

CENTRO DE INVESTIGACION Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL

PLATANO

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

PROYECTO SOCIOEDUCATIVO, INSTITUCION ESCOLAR

Y MERCADO DE TRABAJO: EL CASO DEL TECNICO

MEDIO AGROPECUARIO

Tesis que para obtener el grado de
Doctor en Ciencias con Especialidad en Educación

presenta

María de Ibarrola Nicolín
Maestra en Artes
(Sociología)

BIBLIOTECA
INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
CINVESTAV - I.P.N.

Diciembre 1990.

La posibilidad de concluir una tesis doctoral no es un mérito individual, aunque la carga de trabajo y las presiones las resienta exclusiva y abrumadoramente el doctorante. Son muchísimos los apoyos que debo reconocer y agradecer.

En primer lugar los enormes apoyos académicos se los debo a Eduardo Weiss, Marisela Márquez, Cristina Hidalgo y Enrique Bernal. Con Eduardo pude establecer desde 1984 una auténtica, fructífera y muy respetuosa colaboración de trabajo; a él le debo el primer acercamiento a la educación agropecuaria, la discusión periódica de todos los avances de la tesis y la elaboración conjunta de otros trabajos derivados en parte de esta investigación.

A Marisela, Cristina y Enrique les agradezco la responsabilidad profesional en el trabajo de campo y el entusiasmo y la cordialidad que hicieron de los viajes de trabajo experiencias muy ricas no sólo profesionales sino afectivas, de afecto entre nosotros y de afecto al subsistema educativo que íbamos conociendo cada vez más. Enrique Bernal, en particular, me acompañó en todos los momentos metodológicos de la tesis y se hizo cargo de buena parte de la recuperación y organización de la información trabajada. Las pláticas y las discusiones tan intensas con todos ellos en las largas noches o en los largos trayectos de viaje ciertamente fueron iluminadoras de muchas de las interpretaciones que ahora se plasman en la tesis.

A Guadalupe Díaz Tepepa, Justa Ezpeleta, Josefina Granja, Manuel Gil, Rafael Quiroz, Elsie Rockwell les agradezco los apoyos, observaciones y comentarios en partes de la tesis que tuve la oportunidad de comentar y discutir con cada uno de ellos.

A todos los alumnos y maestros de los 4 CBTAs y a varios funcionarios centrales de la DGETA les debo agradecer el haber compartido abierta y desinteresadamente su conocimiento, sus experiencias, sus problemas, sus ilusiones y expectativas, que se convierten en el material de trabajo y análisis de esta tesis. Espero sinceramente que la sistematización, ordenamiento e interpretación que se hace de ellas puedan tener repercusiones favorables hacia un mejoramiento sustantivo de estas escuelas. En otra dimensión, les debo el haberme dado la riqueza interna de conocer y amar uno de los esfuerzos más hermosos y meritorios de nuestro país: la educación rural.

Si no hubiera sido por el apoyo y a la vez la presión institucional seguramente no me hubiera lanzado a una empresa de esta naturaleza. A Héctor Nava Jaimes le debo la firmeza de su posición institucional como director, que fue

tal vez la motivación más directa e inmediata para finalmente convertir en tesis, y terminarla, lo que era mi proyecto regular de investigación. Pero a la vez le debo el apoyo institucional, académico y económico, que facilitaron enormemente Augusto García como presidente de la COPBEP, en su momento, y representante del CINVESTAV ante nuestra comisión del doctorado interno, y Elsie Rockwell como jefe del Departamento.

El papel de Guillermo de la Peña como director de tesis fue fundamental. El respeto académico y profesional que le tengo desde hace tantos años se acrecentó ante la paciente, pertinente y muy calificada corrección que fue haciendo de todo el trabajo.

Igualmente agradezco los comentarios y correcciones de Carlos Muñoz Izquierdo, Humberto Muñoz y David Post quienes amablemente accedieron incrementar su ya de por sí pesada carga de trabajo asumiendo la lectura y evaluación de este trabajo.

María Elena Cisneros y María Eugenia Caro con toda paciencia hicieron y rehicieron las múltiples versiones y correcciones mecanográficas que requirió el texto definitivo.

Ajenos en parte a toda esta dinámica profesional, académica y laboral, Agustín, Ana Paulina y Gabi, resintieron la parte negativa del trabajo por mis frecuentes ausencias reales y mentales en tiempos y espacios que debieron ser exclusivamente familiares. A su profundo amor y respeto debo en muy buena medida la posibilidad de realizar este trabajo, cuyos logros sé que comparten plenamente conmigo.



RESUMEN GENERAL

Esta investigación problematiza y analiza la naturaleza de las relaciones entre escolaridad y trabajo tomando como referente empírico las que se establecen entre la formación escolar del técnico medio agropecuario y el trabajo que alcanzan personas con esa formación. Se propone el estudio de una problemática eslabonada que cuestiona si existe el técnico medio agropecuario como una posición laboral a llenar en la estructura ocupacional del país, analiza cómo se construye socialmente la propuesta de formar escolarmente un técnico medio agropecuario; cómo se construye, federal y localmente, la institución escolar que la respalda; quiénes se interesan por este tipo de formación, y por qué los egresados de estas escuelas no encuentran un lugar en el mercado de trabajo.

El universo que abarca la investigación presenta características específicas muy diferentes de aquellas en las que regularmente se han realizado las investigaciones sobre la relación entre la escolaridad post primaria y el trabajo:

- a) un nivel escolar proporcionalmente elevado para los estándares del país, aquel que según la ideología educativa de las últimas dos décadas es el que resulta indispensable para impulsar el desarrollo económico: el técnico de nivel medio superior;
- b) una especialidad académica orientada al sector productivo más contrastante y desigual del país; la del técnico agropecuario;
- c) un sector social especialmente urgido de beneficiarse del desarrollo económico: el campesino, que recientemente se beneficia ya de oportunidades de escolaridad media y superior;
- d) un "mercado de trabajo" que se caracteriza por dos tipos de espacios: uno estatal, público, conformado por la intervención de las agencias gubernamentales en el desarrollo agropecuario del país; otro de subsistencia, informal y además rural, radicalmente opuesto al sector moderno y formal de la economía;

Lo anterior exigió un enfoque de investigación que:

- a) integra el análisis de tres ejes: i) la naturaleza de la institución escolar pública y de las condiciones institucionales -escolares- que delimitan y determinan la formación del técnico medio agropecuario; ii) la demanda local, colectiva e individual, por este tipo de escolaridad y la manera como se construye localmente la oportunidad

escolar; iii) la naturaleza heterogénea y desigual de la estructura laboral en el contexto de una economía fundamentalmente campesina;

- b) se basa en una metodología múltiple, fundamentalmente cualitativa e interdimensional, centrada en el estudio global del Bachillerato Tecnológico Agropecuario y el estudio en profundidad de cuatro casos institucionales. Estos últimos permiten localizar a los actores directos de todas estas relaciones y unificar el sentido de las mismas en contextos miniregionales concretos.

La investigación aporta una serie de conocimientos sobre:

- la manera como se construyó socialmente en México el bachillerato tecnológico agropecuario como una propuesta educativa federal de alcance nacional,
- la manera como se construyeron socialmente escuelas de este nivel y modalidad en ciertas localidades del país, traduciendo esa propuesta federal en una realidad local concreta;
- las características de la población que accede a este tipo de escuelas y las razones que influyen en su decisión;
- las opciones de futuro percibidas por los estudiantes a punto de egresar;
- los usos escolares y laborales que tuvo para esta población la escolaridad alcanzada en el futuro inmediato (un año después de haber terminado los estudios). De especial importancia en este rubro es la descripción de la naturaleza de los espacios laborales en los que pudieron insertarse los egresados.

La investigación permite concluir que:

- El impulso a la formación de técnicos medios agropecuarios se debe a la clara decisión política del gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, y como respuesta a una percepción sui generis de las necesidades de desarrollo del sector rural del país. Durante un tiempo esta formación especializada encontró una salida al mercado de trabajo abierto por el propio gobierno a través del crecimiento de las dependencias de apoyo al sector agropecuario, producto de una misma línea política.
- Sin embargo, dos de los fundamentos del proyecto educativo resultan particularmente endebles como base para la construcción de la institución escolar y ello porque no tienen un sólido sustento social: la modernización agropecuaria y la formación del técnico medio. De ahí que la institución se desarrolla entre serios desfases,

lagunas y tensiones en lo que refiere a la construcción del curriculum, el aprendizaje de la producción conforme a los avances más modernos y la disponibilidad de formadores de estos nuevos técnicos. En medio de estos desfases y tensiones, la institución escolar crece fundamentalmente motivada por su propio desarrollo institucional.

- La existencia de los CBTAs no responde a una demanda de la población rural por adquirir una formación como técnico medio agropecuario. La construcción local de los CBTAs se negoció y resultó de transacciones entre las demandas de algunos grupos locales por contar con escuelas de mayor nivel y las autoridades federales. Procesos semejantes de negociación y cambios sexenales en las políticas federales impulsaron la creación de nuevas modalidades del mismo nivel en las mini regiones. Destaca el impulso a la construcción de escuelas y a la demanda por ellas generada por los propios maestros. De ahí resultan un abanico amplio de opciones de escolaridad media superior especializada y diversificada, que contrasta con la economía campesina y la estructura ocupacional reducida y simple de las mini regiones y una competencia entre instituciones por una demanda escolar escasa.
- No existe un lugar para el técnico medio como espacio a llenar en la estructura ocupacional de las mini regiones; el único empleador de este tipo de técnico fue el Estado mexicano. En este espacio se conformó un "mercado de trabajo" que resultó cambiante, impreciso, indefinido, insuficiente y efímero, y que está prácticamente cerrado desde 1982. En otro tipo de empresas o industrias de las mini regiones el técnico medio no existe y hay razones y lógicas que explican claramente esta situación. La unidad doméstica de producción, la unidad orgánica y dominante en las mini regiones, demostró distintas posibilidades de incorporar a sus jóvenes escolarizados a falta de un empleo fuera. En casos extremos de falta de recursos definitivamente no hubo posibilidad de integrarlos a la organización interna. Algunos egresados se emplearon en cualquier trabajo disponible y otros emigraron.
- El técnico medio agropecuario resulta así un perfil laboral borroso, confuso y a últimas fechas fallido. Sin embargo estos resultados no pueden constituir la base de una evaluación de las escuelas técnicas agropecuarias. El fenómeno es multidimensional: las escuelas crearon espacios efectivos de democratización de las oportunidades de escolaridad para la población rural, innovaciones curriculares y pedagógicas e innovaciones productivas, amplias relaciones culturales en sus comunidades y un importante cuerpo de profesores entusiastas y con clara vocación de atención al medio rural.

INDICE

Página

INTRODUCCION GENERAL

1. Hacia una problematización de las relaciones entre escuela y trabajo: el caso del técnico medio agropecuario. 1
- 2. El proceso de construcción conceptual del problema. 4
3. Importancia de la investigación planteada. 7
4. Andamiaje conceptual de la investigación. 9
 - 4.1. Institución escolar, proyecto socioeducativo estatal y las principales dimensiones de consolidación institucional de los CBTAS 10
 - 4.1.1. Los CBTAS vistos como proyecto socioeducativo estatal 12
 - 4.1.2. Construcción y consolidación de las dimensiones institucionales 14
 - 4.2. La intervención de la demanda social en la construcción de las oportunidades escolares de formación para el trabajo. 18
 - 4.2.1. La demanda colectiva. 19
 - 4.2.2. Más allá de las determinaciones estructurales de la demanda individual. 21
 - 4.3. Dinámica propia del mundo del trabajo y su papel en los límites y posibilidades de incidencia de la formación escolar sobre el mismo. 25
 - 4.3.1. La estructura heterogénea de la organización laboral en una economía campesina 29

4.3.2.	La conformación de un mercado estatal de trabajo a partir de la intervención del Estado en el desarrollo agropecuario.	30
4.3.3.	¿Un sector informal de subsistencia?	34
4.3.4.	El papel de la unidad doméstica de producción.	36
4.3.5.	La construcción de la profesión de técnico medio agropecuario	38
→ 5.	Metodología.	39
6.	Estructura del informe.	42

I PARTE. LOS CBTAS, DIMENSION EDUCATIVA DE UN PROYECTO FEDERAL DE MODERNIZACION DE LA PRODUCCION AGROPECUARIA

CAPITULO 1.	La construcción institucional de los CBTAS.	45
1.1.	Hacia una creciente escolarización de la educación agropecuaria nacional post revolucionaria.	47
1.2.	Origen y desarrollo del bachillerato tecnológico agropecuario.	52
1.3.	La noción del técnico medio.	58
1.4.	El lugar del técnico medio en el desarrollo agropecuario del país	61
1.5.	El lugar relativo de la formación del técnico medio agropecuario entre los objetivos de los CBTAS.	67
1.6.	La búsqueda escolar del técnico medio agropecuario.	72
1.7.	Aprender a producir produciendo.	76
1.7.1.	La problemática incorporación de los alumnos en la producción escolar	79
1.8.	Quién forma al técnico medio.	82
1.9	Conclusiones parciales.	86

II PARTE. EL DESARROLLO LOCAL DE UN PROYECTO EDUCATIVO FEDERAL

CAPITULO 2. Un estudio de cuatro mini regiones escolares.	93
2.1. Delimitación de las mini regiones escolares.	95
2.2. CBTA 33, San José de Gracia, Michoacán.	97
2.3. CBTA 45, Palenque, Chiapas.	100
2.4. CBTA 66, Cacalutla, Guerrero	103
2.5. CBTA 96, Xalatlaco, Estado de México.	106
2.6. Las mini regiones vistas a través de las actividades económicas de los padres de los alumnos	108
2.7. Desigualdades sociales al interior de las mini regiones y su significado.	114
2.8. Conclusiones parciales.	117
CAPITULO 3. La construcción local de una estructura diversificada de oportunidades de nivel medio superior	131
3.1. Desarrollo local de la escolaridad media superior.	132
3.2. La demanda colectiva: los actores en la creación de las oportunidades de escolaridad media superior.	134
3.2.1. Los actores desde el Estado.	137
3.2.2. Los actores locales.	139
3.2.3. Los maestros, protagonistas en la creación de nuevas escuelas.	140
3.3. Los argumentos y sus bemoles.	141

	Página
3.3.1. El principio básico por excelencia: la satisfacción a la demanda.	142
3.3.2. Reducir el alto costo institucional/individual de la escolaridad.	144
3.3.3. El arraigo local... el desarrollo regional.	147
3.3.4. La promesa de un futuro mejor.	148
3.4. El futuro encauzado a través de una estructura escolar diversificada.	149
3.5. Una aproximación a las condiciones institucionales de la formación ofrecida.	152
3.5.1. La construcción del edificio escolar.	153
3.5.2. La producción agropecuaria escolar, una especificidad de los CBTAs.	155
3.6. Conclusiones parciales	157
CAPITULO 4. Los alumnos de los CBTAs: ¿por qué un bachillerato agropecuario?	172
4.1. Consideraciones previas.	173
4.2. ¿Una determinación geográfica?	174
4.3. ¿Una determinación compleja socioeconómica y cultural?	176
4.4. ¿Una determinación escolar?	181
4.4.1. El peso de la propaganda institucional	181
4.4.2. El éxito escolar previo: ¿A dónde van los mejores alumnos de las secundarias locales?	184
4.5. Otras consideraciones: una vez más el futuro previsto.	187
	188
	189

	Página
4.6. De lo individual de vuelta a lo colectivo: los CBTA's están perdiendo alumnos.	190
4.7. Conclusiones parciales.	191
III PARTE. EL BACHILLERATO TECNICO AGROPECUARIO COMO HERRAMIENTA DE FUTURO	
CAPITULO 5. La visión del futuro. Expectativas de los alumnos en el momento de egresar del CBTA.	210
5.1. Hacia una descripción de los ámbitos de decisión de los alumnos.	211
5.2. La expectativa de realizar estudios de nivel superior.	214
5.3. La expectativa de conseguir un trabajo.	220
5.3.1. Sólo se es técnico agropecuario en el gobierno.	221
5.4. "Ya las esperanzas están muertas para conseguir un trabajo"	223
5.5. En las empresas privadas no hay empleo como técnico agropecuario.	225
5.6. "¿Emprender una producción por cuenta propia? Si hay dinero, sí".	228
5.7. "Trabajo sí hay, aunque no los trabajos que queremos nosotros".	231
5.8. "...Y si no, irme al otro lado".	233
5.9. Conclusiones parciales.	234
CAPITULO 6. Un año después: el futuro ante la realidad.	253
6.1. Continuar estudios superiores.	256
6.2. Rehacer los estudios de nivel medio superior.	260
6.3. El desempeño laboral de los egresados.	261

	Página
6.3.1. Las dependencias gubernamentales como único mercado de trabajo.	261
6.3.2. El subsistema de educación agropecuaria del país.	273
6.3.3. No existen otros mercados de trabajo para el técnico medio agropecuario.	274
6.4. Las oportunidades de "lo que sea", que ofrece la estructura local de producción y empleo.	278
6.5. ¿Se puede llamar autoempleo a la generación de espacios de trabajo y de ingresos en el seno de la unidad doméstica?	279
6.6. Cada mini región tiene sus caminos trazados a la emigración.	288
6.7. Conclusiones parciales.	290
CONCLUSIONES GENERALES	301
BIBLIOGRAFIA	324
ANEXOS	
1. Lista de entrevistas realizadas por región y tipo de entrevistado	342
2. Cuestionario aplicado	353
3. Codificación del cuestionario	357
4. Ejemplo de una entrevista colectiva	370
5. Datos institucionales sobre los CBTAS de la muestra	384
6. Folletos de propaganda institucional	392

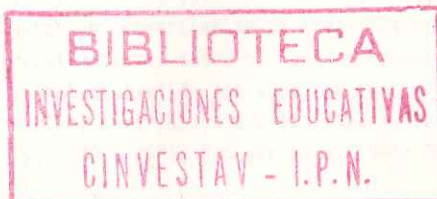
INDICE DE CUADROS

	Página
Cuadro 1.1. Matrícula, escuelas, maestros y centros de extensión de la educación agropecuaria de nivel medio superior	90
Cuadro 1.2. Crecimiento y distribución porcentual de la matrícula de nivel medio superior por sexenios y modalidades 1970-1987	91
Cuadro 2.1. Constitución de las mini-regiones y planteles incorporados en la investigación	119
Cuadro 2.1. bis Lugar de residencia de los alumnos por mini-región	120
Cuadro 2.2. Distribución de la PEA según actividades económicas en los municipios que constituyen las mini-regiones	121
Cuadro 2.3. Areas de actividad del padre del alumno y por mini-regiones	123
Cuadro 2.4. Posesión de tierras entre los padres de los alumnos, por mini-región	124
Cuadro 2.5. Posesión de tierras entre los padres de los alumnos por tipo de tenencia y mini-región	125
Cuadro 2.6. Padres con dos ocupaciones, ocupación principal y ocupación secundaria	126
Cuadro 2.7. Ocupación del padre por ocupación de la madre	127
Cuadro 2.8. Ocupación principal del padre y posesión de tierras	128
Cuadro 2.9. Ocupación principal del padre y posesión de tierras (relativo/categoría ocupacional)	129
Cuadro 2.10. Posesión de ganado, por mini-regiones	130

Cuadro 3.1.	Fecha de creación de los planteles de la muestra por mini-región	162
Cuadro 3.2.	Escolaridad del padre del alumno por mini-región	163
Cuadro 3.3.	Porcentaje de población con escolaridad post primaria en los municipios que conforman las mini-regiones	164
Cuadro 3.4.	Escolaridad de los hermanos mayores de los alumnos por mini-región	165
Cuadro 3.5.	Número de escuelas secundarias y alumnos inscritos en tercer grado en ese nivel por mini-regiones	166
Cuadro 3.6.	Otras oportunidades de escolaridad media superior en las mini-regiones	167
Cuadro 3.7.	Especialidades ofrecidas por los planteles de la muestra	168
Cuadro 4.1.	Lugar de residencia de los alumnos por modalidad cursada	194
Cuadro 4.2.	Ocupación del padre del alumno por modalidad cursada	195
Cuadro 4.3.	Posesión y tamaño de tierras entre los padres de los alumnos por modalidad cursada	196
Cuadro 4.4.	Distribución de los alumnos por modalidad, región y nivel económico	197
Cuadro 4.5.	Escolaridad del padre del alumno por modalidad cursada	199
Cuadro 4.6.	Escolaridad de la madre del alumno por modalidad cursada	200
Cuadro 4.7.	Modalidad elegida por escolaridad del hermano mayor	201
Cuadro 4.8.	Escolaridad del hermano mayor por modalidad y mini-región	202
Cuadro 4.9.	Distancia entre el egreso de secundaria e inscripción al nivel medio superior por modalidad	203
Cuadro 4.10.	Intentos de ingreso a otra modalidad	204

	Página
Cuadro 4.11. Rezago, por modalidad	205
Cuadro 4.12. Motivo del ingreso, por modalidad	206
Cuadro 4.13. Nivel económico y motivo de ingreso a la modalidad	207
Cuadro 4.14. Modalidad y sexo	208
Cuadro 5.1. Expectativas de escolaridad a futuro por modalidad cursada	237
Cuadro 5.2. CBTAS: Alumnos que planean o no estudiar por mini-regiones	238
Cuadro 5.3. Alumnos que planean o no estudiar por modalidad y mini-región	239
Cuadro 5.4. Carreras de nivel superior elegidas según modalidad escolar cursada	240
Cuadro 5.5. CBTAS. Carreras elegidas por los alumnos que planean estudiar	241
Cuadro 5.6. CBTAS. Planea o no estudiar por niveles económicos	242
Cuadro 5.7. CBTAS. Estudiar o no por ocupación del padre	243
Cuadro 5.8. CBTAS. Estudiar o no por escolaridad del padre	244
Cuadro 5.9. CBTAS. Estudiar o no por escolaridad de la madre	245
Cuadro 5.10. Alumnos que planean estudiar o estudiar y trabajar por modalidad cursada y escolaridad del hermano mayor	246
Cuadro 5.11. Alumnos que desean o no estudiar por modalidad, mini-región y escolaridad del hermano mayor	247
Cuadro 5.12. Alumnos que planean o no estudiar por sexo y modalidad	248
Cuadro 5.13. Tipo de trabajo esperado por modalidad de escolaridad cursada	249
Cuadro 5.14. CBTAS. Dónde trabajará por región	250

Cuadro 5.15. Donde trabajará por modalidad y región	251
Cuadro 5.16. Tipo de trabajo esperado por sexo	252
Cuadro 6.1. Concentración general del destino de los egresados	295



INTRODUCCION GENERAL

1. Hacia una problematización de las relaciones entre escuela y trabajo: el caso del técnico medio agropecuario

Esta investigación problematiza y analiza la naturaleza de las relaciones entre escolaridad y trabajo tomando como referente empírico las que se establecen entre la formación escolar del técnico medio agropecuario y el trabajo que alcanzan personas con esa formación específica. Se inicia por un cuestionamiento al discurso educativo gubernamental -por un lado- y al sentido común popular -por otro-. Ambos manejan estas relaciones como si fueran lineales, simples o unívocas; de causa a efecto; de funcionalidad, aunque cada vez más de disfuncionalidad, entre dos "variables" sociales fácilmente conceptualizadas y relativamente estables.

En particular una de las inquietudes que determinó el sentido de la investigación es la posición que defiende desde hace tiempo el discurso político de la educación mexicana: el principio de que la formación escolar para el trabajo debe vincularse estrechamente con el aparato productivo del país. Este discurso adquiere diferentes expresiones: "formar los recursos humanos que el país requiere" o más recientemente "preparar a las nuevas generaciones para el autoempleo" o para que sean capaces de introducir las ventajas productivas del cambio científico y tecnológico mundial.

En el fondo de estos planteamientos se aprecia una visión ideológica que sigue concibiendo a la escolaridad, y sobre todo la presenta públicamente, como el instrumento privilegiado del desarrollo económico. A su vez la población maneja la escolaridad como el factor privilegiado de la movilidad social¹. En el contexto de un país pobre, con un desarrollo tecnológico muy débil se asigna a la escuela -entre otras funciones- la de formar a las nuevas generaciones para innovar -modernizar ha sido la palabra clave desde hace varias décadas- los procesos productivos a partir del dominio de los avances científicos y tecnológicos

¹ Considero que estas afirmaciones no requieren demostración o fundamentación. Se confirman fácilmente en la lectura de los documentos sobre el tema, fundamentalmente en discursos políticos o en noticias periodísticas, aunque también en algunos documentos de carácter técnico; en reuniones oficiales "de consulta"; en pláticas informales entre no especialistas, desde profesionales universitarios hasta taxistas, pasando por comerciantes de todos los niveles o prestadores de cualquier tipo de servicio. Las investigaciones sobre el tema no han sido ajenas a la conformación de esta visión; tanto los enfoques "optimistas" de los años cincuentas y sesentas, como los "pesimistas" de los setentas y ochentas, contribuyen a ella. (Véanse las reseñas o estados del arte sobre el tema elaborados por Carnoy, 1970 y 1981; Schiefelbein, 1981; Gómez C., V. 1981; Tedesco, 1984; Gallart, 1987).

y lograr así mejores condiciones de vida y un mayor desarrollo nacional.

Sin negar, de ninguna manera, que la escuela tiene entre sus funciones la formación y aun la innovación para el trabajo, preocupa la facilidad con la que se revierten a la institución escolar los problemas de los serios desequilibrios científicos y tecnológicos entre países y al interior de los mismos, ocultando el peso determinante de otros factores económicos, políticos y culturales en los procesos laborales y en la generación de fuentes de trabajo que permitan mejores condiciones de vida a la población. Por un lado el discurso reduce la diversidad y desigualdad ocupacional y productiva al hablar de un genérico "aparato productivo", "mercado de trabajo" o "necesidades del país", concebidos como una realidad homogénea, diferenciada sólo por sectores y afectada únicamente por la escasez de recursos económicos y la falta de preparación, calificación, educación o formación de la fuerza de trabajo. Por otro, se asigna a la escuela un papel primordial en la solución de este problema ignorando cómo y hasta qué punto la institución escolar puede procesar y transmitir una determinada formación para el trabajo.

Más allá de un cuestionamiento al discurso oficial o al sentido común popular, el problema de la investigación se centra en la necesidad de entender, por un lado, la naturaleza de la institución escolar y de ahí sus límites y posibilidades de vincularse -en su dimensión de formación de recursos humanos- con un aparato productivo del país, que de entrada se define como heterogéneo. Por otro, entender la naturaleza heterogénea del aparato productivo y de ahí sus límites y posibilidades de vincularse con el sistema escolar para ocupar eficiente y funcionalmente (se espera) a los recursos humanos que éste último forma.

La investigación parte de la noción de que ambas dimensiones de lo social tienen sus lógicas, sus fuerzas, sus sentidos y sus dinámicas propias, conformadas por sujetos sociales que las movilizan según intereses diferentes en cada caso y desiguales en su interior. Por lo mismo, las relaciones entre ambas se prevén como una trama de procesos que si bien encuentran puntos neurálgicos de interacción, provocan relaciones complejas y plurales, multidimensionales, interactivas, históricas, cambiantes, contradictorias y aun "perversas" (de Ibarrola, 1988: 9. Este último concepto es usado por Drozier y Friedberg, 1977 (1990) y por Boudon, 1980).

La interacción entre ambas vertientes se realiza fundamentalmente a partir de una población escolar concreta; el problema exige entonces entender también cómo es que determinada población pretende determinada formación escolar; cuál es la preparación, calificación y

certificación que recibe en función de las estructuras institucionales y curriculares que permite la institución escolar y la naturaleza de sus procesos internos y, finalmente, cómo esa formación orienta o encauza a la población hacia determinado tipo de trabajo.

Orientada por estos supuestos, la investigación intenta precisar cuáles son las relaciones con el trabajo que genera un tipo específico de escolaridad: la técnica media agropecuaria, pero en particular cómo son los procesos y las mediaciones que intervienen en ellas para darles esa naturaleza compleja arriba mencionada.

La educación técnica agropecuaria de nivel medio superior, creada a raíz de la reforma educativa de los setentas, ofrece un ejemplo muy claro del papel modernizador e innovador que deberá jugar la población que alcanza un cierto tipo de conocimiento técnico, impartido y procesado por la escuela, en un sector concreto de la estructura productiva del país, el agropecuario. Ofrece por tanto un espacio muy fructífero para conjugar todos esos análisis.

En primer lugar, esta escolaridad se propone como un importante factor de desarrollo y modernización de la producción agropecuaria del país. Para esto último, se orienta explícitamente a la formación de un personaje específico de las relaciones de producción, declarado indispensable en múltiples foros: el llamado técnico medio agropecuario.

Se trata, como dice un documento oficial de la SEP, "de formar jóvenes técnicos de nivel medio... justamente el enlace entre el profesional agropecuario y el productor agropecuario", que será el agente que domine el conocimiento técnico mínimo para "acelerar el desarrollo socioeconómico en zonas rurales y mejorar la producción campesina en las parcelas agrícolas y las explotaciones pecuarias" (SEP. El porqué... 1972). Para 1986, el catálogo oficial menciona que se trata de formar "cuadros de mando intermedio". En las escuelas, maestros y alumnos siguen hablando del "técnico medio".

En segundo lugar, alrededor de esta idea-fuerza se estructuró un subsistema educativo completo. Se han elaborado discursos y documentos, normatividades y reglamentaciones; se ha ejercido un cierto presupuesto educativo; se han construido escuelas a lo largo de todo el país y se han dotado de personal académico y administrativo especializado y de equipo e instalaciones específicas; se han definido y modificado contenidos curriculares, prácticas docentes y materiales didácticos específicos.

En tercer lugar, los CBTA's han permitido y favorecido el acceso al nivel medio superior del sistema escolar a poblaciones rurales y campesinas que habían quedado fuera de ese nivel por falta de oportunidades escolares. Pero a partir de 1984 han tenido un decrecimiento absoluto de su matrícula.

En cuarto lugar, el destino laboral de los jóvenes egresados de estas escuelas ha tenido importantes modificaciones en los casi veinte años de existencia de la modalidad. Una encuesta realizada en 1982 localizaba al 69.7% de los egresados en dependencias públicas orientadas al agro. A partir de esa fecha, sin estadísticas disponibles, se sabe que empiezan a sufrir un grave desempleo.

2. El proceso de construcción conceptual del problema

Entre los funcionarios y entre los maestros de los bachilleratos agropecuarios se precisa desde hace tiempo ese doble problema: por un lado, los bachilleratos agropecuarios están perdiendo alumnos en términos no sólo porcentuales sino absolutos; por otro, sus egresados no encuentran empleo. La institución creada en los setentas parece haber perdido su razón de ser.

La investigación reformula esa problemática, profundizando en ella a partir de las nociones planteadas. Propone una problemática eslabonada que cuestiona si existe el técnico medio agropecuario como una posición a llenar en la estructura ocupacional del país, analiza cómo se construye socialmente la propuesta de formar escolarmente un técnico medio agropecuario, cómo se constituye la institución escolar que la respalda, quiénes se interesan por este tipo de formación y por qué y cómo se llega de ahí al hecho de que los egresados de estas escuelas no encuentren un lugar en el mercado de trabajo.

Este problema de investigación no es un problema "dado" o planteado externamente al investigador. Se construyó conceptualmente con base en los avances logrados en dos investigaciones realizadas previamente (de Ibarrola y Reynaga, 1983; de Ibarrola, 1984; de Ibarrola, Weiss, Márquez, Buenfil, Bernal, Granja y Reynaga, 1984).

La primera fue una investigación sobre el empleo de los egresados de educación superior en empresas modernas de la zona metropolitana de la ciudad de México (de Ibarrola y Reynaga, 1983; de Ibarrola, 1984). Uno de los resultados importantes de la investigación fue la construcción de un modelo conceptual para identificar en México distintos sectores que conformarían precisamente la estructura de producción heterogénea y desigual en el país y los diferentes espacios laborales que permite. (Véase más adelante el apartado 4.3).

La investigación no hacía especial referencia a los técnicos medios pero permitió llegar a la conclusión de que la existencia y clasificación de puestos diferenciados son de lo más errático según cada unidad laboral, aun en empresas de un mercado de trabajo moderno y formal². A partir de ese resultado permitía aventurar la hipótesis de que "el" técnico medio no existe³.

Existen si acaso, en algunas unidades laborales, muchos tipos de puestos intermedios, pero la diversidad interna de las empresas no permite indentificar lo específico, fundamental y generalizable de un puesto medio, no sólo en cuanto a jerarquía, sino también en cuanto a nivel de profundidad o amplitud de la calificación que requiere y los procesos escolares o no para alcanzarla. No existe un técnico medio tipo que sirva de referencia al sistema escolar para diseñar y sustentar en él una formación de validez generalizada para todo el país (ello aún con referencia a sectores profesionales o disciplinarios específicos). En todo caso, el concepto técnico medio se refiere a quienes están por debajo jerárquicamente de los altos mandos. Pero cabe preguntarse cuáles: ¿los gerentes? ¿los gerentes de área? ¿los gerentes generales? ¿los directores? ¿los jefes de departamento? (En la investigación se habían detectado dieciséis tipos diferentes de gerentes). El puesto medio está por encima de los trabajos de operación directa, pero otra vez vale preguntarse cuáles: ¿el obrero no calificado? ¿el obrero semi calificado? ¿el supervisor de grupo? ¿el supervisor de planta? ¿cuáles son los técnicos medios en una empresa que tiene 30 puestos diferentes y cuáles en una que tiene 300?. Cabe además la posibilidad de que en cada caso tengan denominaciones, niveles jerárquicos, delimitación de funciones y niveles salariales diferentes. Identificar al técnico medio se complicaría en el sector informal o en empresas que tienen una división muy simple de sus procesos de trabajo.

Por lo demás, quienes ocupan los puestos intermedios (también permitía concluir la investigación) son quienes alcanzan una escolaridad superior o un bachillerato

² Esta conclusión coincide con las de los estudios coordinados por Hallack y Caillods, (1980) sobre la diversidad entre empresas y entre países y la del estudio de Dertouzos, Lester y Solow (1989) sobre la diversidad interna de las empresas norteamericanas.

³ Poco después de publicadas las conclusiones de ese trabajo afirmé en un programa de radio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología al que se me invitó a comentar la investigación que el técnico medio no existe. El anfitrión me contradijo tajantemente: "por supuesto que existe y es además indispensable para el desarrollo del país, lo que pasa es que la escuela no cumple con el papel de formarlos". Es evidente que mi afirmación había sido lanzada con demasiada facilidad y sostenerla exigía mucho mayor trabajo teórico y empírico.

general⁴. Esto último, sin embargo, ha sido tradicionalmente interpretado como una disfunción del sistema escolar en países como México, que conduce a la población a la escolaridad superior sin ofrecer formaciones técnicas, capacitaciones intermedias o salidas laterales.

De esa investigación se desprende entonces uno de los componentes de la problemática ¿existe el técnico medio agropecuario como posición a llenar en la estructura ocupacional del país? ¿en qué sector de la estructura heterogénea? ¿en qué tipo de empresas? ¿cuál es el contenido laboral de este puesto intermedio? ¿cuál la calificación que requiere?

La segunda investigación que sirvió de antecedente fue un análisis sobre el papel de la cooperativa escolar de producción en la formación práctica del técnico medio agropecuario⁵. Esta investigación permitió conocer la complejidad institucional de los Centros encargados de formar al técnico medio agropecuario: los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario. Destacaba la riqueza de sus planteamientos en cuanto a la democratización de oportunidades para la población rural y en cuanto al papel que jugarían los jóvenes ahí formados en el desarrollo agropecuario del país. También propició un acercamiento a las contradicciones, las lagunas y las dispersiones en la delimitación curricular de la formación del técnico y en la incorporación efectiva de los alumnos en la producción. Permitted un conocimiento de lo moderno de sus instalaciones para enseñar la producción agropecuaria, contrastantes con la producción local de zonas caracterizadas por su pobreza. Finalmente permitió conocer el entusiasmo del personal docente, aún en medio de zonas con un gran aislamiento cultural, y las características eminentemente campesinas de una juventud que es primera generación en tener acceso a una escolaridad de nivel medio superior.

De esta segunda investigación⁶ se desprende otro de los componentes importante de la problemática aquí planteada;

⁴ Previamente comprobado por Muñoz Izquierdo, 1979. Véase también Bernal y Molina, 1990. Villa Lever, 1986.

⁵ Realizada a solicitud del Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica. (de Ibarrola, Weiss, Márquez, Buenfil, Bernal, Granja y Reynaga, 1984).

⁶ La investigación inicial dejó todo tipo de intereses e inquietudes entre los que participamos, de las que se derivaron nuevas investigaciones sobre la educación agropecuaria en el país. Weiss, con Díaz y Levy (1989), continuaron con un estudio acerca de las relaciones entre el conocimiento escolar y el no escolar en la producción agropecuaria y sobre el curriculum de la educación técnica; Márquez, (en proceso) con la asimilación y puesta en práctica de una nueva modalidad curricular los proyectos productivos estudiantiles; Bernal, (en proceso) con la historia de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y su papel en la formación del técnico medio agropecuario; Granja, (1988) con los procesos de legitimación escolar y certificación del técnico medio; Reynaga, (en proceso) con la historia de un plantel de capacitación para el trabajo agropecuario cuyos orígenes se localizan en

cuáles son las posibilidades que tiene la escuela pública de formar un técnico medio y entre qué límites se mueve. Se desprende también la precisión del universo a estudiar: una población radicada en regiones que se caracterizan por su economía y modo de producción campesinos. (Véase más abajo la definición de los principales conceptos).

3. Importancia de la investigación planteada.

Se fue perfilando así la posibilidad de realizar una investigación que integrara el análisis de los límites y posibilidades que tiene la institución escolar pública de otorgar una formación para el trabajo, con el análisis del destino de sus egresados.

Pero además, el universo que abarca la investigación presenta características específicas muy diferentes de aquellas en las que regularmente se han realizado las investigaciones sobre la relación entre la escolaridad post-primaria y el trabajo (medios urbanos, ocupaciones del sector secundario y terciario) (Psacharopoulos, 1987, Paiva, 1989). Por lo mismo desafía la simple repetición de las correlaciones encontradas en esos casos. La investigación se centra en una serie de relaciones que garantizan su novedad empírica, por lo menos para el caso de México⁷, y aseguran su originalidad teórica en cuanto a la riqueza de las relaciones que incorporan:

1. Un nivel escolar proporcionalmente elevado para los estándares del país, que según toda la ideología educativa de las dos últimas décadas es el que resulta indispensable para impulsar el desarrollo económico: el técnico medio.
2. Una especialidad académica orientada al sector productivo más contrastante y desigual del país: la del técnico agropecuario.
3. Un sector social especialmente urgido de beneficiarse del desarrollo económico: el campesino, que recientemente se beneficia de oportunidades de escolaridad media y superior.

1924. Varios participamos en el diseño y desarrollo de tres programas especializados en formación docente para profesores del sector tecnológico (Granja, de Ibarrola, Márquez, Reynaga y Weiss, 1986-1989) de un año de duración cada uno, en el que otuvieron el diploma más de 80 profesores, y en la elaboración de documentos de trabajo solicitados por el Secretario de Educación Pública para la modernización de la educación (de Ibarrola y Weiss, 1989. Weiss, de Ibarrola y Bernal, 1989).

⁷ En Brasil un grupo de investigadoras de la fundación Carlos Chagas ha venido desarrollando un estudio sobre el empleo de este mismo tipo de técnico aunque sin abarcar todas las relaciones que engloba este estudio. Franco, Ma.Laura, 1985.

No se ignora que existen otros procesos formativos para el trabajo posiblemente más eficientes desde una óptica inmediata: programas diversos de capacitación impulsados por el sector público o el privado, por instituciones educativas o productivas; los procesos organizados por distintos grupos de educación popular; procesos formativos derivados del desempeño mismo del trabajo al interior de las empresas o en las unidades familiares de producción (Corvalán, 1985; Gallart, 1986; Escobar Latapí, 1986; Márquez y Bernal, 1983; Morales-Gómez y Gallart, 1989; Tapia Soko, 1987). Tampoco se ignora que para la mayoría de una población que con trabajos (y con el entusiasmo de las estadísticas oficiales) alcanza cinco años de escolaridad promedio, las oportunidades de formación para el trabajo se reducen a los dos últimos procesos mencionados, alcanzados de manera individual y dispersa en unidades laborales de la más diversa naturaleza.

La población objeto de esta investigación es sumamente reducida; estadísticamente significa apenas el 3% de la matrícula de nivel medio superior. Su importancia como objeto de investigación no es numérica; radica en la riqueza de las relaciones que articula entre escolaridad y trabajo, entre escolaridad y desarrollo económico.

4. Un "mercado de trabajo" que previsiblemente se caracteriza por dos espacios: uno estatal, público, conformado por la intervención de las agencias gubernamentales en el desarrollo agropecuario del país; otro de subsistencia, informal y además rural, radicalmente opuesto al sector moderno y formal de la economía. Este último es el que hasta ahora se ha beneficiado de los avances científicos y tecnológicos, beneficio que forma parte de la definición misma del sector.
5. Un enfoque de investigación que integra, más que el certificado escolar alcanzado, la naturaleza de la oportunidad escolar para quienes lo alcanzan. Por un lado, el análisis de la institución escolar pública y las condiciones institucionales escolares que delimitan y determinan la formación del técnico medio agropecuario, y por otro, también como componente de la oportunidad, el de la demanda local, colectiva e individual, por este tipo de escolaridad. Otro ángulo posible de la interacción, el de la efectiva formación que reciben en la escuela los técnicos medios agropecuarios, apenas se tocó en la investigación; exige una estrategia de investigación propia, exclusiva y absorbente⁸.

⁸ El estudio de este tema ha sido iniciado por Weiss, Díaz Tepepa y Levy, 1989 y por Levy, 1990.

6. Una metodología múltiple, fundamentalmente cualitativa e interdimensional, centrada en el estudio global del Bachillerato Tecnológico Agropecuario y el estudio en profundidad de cuatro casos institucionales que permite localizar a los actores directos en todas estas relaciones y unificar el sentido las mismas para sujetos concretos.

La investigación aporta una serie de conocimientos sobre:

- la manera como se construyó socialmente el bachillerato tecnológico agropecuario en México como una propuesta educativa federal de alcance nacional;
- la manera como se construyeron socialmente escuelas de este nivel y modalidad en ciertas localidades, traduciendo esa propuesta federal en una realidad local concreta;
- las características de la población que accede a este tipo de escuelas y las razones que influyen en su decisión;
- las opciones de futuro percibidas por los estudiantes a punto de egresar;
- los usos que tuvo para esta población la escolaridad alcanzada en el futuro inmediato (un año después de haber terminado sus estudios).

4. Andamiaje conceptual de la investigación⁹

La investigación se estructura alrededor de tres conceptos básicos: institución escolar, demanda social por escolaridad y estructura heterogénea de producción.

En relación con estos conceptos, se discute la existencia de un **proyecto socioeducativo del estado** y el papel que asigna a la formación de un **técnico medio agropecuario** como factor clave en la **modernización agropecuaria**. Se propone que, alrededor de este proyecto, algunos **actores** situados en el ámbito de lo educativo, más que en el de lo laboral, **construyen socialmente una institución escolar** de carácter federal. En la construcción de esta institución se descubren **dimensiones institucionales** que no necesariamente se desarrollan ni se consolidan de manera consistente: el diseño mismo de la institución, la construcción del **currículum**, el acondicionamiento de las posibilidades y recursos para aprender a producir produciendo, el reclutamiento y la formación misma de los profesores formadores para el trabajo. En esta construcción adquiere un papel importante la autorreproducción institucional y el desarrollo de ámbitos de trabajo para los profesionales que la integran.

⁹ Los conceptos en negrillas se irán clarificando y desarrollando a lo largo de esta introducción.

Por otra parte, se discute si existe una **demanda colectiva** por esta escolaridad. Esto es, se analiza cómo diversos **actores** federales, regionales y locales, públicos y privados, que manejan diferentes intereses y motivaciones, construyen socialmente, a partir de **negociaciones y transacciones** las diversas oportunidades para cursar una escolaridad de nivel medio superior -entre otras un CBTA- con las que las localidades llegan a contar en la última década. Se trata de localidades caracterizadas fundamentalmente por una **economía campesina**, tradicionalmente descuidadas en términos de oportunidades, de escolaridad y de todo tipo. La demanda **"individual"** por esta formación, la elección que hacen los egresados de secundaria entre las diferentes alternativas escolares ahora a su disposición, se desarrolla dentro de determinados **campos de decisión** o conforme a ciertos **habitus**, esto es, conforme a un manejo subjetivo de diversas determinaciones estructurales. Al egresar, los estudiantes contarán con una determinada certificación escolar que se convierte en un importante instrumento en su futuro escolar o laboral.

Lo anterior se da en un **sector de la estructura heterogénea de producción del país** que se caracteriza -como se dijo- por una **economía campesina**, y cuya dinámica se basa en **unidades domésticas de producción** y en la intervención estatal de impulso al desarrollo agropecuario. Esta última abre un importante **mercado estatal de trabajo para los profesionales de lo agropecuario**. Qué tanto estos sectores requieren de un técnico medio o le dan cabida a su desempeño laboral especializado es una de las preguntas básicas de la investigación. La respuesta también permite analizar la consistencia y la validez del proyecto socio educativo en su origen.

4.1. Institución escolar, proyecto socioeducativo estatal y las principales dimensiones de consolidación institucional de los CBTA's.

En la mayoría de las investigaciones sobre escolaridad y trabajo la naturaleza de la institución escolar se maneja como "la caja negra" de la relación y como uno de los espacios vacíos en los estados del arte (Gallart, 1987). Es frecuente que los investigadores partan de una escolaridad ya dada, categorizada en términos de años o niveles de escolaridad cursada; a veces se maneja la posesión legítima de un certificado, en otras nada más la escolaridad que se reporta. A veces se aclara que los egresados tendrán una formación de mayor o menor calidad, definida en términos agregados a partir del prestigio de las instituciones escolares, basado a su vez en la aceptación que tienen los egresados en el mercado de trabajo. (Psacharopoulos, 1987).

Una importante línea de investigaciones se centró en el análisis del recorrido escolar de los alumnos, captado en algunos de sus momentos más formales: reprobación, deserción, calificaciones, modalidad elegida, y la correlación que guardaba con las condiciones socioeconómicas de la población escolar, correlación que se conserva -se demuestra- en el recorrido laboral. Aparecen los estudios sobre la reproducción, las redes diferenciadas de escolaridad (Baudelot y Establet, 1976, Bowles y Gintis, 1978), los herederos escolares de la misma posición laboral que el padre (Bourdieu y Passeron 1977).

Los estudios sobre la naturaleza de la institución escolar son mucho más recientes, pero aquellos que buscan localizar dentro de la dinámica interna de la institución escolar los espacios y procesos específicos de articulación con lo laboral se han centrado en alguna de sus dimensiones, en particular el curriculum, abierto u oculto (Willis, 1980 Apple 1977).

La noción de institución escolar que se maneja en esta investigación se deriva fundamentalmente de las propuestas de Rockwell (1988), Ezpeleta y Rockwell (1985), Brunner (1988) y Lapassade y Loureau (1981) a las que se incorporan algunas especificidades derivadas de la experiencia personal en el manejo del concepto. La institución escolar se entiende como un proceso histórico y cultural (Rockwell, 1988) que procesa fundamentalmente conocimientos y certificados (Brunner, 1988). Es producto de transacciones sociales (Rockwell, 1988), fundamentalmente entre actores o sujetos del ámbito de lo gubernamental y de lo civil (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Por lo tanto está permeada por infinidad de relaciones con otras esferas sociales (ibidem) y no resulta un sistema cerrado, sino muy flojamente acoplado (Brunner). La unidad interior de la institución no está dada, sino que se construye (Rockwell, 1988) y en esta construcción es posible identificar algunas dimensiones básicas no necesariamente consistentes entre sí (de Ibarrola y Weiss, 1989). Aunque la función atribuida es fundamental en la construcción de la unidad interior, la institución no se puede reducir a ella, sino que incorpora muchas otras funciones, explícitas, latentes y aun contradictorias (de Ibarrola, 1978, 1981). La institución se forma por sujetos que disputan constantemente lo instituido y lo instituyente (Lapassade y Loureau, 1981) y en ello genera una dinámica específica de autorreproducción.

Al investigar la formación escolar para el trabajo que propicia una institución escolar pública como son los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario se hacía necesario entender cuál fue el proceso histórico que la conformó, cómo se fue dando la unidad interior de esta institución y el papel que jugó en ello la propuesta de formar técnicos medios agropecuarios; cuáles son los conocimientos que procesa y

cómo los decide, qué otras funciones cumple como institución escolar, y quiénes son los actores que van definiendo a la institución como tal. Se manejan cuatro dimensiones institucionales que resultan especialmente fructíferas en la explicación teórica de por qué y en qué partes de su dinámica propia la institución escolar pública no puede relacionarse de manera lineal o supeditarse al aparato productivo del país.

Estas dimensiones son: el diseño mismo de la institución como parte de un proyecto socioeducativo del Estado, la construcción del curriculum, el acondicionamiento de las posibilidades y recursos para "aprender a producir produciendo", el reclutamiento y la formación de los profesores que formarán al técnico medio.

4.1.1. Los CBTAs vistos como proyecto socioeducativo estatal

En sentido estricto, la noción de proyecto se refiere al planteamiento preciso de objetivos, acciones, secuencias, etapas y aun presupuestos que supuestamente guiarán con precisión el desarrollo de una empresa colectiva. Sin embargo, el término se ha generalizado en el discurso político con una laxitud mucho mayor, refiriéndose fundamentalmente a grandes objetivos sociales y a la continuidad que puedan tener a lo largo del tiempo.

Pero precisamente uno de los grandes problemas que enfrenta el investigador en ciencias sociales es el de hablar de continuidad, permanencia y unidad de los procesos sociales cuando toda la evidencia empírica cotidiana habla de rompimientos, cambios y diversidades.

La duda acerca de si es posible calificar a los CBTAs como **UN proyecto socioeducativo del Estado mexicano** en materia de educación media agropecuaria ha sido un constante reto a lo largo de los cuatro años de esta investigación.

Parecería que al hablar de "proyecto" se propone la existencia de un bloque homogéneo de voluntades, consistentes plenamente entre sí en cuanto a los fines propuestos, los medios empleados y los resultados alcanzados. Voluntades en común y armónico acuerdo a lo largo del tiempo y del espacio, cuyos fines son intrínsecamente racionales y cuyos medios, eficientes. El concepto así interpretado llevaría sin duda a una esterilidad teórica y a una evidente falsedad frente a la realidad cotidiana.

Originalmente el concepto de "proyecto socioeducativo", implicó la unidad de intención, racionalidad y fuerza que alcanzaban acciones estatales de muy diversa naturaleza, vistas a raíz del tipo y grado de escolaridad alcanzada por diversos grupos de población en el país (de Ibarrola, 1984:

178-198). En esta investigación se maneja como la reconstrucción teórica que hace el investigador de la unidad de intención, racionalidad y fuerza que alcanzan a escala macro social un conjunto de proposiciones y acciones delimitables espacial y temporalmente. Pero al ser estas últimas enfocadas analíticamente, tanto en el tiempo como en el espacio, se hacen patentes las tensiones entre la unidad de enunciados simples y la diversidad y la complejidad de los procesos que esconden; las tensiones entre continuidades y cambios, entre intenciones y racionalidades; las lagunas conceptuales y operativas, las irracionalidades, las acciones opuestas, los vacíos entre proposiciones y acciones a escalas de menor amplitud; las contradicciones y los vacíos entre lo escolar y lo laboral. Pero ambos aspectos, la unidad y la diversidad la continuidad y el cambio, la congruencia y la contradicción resultan indispensables para entender la creación y desarrollo de una institución.

Detrás de este planteamiento están las tesis de distintos autores (Berger y Luckman, 1968; Crozier y Friedberg, 1977; Boudon, 1980) sobre las distancias y las mediaciones espaciales y temporales entre las decisiones individuales y las colectivas. Crozier y Friedberg lo expresan con claridad: la acción colectiva no es un fenómeno natural sino un "constructo social" que incluye un mínimo de integración y cooperación entre individuos y grupos, cada uno de los cuales persigue objetivos si no contradictorios, por lo menos divergentes. Incluye "una multitud de elecciones individuales autónomas y en consecuencia, cada una en su nivel y dentro de su propio marco, perfectamente racionales... pero que en el efecto de conjunto tiene desfases y oposiciones en el tiempo... llegando a efectos contraintuitivos y aun perversos" (Crozier y Friedberg, 1977: 14).

Se considera en esta investigación que la decisión del gobierno federal mexicano, en el contexto de la apertura democrática y la reforma educativa de 1970, de crear y consolidar los CBTAs forma parte de un proyecto social y educativo más amplio. Al hacerlo, necesariamente articuló los intereses de distintos grupos sociales del país (algunos demandantes de escolaridad y otros susceptibles de ofrecerla) que participarían ampliamente en la construcción de la institución y en las características históricas que iría adquiriendo a partir de una gran cantidad de acciones colectivas e individuales en los últimos veinte años.

La articulación de todos estos grupos se logra en torno a un proyecto que formalmente (y sólo formalmente) alcanza una unidad de intención, racionalidad y fuerza con base en algunos principios ampliamente respaldados por las recomendaciones internacionales de la época: a) la modernización de la producción agropecuaria; b) la formación de técnicos medios que jugarán un papel clave y fundamental

para ello; c) la democratización de las oportunidades de escolaridad para la población rural; d) la impartición de una escolaridad bivalente, propedéutica y terminal que concilia el aspecto de democratización de oportunidades escolares con el de una formación específica para el trabajo. El papel que juega en ello la promesa de una transformación tangible del futuro de la población rural, tanto en cuanto a la posibilidad de acceder a la escolaridad superior como en cuanto al mejoramiento de las condiciones y retribuciones del trabajo agropecuario constituye la idea - fuerza alrededor de la cual se construye toda una institución educativa de alcance nacional. Retóricamente, la propuesta de formar técnicos medios se convierte en un importante articulador de la racionalidad y la fuerza que alcanza el proyecto. El concepto sin embargo resulta confuso, escurridizo e inexistente en el ámbito laboral sin una concreción real que permita derivar de ella los contenidos de la formación que propone la escuela.

Pero además es indispensable recordar el hecho de que ninguna institución escolar se reduce al desempeño de una única función. La formación del técnico medio agropecuario pasa a ocupar un lugar relativo frente a muchos otros objetivos, algunos explícitos, que ya se mencionaron, y otros implícitos. Entre todos ellos la formación para el trabajo no resulta un objetivo aislable, que se adicione limpiamente a los otros aunque con ponderación relativa. Es una finalidad penetrada, matizada y enfrentada por todas las demás que tiene la institución escolar. Ello se observa con claridad en la construcción curricular y el reclutamiento y formación de profesores (de Ibarrola, 1988; de Ibarrola y Weiss, 1989).

4.1.2. Construcción y consolidación de las dimensiones institucionales

No basta con que una institución escolar fundamente su importancia como parte de un proyecto educativo y social más amplio. La **construcción** de la institución se centra en la construcción de aquello que procesa cotidianamente: el conocimiento (en el sentido más amplio de la palabra). Esta construcción implica y exige una serie de procesos de selección, sistematización, organización, transmisión y certificación legal de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. (Véase los trabajos de Young, Apple, Giroux compilados por Landesmann, 1988).

Distintos acercamientos previos, personales o de otros miembros del equipo de investigaciones agropecuarias del DIE permitieron conocer las enormes dificultades que han tenido los CBTAs para la decisión de qué enseñar al técnico medio y cómo hacerlo. (de Ibarrola, Weiss (coord.) et al, 1984) Weiss, 1988 y 1990, Levy, 1990) y fundamentan la inclusión del curriculum como una de las dimensiones institucionales

clave en el análisis del papel que juega la institución escolar en la formación para el trabajo.

Por otra parte, una serie de trabajos previos personales sobre el tema (Glazman y de Ibarrola, 1978; Glazman y de Ibarrola 1987; de Ibarrola, 1986-1988; de Ibarrola, 1988, de Ibarrola y Weiss, 1989) fundamentan la manera como se deslindó el acercamiento a esta dimensión, aunque en la investigación no se hace un análisis en profundidad de la misma.

El curriculum constituye una dimensión institucional a construir porque el conocimiento que se procesa en la escuela, el conocimiento "enseñable" por así llamarlo, no existe en algún lugar de las disciplinas o de las profesiones "listo para ser aprehendido como tal por un equipo de diseñadores curriculares y empaquetado y etiquetado para fines de enseñanza" (Glazman y de Ibarrola, 1987: 272).

En realidad es producto de las decisiones que toman determinados sujetos (pedagogos, diseñadores curriculares, autoridades académicas, comisiones de planes de estudios) entre diferentes posiciones con respecto a discusiones tales como:

- delimitación de una especialidad dentro del complejo campo de actividades laborales generales con las que se relaciona;
- delimitación del nivel de profundidad y amplitud con la que se deberá tratar esa especialidad;
- delimitación de una formación teórica frente a una práctica;
- de una formación básica frente a una especializada;
- de una general frente a una específica;
- de una humanística frente a una técnica;
- de una formación adaptada al mercado de trabajo frente a una educación innovadora o transformadora.

En realidad el curriculum exige construir síntesis válidas y adecuadas entre esas posiciones pero en el fondo se trata de **negociaciones** que incluyen el que los avances de las disciplinas o de las profesiones desde un punto de vista objetivo son en realidad manejados según el grado de apropiación real que tienen sobre ellos los funcionarios académicos, maestros y en general quienes deciden qué enseñar en las escuelas. (de Ibarrola, 1986-1988).

Pero no se agota ahí el problema. Esta necesaria construcción de síntesis se complica aún más ante la problemática de la organización y la sistematización de esos conocimientos así decididos dentro del contexto institucional de la escuela, en particular su organización, netamente escolar, del tiempo y del espacio: tiempo total asignado a la formación, calendarios y horarios, trabajo en aulas, talleres, laboratorios, y en el caso de las escuelas agropecuarias, campos de cultivo, postas de animales y talleres de industrialización. Se complica por las relaciones de enseñanza y de aprendizaje posibles en función de los maestros que las generan, su formación real, su manejo concreto de las pedagogías para el trabajo, sus estilos didácticos, las condiciones institucionales en que desempeñan su labor (Rockwell y Mercado 1987, Rockwell, Mercado y Quiroz, 1989) y de las exigencias institucionales de la evaluación, la acreditación y la certificación del conocimiento (Granja C., 1989).

En las instituciones escolares es posible distinguir dos dimensiones curriculares que si bien están estrechamente imbricadas entre sí, deben distinguirse y considerarse cada una en su especificidad analítica y conceptual, sobre todo por las distintas metodologías de acercamiento que requiere un conocimiento preciso de cada una de ellas. Una se refiere al conjunto de estructuras curriculares; esto es estructuras académico-organizativas y administrativas que van consolidando y cristalizando en la escuela una forma específica y legitimada de acceso al conocimiento: qué aprender, cuándo y cómo según lo marca formalmente el plan de estudios, que a su vez queda respaldado por presupuestos, recursos docentes y didácticos, asignación de tiempos y espacios, procesos y mecanismos de certificación. La otra dimensión pretendería recuperar los interjuegos que realmente se dan en la escuela y el grado de apropiación de conocimientos que permiten. (Una mayor discusión de estos conceptos aparecen en Glazman y de Ibarrola, 1987:278-280).

En la investigación se utiliza el concepto de estructuras curriculares para describir los conflictos en la construcción y consolidación del conocimiento que procesarán los CBTAs en tres ámbitos: a) los conflictos entre la formación propedeútica (el bachillerato) y la terminal; b) dificultades para darle sentido y contenido a la formación específica del técnico medio; c) el concepto se usa, finalmente, para identificar y describir una de las más importantes aportaciones curriculares de los CBTAs: la incorporación de los alumnos en una producción agropecuaria que se realiza dentro de la escuela.

El análisis que se logra de esta última se basa en las aportaciones originales de las investigaciones previas sobre los CBTAs (de Ibarrola, Weiss (coord.) et al. 1984; de Ibarrola, 1988; de Ibarrola y Weiss, 1989; Levy, 1990). Se

parte de la noción de que se enfrentan en ella lógicas contradictorias y aún contrarias: la lógica de la producción enfrentada a la lógica del aprendizaje; pero también la lógica de la modernización frente a la de los recursos escolares para producir, y que encuentran diferentes formas de resolución según situaciones y recursos concretos. Muy pocos investigadores han incursionado en esta dimensión de la formación para el trabajo en la escuela. (Gallart, 1985, 1987).

La realidad curricular de los CBTAs no se analiza. Forma parte de una dimensión del problema de estudio que constantemente se toca pero en la cual no fue posible adentrarnos: la de la efectiva formación que recibe el técnico medio en la escuela.

Finalmente, en el análisis de la institución escolar resulta fundamental el estudio de quiénes son los profesores. Este es uno de los aspectos que generalmente se deja de lado en las investigaciones sobre la relación entre escolaridad y trabajo. Con base en los estudios de algunos investigadores del DIE (Quiroz, Kent, 1990) se integra una problemática del profesorado de los CBTAs que describe los procesos de reclutamiento y formación de los profesores, de dónde se derivan indicadores de algunos de los límites más importantes que enfrenta la institución escolar para otorgar una formación para el trabajo tal como queda ofrecida en el proyecto socio educativo.

Todos estos factores, integrados conceptualmente en cuatro dimensiones institucionales aludidas, que se construyen y se consolidan a lo largo del tiempo y no necesariamente de manera armónica o consistente, permiten apreciar la naturaleza, los límites y las potencialidades de la institución escolar pública en tanto que formadora de las nuevas generaciones para un trabajo innovador. Abren dos incógnitas básicas: a) qué tan real y pertinente es la vinculación de la escuela con el mundo del trabajo en las distintas dimensiones que la constituyen como institución formadora; b) cuál es la formación que recibe efectivamente el alumno que pretende formarse como técnico medio. La primera incógnita se trabaja a profundidad a lo largo de la investigación; la segunda apenas aparece delineada.

Se maneja la hipótesis de que al asignar a la institución escolar la función -entre otras- de formar a las nuevas generaciones para el trabajo, fundamentalmente a partir del dominio que se espera que alcancen sobre ciertos conocimientos que mejorarán la producción, por lo general se ignora como es que la propia institución escolar "procesa" los conocimientos a transmitir (Brunner, 1988) y cómo puede introducirlos como parte de lo que Tedesco (1988) denomina una "acción pedagógica significativa" dentro de los tiempos,

espacios, recursos, intereses múltiples y contradictorios de la institución escolar.

4.2. La intervención de la demanda social en la construcción de las oportunidades escolares de formación para el trabajo

Uno de los factores que declarativamente determina la planeación de las instituciones escolares es el de la demanda por la formación ofrecida.

El concepto fue introducido en la investigación educativa en México por el Centro de Estudios Educativos (Latapí y otros, 1964) dentro del auge de la planeación económica y de la educación en la década. En su momento fue un acierto conceptual ya que introdujo un referente muy preciso para la evaluación de las cifras de escolaridad manejadas por el gobierno en el país. Desde entonces ha conservado su utilidad. Parece haber sido Castrejón Diez (1974) el que acuñó el concepto de demanda social refiriéndose a la capacidad de presión política que tienen algunos grupos sociales frente a otros y mediante la cual son capaces de orientar la creación de oportunidades a su favor, como sucede con el crecimiento proporcionalmente desigual de la educación superior en países como México.

Si bien a un cierto nivel de abstracción y para fines de comparaciones internacionales el concepto resulta sumamente útil, en el fondo disfraza los intereses reales que se esconden detrás de la relación oferta-demanda. La oferta aparece como insuficiente frente a una demanda muy superior a los recursos disponibles para atenderla y como racional en la distribución de los mismos. A nivel concreto remite a la existencia de un mecanismo de "mercado" (Brunner, 1988) como regulador del crecimiento y la orientación de las oportunidades de escolaridad: sería la demanda la que regularía la oferta.

En realidad en las relaciones entre oferta y demanda de oportunidades de escolaridad hay aspectos que se desconocen. Algunos de los más importantes los sugiere Post (1988): cómo es que se pasa del interés individual por cierto tipo de escolaridad al concepto de "demanda social" o viceversa por un lado, y por otro, frente a estas preferencias e intereses individuales, cuál es el poder real de los gobiernos para planificar o dirigir el desarrollo de la escolaridad.

La pregunta que se trata de responder en esta investigación es quiénes constituyen la demanda escolar del técnico medio agropecuario, y cuáles las razones estructurales, institucionales e individuales que la explican.

Una vez más, la respuesta se busca a partir de un enfoque que considera que oferta y demanda se construyen socialmente

a partir de una serie de negociaciones y transacciones entre diferentes actores. Se aprovechan aquí en particular las aportaciones de Ezpeleta y Rockwell, 1985; Rockwell, 1988; Mercado Maldonado, 1985.

La información recuperada al respecto a lo largo de la investigación fundamenta suficientemente la conveniencia de deslindar entre dos tipos de procesos que conducen a la construcción y consolidación local de oportunidades escolares y al aprovechamiento diferenciado de las mismas por ciertos grupos de población. Se propone entonces una distinción entre demanda "colectiva" y demanda "individual". Seguramente los términos no son los más adecuados; lo que interesa en todo caso es lograr un avance al desentrañar el concepto de demanda social.

4.2.1. La demanda colectiva

La demanda colectiva refiere a las estrategias, negociaciones y transacciones entre diferentes grupos de poder o actores locales, estatales y federales desarrolladas en torno a la creación de oportunidades escolares de mayor nivel o de mayor prestigio en una localidad concreta. La existencia y la operación cotidiana de las nuevas oportunidades escolares no es el resultado exclusivo de una planeación federal, como aparentaría una lectura de programas de gobierno, informes oficiales o estadísticas.

Ezpeleta y Rockwell (1985) identifican estas negociaciones entre actores locales y federales, "de la sociedad civil y del gobierno", que conducen a la creación local de la escuela primaria en México; Mercado Maldonado (1985), las describe en el caso concreto de los costos y financiamiento involucrados en la construcción material del edificio escolar. Estos trabajos permitieron en buena medida orientar, ordenar y dar sentido a los procesos que se descubren en esta investigación y explicar la presencia local de oportunidades de escolaridad media superior para la formación del técnico agropecuario, que coexisten con otras modalidades del mismo nivel. Desde el punto de vista de la racionalidad de una planeación federal, la coexistencia de todas estas oportunidades resultaría errática e incluso irracional.

La demanda potencial local (el grupo de edad) y la demanda real (los egresados de las secundarias locales) son sólo uno entre muchos referentes y no necesariamente el factor determinante; los egresados -en particular a esa edad- no son los actores directos de la creación de nuevas escuelas. En el caso de la escolaridad media superior caben opciones académicas e institucionales diferentes, de donde se deriva la importancia de conocer con mayor detalle cómo se llega al hecho de que localidades semejantes cuenten con modalidades

escolares diferentes o cuenten con varias modalidades a la vez.

En la conceptualización de la demanda colectiva se aprovecha la noción de la "función imaginaria de la institución"; esa "red simbólica que combina en proporción y relación variables componentes funcionales y componentes imaginarios" (Castoriadis, 1983: 228).

El componente imaginario se identifica como la promesa de un futuro mejor. En el caso de la educación agropecuaria de nivel medio superior porque los CBTAs permiten el acceso a la escolaridad superior, y porque ofrecen el acceso a un trabajo estable, seguro, en el sector laboral agropecuario, pero distanciado de las vicisitudes y dificultades de la producción en las parcelas campesinas. Las otras modalidades ofrecen otros futuros académicos y laborales.

A pesar de la devaluación del certificado escolar, hasta la fecha las escuelas constituyen uno de los servicios más deseados en las comunidades. Es indudable que la expectativa de la movilidad social o del mejoramiento económico juega un papel importante. Bourdieu lo plantea con su característico lenguaje: "las clases recientemente llegadas a la enseñanza secundaria están expuestas a esperar de ella, por el solo hecho de haber tenido acceso a la misma, lo que proporcionaba en el tiempo en que estaban prácticamente excluidas de dicha enseñanza" (op. cit. 142)

Pero también aprecen funciones implícitas o latentes que descubrió hace mucho Robert Merton. Las escuelas locales aglutinan otras funciones económicas, culturales y sociales además de otorgar a los jóvenes ciertos conocimientos y ciertos certificados: arraigar a la población joven en la localidad, o proporcionar el atractivo de regresar a ella, algunas funciones económicas directa o indirectamente ligadas con el servicio educativo (empleos directos o servicios a maestros y estudiantes) y en particular la posibilidad de orientar parte de la energía de la población local hacia actividades netamente culturales y sociales en lugares donde son prácticamente inexistentes otras instituciones específicamente orientadas a esos ámbitos.

En la demanda colectiva se incluye finalmente una dimensión de lo que siempre se ocultó bajo el concepto de oferta: la presión de los maestros y de otros profesionales por hacer crecer la institución escolar, en la que encuentran el espacio para desarrollar, acrecentar y consolidar sus funciones profesionales en toda su amplitud laboral, académica, cultural y política. Por lo mismo, desarrollan una serie de acciones tendientes a crear la demanda colectiva e individual que les permitirá crecer o por lo menos justificar su existencia.

Lo que es claro es que las transacciones y negociaciones de la "demanda colectiva" han resultado en un abanico amplio de opciones de escolaridad media superior en las mini regiones del estudio. Lo anterior determina un contexto muy especial para el análisis de las relaciones entre escolaridad y trabajo. Se trata de un contexto de desarrollo económico inferior al del resto del país, con una estructura ocupacional simple, notables desigualdades socioeconómicas internas y un importante crecimiento de las oportunidades de una escolaridad elevada y en particular, especializada.

4.2.2. Más allá de las determinaciones estructurales de la demanda individual.

Dentro de esta gama de opciones cabe preguntarse cómo es que los egresados locales de la secundaria deciden la elección por un bachillerato agropecuario¹⁰

La elección de una modalidad escolar de nivel medio superior empieza apenas a ser objeto de investigaciones con un enfoque cualitativo y en profundidad. Rebasa con mucho la información sobre las propias habilidades, o la discusión sobre las teorías de las capacidades y los caracteres, o sobre las oportunidades nacionales de escolaridad superior o de trabajo formalmente registradas en algunos módulos de información. En realidad la elección vocacional es un proceso¹¹ por el que pasa de cualquier forma la población escolar, generalmente a partir de mecanismos espontáneos (Gramsci) pero muy poderosos basados en experiencias que conforman lo que los individuos y sus familias calificarán como propicio y rentable dentro de sus ámbitos culturales de decisión (Boudon, 1978). Se trata, además de un "sentido común" (Gramsci) que puede adolecer de serios desfases temporales y espaciales, pero que en el fondo no es incorrecto en cuanto a su apreciación de las oportunidades de futuro (Kantor, 1988).

En la época de auge del análisis del papel democratizante o reproductor de la institución escolar, diversas investigaciones identificaron distintos tipos de factores determinantes (de Ibarrola, 1980, 1981): los geográficos,

¹⁰ Para México se localizaron únicamente dos estudios, no publicados sobre el tema. Uno elaborado por la SEP (Sistema de información para la planeación 1984) sobre las expectativas de estudio para los egresados de secundaria en el área metropolitana de la Cd. de México. Otro, (Bracho, 1990), sobre las características socioeconómicas y culturales de alumnos que asisten a diferentes escuelas del nivel situadas todas en el cinturón industrial de Morelos. En ambos casos, aunque en el segundo con mayor discusión teórica y precisiones metodológicas el sentido es correlacionar la modalidad en la que se encuentran inscritos los alumnos de nivel medio superior o a la que pretenden asistir a terminar la secundaria, con factores socioeconómicos, geográficos, escolares y culturales.

¹¹ El Dr. Bradley Levinson inicia un proyecto en una zona de Michoacán que implicará el seguimiento de un grupo de alumnos de secundaria durante un año

(existencia o no de oportunidades escolares al alcance de la población); los económicos (posibilidad de afrontar los costos directos, indirectos y de oportunidad de la escolaridad); los socioeconómicos (status u origen de clase), los escolares (calificaciones, reprobación, recorrido escolar, rezago, coeficiente intelectual), y finalmente los culturales, (ambiente intelectual, capital lingüístico, escolaridad del padre, de la madre, de los hermanos, capital cultural). Algunos estudios son claramente sofisticados, incluyendo toda una gama de indicadores y de relaciones directas o indirectas, simples o complejas entre ellos. De cualquier forma, las relaciones entre la escolaridad alcanzada (o las calificaciones, o las reprobaciones, o el rezago, o la titulación) con el origen de clase, o con alguna forma de clasificación simple o compleja de la desigualdad económica, social o cultural y ante una oferta insuficiente de oportunidades escolares, siempre resultaron significativas.

No es posible reseñar todas las pequeñas y grandes diferencias metodológicas y teóricas al interior de una de las vetas más ricas de la sociología de la educación (Halsey y Karabel, 1977). En trabajos previos que tenían esa finalidad (de Ibarrola, 1970, 1975, 1980 y 1981) se presenta una mayor discusión. En este trabajo se manifiesta un distanciamiento con los planteamientos de las investigaciones sobre factores determinantes de la escolaridad; ya que tienden a considerar la desigualdad (socioeconómica o cultural) como algo externo y ajeno a la institución escolar y a medir lo socioeconómico y lo escolar con base en datos estáticos, muy convencionales y plagados de subjetividades (de Ibarrola, 1980 y 1981).

Se comparte la posición de los investigadores sobre la práctica cotidiana en la escuela (Rockwell, Mercado, Quiroz, 1989) de que hay un importante pero desconocido rejuego entre mecanismos escolares concretos (de tipo administrativo y académico, rara vez formalmente establecidos y muy difíciles de descubrir (factores endógenos) y las condiciones de clase o de desigualdad social (factores exógenos).

Este principio, queda también implícito en la propuesta de algunos autores (Fuentes, 1986; Rama, 1982; Tedesco, 1983 y 1986) de que ante el crecimiento de las oportunidades de escolaridad, opera una fuerte segmentación al interior de los niveles superiores del sistema escolar, en el sentido de que a ciertas instituciones, y carreras, corresponderá una combinación específica de características socioeconómicas y culturales de su población escolar, que se logra mediante complejos mecanismos escolares y sociales. En el texto del estudio se maneja esta hipótesis en un doble sentido, a) que las diferentes modalidades existentes en las miniregiones concentrarían diferentes combinaciones en cuanto a las

características socioeconómicas y culturales de sus alumnos; b) que los orientarían a futuros radicalmente diferentes. La primera hipótesis se comprueba con reservas; la segunda, plenamente.

En el análisis de la elección del bachillerato agropecuario frente a otras oportunidades disponibles en las mini regiones, se evidencia una ambigüedad en el tratamiento de los factores determinantes de la elección escolar, derivada de la imposibilidad de hacerlos a un lado en la explicación de la selección individual de la escolaridad que se cursa.

Por un lado, en la investigación se plantea la dificultad de identificar empíricamente las desigualdades significativas al interior de las mini regiones campesinas (Capítulo 2). Para ello se aprovecha el planteamiento de Bourdieu (La distinción, 1988) sobre la complejidad de "las diferencias primarias" "que encuentran su principio en el volumen global del capital como conjunto de recursos y poderes efectivamente utilizables". Este autor distingue tres tipos de capital: el económico, el social, el cultural (p. 113). En cada caso habría que conocer el volumen del capital, la estructura del mismo y la evolución en el tiempo de estas dos propiedades.

Se consideró que en localidades como las de la investigación podrían identificarse algunas variaciones significativas en cuanto al capital económico, de acuerdo con indicadores específicos cuyo contenido y significado ya ha sido identificado previamente por otros investigadores. Pero el contenido y el significado de las diferencias en capital cultural y en capital social quedaban completamente fuera del alcance del investigador y hubieran exigido un estudio propio. Se manejaron únicamente tres grandes categorías de desigualdad económica: pobres, clases medias y ricos, identificadas además con referencia a parámetros muy locales. Por otro lado, se registraron algunos indicadores respecto al capital escolar: el rezago escolar (edad real del alumno frente a la esperada conforme a un recorrido escolar previo regular) y la escolaridad de los miembros de la familia: padre, madre y hermanos mayores. Con base en datos indirectos se manejó la influencia de las calificaciones y del examen de admisión.

Tanto Bourdieu como Boudón (La desigualdad de oportunidades, 1978) se oponen a un determinismo simple y oscuro de las desigualdades estructurales sobre las aspiraciones de la población escolar. Boudón, con su concepto de "campos de decisión", parte de la base de que la diferencia de opciones está condicionada por la desigualdad de la estructura social y la del sistema escolar, ambas inevitables hasta la fecha en el conjunto de la sociedad. Estas desigualdades son sin duda referentes estructurales. Pero el tipo y grado de conocimiento que tiene la población sobre el contenido real y el significado de ambas y la valoración y el sentido que

hacen de las mismas a partir de este conocimiento son referentes subjetivos. También es subjetiva la valoración de ventajas, beneficios y riesgos de la decisión tomada y en ese sentido, se trata de una decisión siempre "racional" dentro de ámbitos propios pero desiguales entre sí. A cada alternativa de escolaridad están asociadas para cada posición social un costo y un beneficio anticipados y un riesgo cuyo grado varía con los individuos (en función de su edad, sexo, antecedentes escolares) (p. 100-101).

La noción de "campo", uno de los conceptos más importantes de la sociología, implica según Max Gluckman "la existencia de un nuevo contexto de decisión en el cual los individuos manipulan los recursos materiales y varios paradigmas normativos de acuerdo con sus intereses y percepciones particulares" (citado por de la Peña, 1980: 22-23).

Este tipo de dinámica objetivo-subjetivo, estructural-individual es lo que para Bourdieu constituye el habitus: esto es, una dinámica que genera sistemas de percepción específicos y prácticas acordes. Entre distintos tipos de "capital" que según este autor poseen los individuos y sus familias interesa rescatar para esta investigación la escolaridad alcanzada como parte fundamental del capital cultural.

En la investigación se explota esta desconfianza a las determinaciones estructurales en la elección de la escolaridad y se acepta el rejuego entre lo estructural y lo individual. Pero se descubre un tercer factor: la dinámica de la propia institución escolar y de sus maestros quienes influyen decididamente en la elección que hacen los alumnos.

Estas nociones se vuelven a aplicar al analizar las perspectivas que plantean los alumnos a punto de egresar sobre el futuro que les permitirá su bachillerato o su formación como técnico medio (capítulo 5). En esta parte del estudio, sin embargo, no se pretende correlacionar la perspectiva prevista por el egresado en un momento muy puntual de la investigación, sino describir y ordenar el contenido y el significado de aquello que conocen los estudiantes sobre la estructura laboral y la escolar y que bien puede significar un avance en la conceptualización concreta de los campos de decisión o los sistemas de percepción de los jóvenes egresados del nivel medio superior en zonas campesinas.

La importancia de esta descripción se apoyó también en la tesis de Kantor (*Learning to earn*, 1988) quien sostiene que los estudiantes y sus familias tienen un conocimiento bastante acertado de las oportunidades laborales y pueden oponer una fuerte resistencia (en el sentido de no elegirlos) a las oportunidades de formación profesional

ofrecidas por el sistema escolar que no correspondan a su visión.)

4.3 Dinámica propia del mundo del trabajo y su papel en los límites y posibilidades de incidencia de la formación escolar sobre el mismo.

La hipótesis que se defiende con mayores recursos en la investigación es la de que la heterogeneidad de las estructuras productivas y laborales del país es la que influye mayormente en la naturaleza de las relaciones entre la escuela y el trabajo. El desconocimiento de esta situación es otra de las causas inmediatas por las cuales la institución escolar siempre queda en posición disfuncional. Por lo general, los grupos sociales que influyen sobre la planeación de la institución educativa parten de la idea de que existe un mercado (homogéneo) de trabajo afectado casi exclusivamente por la escasez de recursos económicos y la falta de preparación de la fuerza de trabajo.

Estas nociones parten de las investigaciones sustentadas por una teoría de "mercado de trabajo" liberal aunada a un enfoque de formación de "recursos" humanos o de capital humano (Schultz, 1968) (M. Blaug, G. Psacharopoulos, Horowitz, varios). Se supone que el acceso al empleo se modifica en función de las relaciones cuantitativas y cualitativas entre la demanda y la oferta. Esta última utilizaría como principal arma la escolaridad alcanzada, ya sea para encontrar un empleo o para ocupar un lugar preferente en la "cola" por el mismo.

Dentro de esta gran línea de explicación hubo una serie de investigaciones que aportaron precisiones, modificaciones y matices muy importantes: el valor de la escolaridad alcanzada se modifica en función de aspectos tales como inteligencia, edad, sexo, experiencia laboral previa, raza, color, religión; existe una apreciación ideológica entre los empleadores, que simplifica los criterios de selectividad con base en una valoración gruesa de los años de escolaridad cursada y el tipo de institución a la que se asistió; el certificado escolar ha tendido a devaluarse en virtud de un crecimiento inflacionario de la escolaridad, que no se adapta a los requerimientos de la demanda, etc. (Véase la reseña que hace Carnoy 1977 sobre la "primera generación de investigadores").

Al iniciar la investigación previamente citada sobre escolaridad superior y empleo (de Ibarrola y Reynaga, 1983) de entrada se aceptaron dos avances teóricos sobre el tema: la devaluación del certificado escolar como efecto (perverso, lo llamaría Boudon) del crecimiento de las oportunidades de escolaridad (de ahí la selección del nivel escolar estudiado) y la noción de que no hay un mercado de trabajo homogéneo en el país.

Los conceptos de estructura "dual" (Edward, Gordon y Reich, 1973), mercados "segmentados" (Carnoy y colaboradores, 1980), unidos a la idea de que en América Latina se articulan distintos segmentos dentro de una estructura heterogénea, desigual y dependiente, (Vidart, 1979), obligaban a partir, mínimamente, de una noción de heterogeneidad.

Lo importante, en todo caso era relativizar la validez de los resultados de la teoría del capital humano en cuanto a su alcance, su sentido y su significado dentro de límites espaciales y temporales concretos y no como reglas de validez universal.

En México se aplicaba ya una cierta sectorización del mercado de trabajo, fundamentalmente a partir de la distinción entre mercado de trabajo formal y mercado de trabajo informal. Con base en esta distinción, y sin descuidar los planteamientos anteriormente mencionados, Muñoz Izquierdo (1974, 1977) y otros autores (reseñados por Víctor Gómez, 1981; y por de Ibarrola y Reynaga, 1983), habían hecho aportaciones muy importantes al conocimiento de la relación escolaridad-empleo en México: la restricción general en el mercado de empleo y el sesgo que ha tomado la distribución del mismo hacia los sectores de población con mayor escolaridad; la desigual exigencia de escolaridad según el sector; la mayor devaluación relativa de la escolaridad media frente a la básica, por influencia de la intervención estatal que hace obligatorio el salario mínimo en el sector formal (y que se paga por igual a quienes tienen escolaridad primaria completa y a quienes tienen algo más); el mayor valor relativo del bachillerato frente a la escolaridad técnica de nivel medio superior a los ojos de los empleadores del sector formal.

Sin embargo, una amplia revisión de la literatura internacional sobre el tema, que calificamos como "enfoque alternativo" (de Ibarrola y Reynaga, *ibidem*) dejó la clara sensación de que las categorías "formal" e "informal" resultaban insuficientes y que los segmentos o por lo menos una diversidad de espacios delimitados conceptualmente resultarían más fructíferos.

El estudio de las principales tipologías de segmentación de los mercados de trabajo ya señaladas permitió concluir que los segmentos identificados por estos autores estaban elaborados evidentemente con base en otras realidades, en particular para sociedades desarrolladas más homogéneas. Se hacían evidentes dos grandes ausencias, por un lado todo lo referente al sector informal; por otro, todo lo referente al Estado como mercado de trabajo, cuya existencia se podía conceptualizar inicialmente a través de trabajos como el de Altvater (1977) y Singer (1976).

Fue así como se integró una propuesta teórica que abriera la posibilidad de entender mejor las muy diferentes y desiguales condiciones laborales y oportunidades de empleo en México como contexto previo para entender el diferente papel de la escolaridad en cada uno de ellos. Los criterios para identificar los sectores heterogéneos, desiguales y combinados fueron los siguientes: (de Ibarrola y Reynaga, 1983).

- a) la relación que guardan las organizaciones de trabajo con la acumulación de capital; esta dimensión permitía abrir tres grandes sectores: i) capitalista (relación orgánica); ii) estatal (relación complementaria); iii) subsistencia (relación contradictoria). Cada una de estas categorías permitía diferencias en su interior que se descubrirían a partir de estudios concretos; por ejemplo la categoría "capitalista" permitía diferencias en función de aspectos tales como origen del capital, relación capital/trabajo, tamaño de la empresa, número de empleados, monto del capital, etc. La categoría "estatal" exigía diferenciar entre las actividades estatales de apoyo a la creación de infraestructura productiva: comunicaciones, energía eléctrica; actividades de gobierno y administración pública; actividades de cohesión social: salud, educación, abasto popular, vivienda popular, etc.; actividades de prevención de problemas sociales o políticos, creación de fuentes de trabajo subvencionadas. El sector de subsistencia abría infinidad de diferencias que no se llegaron a sistematizar.

En cada uno de estos espacios operan diferentes lógicas para la apertura de fuentes de trabajo. En el sector capitalista, por ejemplo, la lógica es el máximo de eficiencia en la ganancia y la plusvalía; los trabajos solo se crean en la medida en que garanticen una acumulación de capital y una ganancia "lícita". En el sector estatal las lógicas son diferentes y más complejas: una lógica es la de ofrecer todos los servicios estatales incluyendo aquellos que asumió como parte de un proyecto "revolucionario" nacional; pero otra lógica es la necesidad de crear actividades remuneradas que conserven un cierto nivel de ingresos y de actividad económica en el país para prevenir conflictos sociales y políticos. En el sector de subsistencia las lógicas son inmediatas, de cualquier tipo, con tal de conseguir los ingresos que requiere la sobrevivencia individual o familiar (posiblemente en diversos niveles de ingresos).

- b) el segundo criterio recupera la categoría dicotómica formal-informal para caracterizar un componente de la estructura heterogénea: el grado de formalidad en las relaciones laborales que se establecen entre las necesarias partes que confluyen en la producción de

bienes o servicios. Este grado de formalidad se hizo depender de la fuerza real o potencial de las partes, en particular la organización sindical, por un lado, y la capacidad de crear o cerrar fuentes de trabajo y de imponer salarios y condiciones, por otra. Se distinguieron únicamente dos categorías, definidas en función del grado de apego a la ley. Una relación formal se establece de acuerdo a las leyes o normas vigentes e inclusive según la fuerza de los sindicatos, dicta nuevas leyes o normas (contratos-ley); la informal hace caso omiso de todas o buena parte de ellas (puede afectar diversas dimensiones de la relación: salarios, horarios, prestaciones, funciones, contrataciones, etc.).

- c) el tercer criterio se refiere a la división técnico-jerárquica de los procesos de producción. Considera la división de puestos de acuerdo con niveles jerárquicos que demandan diferentes tipos y grados de conocimiento y conceden a quien los ocupa un diferente grado de dominio sobre el trabajo de otros y sobre el proceso productivo en su totalidad. Se aprovechó para categorizar esta tercera dimensión la propuesta de uno de los autores estudiados (Vidart, 1979) que propone cuatro tipos de procesos productivos en función de la división del trabajo y la tecnología usada, artesanal, manufacturero, mecanizado, semiautomático. Se consideró que el proceso automático todavía no constituiría una categoría importante en el país.

Otra característica de la propuesta era el interés por vincular entre sí los distintos espacios laborales que se podrían construir mediante la aplicación de estos criterios. Por un lado, los diferentes espacios laborales no quedaban delimitados ni geográficamente ni en función de una razón social o "persona moral"; en una misma empresa podrían coexistir dos o más tipos de espacios laborales. Por otro lado, esos distintos espacios forman en su totalidad una única estructura heterogénea de producción precisamente porque se articulan entre sí. En ese momento de la investigación se propusieron dos grandes dimensiones de articulación: cantidad de oportunidades de trabajo generadas y calidad (naturaleza) de la calificación requerida para el desempeño del trabajo. En función de esta articulación, ante la ausencia de trabajo en ciertos espacios laborales, la población económicamente activa del país no queda en un vacío laboral, sino que necesariamente se localiza en otros espacios, lo que conduce a una relación inversamente proporcional en cuanto al número de personas que se incorporan en uno u otros espacios. El tipo de desarrollo del país, capitalista dependiente, provoca que los espacios orientados a la acumulación de capital, que establecen relaciones formales entre las partes y que desarrollan una aguda división del proceso de trabajo, sean en realidad muy poco numerosos, lo que obliga a la población a insertarse en

otros espacios, los de subsistencia, informales, o al Estado a generar fuentes de trabajo para evitar conflictos de tipo social o político. Por su parte, todo el desarrollo ha generado procesos contradictorios de creación-destrucción de trabajos y de calificación-descalificación de la fuerza de trabajo según la interacción entre espacios laborales, al igual que según el tipo de división técnico-jerárquica del trabajo.

Este esquema teórico abrió nuevos cauces de explicación a la relación escolaridad-empleo. En particular permitió prever una delimitación y restricción del alcance del valor de la escolaridad en ciertos sectores pero no en otros. Sin embargo algunos resultados alcanzan un fuerte peso funcional e imponen el valor a la educación escolar en la consecución del empleo que se generaliza ideológicamente entre toda la población independientemente de su funcionalidad real para el empleo.

Aquellos sectores con mayor capitalización, formalidad en sus relaciones laborales y división del trabajo parecen requerir de mayores conocimientos escolares y de hecho han determinado modificaciones cuantitativas, y sobre todo cualitativas en los currícula escolares, marcando en ocasiones las profundas brechas entre la calificación formal y la real y disminuyendo los puestos de trabajo disponibles para personal no calificado escolarmente. (Paiva, V. 1989; de Ibarrola y Reynaga, 1983). Las razones por las que esto sucede no son, sin embargo, tan claras. Paiva identifica en la literatura internacional 4 tesis diferentes en discusión sobre la calificación de los trabajadores en el capitalismo contemporáneo: descalificación progresiva, recalificación, polarización de calificaciones, calificación absoluta/descalificación relativa.

En realidad no es posible profundizar sobre este aspecto en la investigación; se describen simplemente las relaciones que guarda una escolaridad especializada con los sectores con los que entran en contacto quienes la detectan. De ahí la necesidad de construir en cada investigación el tipo específico de espacios laborales con los que se pueda relacionar la escolaridad analizada y la manera como se relaciona.

4.3.1. La estructura heterogénea de la organización laboral en una economía campesina

Dentro de este marco conceptual previamente construido, la investigación sobre el destino laboral de los egresados de los CBTAs exigió una aproximación específica.

En primer lugar había que delimitar un contexto socioeconómico y geográfico particular diferente. Este se caracterizó como un contexto dominado por una economía de

corte fundamentalmente campesino y de incipiente urbanización.

La caracterización de esta economía se hace con base en los trabajos de Warman, (1983); Staventagen (1981-1983) y Appendini, (1983). Esta última clasifica las expresiones cuantificables de la actividad agropecuaria local para definirla como campesina frente a otros tipos de producción que denomina "intermedios" o "capitalista". La economía campesina se caracteriza por su escaso capital agrícola y muy pocos gastos de insumo; por disponer de riego en una mínima parte de la superficie de labor, tener tierras de calidad agrícola inferior... ocupar una proporción muy superior de población a la proporción de superficie laborable, dedicarse al cultivo de alimentos, maíz y frijol para la población de más escasos recursos (p. 191-193).

Pero además predomina en ella la unidad doméstica de producción con su peculiar orientación económica y su lógica interna de organización laboral. (Véase más adelante el punto 4.3.4) de este apartado.

Coexiste esta unidad con otras unidades de producción, industrias o empresas agropecuarias comerciales y de servicios que conviene denominar "familiar capitalista" y distintos tipos de actividades laborales, estatales y privadas, que conforman la dinámica diaria de estas localidades y sus relaciones con el resto del país: escuelas, oficinas de gobierno, transportes, comunicaciones, centros de salud, etc.

En segundo lugar había que analizar las previsiones que tienen los egresados sobre su futuro y las realidades a las que se enfrentan en este contexto. Con base en el esquema teórico anteriormente planteado, fue posible iniciar la construcción de categorías de explicación que dan cuenta de la realidad encontrada -en particular el papel del Estado empleador y del sector de subsistencia- pero fue indispensable llegar a profundizaciones y construcciones específicas y salirse de la lógica general del esquema:

4.3.2. La conformación de un mercado de trabajo estatal a partir del impulso al desarrollo agropecuario

El sector estatal efectivamente ha jugado un papel fundamental en el destino laboral de los técnicos medios agropecuarios. No es posible introducir aquí toda la discusión sobre el Estado en México, Basáñez (1983) hace un análisis de los principales estudios sobre el tema, desde Tannembaum (1950) y Brandenburg (1964) hasta Segovia, Sirvent, González Casanova y Zermefio. Señala que el "debate acerca de la naturaleza del Estado mexicano está aún por resolverse... parece haberse centrado en cinco líneas de interpretación: área neutral, árbitro neutral, Estado de

élites, Estado de masas, Estado contradictorio... parece alcanzar un cierto consenso en torno a la proposición de corporatismo y autoritarismo..." (p. 45). En algún momento lo califica como un Estado hegemocrático, es decir, el gobierno de una hegemonía ideológica "que parece descansar en la fuerza de cohesión de un conjunto de interpelaciones ideológicas: distribución de la tierra, sindicalismo, educación, no reelección" (p. 14).

Sin pretender resolver la discusión sobre la naturaleza del Estado mexicano, creemos que es posible proponer la importancia que alcanza para este estudio un Estado que interviene poderosamente, sobre el tipo de desarrollo agropecuario que se va dando en el país no solo mediante un conjunto de interpelaciones sino mediante una amplia gama de acciones institucionales.

Para la investigación interesa en particular la expresión laboral que alcanzan estos proyectos, esto es, la conformación de un mercado de trabajo estatal en el que tienen cabida los profesionales agropecuarios.

La intervención del Estado mexicano en la modernización agropecuaria es determinante. En la descripción de diez factores que conforman el marco institucional para la modernización agrícola (Hewitt de Alcántara, cap. 2)¹²: 1) la política de riego; 2) el crédito agrícola; 3) la mecanización; 4) la multiplicación y distribución de semillas de alto rendimiento; 5) los fertilizantes; 6) los insecticidas; 7) la extensión agrícola; 8) mercados y precios de garantía; 9) instalaciones de almacenamiento; 10) seguro agrícola, las instituciones oficiales ocupan un lugar prominente. La Secretaría de Recursos Hidráulicos, para el control del riego, el Banco Nacional de Crédito Ejidal y el de Crédito Agrícola para el crédito, la intervención activa del gobierno federal "para impulsar la importación de tractores, arados de hierro y otros aperos de labranza modernos", la Comisión Nacional del Maíz (1947) y la Promotora Nacional de Semillas (Pronase) Guanomex, la CEIMSA y la CONASUPO, ANDSA y ANAGSA.

El trabajo de esta autora abarca de 1940 a 1970. A partir de esa fecha, y hasta 1982, el crecimiento de la intervención del Estado mexicano en el desarrollo rural y la producción agropecuaria es abrumador. Basta analizar, en el manual de Organización del Gobierno Federal de 1976, el conjunto de Secretarías de Estado, federales y estatales, empresas de participación estatal mayoritaria y minoritaria y los

¹² Se escoge este estudio por ser el que de manera más sistemática identifica, ordena y describe los factores. los otros estudios revisados en ningún momento contradicen o rechazan la propuesta de esta autora, por el contrario, la confirman. (Gordillo, 1988, 1989; Martínez Saldaña, T.; Warman, 1980; Rodríguez Gigena, 1983; Stavenhager, 1981; Calva, 1988; Berkin y Suárez, 1983 y 1985; García R. 1984 y 1988).

programas o Comisiones temporales que se promovieron en esa década, y darle significado a la sopa de siglas que recorren todo el alfabeto, desde la A (ALBAMEX, Alimentos Balanceados de México) hasta la T (TABAMEX, Tabacos de México, S.A.) pasando por el BANRURAL, la COCOTRACA (Comisión Coordinadora del Trabajo Campesino), el FIRA, la SRA, la SARH, para aceptar esa tesis. Pero a partir de 1982, la política gubernamental cambia radicalmente. Se cierra toda contratación, se venden las empresas paraestatales y la idea es limitar al máximo la intervención estatal y liberalizar la producción.

El factor 7 que menciona esta autora resulta especialmente importante para el tema de esta investigación: la extensión agrícola, en otros textos denominada asistencia técnica. Son pocas las referencias en ese estudio a la formación del personal o a los recursos humanos con los que se lleva a cabo este proceso de modernización. Breves menciones a las escuelas prácticas de agricultura; (p. 31)... a que "una de las principales necesidades de la agricultura mexicana es la adecuada preparación técnica del personal de campo de los bancos" (p. 89) y al reducido número de agrónomos con que contaba el Servicio de Extensión de la Secretaría de Agricultura: 258 profesionales en 1962. Para 1978 el Servicio alcanzaba un promedio de 50 agrónomos y expertos por estado y territorio, con mayor capacidad de llegar a regiones hasta entonces olvidadas de subsistencia y sin riego.

En general, uno de los huecos que deja la literatura sobre el desarrollo de la agricultura en México es el que se refiere a los recursos humanos que se requerirían para instrumentar los grandes proyectos del estado, y en particular a los distintos niveles de calificación de los mismos. Sin embargo, las funciones asignadas a las dependencias gubernamentales son elocuentes: "asesorar técnicamente la producción agrícola, ganadera, avícola, apícola y forestal"... "definir, aplicar y difundir los métodos y procedimientos técnicos destinados a obtener mejor rendimiento en la agricultura, silvicultura, ganadería, apicultura y avicultura"... "organizar los ejidos"... "organizar a los pequeños propietarios"... "hacer censo de predios forestales"... "hacer recolecciones de la flora y fauna terrestre"... "practicar operaciones de seguro agrícola, efectuar investigaciones para practicar las operaciones, llevar estadísticas"... "evaluar la productividad de ejidatarios y pequeños propietarios participantes"... "otorgar a los acreditados asistencia técnica"... y muchas otras funciones por el estilo. (Manual de organización del gobierno federal, *passim*).

La pregunta entonces radica en quién va a desempeñar todas estas funciones, y en particular, quién va a realizar el trabajo en los ejidos y en las pequeñas propiedades, el

trabajo directo e inmediato, día con día con los agricultores a los que hay que asesorar, organizar, supervisar, censar, asegurar, etc.

La respuesta es el técnico medio agropecuario, el intermediario en realidad, entre las disposiciones institucionales, por un lado, y los productores agropecuarios, por lo general campesinos analfabetos, por el otro. El técnico medio, con diferentes nombres según la dependencia oficial de que se trate¹³, es el último eslabón de una cadena burocrática y muy jerarquizada de asistencia técnica que va de las Secretarías de Estado o los Institutos Nacionales hasta el campesino. Este será el espacio laboral de los egresados de los CBTAs, como lo confirman algunos estudios institucionales (Muñoz Cruz, 1982).

Es importante señalar que detrás de esta y otras expresiones laborales al interior del Estado hay a lo largo del período analizado, dos grandes discusiones que además se entrecruzan.

- a) si el Estado debe o no intervenir en el desarrollo y cuál es la naturaleza de su intervención.
- b) cuál es el sentido de la modernización buscada y sus efectos sobre un desarrollo integrado o sobre la polarización económica y social de las unidades de producción agropecuaria.

La mayoría de los autores¹⁴ que analiza la intervención del estado en el desarrollo agropecuario de México estarían de acuerdo, con mayores o menores matices, en la afirmación de Hewitt en el sentido de que todas estas acciones y programas, por distintas razones y mecanismos que analiza la autora, dan como resultado la "creación de un enclave de grandes propiedades privadas dentro de una estructura agraria que sigue compuesta de modo predominante por explotaciones casi de subsistencia" (p. 17).

Otro dato en el que están de acuerdo los autores es en el de los graves problemas de la agricultura mexicana en las dos últimas décadas: crecimiento nulo de PIB agropecuario estancamiento, recesión, deterioro, crisis que se agudiza, desnutrición, altas tasas de desempleo, producto agrícola per capita inferior, profundización de la dependencia alimentaria son algunas de las caracterizaciones que se presentan y describen (García, R. 1988 a; García R. 1988 b; Calva, 1988; Barkin y Suárez, 1983; Barkin y Suárez, 1985).

¹³ La última denominación que se le da en Banrural es la de "Director de Producción", encargado de generar empresas productivas a escala reducida. (Ent. 190).

¹⁴ El estudio de Martínez, s.f., es especialmente claro en su análisis de las contradicciones entre las distintas dependencias gubernamentales que conducen al resultado de un apoyo gubernamental que finalmente desfavorece a los campesinos.

Este predominio de las instituciones gubernamentalmente en el impulso a la producción agropecuaria o en el control de los factores que la determinan exigió el uso de una categoría relativa al sector estatal de empleo. Cabría la hipótesis de que las lógicas para la creación de empleos no tendrían que ver con la productividad directa del empleo sino con los proyectos estatales. Por otra parte era indispensable suponer una burocracia (en el mejor sentido weberiano del término) conforme a la cual habría una división racional de trabajo, incluyendo una jerarquía. El espacio laboral que abre el Estado aparece como el principal aprovechador del conocimiento agropecuario especializado, como fuente de ejercicio profesional diferenciado y jerarquizado. Cabe también una alta formalidad en las relaciones laborales, delimitada por catálogos de puestos y sobre todo procedimientos escalafonarios muy precisos (formalidad sostenida por la existencia de sindicatos de trabajadores de las distintas dependencias). Sin embargo, esta previsión de racionalidad y formalidad no fue suficiente; los resultados de la investigación hablan de una gran variedad de mecanismos para la apertura y cierre de oportunidades de empleo en el sector estatal que si bien no son suficientes para poner en duda la formalidad y racionalidad del mercado estatal de trabajo si permiten suponer que coexiste en él una dimensión de contrataciones informales e irracionales (desde el punto de vista formal).

El tipo de empresas privadas encontradas exigió la creación de una categoría ad hoc que denominamos "empresas de corte familiar-capitalista". Este tipo de empresas si bien buscan la acumulación de capital e inclusive pueden tener tecnología de producción altamente capitalizada, tienen una fuerte dosis de racionalidad "subjetiva individual" en su organización interna¹⁵. Lo más importante es una división jerárquica del trabajo muy simple y relaciones de formalidad muy erráticas. Aparecen con claridad en esta investigación las diferencias entre empresas según la organización interna de su fuerza de trabajo. Las empresas, algunas con una producción muy elevada, admiten la presencia únicamente de dos "técnicos medios", que corresponden a las ocupaciones de ese nivel más consolidados en la organización laboral jerárquica del país: secretarías y contadores privados. Literalmente el técnico medio agropecuario no existe en ellas. Las razones que explican esa situación se sistematizan en los capítulos correspondientes.

¹⁵ En la jerga empresarial este tipo de empresas se denomina "familiar".

4.3.3. ¿El sector informal de subsistencia?

De acuerdo con el esquema teórico, si los egresados no se localizaban en el sector capitalista o en el estatal, ni de manera formal ni de manera informal o aún sufriendo una devaluación de su escolaridad, deberían de estar en el de subsistencia. Se hizo patente la necesidad de un mayor conocimiento de los procesos de trabajo que implica este último, sus lógicas de creación y crecimiento, el tipo de conocimientos que entran en juego en los empleos o trabajos que se desarrollan en él, en particular en el medio rural.

Junto con la investigación empírica sobre los egresados de los bachilleratos agropecuarios se siguieron revisando los estudios más recientes que explican o describen el sector informal, los mercados "negros" de trabajo, la economía "subterránea", el "otro sendero", que según algunos autores caracterizan la mayor parte de la actividad económica de países como México.

El concepto de economía informal no fue útil para explicar lo que pasaba con los egresados que ya no tenían lugar en el mercado de trabajo estatal. El concepto ha variado en el tiempo y entre investigaciones para significar distintas relaciones económicas: trabajo familiar no remunerado, transacciones no monetarias, evasión de impuestos, actividades ilegales, etc. (Roberts, 1986). Una de las conceptualizaciones teóricas más avanzadas define las relaciones entre lo formal y lo informal como "realidades históricas cuya existencia y función dependen de las prácticas estatales institucionalizadas (mediante la legislación laboral y mecanismos coercitivos) que reflejan la historia de la lucha de clases" (Portes, 1984: 107). De hecho ese sector "formal" -el segundo en el orden histórico de aparición- dependerá de la manera como los trabajadores logran que se institucionalicen y respalden por ley sus ganancias y demandas.

En este sentido, las economías formales o informales no se pueden analizar desde un punto de vista estrictamente económico; necesariamente deberán enfocarse desde lo político y lo social. No se pueden considerar mutuamente excluyentes, sus límites son difusos en el tiempo y en el espacio. Tampoco son internamente homogéneas. Por otra parte la informal no necesariamente expresa condiciones de ingresos inferiores o menor eficiencia relativa en la producción.

Otra noción de lo "informal", ampliamente divulgada a través de un best seller internacional, lo propone de manera radicalmente diferente. Constituiría la "respuesta popular y alternativa a los privilegios que ha ido consolidando la legalidad en los países latinoamericanos (ante la escasa representatividad del Estado en América Latina y su apoyo preferencial a los grupos privilegiados)" (De Soto, 1986).

Las nuevas conceptualizaciones sobre lo formal y lo informal confirmaban la necesidad de restringir su uso para caracterizar las relaciones entre las partes en ciertos espacios laborales. Así se usa en el estudio y ocupa un lugar secundario en él.

4.3.4. El papel de la unidad doméstica de producción

El concepto de **unidad doméstica de producción** fue el que permitió explicar mejor lo que sucede con los egresados de los bachilleratos agropecuarios ante el cierre de empleos en el sector estatal y su inexistencia en el sector privado en las miniregiones del estudio.

Refiere a una unidad de producción/consumo, a la vez que unidad de reproducción de la fuerza de trabajo campesina. Es original de Chayanov pero ha sido ampliamente utilizado, revisado, reforzado y reconceptualizado en los estudios sobre economía y sociología rural en el país. El breve resumen con el que se caracteriza este concepto se desprende del estudio de los textos de Appendini, Pepin-Lehauiller, Rendón y Salles, 1983; de Oliveira, Pepin-Lehauiller y Salles, 1989; González de la Rocha, 1984; Martínez y Rendón, 1978; Warman, 1980; Stavenhagen, 1981.

Implica que la estrategia económica de la producción queda supeditada a la estrategia de vida de la unidad doméstica en su totalidad. Para ello se establecen distintas estrategias que permiten conformar un ingreso global. La unidad doméstica no puede reducirse a una unidad que produce para el autoconsumo, hay dos aspectos económicos adicionales de suma importancia: intercambio de bienes y servicios entre grupos domésticos y relaciones de compra-venta en el mercado, que incluyen fuerza de trabajo (central o marginal), bienes para insumo de la producción y consumo doméstico, venta de excedentes de la producción.

La unidad doméstica es fundamental en la prestación a sus miembros de la mayoría de los servicios sociales y culturales mínimos que requieren: asistencia a niños, viejos y enfermos; formación (muchas veces tácita) para el trabajo; integración cultural, participación social, etc.

Como unidad de producción la unidad doméstica se caracteriza por su disponibilidad de una fuerza de trabajo preestablecida, dada por el tamaño de la familia, edad y sexo de sus miembros y momentos del ciclo vital familiar. Esta disponibilidad obliga a optimizar el trabajo familiar, por un lado, por la necesidad de funcionar siempre con medios y recursos muy restringidos (que se sustituyen o intentan sustituir mediante trabajo) y por otro por la necesidad de incorporar a toda la fuerza de trabajo familiar (seguramente por las otras funciones que cumple cada quien),

aunque resulte improductiva o ineficiente desde el punto de vista de una relación muy baja entre unidad de producto frente a la unidad de trabajo.

Otra característica de la unidad doméstica es la aparente dispersión de actividades productivas y diversificación de labores, como medio indispensable para complementar el ingreso global familiar.

En el caso de la producción agropecuaria esta diversidad queda propiciada por los desfases entre lo que es el proceso de producción (fuertemente determinado por factores naturales: las estaciones del ciclo, la duración del crecimiento animal o vegetal etc.) y el proceso de trabajo, que no puede violentar el de producción. (Salles).

En función de esta doble característica surgen estrategias con las que los miembros de la unidad doméstica responden a los retos de la sobrevivencia frente a la reducida estructura del empleo: el lugar relativo que ocupa el trabajo agropecuario entre el conjunto de estrategias laborales; la naturaleza dispersa del trabajo (incluyendo el femenino y el infantil); la diversidad y polivalencia ocupacionales a lo largo de la vida del individuo; la ocupación múltiple (frente a la reducida duración e intensidad de las jornadas de trabajo o de los salarios por jornada); la migración.

La lógica prioritaria otorgada a la reproducción de la unidad doméstica determina también la escolaridad diferenciada que tendrán los hijos, que según el momento del ciclo familiar, favorecerá a los menores una vez que los mayores incorporan su ingreso al global de la unidad (González de la Rocha, 1986) modificando entonces el sentido general de que las nuevas oportunidades escolares favorecerían indiscriminadamente a las nuevas generaciones.

Hay un palpable vacío en la literatura sobre el papel que juegan los miembros jóvenes que se reincorporan a la unidad doméstica de producción aportando a su organización laboral los conocimientos adquiridos mediante una escolaridad elevada. Ese vacío en las investigaciones es hasta cierto grado comprensible. La escolaridad elevada es una adquisición reciente que favorece apenas algunos miembros de la última generación. Por otra parte, hasta hace relativamente poco tiempo, la inversión en la escolaridad de uno de los miembros de la familia llevaba el evidente propósito de incorporarlo a un empleo externo bien remunerado, como parte de las aportaciones al ingreso global necesario para la reproducción familiar. En la investigación aparece claro que la unidad doméstica tiene distintas posibilidades de incorporar a los jóvenes escolarizados en su organización interna, pero el papel que juega la escolaridad agropecuaria en la transformación de la

producción doméstica apenas se logró identificar como tema que exige mucho mayor investigación.

4.3.5. La construcción de la profesión del técnico medio

Finalmente, por lo que se refiere al polo del trabajo, se continúa con esta investigación un enfoque de conocimiento a partir del concepto de construcción y consolidación social de ocupaciones, profesiones o sectores económicos (de Ibarrola, 1987-88, Brunner, 1988-89). El enfoque de las profesiones permitiría la articulación conceptual de varios referentes: una incidencia real de la profesión en alguna necesidad social, junto con el apoyo de alguna dinámica específica de poder que impulsa su desarrollo; un ámbito específico del conocimiento, en particular la fructificación de ámbitos específicos de la ciencia y de la tecnología en saberes profesionales eficientes; un ámbito específico del ejercicio laboral; el reconocimiento y la aceptación tanto económica, social, pública y legal de esta profesión incluyendo desde el estatus profesional hasta la organización gremial; finalmente un ámbito específico de formación institucional, escolar en este caso, de nuevos profesionales. Por lo que es posible apreciar, cada uno de estos ámbitos se va construyendo a lo largo del tiempo no sin tensiones al interior y entre ellos y por grupos sociales interesados. No se trata entonces de privilegiar el estudio de alguna de las dinámicas que inciden en el desarrollo de una ocupación o profesión sino de tratar de entender cómo se articulan diversas dimensiones para constituir alternativas de desempeño laboral y qué pasa en su desarrollo según detonadores diferentes. En el caso de esta investigación el técnico medio ha resultado ser una figura profesional especialmente fructífera para el estudio de todas estas dimensiones. En México la idea de que al desarrollo económico del país le hace falta un personaje intermedio entre el profesional, entre los estratos dirigentes de una ocupación, y los estratos no calificados, una especie de traductor, adquiere un enorme fuerza ideológica a finales de los sesentas y da origen a toda una modalidad del sistema escolar mexicano: el nivel medio superior tecnológico, en el que impera con fuerza el objetivo de formar técnicos medios.

En el texto se trabaja la hipótesis de que la política de formar técnicos medios profesionales agropecuarios, que dió origen a todo un subsistema escolar, no se desprende de un vacío claramente delimitado dentro de las empresas productivas, vacío que la escuela tendría que llenar mediante la formación de un personaje que reúna ciertos conocimientos, características y habilidades. Se desprende de un intento deliberado e innovador de la política educativa impulsado por los profesionales ya establecidos, para construir un nuevo nivel jerárquico en el desempeño de las profesiones agropecuarias. Se trata de los Ingenieros Agrónomos y los

médicos veterinarios quienes lo impulsan a través de las dos dependencias del gobierno federal en las que han establecido su ámbito de influencia: la SARH (Cleaves, Mayer y Lomnitz) y la DGETA¹⁶. Sin embargo cada una sigue su lógica propia. La DGETA impulsó la formación escolar del técnico medio y en ese sentido es la que más ha contribuido a la delimitación del alcance y significado de este personaje. Los resultados de la investigación permiten concluir que va a ser muy difícil consolidar la profesión de técnico medio agropecuario y que, en todo caso, el papel que este último pueda jugar en la producción agropecuaria será a partir de una adecuada articulación de sus conocimientos técnicos con la dinámica organizativa de la unidad doméstica de producción.

5. Metodología

La investigación así concebida exigía un acercamiento que de entrada se propuso como múltiple, cualitativo e interdimensional. Múltiple, porque se basa en fuentes de diferente naturaleza y utiliza diferentes técnicas de investigación: cualitativo, porque pretende descubrir nuevas tendencias, mecanismos, procesos y relaciones entre la escolaridad y el trabajo y no medir tendencias estadísticamente generalizables: interdimensional porque integra dimensiones de lo macro estructural a lo micro y viceversa.

Para la dimensión macro estructural se tomó como unidad de estudio el programa institucional de nivel medio superior de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria: el bachillerato técnico agropecuario.

El acercamiento a esta dimensión se basa en entrevistas a funcionarios y ex funcionarios "centrales" (asignados a la Dirección General), documentos de trabajo, estadísticas globales, planes de estudio, informes institucionales, del nivel medio superior en general y de la educación tecnológica agropecuaria en particular. Igualmente se entrevistó a algunos conocedores de la problemática del técnico medio que habían participado en la planeación educativa en la década de los sesentas y setentas.

Para la dimensión micro estructural se tomó como unidad de estudio el plantel, el contexto en el que está situado y los procesos y sujetos que confluyen en él. Empíricamente se eligieron cuatro planteles diferentes en cuatro zonas diferentes del país. Se construyeron cuatro mini regiones alrededor de cuatro CBTAs, las localidades donde están situados, aquellas donde residen los alumnos que asisten a ellas, aquellas donde están las secundarias de procedencia y

¹⁶ E. Bernal trabaja en su tesis de maestría la manera como se construye el técnico medio a través de la DGETA.

aquellas donde están situados planteles del mismo nivel pero de otras modalidades que le hacen la competencia al CBTA.

En cada mini región se integró el estudio de por lo menos tres escuelas más, cada una de modalidad diferente al CBTA: bachilleratos tecnológicos industriales y de servicios, preparatorias universitarias, colegios de bachilleres y CONALEPs. Estos planteles se identificaron con base a referencias locales y se incorporaron a la investigación con fines de contrastación tanto de la naturaleza de la oportunidad escolar, como de las características de los alumnos que asisten a ellos y las perspectivas de futuro que proponen según la modalidad cursada.

Los alumnos de sexto semestre de las dieciséis escuelas constituyeron la población escolar de la muestra.

El trabajo con estos alumnos incluyó una entrevista colectiva abierta por grupo escolar en las últimas semanas del curso, realizada, según el caso, a finales de mayo o principios de junio en 1986, 1987 y 1988.

Estas entrevistas fueron uno de los cuatro instrumentos medulares de la investigación a nivel micro. Consistieron en una dinámica de grupo en la que se discutió con los estudiantes y se les solicitó opiniones e informaciones sobre los planes que tenían para el futuro inmediato, digamos seis meses o un año, si van a estudiar qué, por qué y en dónde; si van a trabajar, en qué, en dónde y por qué. Se analizaron en conjunto los trámites que habían o no realizado al momento de la entrevista, cómo se habían enterado de las opciones que veían, qué ventajas y qué desventajas le veían a la propia alternativa frente a la elegida por otros compañeros. Cómo aprecian su formación sobre el futuro previsto. Se solicitó información detallada sobre la ocupación del padre y de la madre de los alumnos, discutiendo el significado de las categorías usadas por ellos con el fin de precisar y entender el contenido de las mismas. También se pidió información sobre los motivos de elección del CBTA, o de la modalidad cursada; las secundarias y localidades de procedencia; el tiempo transcurrido entre el egreso de secundaria y el ingreso al nivel medio superior, y la escolaridad del padre, la madre y los hermanos mayores.

De estas entrevistas colectivas se derivaron algunas individuales o para grupos pequeños de alumnos con el fin de profundizar en situaciones que podrían resultar típicas: trabajar en un ejido, trabajar en una dependencia gubernamental, emprender una producción por cuenta propia o en el seno de la familia, el servicio social como preparación al trabajo, las prácticas que han realizado en la escuela, etc.

Toda esta dinámica se registró y se grabó. Al finalizar la dinámica se aplicó a cada estudiante un cuestionario semi estructurado para conservar la relación individual entre las informaciones aportadas por los alumnos. Se obtuvo así información individual sobre 707 alumnos. En el anexo se presenta la concentración y codificación de la información así recuperada.

La información cuantitativa que aparece fundamentalmente en los capítulos 2, 4 y 5 se deriva de estos cuestionarios. Esta información apoyó los análisis sobre las localidades que conforman las mini regiones, y las características escolares y ocupacionales de las mismas. Facilitó el análisis sobre las características socioeconómicas y escolares de los alumnos según la modalidad escolar cursada y la influencia de la misma en el futuro escolar o laboral previsto por la población escolar al momento de egresar. En general se procesó con base en porcentajes pero se aplicaron también las pruebas de contingencia en particular la χ^2 ¹⁷, con el fin de precisar estadísticamente si las diferencias apreciadas a partir de los porcentajes se asociaban o no de manera significativa a alguna de las características de la población.

El segundo instrumento importante de investigación fueron las entrevistas individuales, abiertas, a distintos tipos de informantes locales. Se identificaron fundamentalmente los directivos y maestros de las escuelas, los principales empleadores públicos y privados y algún conocedor de la historia local. Los informantes se localizaron a partir de las instituciones locales mismas: las escuelas, las oficinas de gobierno, las asociaciones locales y por referencias individuales.

El tercer instrumento fue una segunda entrevista, en este caso individual, aplicada a los alumnos, ya egresados, un año después de la entrevista colectiva. Esta segunda entrevista sólo se aplicó a los egresados del CBTA. Estos alumnos se localizaron a partir de las direcciones que se les solicitaron en el cuestionario el año anterior, los directorios de la escuela y las referencias de otros compañeros. En esa etapa de la investigación (un año después de realizada la entrevista a los alumnos de 6o. semestre, en 1987, 1988 ó 1989 según el caso) se realizó una entrevista individual con cualquier egresado de CBTA localizable en la región, del que se tuviera referencia. En realidad predominaron los recién egresados del año anterior. Se obtuvo información de 148 egresados; el egreso generacional un año antes había sido de 144 alumnos.

¹⁷ Se aplicó The Statistical Report Program, P.C. Statistician, versión 1.0. Copy right 1983. Stephen Madigan.

El cuarto instrumento de investigación fue un amplísimo material documental: estadísticas locales y nacionales, documentos de trabajo, discursos, proyectos y planes, normas y reglamentos y toda la bibliografía que se pudo localizar sobre el tema, además de aquélla que sirvió para los referentes teóricos.

La información cualitativa se deriva del análisis de todas estas entrevistas y la construcción de categorías se deriva de ellas. No se trata de una extrapolación mecánica de la información proporcionada por una persona a una categoría sino de una reconstrucción que hace el investigador con base en el conjunto de las entrevistas y las mediaciones teóricas que se proponen en los apartados anteriores.

En los capítulos que lo requieren se detalla mayormente la metodología usada.

6. Estructura del informe

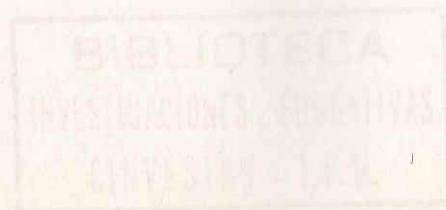
El trabajo se divide en tres partes. En la primera (capítulo 1), se propone un acercamiento a los CBTAs y al proyecto federal de formar técnicos medios agropecuarios. Se reconstruye la historia institucional de la educación agropecuaria de nivel medio, incluyendo sus antecedentes más lejanos y se propone como motor del crecimiento institucional la jerarquización burocrática del conocimiento agropecuario. Se describen los objetivos y las distintas funciones que cumple este tipo de educación y se analiza la manera como se fueron construyendo, no sin desfases, tensiones y lagunas, los principales niveles institucionales que convergen en la formación del técnico medio.

En la segunda parte (capítulos 2, 3 y 4), se analiza la interacción, entre el proyecto federal y su concreción local. Se describen las cuatro mini regiones del estudio (capítulo 2), en particular su estructura ocupacional, con base en datos del Censo, información proporcionada localmente por maestros, funcionarios locales o empleadores, observación durante los viajes de trabajo y las respuestas de los alumnos sobre ocupación y escolaridad de los padres; se identifica e interpreta una cierta desigualdad socioeconómica intra regional que después contribuirá a explicar quienes son los estudiantes de los CBTAs. En el capítulo 3, con base en entrevistas a maestros, informantes locales, alumnos y padres de familia, se analizan los procesos de construcción local de los CBTAs, los actores que intervinieron en ellos, las razones que guiaron esta construcción. Se descubre la existencia de otras oportunidades de escolaridad de nivel medio superior a la que se llega mediante procesos protagonizados por otros actores y que conforman una estructura de oportunidades que resulta mayor a la demanda que plantean los egresados de las secundarias locales; se descubre la importancia del papel

que juegan los propios maestros en la construcción de las oportunidades escolares como factor de consolidación de sus espacios de ejercicio profesional. En el capítulo 4 se analiza cuál es la población que elige formarse como técnico agropecuario frente a otras opciones posibles. Con base en las entrevistas colectivas y las respuestas a los cuestionarios se contrasta esta elección con información relativa a las principales determinaciones estructurales a las que tradicionalmente se atribuye un papel en la escolaridad lograda: geográfica, económica, socioeconómica, cultural y escolar. Pero se descubre también el importante papel que juegan la propaganda escolar en la motivación, y el cupo disponible en el acceso. Se resalta el papel de las motivaciones subjetivas y el futuro deseado.

En la tercera parte (capítulos 5 y 6), se analizan las perspectivas que abre la formación como técnico medio agropecuario. En el capítulo 5, con base en las entrevistas colectivas a los alumnos de sexto semestre a punto de egresar y las respuestas individuales al cuestionario, se describe el tipo de futuro que prevén o desean los estudiantes y el tipo de conocimiento que tienen sobre la viabilidad de distintas opciones escolares o laborales supuestamente a su disposición. En el capítulo 6, con base en entrevistas realizadas a los propios egresados o a la información recuperada a través de padres, compañeros o maestros, se analiza la realidad que enfrentaron los egresados al año de haber terminado sus estudios. Se describe el camino seguido o truncado para acceder a la educación superior y se describen los distintos espacios laborales en los que encuentran o no encuentran trabajo los egresados. Se destaca el papel de la unidad doméstica de producción en el rescate de sus nuevas generaciones que a pesar de haber logrado una elevada escolaridad no logran el empleo prometido.

A lo largo de todo el texto la información se ordenó conforme a referentes teóricos que se entretajan con los datos empíricos. Estos referentes son los que se describieron con mas detalle en los apartados anteriores de la introducción, procurando armar la razón de ser y el alcance de cada uno de ellos.



CAPITULO 1

LA CONSTRUCCION INSTITUCIONAL DE LOS CBTAS¹

Es posible identificar una gran cantidad de acciones de enseñanza agrícola y pecuaria de "nivel medio" desde las primeras acciones educativas de los gobiernos revolucionarios. Pero en la propuesta federal -respaldada por una serie de acciones a lo largo de los últimos 20 años- de ofrecer a la población rural del país un tipo específico de formación escolar de nivel medio superior, orientado a formar técnicos medios agropecuarios: el bachillerato técnico agropecuario, también se distingue, a cierto nivel de generalidad una unidad espacial y temporal al igual que una clara intencionalidad, racionalidad y fuerza que le dan el carácter de proyecto socioeducativo diferente de propuestas anteriores. La unidad temporal del proyecto CBTAs está dada en el período que va de 1971 a la fecha², por dos puntos clave que producen una nueva combinación de elementos institucionales: a) la creación y permanencia de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria al frente del proyecto (incluyendo una cierta continuidad de su personal, implícita en la permanencia de un mismo Director General desde hace más de dos sexenios³; b) la creación del nivel medio superior de lo que ahora constituye un subsistema jerarquizado y eslabonado de educación agropecuaria.

La unidad espacial del proyecto está dada por varios referentes:

- un referente administrativo escolar, la DGETA, hacia la que convergen de alguna manera las acciones de 1971 en planteles, cerca de 53 000 alumnos sometidos a una formación regida por las mismas normas, 4000 maestros. Escuelas en las que opera un mismo modelo de instalaciones, se norma la enseñanza conforme al mismo plan de estudios, se certifica el conocimiento conforme a un mismo procedimiento, etc. Se deduce de este mismo

¹ En el contenido de este capítulo me parece indispensable reconocer la presencia de una serie de discusiones, comentarios y argumentos de Eduardo Weiss, Enrique Bernal, Guadalupe Díaz, Sonia Reynaga y míos, la mayoría no publicados, que fueron conformando ideas cuya paternidad en realidad es colectiva y que son usadas indistintamente por los miembros del equipo de investigaciones agropecuarias del DIE. Se da el crédito cuando han sido plasmadas en escritos individuales.

² Posiblemente esta unidad no se conserve por mucho tiempo más. Hay diversas tendencias que sugieren la necesidad de modificaciones importantes: la pérdida de matrícula de los CBTAs, el desempleo de sus egresados, los ataques al alto costo y la ineficiencia de la educación técnica son algunas.

³ El Dr. Rolando De Lassé duró como Director General de DGETA de 1977 a junio de 1990.

referente, la fuerza legal, administrativa, presupuestal y operativa del proyecto.

- un referente académico: límites en las disciplinas y saberes que se constituyen en el contenido educativo;
- un referente demográfico: la población rural del país.

La unidad de intención se establece en los objetivos declarados: a) atender a la población rural del país que está en posición de demandar una escolaridad de nivel medio superior, b) otorgar el bachillerato y c) capacitar técnicos medios agropecuarios. Hacia ellos convergen, no sin tensiones, contradicciones y lagunas, las acciones emprendidas.

La racionalidad del proyecto es triple: a) otorgar igualdad de oportunidades escolares a la población rural del país; b) impartir educación bivalente, propedéutica, que permite el acceso a la educación superior y reafirma la igualdad de oportunidades, y terminal, que ofrece una oportunidad laboral concreta; c) formar a los técnicos medios necesarios para la modernización de la producción agropecuaria del país y por ende para mejorar las condiciones de vida de la población y lograr un mayor desarrollo nacional. Esta racionalidad resulta ideológicamente consistente con las recomendaciones internacionales sobre educación (Weiss, 1990) en el momento en que se crea la DGETA.

Ambas, intencionalidad y racionalidad, aportan al proyecto una nueva dimensión de fuerza, la del consenso alcanzado entre amplios sectores del gobierno y amplios sectores de la población demandante.

Se concibe como "proyecto socioeducativo", sin embargo, a partir de una reconstrucción teórica que hace el investigador. La unidad se hace necesaria a una escala social y temporal de naturaleza macro⁴, pero al enfocar más de cerca en el tiempo y en el espacio, el conjunto de acciones que se integran en ella, la reconstrucción exige marcar en su interior la diversidad y la complejidad, las tensiones y las contradicciones, las lagunas, las irracionalidades, las acciones opuestas, los vacíos.

El cuerpo de este capítulo ofrece una descripción de los procesos de construcción de la propuesta institucional de formar técnicos medios agropecuarios en México, descripción que pretende hacer patente y palpable para el lector las tensiones entre unidad de enunciados simples y diversidad y

⁴ La unidad también se hace necesaria para quienes impulsan el proyecto. Una evidencia de ello es la publicación y difusión del documento denominado El Por qué de la Educación Tecnológica Agropecuaria, (SEP, 1972) que expresa y articula con claridad las razones de este tipo de educación.

complejidad de los procesos que esconden; entre continuidades y cambios en contenidos, intenciones y racionalidades; tensiones entre acciones internas desarrolladas para alcanzar objetivos y contradicciones internas y externas que se le oponen. Tensiones que afectaron al investigador a lo largo de todo el estudio.

1.1. Hacia una creciente escolarización de la educación agropecuaria nacional post revolucionaria.

Plantear la existencia de un proyecto socioeducativo una unidad de intención, racionalidad y fuerza en las acciones del Estado mexicano revolucionario con respecto al papel de la educación sobre el desarrollo agropecuario, resulta a todas luces incompatible con la historia de la educación agropecuaria del país a partir de 1910. Lo que resulta correcto es hablar de una continua aunque desigual presencia de los distintos gobiernos en ella, y de un interés desigual demostrado a través de diferentes propuestas institucionales.

La educación agropecuaria, sin embargo, no deja de caracterizarse, dentro de la historia de la educación post revolucionaria en el país, "como una historia llena de dificultades y tropiezos, de estrangulamiento financiero, de penetración de modelos extranjeros y de olvido de los gobiernos en turno" (UACH, 1983; 1). Comparada con las otras educaciones: la educación urbana, la educación industrial, la educación para los servicios, ocupa siempre los últimos lugares, cualquiera que sea el indicador que se use para comparar. (La excepción se da sólo en los últimos años a nivel profesional y de posgrado).

Se trata de una educación por un lado, rural, destinada a la población campesina del país; "única con público definido de derecho por su origen social" (Grignon, s.f: 56). Por otro, de una educación agrícola, campesina o agropecuaria⁵, pero siempre predominantemente "técnica" y "modernizadora", en la que se observa el interés de hacer penetrar los avances del "conocimiento científico" para el desarrollo e incremento de la producción del país en el sector primario.

Un desglosamiento superficial de lo que significa el conocimiento técnico en la modernización agropecuaria, por lo menos desde el punto de vista de las instituciones educativas que lo generan y lo transmiten, admite por lo menos cuatro niveles distintos, formalmente delimitados. Dos niveles han sido objeto de mayor atención por parte de los investigadores del desarrollo rural y agropecuario: la

⁵ Como lo destaca Sonia Reynaga las denominaciones cambian a lo largo de la historia en función del énfasis que haga sobre cuestiones sociales de tenencia de la tierra o cuestiones técnicas de producción. (1990, cap. i).

investigación científica y la educación de nivel superior. La primera alcanza una escala "digna de mención" desde 1930 con "un puñado de jóvenes científicos mexicanos" que llegan a consolidar su posición en 1947 con la creación del Instituto de Investigaciones Agrícolas. Pocos años antes, 1945, el apoyo de la Fundación Rockefeller para las investigaciones agrícolas dieron origen a "la revolución verde" (Hewitt de Alcántara, 1978: 31; Barkin y Suárez, 1985: 106-112). El conocimiento "superior", el impartido por las instituciones de este nivel para formar ingenieros agrónomos, médicos veterinarios y administradores agropecuarios ha sido objeto de constante revisión por parte de maestros e investigadores de las propias instituciones y de investigadores de las profesiones (Cleaves, 1985; Mayer y Lomnitz, 1988; UACH, 1983).

Ambos niveles alcanzan ahora un lugar respetable entre sus equivalentes en la educación y el desarrollo científico del país. En el Sistema Nacional de Investigadores, por ejemplo, los agrónomos, veterinarios y zootecnistas alcanzan un total de 248 para 1988, el tercero más numeroso por disciplina (Malo, S. 1989: 105). El área agropecuaria agrupa al 6% de la matrícula de educación superior y al 3.5% del posgrado, porcentaje superior al de ciencias exactas y naturales.

Es indispensable mencionar que en los estudios sobre estos niveles de la educación agropecuaria, destaca la continua discusión interna con respecto a la orientación social, política y económica del conocimiento que se genera y se transmite en esta área y que por brevedad se ejemplifica aquí en dos corrientes extremas: agricultura altamente tecnificada vs. agricultura campesina; agricultura capitalizada vs. agricultura de subsistencia; agricultura de riego vs. agricultura de temporal. Como dice Hewitt de Alcántara, rendimiento del trigo o rendimiento del maíz, que son los productos que mejor ejemplifican esta dicotomía. El conocimiento también se desarrolla de manera dicotómica y son pocas las alternativas tecnológicas que se generan para la agricultura campesina, de subsistencia, de temporal.

En este orden de ideas, otro nivel, referido a un conocimiento "básico" impartido en las escuelas primarias, tuvo sus mayores expresiones en las escuelas primarias rurales, las misiones culturales y las Normales rurales. Ha sido estudiado como claro componente educativo de los ideales de la Revolución (Raby, 1974). Según Grigon, el monopolio de la enseñanza mínima obligatoria de la agricultura ha quedado en manos de la escuela primaria y los maestros, en particular la primaria rural. Todas las demás enseñanzas agrícolas son facultativas (op. cit: 56).

Muy pocos autores⁶ han analizado en México un ángulo particularmente interesante en el desarrollo de la educación agropecuaria: un claro de proceso de crecimiento vertical y diversificación jerárquica del trabajo de transmisión de conocimientos (Brunner, 1988: 7) agropecuarios hacia una "pirámide" escolarizada, jerarquizada, eslabonada, que llegó a incluir desde la secundaria hasta los centros de posgrado. Estos niveles jerárquicos no "dispensan las mismas competencias ni preparan para los mismos oficios" (Grignon, op. cit. 56); otorgan títulos y certificados de diferente valor.

Los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario forman parte de una idea, corregida, transformada y aumentada a lo largo de 50 años pero presente desde entonces, de lograr una especialización técnica del ejercicio profesional derivable del conocimiento agropecuario, de alguna manera comprendida entre el nivel básico y el nivel superior.

Los esfuerzos por desarrollar una enseñanza en este nivel intermedio aparecen desde 1925-26 con las Escuelas Centrales Agrícolas, orientadas a formar "prácticos" de agricultura, en programas escolares posteriores a la primaria. Era un nivel, sin embargo, que no formalizaba rígidamente los prerrequisitos de escolaridad, ni conducía a niveles superiores de escolaridad, agropecuaria o de cualquier tipo.

"Como la escuela rural en general y las Misiones Culturales daban alguna instrucción agrícola, el propósito de las escuelas de agricultura fue capacitar expertos agrícolas altamente calificados que, al regresar a sus poblados dieran ejemplos y consejos para ayudar a sus conciudadanos. Cada Escuela Central Agrícola proporcionaba tres años de preparación práctica a estudiantes de poblados cercanos y éstos, al terminar sus estudios debían regresar a sus comunidades a trabajar la tierra que las autoridades les proporcionaban y con la ayuda de los fondos que estas ponían a su disposición..." (Ruiz, citado por Raby, D. 1974: 25).

Las Escuelas Centrales Agrícolas proporcionaban educación media, al exigir como requisito de ingreso la primaria terminada. En la práctica, muchos de los estudiantes ingresaron sin haberla terminado y algunos apenas con uno o dos años de primaria (Reynaga, op. cit.).

Para 1932 había 8 escuelas de este tipo, con una matrícula promedio de 200 alumnos por escuela. El total de alumnos inscritos durante los años de funcionamiento de las escuelas, de 1926 a 1932, fue de 6900, de los cuales solo se

⁶ Sonia Reynaga, op. cit. analiza este proceso a través de su historia de Roque, escuela que ha vivido en carne propia todos los cambios institucionales acordados para la educación agropecuaria.

graduaron 753 (ibidem). Estas Escuelas dependieron de la Secretaría de Agricultura y Ganadería.

Las Escuelas Regionales Campesinas, sucesoras de las Centrales Agrícolas, pero ahora en manos de la Secretaría de Educación Pública, proporcionaron también educación media. Más realistamente, exigían únicamente como requisito de ingreso cuatro años de educación elemental rural (ibidem).

"El experimento que más éxito tuvo en el campo de la educación rural en la década de 1930 a 1940 fue sin duda la creación de las Escuelas Regionales Campesinas, iniciada por Bassols y continuada bajo Cárdenas. El plan fue desarrollado en 1933 para amalgamar las Escuelas Centrales Agrícolas y las Normales Rurales en una institución nueva, que era un internado mixto cuyo objetivo era producir tanto maestros rurales como campesinos con preparación técnica práctica... Los que terminaban únicamente la capacitación agrícola recibían del gobierno tierra y equipo y los que terminaban el curso para maestros eran enviados a una escuela rural" (Raby, op. cit: 47).

Hacia 1940, los esfuerzos al respecto de la gestión del presidente Cárdenas, consolidaron 33 Escuelas Regionales Campesinas con más de 4000 alumnos inscritos (Zepeda del Valle, citado en UACH, 1983: 4).

En 1945, las Escuelas Prácticas de Agricultura sucedieron a las regionales campesinas y vuelven a separar la formación de prácticos de la formación de maestros rurales. Después del cuarto año de primaria los alumnos se incorporaban de inmediato a la "carrera" de práctico agrícola. El plan comprendía también algunos cursos destinados a la formación de "especialistas de tipo modesto en las ramas de maquinaria agrícola, cultivos regionales, ganadería, industrias rurales, etc." (SEP, DEA, 1946: 35).

Para finales de la década de los cuarentas, diez años después del gran auge de las Escuelas Regionales Campesinas, las Escuelas Prácticas de Agricultura se había reducido a 12 y la población a 2694 estudiantes (UACH, op. cit. 4).

Para 1959, como parte de una reestructuración del Sistema de Educación Agropecuaria decretada por el gobierno del Lic. López Mateos, las Escuelas Prácticas de Agricultura se transforman, algunas en Normales Rurales y otras en Centros de Enseñanza Agropecuaria Fundamental. Estos últimos, tres años después se transforman en los CECATAs, Centros de Capacitación para el Trabajo Agropecuario, que a semejanza de los CECATIs otorgaban una formación terminal post-primaria.

A pesar de las nuevas instituciones, es el período de mayor descuido de la educación agropecuaria de nivel medio.

Expresión sin duda, del cambio radical en la política económica del país (Weiss, 1990:).

Entre estos distintos esfuerzos previos a 1970, orientados a conformar una educación agrícola de nivel medio es interesante destacar algunas constantes:

- a) Cada transformación se da por decretos presidenciales o de autoridades centrales e implica un incremento jerárquico en la definición de los conocimientos a impartir y de los requisitos escolares del ingreso. No hay en realidad un crecimiento por innovaciones, invenciones generadas por la base académica de las instituciones⁷.
- b) La formación de maestros para el medio rural o para el trabajo agropecuario se considera íntimamente ligada a la formación especializada (de alguna manera) en conocimientos agrícolas, sin que se aclare bien esta relación. En ocasiones, las normales rurales se funden en otras escuelas, en ocasiones se separan claramente de ellas.
- c) No es posible hacer aquí un análisis de los contenidos de este tipo de educación, pero como lo analiza Sonia Reynaga (op. cit.)⁸, los planes de estudios hacen énfasis en la impartición de conocimientos técnicos estrechamente ligados a formas de producción casi siempre ajenas a las rutinas y a los recursos locales de producción. Esta investigadora registra igualmente las enormes dificultades para lograr este tipo de formación. En cada transformación institucional es constante la referencia a evaluaciones institucionales en las que se detectaron problemas tales como:
 - la baja captación de alumnos;
 - el desarraigo de los alumnos de su medio de origen o bien el acceso a las escuelas de población no campesina;
 - lo desorbitado de las instalaciones con respecto al medio que las circunda y muchas veces el abandono y desuso de las mismas;

⁷ Brunner (op. cit. 33-45) analiza y discute como son para las instituciones educativas latinoamericanas los tipos de cambio que propone Burton Clark (1984) para las instituciones norteamericanas: por la base, persuasivos, incrementalistas, internos, invisibles. Para nuestros países destacan las decisiones burocráticas, de arriba hacia abajo.

⁸ Esta investigadora se basa en una revisión de los expedientes relativos a la Escuela de Roque localizados en el Archivo Histórico de la SEP (informes del director, de inspectores y supervisores, etc.) y en las memorias de la SEP.

- el énfasis excesivo en conocimientos "teóricos" ajenos a las problemáticas locales;
 - la falta de capacidad docente de los técnicos o técnica de los docentes;
 - conocimientos impartidos en el pizarrón y falta de prácticas.
- d) tal vez como contraparte a la orientación implícita en los contenidos, en las escuelas se propone recurrentemente la organización cooperativista de los alumnos involucrados en la producción. El objetivo explícito es que impulsen este tipo de organización en el trabajo productivo agropecuario que se espera realicen al egreso.
- e) el apoyo del estado para el establecimiento profesional de los egresados de estas escuelas, sea dotándolos con recursos necesarios para emprender una producción agropecuaria, por lo menos durante la época de las Escuelas Centrales Agrícolas y de las Regionales Campesinas, sea dándoles un empleo público, en todos los casos de formación de maestros rurales.
- f) la excesiva orientación de los egresados hacia un trabajo burocrático, en detrimento de su participación activa en sus zonas de origen⁹.

A raíz de la reforma de 1970 el nivel intermedio se distinguirá claramente en dos: el correspondiente a la secundaria, que durante mucho tiempo se adjudicó la denominación de "técnico", y que en los últimos años tiende cada vez más a formar parte del nivel escolar básico, y un conocimiento técnico medio, técnico especializado o técnico profesional (tercero en la jerarquía del conocimiento y cuarto en el orden de aparición) que se corresponde con el nivel medio superior del sistema educativo nacional.

1.2. Origen y desarrollo del bachillerato tecnológico agropecuario.

El bachillerato tecnológico agropecuario se crea formalmente como parte de la cantidad de innovaciones educativas e institucionales generadas durante la reforma educativa del sexenio de Luis Echeverría Álvarez. Como la mayoría de ellas

⁹ "Las escuelas prácticas de agricultura están reorganizándose con miras a evitar la formación de técnicos agrícolas que, desarraigados de su medio oculten su fracaso en labores burocráticas o en actividades ajenas a sus estudios: se trata de que los graduados lleven a sus ejidos la aplicación de los conocimientos que exige el progreso agrícola del país". (México a través de los informes presidenciales, s.f. citado por Reynaga, op. cit.).

es imaginativa y audaz, sus objetivos y su justificación resultan formalmente impecables.

En el fondo tiene su origen en diversas acciones emprendidas a finales del sexenio anterior, que llevaron a la creación de las Escuelas Secundarias Técnicas Agropecuarias por impulso de la Dirección de Educación Agropecuaria y Desarrollo de la Comunidad de la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas, Industriales y Comerciales de la Secretaría de Educación Pública¹⁰.

Las ETAs, (en algún momento se suprimió lo de Secundarias y se denominaron Escuelas Tecnológicas Agropecuarias) se originaron de manera espontánea, por así decirlo, en algunas comunidades que empezaron a generar actividades escolares subsecuentes para los egresados de las primarias rurales. En otras, donde existían Centros de Capacitación post primaria para el trabajo agropecuario, los padres de familia y los alumnos solicitaron una escolaridad secundaria que les permitiera continuar estudios de mayor nivel. Reciben impulso de la mencionada Subdirección de Desarrollo de la Comunidad, la cual estableció un plan de estudios muy parecido al de las secundarias generales al que adicionó seis horas de actividades tecnológicas agropecuarias. Esta subdirección, sin embargo, no tenía autorización para otorgar certificados de secundaria ni presupuesto para instalaciones o profesores. A pesar de ello, se llegaron a crear 31 escuelas que "se iniciaron dentro de la escuela primaria, por los mismos profesores de la primaria, muchas veces pagados por los mismos padres de familia... surgen también en los Centros de Capacitación para el trabajo agrícola. Las primeras secundarias resultan una mezcla de primarias con secundarias y centros de capacitación con secundarias" (Ent. 186).

Hacia 1968 las escuelas así constituidas empezaron a causar un problema político por la inseguridad que generaba entre los habitantes de las comunidades la falta de certificados de validez de los estudios realizados. En particular, el gobernador de San Luis Potosí planteó directamente el problema al Presidente de la República pero al mismo tiempo reconoció que la idea detrás de las secundarias técnicas agropecuarias era buena y debía madurar. Se asignaron entonces, en enero de 1969, a la Dirección General de Educación Tecnológica, la que tenía autorización para otorgar certificados de validez oficial y contaba con amplios recursos, debido a la política nacional e internacional de impulsar la educación técnica (Ibidem).

¹⁰ La información sobre el origen de los CBTA fue proporcionada directamente por el Primer Director General de la DGETA en entrevista realizada el 29-III-1988 (Ent. 186).

Se asignaron también a esta Dirección las 14 secundarias rurales que se formaron a raíz de la decisión de dividir en dos niveles: el de secundaria y el de Normal, los seis años escalonados de estudios postprimarios de las 29 Normales Rurales existentes en esas fechas.

Bajo la dirección del recién nombrado Director, Ing. Manuel Garza Caballero, y con el apoyo de una serie de grupos técnicos de la misma Dirección, se formalizaron y reglamentaron, por un lado, las condiciones para la creación y operación de una ETA y por otro, el contenido del plan de estudios. Las primeras incluyen tres condiciones mínimas: a) funcionar en localidades donde no hubiera otra secundaria, para evitar una competencia entre instituciones; b) contar con una población no mayor de 5 ó 6000 habitantes, para garantizar la importancia y pertinencia de la orientación agropecuaria de la enseñanza, c) lograr una dotación de 20 has. para las instalaciones escolares. Para el plan de estudios se establecieron, además del contenido de la secundaria tradicional, 16 horas semanales de actividades tecnológicas: 4 de "tecnología y prácticas de agricultura"; 4, de ganadería; 4, de industrias rurales, y 4 de taller de mantenimiento de equipo e instalaciones rurales. En la infraestructura de la escuela se previa la dotación de los talleres adecuados. (Ibidem).

En buena medida, el diseño de las ETAs se conformó a partir de visitas que realizaron los responsables a las principales universidades e institutos tecnológicos del sur de los Estados Unidos que tuvieran enseñanza agrícola. Algunos funcionarios destacan la de San Luis Obispo, California. La idea de incorporar el taller de mantenimiento, por ejemplo, surge claramente del modelo operante en las instituciones del país vecino.

Otra parte del modelo, el tipo de instalaciones escolares, surgió de la posibilidad de aprovechar las oportunidades que tenían algunos Estados de la República, por convenios con CAPFCE¹¹, para la construcción de primarias que o eran un menor imperativo político o no tenían plazas de maestros asignadas paralelamente. Se decidió diseñar el modelo físico de los planteles a partir de nuevas integraciones de los módulos CAPFCE.

Las ETAs se convirtieron en uno de los modelos educativos más exitosos en una de las épocas de mayor crecimiento de la educación en el país. Durante el sexenio de Luis Echeverría Álvarez tienen un crecimiento vertiginoso. Pasan de 24 (que quedaron de las 31 espontáneas a partir de la aplicación de los criterios mínimos de operación) a 842.

¹¹ Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas.

A raíz de esta idea original para las secundarias, que sin duda se inspira en las modalidades previas y recupera y discrimina en la memoria institucional, se elabora un modelo de enseñanza técnica agropecuaria: instalaciones educativas, infraestructura productiva y plan de estudios que marcará la pauta bivalente de la educación tecnológica agropecuaria de nivel medio desde entonces. Por un lado, estudios generales que avalen el certificado del grado y el sentido propedéutico del mismo, pero -por otro- íntimamente unido a ellos, una serie de "estudios y actividades tecnológicas" ligadas directamente con una visión "moderna", innovadora del trabajo agropecuario.

En 1971, como parte de la reforma administrativa de la SEP, se creó la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria que será la que impulse la "piramidización" (SEP. Primera Reunión... 1971) de la educación agropecuaria en el país.

Para entonces se perfilan tres niveles educativos: el "técnico", que se atribuye a las secundarias; el de ingeniero, correspondiente a estudios profesionales, y uno un tanto confuso, correspondiente a carreras de agrónomo, dazonomo y zootecnista que imparten algunos Institutos Tecnológicos regionales, a nivel en realidad medio superior, mediante un plan de estudios de dos años de duración.

Los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, originalmente denominados Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios, CETAs, son consecuencia directa del crecimiento de las ETAs. Empezaron a funcionar, también de manera espontánea pero en menor escala, con "los grupos que habían egresado de tercero de secundaria y no tenían a dónde ir en dos escuelas" y con el apoyo de algunos directores y maestros (Ent. 189; Ent. 186). Esta situación se detecta con rapidez, y se establece formalmente el modelo para regular y más bien impulsar el crecimiento del subsistema.

Posteriormente, los estudiantes egresados de los CETAs pelearán por el ingreso al nivel superior, entre otras razones "porque desempeñan funciones de ingeniero pero con sueldo de técnico y no obtienen promoción por falta de papeles" (Ent. 186). Esto lleva a la creación de los ITAs, Institutos Tecnológicos Agropecuarios, los primeros en Tampico, Campeche y Durango, separando de los Institutos Tecnológicos los estudios de dos años de corte agropecuario que ya impartían.

Es tan fuerte esta tendencia que cuando se crea la DGETA "se crea toda una pirámide, toda una secuencia desde la secundaria, luego pasamos para el nivel medio superior y el superior... para tener completo el abanico dentro de las opciones de desarrollo académico" (Ent. 187).

En diciembre de 1971 se celebró la Primera reunión nacional de instituciones de nivel medio y superior de Educación Agrícola con la asistencia del Presidente de la República, el Secretario de Educación Pública, el Secretario de Agricultura y Ganadería, el jefe del Departamento de Asuntos Agrarios y Colonización, el Subsecretario de Educación Media Técnica y Superior, los Directores de las instituciones miembros de la Asociación Mexicana de Escuelas Superior de Agricultura, (entre ellos destaca el director del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey cuyas propuestas, se observa a posteriori, influyen claramente el diseño logrado); los directores de los Institutos Tecnológicos Regionales que imparten la carrera de agrónomo o zootecnista en dos años de educación post secundaria y los directores de las tres ETAs que empiezan a funcionar también como centros tecnológicos agropecuarios¹².

Asisten los representantes estudiantiles de la Federación de Estudiantes de Ciencias Agrícolas y Forestales. De hecho esta Federación fue la que provocó la reunión mediante las demandas planteadas al gobierno. Asisten también varios representantes de la OEA.

Todos los asuntos tratados en esta reunión resultan de particular importancia para el desarrollo de la educación técnica agropecuaria de nivel medio superior pero, indudablemente, el punto más importante es el de "integrar un sistema piramidal de educación agropecuaria y forestal que abarque desde el ciclo básico de educación media hasta los estudios de posgrado".

El eslabón faltante para este sistema piramidal era el nivel medio superior¹³. Unido a este punto, estaba, igualmente importante, el de determinar el nivel educativo que corresponde en el sistema formal a las carreras agropecuarias y forestales.

En la reunión se plantea la necesidad de llegar a "la solución a la estructura piramidal (sic) para que el técnico medio agropecuario tenga salida lateral al trabajo y proyección vertical para continuar sus estudios superiores" (Garza Caballero, M. 1a. Reunión...: 1971). La necesidad de... "llegar al enlace definitivo de esta organización educativa que permita al país obtener los elementos más carentes en México: técnicos de nivel medio" (Ramírez Genel,

¹² En 1971-72 son tres los Centros de Educación Tecnológica Agropecuaria (CETAs, como se denominaron originalmente), de hecho operando en las ETAs de Cd. Delicias, Chihuahua; Molango, Hgo. y Chetumal, Q.R.. La matrícula es de 193 alumnos y cuentan con 12 maestros.

¹³ Las movilizaciones estudiantiles de la Escuela Nacional de Agricultura entre 1962 y 1964 ya habían incluido entre sus demandas más importantes la creación del sistema nacional de preparatorias agrícolas. (UACH, op. cit. 17).

Subsecretario de Agricultura, 1a. Reunión... 1971). (y agrega, "conocido es por todos ustedes que emplear agrónomos es sumamente caro para el país... así como costosas resultan las escuelas de agricultura").

Los arreglos que resultan de esta reunión plantean la creación del técnico "medio", que corresponderá al nivel medio superior, y también la separación de las carreras de agricultura de nivel medio de los Institutos Tecnológicos para incorporarlas a los nuevos Centros.

En 1972, la SEP anuncia que "por la imperiosa necesidad que existe de llevar a las comunidades rurales mas y mejores formas para la superación de jóvenes y adultos, ha decidido crear en el seno de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropécuaria, las instituciones educativas que absorban, aunque parcialmente, la demanda de educación post secundaria" (SEP, EL PORQUE...1972).

El plan de estudios ameritó un "diseño especial" "Primeramente, como paso posterior a la secundaria agropecuaria se desarrollará en tres años con una sola de estas dos especialidades, técnico agrícola o técnico pecuario, en función de la actividad económica básica imperante en la región. Como segunda característica, estas especialidades no son solamente terminales en cuanto a los conocimientos específicos de su área, sino que cuentan con las suficientes asignaturas complementarias que pueden garantizar al estudiante una base sólida y firme en caso de que desee, y pueda, continuar estudios profesionales" (ibidem).

"Estas instituciones educativas habrán de formar jóvenes técnicos de nivel medio, justamente el enlace entre el profesional agropecuario y el productor agropecuario... contarán con los conocimientos teórico-prácticos que propicien, faciliten e incrementen la productividad de las parcelas agrícolas y las explotaciones pecuarias, entendiendo la problemática rural en toda su magnitud y participando, activamente en la consecución de un desarrollo nacional, justo y armónico" (ibidem).

Para los alumnos que venían de los ITRs se diseñan planes remediales para darles la formación bivalente.

Destacan en estas citas los tres grandes objetivos de la educación agropecuaria de nivel medio superior: llevar educación de ese nivel a la población rural del país; impartir el bachillerato, como formación propedéutica que permita continuar estudios superiores, e impartir una capacitación como técnico medio para que los egresados puedan jugar un importante papel en el desarrollo de la producción agropecuaria del país.

A raíz de esos acuerdos, la formación del técnico medio agropecuario quedó formalizada institucionalmente; el sistema educativo nacional, en particular la Secretaría de Educación Pública se convirtió en el principal diseñador de este perfil escolar y laboral. Esta formación ha tenido un eje de continuidad, determinado por la permanencia de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria a cargo de la misma, (incluyendo la permanencia de un mismo Director General por ya más de dos sexenios), pero quedó sometida a una serie de tensiones y sufrió una serie de cambios que se analizan a continuación.

1.3. La noción del técnico medio.

La noción de técnico medio es una de esas expresiones felices que encuentran aceptación amplia y rápidamente y que son capaces de generar -se demuestra en el caso de México- instituciones educativas de carácter nacional.

Conceptualmente sigue siendo un término confuso y escurridizo¹⁴. Si bien la categoría profesional de "técnico" mostró rápida aceptación en las clasificaciones de ocupaciones, el adjetivo de "medio" no tiene un estatus claro, y puede o no acompañar a la categoría. Esta última puede tener muy distintas connotaciones en cuanto al grado de calificación que implica, desde el más alto nivel hasta el "medio" y en cuanto al lugar que ocupa en la división jerárquica del trabajo. Igualmente puede o no referir a una calificación escolar formal.

Fue posible rastrear la presencia por escrito del término en México desde 1967, en los trabajos de la Comisión Nacional para el planeamiento integral de la educación. Acompaña a los primeros estudios de planeación de recursos humanos en los que derivaron los descubrimientos acerca del valor económico de la educación (T. Schultz, M. Blaug, G. Psacharoupoulos, H.S. Parnes, Horowitz, etc.). Forma parte de la fuerza que alcanza la planeación económica, y dentro de ella la planeación educativa, desde finales de la II Guerra Mundial.

En el caso de México parece haber tenido una influencia importante la participación de este país entre los 5 que formaron la contraparte latinoamericana del Proyecto Regional Mediterráneo, impulsado por la Organización Económica de Cooperación y Desarrollo, OECD. Este proyecto tenía la finalidad hacer previsiones a largo plazo de las necesidades de mano de obra y las políticas de educación,

¹⁴ "No hay una definición estándar de lo que es un técnico o un tecnólogo. Sus funciones varían de una empresa a otra, de acuerdo con su tamaño, la tecnología que usa, su organización laboral y su sector de actividad" (IIEP, 1990: 3).

para lo cual desarrolló un conjunto de metodologías y estudios empíricos entre los países participantes¹⁵.

El punto de partida de estos proyectos era un análisis de la situación económica de cada país y del desarrollo de su tecnología y productividad para determinar cuál sería para cada sector el número de trabajadores requeridos. Se agruparon las demandas bajo la forma de categorías profesionales -para lo cual se hizo un importante esfuerzo de desglose de las mismas- y de niveles de calificación, para confrontarlas con la capacidad del sistema escolar.

A pesar del uso de complicadas fórmulas matemáticas, los estudios tienen en realidad un sustento muy burdo. Parten de analizar el cruce entre estructura ocupacional y estructura escolar de un país (en sus categorías más gruesas, que son las únicas disponibles por cierto) para averiguar cuál es el nivel de escolaridad que alcanzan las distintas profesiones u ocupaciones. Encuentran que en los países más industrializados existe un porcentaje elevado de ocupaciones clasificadas como técnicas o profesionales que se cruzan con una escolaridad de nivel medio y que achatan la pirámide tanto ocupacional como de ingresos en ellos. A partir de ahí proponen posibilidades y límites de un enfoque comparativo internacional (OECD, 1970) que se traduce simplistamente en recomendaciones sobre el crecimiento que deberá tener el sistema escolar en los países menos desarrollados, llegando a sutilezas tales como hacer análisis sectoriales y temporales para poder definir cuántos estudiantes de nivel medio requerirá un país en el área metal mecánica, por ejemplo, para alcanzar el nivel de desarrollo que esa industria tenía en el país tal en la fecha X.

En la época en que aparecen esos estudios, y a pesar de la constante discusión entre los académicos que participan en ellos (Urquidi, en O.E.C.D., 1967: 105-117; H.S. Parnes en O.E.C.D. 1965: 15-37) las limitaciones de la metodología no trascienden al ámbito de la política. Como dice Urquidi, la demanda de mano de obra se traduce en una "orden" que se da al sistema educativo para que este produzca la oferta necesaria" (ibidem p. 13).

La fuerza que adquiere el concepto de técnico medio indica que llenaba distintos huecos en la racionalidad del papel económico atribuido a la educación. El concepto precisa el valor de la educación para el desarrollo; no es un valor abstracto sino muy concreto, depende de la adecuada correlación entre tipo y grado de escolaridad y las necesidades de recursos humanos que plantea a cada país en particular el desarrollo económico. Al hacerlo, explica por

¹⁵ En la región del Mediterráneo: España, Italia, Yugoslavia, Turquía, Grecia y Portugal; en América Latina: Argentina, Chile, Brasil, México y Perú.

qué este último no se ha conseguido, a pesar de los enormes esfuerzos de algunos gobiernos por impulsar la alfabetización y algunos años de escolaridad básica entre su población. El concepto también incorpora a la formación escolar de los recursos humanos el ingrediente del desarrollo científico y tecnológico, cuya incidencia sobre la productividad en los países avanzados se hacía notar de manera impresionante. La posibilidad de aprovechar esos avances se hace recaer en una adecuada proporción entre profesionistas y técnicos medios. Se establecen relaciones propicias a razón de dos técnicos por un profesionista, o de cuatro por uno. Son los técnicos medios los que podrán dirigir a la fuerza de trabajo recién emigrada de las zonas rurales y hacerles comprensible las indicaciones de los profesionales. (Ent. 185).

En el caso de los países latinoamericanos, se aprovechó para el andamiaje de este discurso el fenómeno del crecimiento polarizado de la escolaridad: por un lado se hicieron enormes esfuerzos por impulsar la educación básica; pero por otro, los grupos sociales de mayor poder lograron una elevada escolaridad y un presupuesto proporcionalmente muy desigual para la educación superior. En realidad, en la época era de "sentido común, la noción de que había falta personal con formación intermedia (Ent. 193).

Los gobiernos de América Latina hicieron suya la preocupación que expresó el presidente del Centro del Desarrollo de la OECD en 1965 "la multiplicación del número de universidades... el aumento del número de estudiantes, en particular en las disciplinas literarias y jurídicas" (Burton, en OECD, 1967: 19)¹⁶.

La pirámide escolar latinoamericana demostraba desde los sesentas un enorme hueco, el de la escolaridad media y la estructura ocupacional lo reflejaba. Las comparaciones entre países inclusive demuestran que la proporción de profesionistas con escolaridad superior para algunas profesiones es superior a la de países desarrollados; se señala que sobran profesionistas en esas áreas.

México no escapa al embrujo de estos descubrimientos. La Comisión Nacional para el planeamiento integral de la educación (1967) cuantifica el déficit de técnicos medios por sectores de actividad económica que deberán ser formados por el sistema escolar. En el caso del técnico medio agropecuario se precisa la cifra "según estudios del mercado

¹⁶ Autores como G. Weinberg, C. Filgueira, C. Rama y J.C. Tedesco, (Rama: 1980) analizan esta situación conforme a otra lógica y otra intención: la de criticar precisamente las nociones de la teoría del capital humano y descubrir las razones políticas e ideológicas por las que crece la escolaridad independientemente de su funcionalidad con el empleo y la productividad.

actual de trabajo" en un 60%; de 40% en actividades industriales, de 30% en servicios médicos. Por el contrario, "hay excedentes del 40% en economía, de 26% en ingeniería civil, del 24% en arquitectura...". (p. 77-102).

Algunos años más tarde, la Comisión Consultiva del Empleo y la Productividad... (1982) todavía insiste, aunque incluyendo algunos matices, en que:

"La comparación internacional realizada para el grupo de profesionales y técnicos para diez países distintos permite formular dos observaciones de interés: a) la gran correlación existente entre el grado de desarrollo de un país y el porcentaje que los profesionales y técnicos representan sobre el empleo total; b) el atraso de la estructura ocupacional mexicana (respecto al citado grupo ocupacional). El país sólo supera a Portugal. El coeficiente de Estados Unidos es 2.5 veces superior en 1960 al de México en 1980" (pág. 340).

1.4. El lugar del técnico medio en la modernización agropecuaria del país

Según Hewitt de Alcántara (1978), la modernización (agropecuaria) significa "un proceso de reorganización dentro de grupos o sociedades dedicados (directa o indirectamente, voluntaria o involuntariamente) al esfuerzo de incrementar el dominio sobre el medio ambiente físico recurriendo a nuevos instrumentos y métodos. en participar los relacionados en los dos últimos siglos con la revolución industrial en Europa y los Estados Unidos" (p. 11).

Esta autora (ibidem, cap.2) identifica los diez factores que conforman el marco institucional para la modernización agrícola que se analizaron en la introducción de este estudio: 1) la política de riego, 2) el crédito agrícola, 3) la mecanización, 4) la multiplicación y distribución de semillas de alto rendimiento, 5) los fertilizantes, 6) los insecticidas, 7) la extensión agrícola, 8) mercados y precios de garantía, 9) instalaciones de almacenamiento, 10) seguro agrícola.

Es conveniente agregar a la noción de modernización de esta autora, la que propone un autor latinoamericano orientado a estudios en el ámbito de la educación y de las profesiones (Brunner, 1988): la modernización tendría que ver con la diferenciación de funciones laborales, la especialización, la profesionalización y la necesidad de contar con conocimientos específicos para su ejercicio. Con base en ambos autores, el dominio sobre el medio ambiente físico y el recurrir a nuevos instrumentos y métodos de producción exigirían conocimientos muy precisos pero de tal envergadura que permitirían la especialización en tareas y funciones a personal calificado de diferente manera: de ahí la posibilidad no sólo de contar con profesionales de nivel

superior sino de ofrecer un lugar para el técnico medio agropecuario en todos estos procesos: el intermediario, como lo definió originalmente la DGETA, entre el profesional y el productor agrícola.

Es inevitable encontrar un intenso paralelismo entre estos diez factores y algunos de los principales componentes del modelo de formación del técnico medio agropecuario en los CBTA's.

- 1) A la política de riego corresponde el principio básico que las escuelas deberían estar dotadas con entre 50 y 100 has. de terreno con agua;
- 2) Al crédito agrícola corresponde la figura legal de la cooperativa escolar de producción y su capacidad jurídica de ser objeto de crédito para las instituciones bancarias a través del FIRA; (de Ibarrola, Weiss, ...1984).
- 3) A la mecanización, el modelo de infraestructura y equipamiento de los planteles; (véase más adelante el apartado 1.7).
- 4), 5) y 6) Las semillas de alto rendimiento, los fertilizantes y los insecticidas son contenido predominante de las materias tecnológicas y de las prácticas de producción. La enseñanza, dice Eduardo Weiss, "pone especial énfasis en la transmisión de términos y clasificaciones científicas... los mejores maestros centran su enseñanza en aspectos técnicos de procesos de producción o en sistemas de reglas como por ejemplo los ábacos de producción..." (Weiss, 1990). Las especialidades diseñadas en los sucesivos cambios de planes de estudio expresan por sí mismas este énfasis en la modernización: desde 1971 se incluye la especialidad de maquinaria agrícola; en el plan de estudios de 1981 se diseñan 27 especializaciones que "expresaban el sueño de un país petrolero capaz de financiar la capitalización de una agricultura con alta tecnificación y división del trabajo" (ibidem). Este plan incluye por ejemplo la especialidad de técnico en combate de plagas y enfermedades de las plantas, la de fertilizantes, la de topografía... (de Ibarrola, Weiss, ...1984; Weiss, 1988 y 1990; Levy, 1990).
- 7) La extensión agrícola -en su acepción de extender a las comunidades el saber técnico transmitido por las escuelas- es el sentido mismo de la formación. Implícitamente las escuelas orientan a los estudiantes a que la extensión será su función profesional principal, supuestamente mediante trabajo directo en sus comunidades de origen aunque fundamentalmente a través de las dependencias gubernamentales en las que podrán encontrar empleo (veanse más adelante los capítulos 5 y 6). Por

otro lado, las escuelas tienen una clara función de extensión que se ha organizado de diferentes maneras: originalmente en Departamentos de atención a la comunidad, que desde 1980 se convirtieron en Departamentos de Vinculación. A través de estas instancias las escuelas organizan cursos puntuales o programas globales de educación no formal e incorporan en estos últimos el servicio social y las prácticas de los estudiantes. (Bernal, Márquez y Weiss, 1985; Weiss, 1990).

- 8) Las escuelas disponen de instalaciones de almacenamiento como parte del modelo de la infraestructura de producción.

El paralelismo se observa también, como se verá más adelante, en la enorme distancia que se genera entre el modelo y las posibilidades reales de las escuelas para lograr producciones "modernas", más aún, de lograr producciones sostenidas y rentables.

Son muy pocos los estudios que incorporan un análisis del papel que juega la formación de los recursos humanos en el desarrollo agropecuario (Cleaves, 1985; Mayer y Lomnitz, 1988). En general se hacen breves menciones a la existencia de escuelas de agricultura, (las prácticas, las centrales, las regionales según la época que se analice); se hacen exhortaciones a "una adecuada preparación técnica del personal de campo de los bancos" (o de la SARH) (Hewitt de Alcántara, op. cit.: 89); se da por supuesta la formación del reducido, creciente o insuficiente número de agrónomos o de técnicos en los servicios de extensión o de atención gubernamental o privada. Gordillo, (1988:) señala que la Coalición de Ejidos de los Valles del Yaqui y Mayo contaban con 1 técnico por cada 1800 has.

Por su parte, las instituciones formadoras de personal de nivel medio o superior para el sector agropecuario parten de análisis globales de las necesidades sociales del país en materia de desarrollo agropecuario, por un lado; por otro, intentan cambios institucionales y curriculares en la medida en que sus egresados se enfrentan al desempleo, sin pasar nunca por un análisis puntual del tamaño y tendencias de crecimiento de los mercados de trabajo posibles. (DGETA, 1985; UACH, 1988).

A nivel de planeación pública, los vínculos entre el impulso a la intervención estatal en la modernización del campo y el crecimiento del subsistema de educación agropecuaria no aparecen nítidos. No conocemos documentos en los que oficialmente las secretarías del ramo o los organismos gubernamentales, o paraestatales del sector agropecuario propusieran formalmente cifras o contenidos a la Secretaría de Educación Pública para la formación de los recursos

necesarios a sus proyectos. Para ello más bien crean y operan sus propias escuelas. (La SARH opera las Escuelas Superiores de Agricultura; la Comisión Nacional de Fruticultura opera su propia escuela de técnicos, existe la escuela de Guardas Forestales, etc.).

La contraparte, asegurar una liga formal para el empleo de los egresados de la CETAs (después CBTAs) nunca se estableció. Ninguna dependencia oficial aceptaría comprometerse a absorber a todos los que salieran de las escuelas. Aunque, por un tiempo, tampoco fue necesario pensar en esta liga, "de hecho había trabajo para casi todos" (Ent. 187).

Hasta qué punto la formación de los técnicos medios agropecuarios fue producto de un ejercicio formal de planeación de recursos humanos del sector público para la modernización del campo es algo que no queda claro. Existen algunos documentos y previsiones de algunas comisiones de planeamiento de recursos humanos del gobierno federal, muy agregadas por sectores económicos a nivel nacional. Hay evidencia de algunos grupos de trabajo conjunto y testimonios de una intensa participación de SARH en el diseño de la nueva modalidad educativa, pero más bien respaldada por lo que parece una concertación gruesa de voluntades y una coincidencia de intereses, la del crecimiento vertical del sistema de educación agropecuaria y la del crecimiento de los proyectos gubernamentales de apoyo al campo entre 1970-1982, en particular a raíz de una época de reformas en donde se reformaron tanto la ley agraria como la de educación, entre otras.

Algunos datos son elocuentes:

En 1966, la matrícula de alumnos de nivel medio superior orientada a la preparación de técnicos medios para las actividades agropecuarias correspondía al 0.6% del total; la de enseñanza superior para disciplinas agropecuarias, al 3.4% del total del nivel. (Comisión Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación, 1967).

Para 1980, la proporción de alumnos de nivel medio superior inscritos en el bachillerato agropecuario, alcanzó el 6% del total del nivel (ver cuadro 1.2). En el nivel superior esa proporción alcanzó el 8% del total (de Ibarrola, 1986). Para 1988, ambas proporciones habían disminuido al 3 y al 6.2% respectivamente (cuadro 1.2; de Ibarrola, 1989: cuadros).

Cabe advertir que, como se analiza en el resto del estudio, en estos crecimientos y decrecimientos de la matrícula no sólo juegan las oportunidades escolares institucionalmente ofrecidas sino la percepción que tienen los estudiantes del futuro laboral al que conducen, como se verá en los capítulos 5 y 6.

El sector estatal de impulso al desarrollo agropecuario tiene un crecimiento y decrecimiento que se manifiesta en el número de dependencias gubernamentales, en el presupuesto destinado al sector y en el personal contratado.

El mayor ritmo de crecimiento se da entre 1970 y 1975¹⁷. El presupuesto federal destinado al sector pasa del 9% al 18% del total y el número de entidades y dependencias de participación estatal mayoritaria o minoritaria alcanza un total de 191. Durante el siguiente sexenio, el ritmo de crecimiento disminuye pero el sector alcanza los puntos más altos de su crecimiento en cuanto a presupuesto (pesos constantes) número de dependencias: 222 en 1981, y personal contratado. SARH llegó a tener 141 300 empleados. A partir de 1982 baja el ritmo de crecimiento del presupuesto que en pesos constantes absolutos disminuye dramáticamente hasta llegar a ser un 61.5% inferior en 1986 al de 1981. Se inicia una política de enflaquecimiento del Estado y la mayoría de las dependencias se someten a un proceso de liquidación, venta o extinción. El número de dependencias disminuye de 222 a 103 y el número de empresas paraestatales del sector a liquidar alcanza el segundo lugar después de las SEMIP (se va reduciendo de 94 a 29: Gasca Zamora, J.: 1989). Igualmente se implanta una política de cierre de nuevas contrataciones y reducción de personal. La SARH disminuye su personal de 141 300 trabajadores en 1981 a 103 270 en 1989. (SARH, 1987-88).

Es interesante constatar que para 1987-88 el personal de la SARH tenía un elevado promedio de escolaridad (10.6 años cursados) y que el personal con escolaridad post secundaria alcanzó el 59.3% del total, de los cuales el 25.3% tenía una escolaridad de nivel medio superior y el 23.7 una escolaridad superior. (9.3% contaba con una carrera corta) Ibidem: 59). El 35.3% de los profesionales se concentraba en la carrera de ingeniero agrónomo. El 45.2% del personal de la SARH se clasificó dentro del grupo de especialistas y técnicos. Según cifras para las oficinas centrales (no hay información para las unidades) en el mismo grupo se localizó al 54% del personal con escolaridad de nivel medio superior, al 52% del personal con escolaridad superior y el 32% personal con carrera de nivel medio (ibidem: 65 y 126).

Para 1982, un estudio de la DGETA sobre 4338 egresados incorporados al trabajo, revela que el 69.3% de ellos estaba en dependencias públicas orientadas al desarrollo agropecuario, en particular en la SARH (Muñoz Cruz, 1982: 78). Para 1988 o 1989 la DGETA no tiene datos oficiales sobre el tipo de trabajo de sus egresados. Pero es ampliamente compartida la noción de que la crisis económica

¹⁷ Las afirmaciones se elaboraron con base en el análisis de diversas fuentes: Secretaría de la Presidencia, 1977; SPP, 1981, 1985 y 1989. Calva, J.L. 1988: cap. 1.

y en particular sus efectos sobre la intervención gubernamental en el desarrollo agropecuario del país, aunada a los fracasos de los modelos tecnológicos para sustentar un desarrollo generalizable al sector rural, ha sido "desastrosa para las carreras relacionadas con el desarrollo agropecuario y forestal" (Castaños, 1988:28). El rector de la Universidad Autónoma de Chapingo menciona que el 50% de las generaciones más recientes de egresados se encuentra desempleado" (ibidem:29).

Es interesante constatar que las previsiones más burdas de los economistas de la educación no se cumplen. Psacharopoulos, director de investigación educativa del Banco Mundial afirma que los "investigadores han descubierto que una diferencia de 4 años de educación primaria equivale a un aumento en la producción agrícola del 9%" (1984, 1987). pero en México parecería que al aumento en la escolaridad en general, y la agropecuaria en particular, corresponde una polarización extrema de la agricultura, y una caída general del producto interno agropecuario, el fin de la autosuficiencia alimentaria y el desempleo de los egresados de las escuelas agropecuarias de nivel medio superior y superior.

Seguramente en el desarrollo de la educación agropecuaria de nivel medio no hubo estudios del "mercado actual de trabajo", sino análisis de las estadísticas nacionales sobre escolaridad de la PEA. Toda la década de los setentas es rica en diseños institucionales y curriculares para técnicos "medios". Es la época de las "salidas laterales", las "capacitaciones graduales", las nociones de técnico profesional y profesional técnico. Se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM (1971), los distintos bachilleratos tecnológicos (1971), el Colegio de Bachilleres (1973). La idea culmina en 1978 con la creación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, CONALEP. En 1978, la creación de esta institución se fundamenta en la necesidad de lograr una proporción de 1 profesional, 5 técnicos y 20 trabajadores (Calles, citado por Weiss, 1990). Ello a pesar de que el número de empresas que tienen cierta formalidad en la jerarquía de su organización laboral será ¿tal vez de mil? (Ent. 185).

Será hasta varios años después cuando se vuelva lugar común la devaluación del certificado escolar, la existencia de mercados segmentados de trabajo o el papel reproductor que juega el sistema escolar a partir de los mecanismos de deserción, de reprobación y de canalización diferenciada de alumnos que se desarrollan en su interior. En México, sin embargo, hasta la fecha predomina un desconocimiento oficial de la naturaleza de la organización laboral en el país para efectos de planeación educativa.

Durante la Primera Reunión Nacional de Directores de Instituciones de Nivel Medio y Superior de Educación Agropecuaria, en 1971, y en las modificaciones posteriores a los planes de estudio, (1978, 1981, 1985) el concepto de técnico medio ni siquiera se discute, simplemente se establece como un hecho que hace falta. No cabe duda que entre todos los factores favorables al desarrollo del nivel medio superior agropecuario del sistema escolar, la oportuna apelación a formar un técnico medio para el desarrollo agropecuario, en medio de importantes iniciativas para revitalizar el impulso al desarrollo rural, inclina la balanza a favor de su aprobación. Es feliz la identificación del calificativo de "medio" asignado al técnico con el nivel que hacía falta para solucionar la estructura piramidal de ese tipo de educación. Décadas antes el "técnico" agrícola había requerido solamente algunos estudios prácticos después del cuarto año de primaria; años después había requerido acompañar sus estudios tecnológicos con los generales de secundaria. Ahora requeriría acompañarlos del bachillerato. Cuestión del avance tecnológico, no faltaba más.

1.5. El lugar relativo de la formación del técnico medio agropecuario entre los objetivos de los CBTAs.

Se mencionaron ya los tres objetivos explícitos que orientaron la creación de los CBTAs: atender a la demanda de educación post secundaria en el medio rural, otorgar una formación propedéutica de bachillerato en algunas áreas disciplinarias, impartir una capacitación como técnico medio agropecuario.

No fueron los únicos objetivos o por lo menos las únicas funciones que han cumplido los CBTAs, también formaron parte de un conjunto de estrategias implícitas en la creación de otras nuevas modalidades de educación media superior que caracterizan -como se mencionó- la riqueza de instituciones educativas creadas en la década de los setentas: los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial (1971), los Colegios de Bachilleres, COBACH (1973), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, CONALEP (1978) que acompañaron el crecimiento y desarrollo de los CBTAs. En mayor o menor medida, llevaban la finalidad de:

- separar el nivel medio superior de las universidades y mitigar la demanda de nivel superior al ofrecer formaciones profesionales laterales; en el caso de CONALEP se ofrece exclusivamente una formación terminal.
- diseñar alternativas curriculares a la herencia positivista imperante en el bachillerato tradicional e incorporar con mayor énfasis las áreas científicas y tecnológicas en la educación de este nivel; es el caso en particular de los bachilleratos tecnológicos.

- introducir nuevas políticas de financiamiento, en el caso de CBTAs, con base a ingresos generados por la producción en las escuelas; en el caso de COBACH, la participación federación estados y el cobro de colegiaturas, en el caso de CONALEP, la participación pública-privada y el cobro de colegiaturas;
- introducir nuevas políticas de contratación de profesores;
- crear nuevas instituciones para evitar inercias burocráticas y concentraciones excesivas de poder sobre los estudiantes.

1.5.1. El objetivo de atender a la demanda rural de educación post secundaria.

La mayor parte de los CBTAs constituyó efectivamente la primera oportunidad de educación de nivel medio superior, diferente a la Normal, en zonas rurales. Ofrecía, además la oportunidad escolar formal de seguir estudios superiores al ofrecer el grado de bachiller.

Una rápida revisión de las localidades en que se encuentran situados los CBTAs confirma este enunciado. Por otra parte, un ejercicio de clasificación de estas localidades según el tipo de producción agrícola que predomina indica que el 60% de ellos se sitúa en zonas de producción campesina (Bernal, L.E. 1990, op. cit.), de conformidad con la clasificación de K. Appendini, 1983).

Dada la orientación "modernizante" que predomina en la formación del técnico medio, según el plan de estudios y las estructuras curriculares del aprendizaje de la producción, una hipótesis que se antoja es la siguiente: Ahí donde no se dieron los otros recursos para el desarrollo agropecuario, se otorgó la promesa de un futuro mejor centrado en la preparación técnica y académica de los jóvenes. Sin embargo, la naturaleza tan intrincada de las razones que explican la creación y consolidación de cada CBTA, por lo menos según se desprende de esta investigación, no permite confirmarla a partir de una simple correlación lineal entre localización del CBTA y naturaleza de la producción agrícola imperante.

Como se puede apreciar en el **cuadro 1.1.** en el sexenio de Echeverría se fundaron 100 escuelas, se reclutaron más de 1600 profesores y la matrícula alcanzó un total de 24 754 alumnos. La proporción de alumnos maestros fue de 20/1.

Entre 1977 y 1983, las escuelas agropecuarias crecieron hasta alcanzar la matrícula más elevada de su historia, 53 843 pero casi la tercera parte de los alumnos quedó en nuevos centros creados con carácter estrictamente terminal conforme a la prioridad sexenal en turno. El número de

planteles creció a 173 y el de maestros a más de 2000. La proporción alumnos maestro siguió siendo de 20/1.

En 1985 el número de planteles había crecido hasta alcanzar un total de 196. La matrícula, sin embargo, disminuyó ligeramente a 52 844, de los cuales sólo 900 estaban en la modalidad terminal debido a que desde 1981 -por presiones de las comunidades- se empieza a revocar la decisión de distinguir entre planteles terminales y planteles bivalentes. Todos serán bivalentes en adelante. Crece también el número de maestros hasta alcanzar un total de 3 506. La proporción alumnos maestro disminuye a 15/1.

Para 1989, el número de planteles se conserva prácticamente igual, sube a 197 pero la matrícula disminuye a 42 905 estudiantes a pesar de que se crean los centros de "extensión" (Ver más abajo). El número de maestros se incrementa de cualquier forma a más de 4000. La proporción de alumnos maestro disminuye a 10/1. Por otra parte, hacia 1980 se inició un crecimiento impresionante de las oportunidades de nivel medio superior en todo el país, a partir del impulso que recibieron del gobierno federal los Colegios de Bachilleres y los CONALEPs (Ver cuadro 1.2). Este crecimiento alcanzó también a las zonas rurales, incluyendo aquellas que ya tenían un CBTA y provocó tres tipos de resultados, sin que se tenga claridad nacional de la magnitud de cada uno de ellos¹⁸.

- a) zonas en donde el CBTA recupera con calidad y orgullo la demanda local por nivel medio superior; (de Ibarrola, Weiss, Buenfil, Márquez, ...1984).
- b) zonas en donde el CBTA enfrenta una fuerte competencia de otras modalidades de nivel medio superior, de creación más reciente, por captar a los egresados de secundaria. Esta competencia resulta en serios problemas de inscripción y matrícula, no sólo para el CBTA sino inclusive para los otros planteles. Es el caso en las cuatro mini regiones abarcadas por esta investigación, y posiblemente de la mayoría de los CBTAs. Como se aprecia en el cuadro 1.2. la matrícula de esta modalidad descendió dramáticamente en -21% de 1983 a 1987. Es la única modalidad que tiene un decrecimiento tan importante en su matrícula.

Por razones no muy claras, se señala también en el cuerpo del estudio, las nuevas modalidades tienen a establecerse ahí donde ya se creó una demanda.

¹⁸ Los datos se podrían elaborar ahora con un detallado análisis de la información incluida en el Sistema de Información para la Planeación de la SEP que incluye el número de escuelas de cada nivel entre pre-escolar y nivel medio superior por localidades y municipios de los Estados de la República.

c) zonas rurales de suficiente concentración demográfica en las que no hay oportunidades de educación media superior¹⁹.

A pesar del crecimiento de las oportunidades, y del crecimiento demográfico de la población en edad en general, la tasa de crecimiento de la matrícula de nivel medio superior entre 1983 y 1987 fue muy inferior a las tasas que se habían registrado entre 1977-1983 y en particular entre 1970 y 1976. Sin embargo, la modalidad que más resintió esta situación fue la educación tecnológica agropecuaria (Véase el cuadro 1.2.). Diversos argumentos intentan explicar esta situación: los más globales la hacen depender de la crisis económica del país, tanto la drástica disminución del presupuesto público destinado a la educación como la disminución de los recursos familiares que se podrían desviar hacia el gasto educativo. En el cuerpo del estudio se localizan además otras dos posibles causas: una es la pérdida de la funcionalidad de este tipo de escolaridad hacia un empleo gubernamental. El mercado de trabajo estatal se cerró desde 1982. Otra es la apertura de otras oportunidades de escolaridad media superior que abren opciones diferentes de futuro a los jóvenes del medio rural.

De hecho es indispensable distinguir por lo menos dos etapas en el desarrollo de los CBTAs, **a)** aquella en que crecen por presiones de las comunidades y por tanto como respuesta a una presionante "demanda social" por escolaridad (entre 1971 y 1978 más o menos); **b)** aquella en que empiezan a perder alumnos y crecen por designios institucionales e impulso de sus funcionarios y maestros. Esta última etapa afecta también a modalidades como COBACH y CONALEP²⁰.

Conscientes del calificativo que orienta su razón de ser; atender a la demanda rural, los CBTAs iniciaron en 1983 una estrategia de crecimiento a base de "extensiones". Se trataba de llevar la escuela a lugares aún más apartados. "Si la demanda no va a la escuela, la escuela irá a la demanda" (Ent. 187).

¹⁹ Por ejemplo, la zona del Valle de Chalco, Estado de México, aldeaña a una de las mini regiones de la investigación, con una población superior en 1987-88 tenía sólo 2 escuelas del nivel. Por su parte, la miniregión estudiada tenía más de 10 escuelas diferentes entre preparatorias universitarias, Colegios de Bachiller, CONALEPs, Normales y CBTAs y CBTIs.

²⁰ Bourdieu, (La distinción, 1988: 374, calificaría este proceso como el desarrollo de un cuerpo de profesionales capaces de producir la necesidad de su propio producto; esto es, un mercado para los bienes y servicios que están preparados para ofrecer. Grignon, por su parte señala que la enseñanza agrícola "debe quizás su unidad y su especificidad relativas a la acción de los agrónomos..." (op. cit: 73).

Las extensiones se definieron como "la ampliación del servicio que los planteles ya establecidos ofrecen fuera de sus instalaciones para atender a demandantes que no pueden acudir a los mismos. La extensión se crea con base en el personal docente, administrativo y manual con que cuentan los planteles (no se autorizan ni plazas ni presupuesto adicionales para el manejo de las extensiones) una vez que la comunidad demandante aporta lo necesario para la buena operación del servicio" (SEP-SEIT, DGETA, 1987, 1990).

Entre 1983 y 1988 se llegaron a autorizar 150 extensiones, algunos CBTAs operaban más de una (Bernal, L.E.). La matrícula inscrita en ellas llegó a aportar cerca del 12% del total (ibidem). A partir de diciembre de 1988 se suspendió la autorización de nuevas extensiones. En DGETA se manejan con más detalle los argumentos económicos de la caída de la matrícula, "enlistamos como 15 causas", en particular una correlación de sentido común con los siniestros agrícolas o el alza del costo del transporte (Ent. 187) (Ent. 190). Igualmente racionalizan la falta de demanda con base en las características rurales de las zonas que deben atender. "No se trata de gente que disponga del metro para poder ir de Neza a CU... es gente que para asistir va a caminar cuatro o cinco o seis kilómetros" (Ibidem) (Esta situación se analiza con más detalle en el capítulo 3).

1.5.2. El peso del bachillerato

A lo largo de los ya casi veinte años de existencia de los CBTAs esta modalidad educativa es la que más cambios de planes de estudio ha tenido. Expresión de una búsqueda constante de cuál es la especificidad de su contenido académico. La tendencia clara ha sido darle cada vez mayor peso curricular al bachillerato, en detrimento de la formación directa para el trabajo agropecuario (Weiss, 1988). Los planes originales además de abarcar un total de 45 horas a la semana, equilibraban la formación propedéutica con la laboral en un 51-49%. Con la modificación de 1981, se redujeron las horas semanales a 35, en detrimento de la formación agropecuaria directa y para 1985 la disminución del tiempo destinado a la formación agropecuaria fue aún más drástica. Se le dedica nada más el 33% del tiempo.

Los CBTAs fueron adoptando las modificaciones y precisiones con respecto al bachillerato que salieron de las reuniones nacionales de Villahermosa (1970) y posteriormente de Cocoyoc (1981). Se adhirieron al Tronco Común del Bachillerato Tecnológico y para 1985 ampliaron a dos las áreas propedéuticas que imparten: inicialmente fue sólo químico-biológicas y ahora imparten también la de físico-matemáticas.

"Incluso la subsecretaría (de 1982-1988) le está dando mayor peso al bachillerato, hay academias y una bola de proyectos para apoyarlo" (Ent. 187).

En las modificaciones a los planes de estudio aparecen también las modas curriculares o los énfasis del momento. El plan de estudios de 85, incorpora tres materias: Bio tecnologías, Computación y Seminario Siglo XXI en "clara concesión a las autoridades del momento", como detecta Weiss (op. cit:) acertadamente.

Lo que pasa, como bien lo señala un funcionario, es que "tampoco se puede pretender que vamos a formar un técnico de excelencia. CONALEP forma técnicos agrícolas, pienso que esos técnicos deben ser mejores que un técnico de DGETA porque el otro técnico se dedica tres años a ser técnico y acá el alumno pues se dedica la mitad de tres años. Por otro lado, un porcentaje bastante alto de los alumnos que ingresan a los CBTAs su intención, más que nada es hacer el bachillerato" (Ent. 187).

1.6. La búsqueda escolar del técnico medio agropecuario.

Desde los primeros enunciados curriculares sobre lo que sería el técnico medio caben dos grandes orientaciones:

- a) el técnico como "enlace", como "intermediario" entre el profesional y el productor.

"La expectativa sobre el técnico se puso en una frase que está por ahí escrita no se dónde de que iba a ser el vínculo entre el productor y el ingeniero. Esa era la idea, aunque no muy clara, es gráfica". (Ent. 187).

- b) el técnico como aquel que domina un cierto nivel de conocimientos sobre la producción que le permitirán impulsar esta última hasta cierto punto (hasta el punto en que necesita el apoyo del profesional).

"...el campesino sabe hacer cosas pero no sabe el porqué; el técnico sabe el qué y también ya algo del porqué; el ingeniero sabe el qué, el porqué, el cómo, el dónde, el para qué, es decir una especie de pirámide. El técnico detecta un problema y sabe quién lo puede resolver" (ibidem).

Estas dos tendencias no necesariamente son contradictorias pero reciben un énfasis desigual al interior de los planes de estudio y en los cambios que estos últimos sufren en los años de existencia de los CBTAs. Más importante aún, orientan a los estudiantes a futuros claramente diferentes: en el primer caso a un empleo previsible y delimitado en la estructura ocupacional; en el segundo al autoempleo.

A lo largo de los casi veinte años que han transcurrido desde la Primera Reunión Nacional en donde se decidió crear y delimitar un nuevo nivel de conocimientos agropecuarios, el correspondiente al nivel medio superior del sistema escolar, la búsqueda por la definición y delimitación de los contenidos correspondientes ha sido evidente, impregnada tanto por cambios en las políticas educativas como en las políticas agropecuarias.

Originalmente los nuevos centros: CETAs, Centro de Estudios Tecnológicos Agropecuarios, se definieron como bivalentes. Ofrecían una formación de tres años como técnico agrícola o como técnico pecuario, junto con los estudios necesarios para continuar a nivel superior las carreras correspondientes de ingeniero agrónomo o médico veterinario²¹.

Muy pronto se agregaron dos especialidades técnicas más, continuando con la concepción inicial que se había plasmado en la distribución las horas de actividades tecnológicas en las secundarias: se diseñaron las carreras de técnico en maquinaria agrícola y de técnico en industrias agropecuarias.

"Se pensó mucho que la escuela fuera realmente rural, que pudiera maquilar leche o fruta aparte de enseñar... se pensó mucho en las empresas rurales, incluso en el sexenio de Echeverría se crearon no se cuántas con el FONAFE²² creo que se llamaba. Es decir hubo una intencionalidad política de desarrollo en el campo y se pensó que la escuela era una forma de poder apoyar en una parte de su función propiamente académica" (ibidem).

Entre 1978 y 1982, el énfasis en la formación de técnicos medios, técnicos especializados, técnicos profesionales alcanza un lugar prioritario en la política educativa nacional. (Es la época de la creación del CONALEP, Colegio Nacional de Estudios Profesionales Técnicos). Las escuelas agropecuarias crecen hasta alcanzar la matrícula más elevada de su historia, 53 843 estudiantes, pero casi la tercera parte de los alumnos quedaron inscritos en nuevos Centros de carácter estrictamente terminal, que coexistieron con los bivalentes no sin provocar cierta confusión entre algunos alumnos y padres de familia con respecto al futuro escolar universitario que por razones incomprensibles era posible para unos pero no para otros.

²¹ De hecho, uno de los acuerdos tomados durante la Primera Reunión fue que las Escuelas que formaban parte de la Asociación Mexicana de Escuelas Superiores de Agricultura recibieran a los egresados de los CETAs, para lo cual se insistió en su participación en el diseño de los planes de estudio.

²² Fondo Nacional de Fomento Ejidal.

En 1981 se dió un cambio importante en los planes de estudios de los CETAs. La razón fundamental fueron los acuerdos de Cocoyoc sobre el bachillerato y la incorporación del tronco común del bachillerato tecnológico como parte fundamental de un nuevo plan. Pero se modifica también el alcance y la concepción de las especialidades técnicas.

Ya para entonces se habían acumulado, a raíz de distintos tipos de decisiones y acuerdos, trece especialidades agropecuarias que incluían fruticultura, horticultura, apicultura, administración, cultivo de caña, topografía (Díaz Tepepa, citada por Weiss, 1988).

El nuevo plan ofreció 27 especialidades diferentes²³. Se aplicaron criterios regionales y sectoriales en la división de las especialidades y se ofrecieron especialidades tales como técnico agropecuario especialista en bovinocultura de clima tropical o la de técnico especialista en bovinocultura de clima templado, la de porcicultura, la de cunicultura, la de cultivos industriales o la de control de plagas y enfermedades de las plantas, la de industrialización de frutas, la de industrialización de carnes, la de industrialización de lácteos, etc. La finalidad explícita de esta división en "mini especialidades", "micro" o "super especialidades" como se les llegó a manejar en la jerga de la DGETA era la de ofrecer una ejemplificación de algún proceso productivo tratado en profundidad.

Sin embargo, este tipo de formación, que reducía el tiempo curricular que se le asignó a raíz del cambio del plan de estudios y que resultaba mucho más reducida aún en cuanto al tiempo real destinado a ella (de Ibarrola, Weiss, 1984), era excesivamente científicista -por un lado-. Por otro, reducía las prácticas y habilidades técnico manuales ejercitadas al interior de los talleres o postas, al aprendizaje de informaciones muy precisas, en un descuido prácticamente total de los componentes de planificación de recursos, administración de tiempos y personal, contabilidad, comercialización y distribución de la producción. Se expresaba así el implícito que lo guió: la imagen de un puesto determinado en el mercado de trabajo como eslabón de una cadena productiva en la que necesariamente alguien más (nunca se precisaba quién) se haría cargo de los otros aspectos de la producción (tampoco se precisaba cuáles).

²³ El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, una vez más, tuvo una fuerte influencia en este plan. Lo diseñó por lo menos en su parte medular, por convenio con la DGETA. El convenio no lo pudieron aceptar instituciones como Chapingo por estar inmersas en otro tipo de problemas (Ent. 190).

Para esta época es evidente la desvinculación entre la DGETA y el sector productivo al que supuestamente se orientarían sus egresados. Cuenta un ex-funcionario de DGETA que se hizo una encuesta dirigida a cerca de 20 000 potenciales empleadores en los que se solicitaba información sobre el perfil que requerirían del técnico medio. La Dirección recibió menos de 100 respuestas todas ellas señalando que no contrataban técnicos medios (Ent. 190).

A pesar de que es la época del Sistema Alimentario Mexicano SAM, conforme al cual el gobierno lanza el reto de revitalizar la producción campesina de alimentos básicos en zonas de temporal, el subsistema de educación agropecuaria, se lanza por otra de las vertientes del desarrollo agropecuario, "caso típico de falta de coordinación entre diferentes facciones y organismos gubernamentales" (Weiss, 1988: 12).

"Hubo un boom en el campo, se suponía que se iban a requerir técnicos para trabajos muy concretos, ya no generales" (Ent. 187). Es posible también que, más que falta de coordinación, se hayan previsto especialidades muy concretas para incorporarlas de manera más adecuada a las distintas funciones que tendrían las dependencias gubernamentales en el apoyo a este tipo de desarrollo.

Entre 1981 y 1985 se revoca la decisión de distinguir entre planteles terminales y planteles bivalentes y se incorpora el bachillerato en todos.

En 1985 se volvió a modificar el plan de estudios, y quedó el actualmente vigente. Se trata desde entonces de formar un técnico agropecuario integral, "que sepa producir bienes y servicios con alta calidad y manifieste una actitud emprendedora orientada al desempeño de actividades productivas en forma independiente, en lugar de ser empleado burócrata o agente de ventas" (SEP-SEIT, 1985: 14).

"Hubo un golpe muy radical de un año a otro, de que sí hay y luego ya no hay (recursos)..., pues nuestra estrategia tuvo que cambiar totalmente. La dependencia económica ya era otra; había no sólo que integrar desde un punto de vista académico sino también orientarlos a que no necesariamente quisieran trabajar en una dependencia sino entrarle a producir directamente" (Ent. 187).

Aunque no se menciona en la exposición de motivos del nuevo plan, es indudable que el PRONADRI (Programa Nacional de Desarrollo Rural Integral, 1984) influye en el espíritu del nuevo plan de estudios (Weiss, 1990).

Por su parte el bachillerato adquirió aún más importancia dentro del planteamiento curricular al ofrecerse una segunda área propedéutica y al abarcar el 67% del tiempo total del plan (ibidem) .

A pesar de esta disminución en el tiempo curricular destinado a la formación para el trabajo, el plan de estudios tiene una gran cantidad de aciertos para la formación del técnico:

"el abandono de las especializaciones y el regreso a una concepción más orgánica del técnico, ahora concebido como técnico agropecuario integral; el énfasis en el aprendizaje de procesos productivos completos, incluyendo la comercialización y los aspectos administrativos y sociales de los procesos productivos; un claro espacio curricular para los cultivos y especies regionales; elementos incipientes para una concepción sistemática de la producción agropecuaria (ibidem, p. 15).

Otro de los grandes aciertos es la incorporación institucional de los proyectos productivos estudiantiles, que como se verá en seguida son las estrategias curriculares que mejor resuelven las distintas contradicciones a las que se enfrenta el aprendizaje escolar de la producción.

1.7 Aprender a producir produciendo.

Entre los procesos y estructuras curriculares más importantes, que por lo demás distinguen a las escuelas agropecuarias como una modalidad escolar única en el país, aún entre el resto de las escuelas técnicas, está la supuesta incorporación de los alumnos a una producción agropecuaria desarrollada en la escuela, una producción escolar. El principio educativo se plantea desde la Primer Reunión Nacional... "aprender a producir produciendo", en ese entonces un principio indiscutible de la educación activa y participativa que domina con todo el impulso de su innovación la teoría pedagógica de la época.

Se atribuyen otros dos objetivos a la producción escolar: contribuir al financiamiento de los planteles -excepto en cuanto al pago de docentes- y servir de modelo de producción para las comunidades aledañas.

Los objetivos quedan ampliamente respaldados por el modelo para la infraestructura y las instalaciones productivas de los planteles. Este último prevé para cada escuela una dotación de entre 50 y 100 has. de terreno con agua, que deberán ser donadas por las comunidades, y la construcción de postas bovinas, porcícolas, avícolas y cuniculas, apiario, talleres para la industrialización de lácteos, carnes y frutas, verduras y hortalizas. Además un taller de mantenimiento. Todo ello quedó como responsabilidad del

CAPFCE. Lo anterior se estableció conforme a un modelo de producción agropecuaria "integral"; de lo agrícola a lo pecuario y de ahí a la industrialización de los productos y un tamaño "comercial" que prevé capacidad para 1000-2000 aves; 200-300 cabezas porcinas, procesamiento de 20 kg de verduras y hortalizas, 40 l de leche diarias, 5 cerdos por semana (Weiss, 1990).

Se creó un Fideicomiso para apoyar la investigación y la educación tecnológica agropecuaria y para el equipamiento de los planteles²⁴.

Con ese fideicomiso se dotó a los planteles con "módulos de producción mínimos, necesarios para demostrar que la producción es negocio".

Se incluyó en el modelo una dotación de equipo técnico para producir de manera mecanizada: tractores, pasteurizadoras, envasadoras, ordeñadoras mecánicas, empacadoras, refrigeración, etc. Incluyó también dotación mínima de animales: 20 puercas de vientre, 15 vacas, etc.

Casi veinte años después, a pesar de la nueva orientación del plan de estudios de 1985 la idea sigue siendo "que los estudiantes piensen en grande, mas en términos de organización, de producción más grande, más empresarial" (Ent. 187).

Es en la producción escolar y en los espacios curriculares de aprendizaje que delimita (de Ibarrola, 1987: 320-324) donde se observa más claramente la similitud entre la intervención modernizante de las instituciones gubernamentales de apoyo al campo y la formación del técnico medio agropecuario.

Los equipos e instalaciones con los que fueron dotados los planteles, conforme a un modelo diseñado centralmente, son los que expresan de manera más significativa la concepción de producción que deberían aprender los alumnos, ya que entre las declaraciones de principios, los diseños curriculares, la selección de especialidades y la formación y reclutamiento de profesores se observan claras contradicciones. Se trata de una producción estrechamente ligada con la racionalidad, los ritmos de trabajo y los tipos de organización laboral incorporados en una tecnología de avanzada, altamente tecnificada y capitalizada. El equipo se importó prácticamente en su totalidad. Impulsar el desarrollo de tecnologías propias y locales o de ajustarse a los recursos y condiciones locales de producción, si bien aparece en algunos

²⁴ Participaban la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, el Banrural, la Asociación Mexicana de Escuelas Superiores de Agricultura y la Secretaría de Educación Pública. Dependía directamente del Presidente de la República (Ent. 186).

discursos, se pierde ante los procedimientos y los contenidos de la dotación de la infraestructura productiva y solo es recuperado en los casos específicos de producción sí lograda.

Los primeros planteles se beneficiaron casi totalmente del impulso innovador, el entusiasmo y la existencia de recursos presupuestales y de convenios y donaciones internacionales para lograr el modelo. Es la época del "entusiasmo y la locura. Las escuelas nunca estaban cerradas, los alumnos estaban todo el día y los maestros también, los campesinos llegaban en cualquier momento. Contra firma del director del plantel se reciben tractores, refrigeradoras, envasadoras..." (Ent. 189).

De ahí en adelante la dotación de cada escuela varió notablemente. La falta de recursos modificó la política y algunas escuelas en principio recibieron nada más la dotación pertinente para la especialidad que iban a enseñar; algunas quedaron francamente desprovistas.

La parte de los terrenos, sin embargo, que debía ser aportada por las comunidades, desde el principio revela las características reales de la producción agropecuaria en las zonas en las que se crearon los planteles. "Aún la riqueza de un Estado petrolero no podía superar los problemas geográficos y agrarios" (Weiss, op. cit: 5). El agua se logró en muy pocos de ellos, y sólo en una parte muy pequeña del terreno. En ocasiones la cifra mínima requerida se completó a través de diferentes tierras, situadas inclusive a gran distancia del plantel.

La producción escolar, requisito sine qua non del principio de aprender a producir produciendo en la escuela demuestra desde los primeros intentos los aspectos que harán del mismo uno de los principios más debatidos en la educación para el trabajo.

Producir en la escuela, aún en aquellos casos en los que la dotación fue casi igual al modelo previsto no resultó fácil en ningún caso. Incorporar a los alumnos a la producción resultó aún más problemático.

De acuerdo con las investigaciones realizadas por el grupo de investigaciones agropecuarias del DIE en distintas épocas²⁵, la producción agropecuaria en los CBTAs resulta totalmente errática en cuanto a los planteles que la logran (muy pocos) y las razones que explican el éxito (muy diferentes). No es extraño que en cada plantel los maestros señalan que las instalaciones quedaron incompletas en el punto exacto en que resultan inservibles, punto que en cada escuela es diferente y paradójicamente, lo que para algunos es obstáculo, para

²⁵ Ver notas 5 y 6 de la introducción.

otros no. Nunca se logró integrar los tres sectores. Las escuelas que tienen cierto éxito son las que lograron dominar dos, tres o a veces hasta cuatro líneas de producción de las múltiples posibles: por lo general se trata de engorda de animales (aves, cerdos) e industrialización de cerdos, venta o industrialización de leche.

A partir de este dato se ha intentado identificar los elementos de lógicas adversas y hasta de "anulación intrínseca" (Albornoz, 1988) que explican el éxito posible de las producciones con base en el equilibrio que logre cada plantel entre sus recursos locales y los de sus zonas de influencia y diversos elementos adversos. Los escasos recursos financieros para operar la producción escolar, frente a los que exigen las instalaciones dotadas; el saber hacer específico de los maestros, frente a lo sofisticado de los equipos. Ambos rubros se resuelven con producciones pequeñas, tecnologías locales, adaptaciones y desuso del equipo importado. El tiempo necesario para la producción escolar se resuelve seleccionando aquellas producciones que caben dentro del horario de trabajo de los maestros. El tamaño de la producción tiene que adaptarse a los recursos locales y al mercado de alcance, casi siempre maestros y alumnos o, en el mejor de los casos la comunidad local. La distribución de los ingresos generados tiene que dar la vuelta de alguna manera a las normatividades escolares centrales. (De Ibarrola y Weiss, 1989: 73-74).

1.7.1. La problemática incorporación de los alumnos en la producción escolar.

Establecidas las dificultades de la producción escolar, conviene ahora escudriñar las que corresponden a la participación de los alumnos en ella. La mayoría de las escuelas establecieron formas institucionales de participación de los alumnos en la producción que pasaron por utilizar las horas de prácticas de las materias, establecer sistemas rotativos de guardias de producción, organizar la cooperativa escolar de producción e impulsar proyectos productivos de grupos pequeños de alumnos (de Ibarrola, Weiss... 1984). De ellas la más eficiente se refiere a los proyectos productivos estudiantiles, que inclusive se estableció como parte del plan de estudios de 1985. Conforme este tipo de actividad, grupos de 4 ó 5 estudiantes se hacen cargo de todos los aspectos de una pequeña producción desde la planeación y obtención de recursos hasta la comercialización del producto, con fuerte énfasis por supuesto en los procesos técnicos y la organización de ellos mismos como fuerza de trabajo. Reciben -en principio- los ingresos que logren²⁶.

²⁶ Marisela Márquez analiza los límites y adaptaciones que la organización y las tradiciones escolares imponen a esta modalidad curricular. Por ejemplo, los ingresos tienen a distribuirse

La incorporación de los alumnos a la producción escolar se enfrenta a distintas lógicas contradictorias.

En un primer intento de interpretación de los resultados encontrados y las situaciones observadas acerca de la incorporación de los alumnos en la producción (de Ibarrola, 1988: 46-47) se identificaron dos lógicas contrarias, la de la producción y la del aprendizaje. Pero estas contradicciones se dan en el seno de una contradicción mayor: la del tipo de producción que se intenta lograr y que Levy (1990) distingue entre producción empresarial y producción doméstica. Cada una tiene atrás toda la discusión sobre el sentido y la orientación del conocimiento agropecuario que se mencionó al inicio de este capítulo.

Por otra parte, como precisan E. Weiss y Claudine Levy, las lógicas de la institución escolar determinan una producción sui generis, ni capitalista ni campesinista, ni empresarial, ni doméstica sino eminentemente escolar.

De ahí que el aprendizaje posible de los alumnos se da entre los espacios que marcan las contradicciones con respecto a:

- a) El objetivo que se persigue: En el caso de la escuela se trata del aprendizaje de conocimientos básicos y técnicos, pero también valores como la calidad de los productos y la atención a los sectores marginados, y hábitos de producción como la higiene. En una producción comercial, la eficiencia y la rentabilidad supeditan los otros valores.
- b) El sentido de la participación de la fuerza de trabajo: en la escuela se trata del aprendizaje, sin remuneración o con remuneración simbólica. En el segundo se trata de obtener los mínimos suficientes para la "reproducción de la fuerza de trabajo".
- c) El tipo de organización social del trabajo. En el primer caso intervienen debates éticos y pedagógicos ¿serán los alumnos mano de obra barata para la producción? ¿serán pequeños empresarios? ¿serán cooperativistas? ¿se establecerán las jerarquías en función del avance escolar? ¿quiénes son las autoridades de la producción escolar frente a las autoridades académicas? Este es tal vez uno de los puntos en los que ha habido mayores modificaciones al interior de los planes de estudios. Durante un tiempo se buscó la formación de cooperativistas, pero conforme al último plan de estudios es claro el impulso al "emprendedor", si no al

conforme a la antigua fórmula de la cooperativa escolar: 40% a la capitalización, 40% al alumno, 20% a la escuela; sigue en discusión quién aporta los recursos y cómo se distribuye y organiza la participación de los alumnos: si por semestres, por calificaciones, por interés personal, etc.

empresario. Durante un tiempo la producción se estableció preferentemente en los últimos semestres, conforme a una idea de sustento de la práctica productiva en el aprendizaje previo de los conceptos teóricos (Weiss, Levy op. cit.) ahora se incorpora desde el primer semestre. Por otra parte, los alumnos se oponen a ser usados como mano de obra "barata" pero siempre que es necesario, las autoridades del plantel recurren a ella.

- d) Una de las contradicciones más evidentes entre la producción escolar y la producción real aparece con claridad en los horarios y calendarios. Las escuelas agropecuarias funcionan de septiembre a mayo y de 7 a 2 ó de 8 a 3, como cualquier escuela urbana u oficina burocrática. La producción escolar se delimita, o se echa a perder, dentro de esos horarios. Y dentro de ellos compete con otras actividades escolares fijadas conforme a "criterios pedagógicos" (como la duración de 50 minutos para cada período y la necesidad de diversificarlos para conservar la atención y el interés de los alumnos). Inclusive, una de las principales fallas del nuevo plan de estudios es que los proyectos productivos estudiantiles tienen asignado como tiempo escolar, las horas marcadas como prácticas de materias.
- e) Otra dificultad fundamental radica en el tamaño de la fuerza de trabajo que se debe incorporar en la producción. La escuela debe incorporar a todos los alumnos, independientemente de los que acepte una producción eficiente. Lo anterior determina que el tiempo efectivo de participación de los alumnos en la producción sea muy reducido y que el tipo de tareas que pueden desempeñar muy parciales.
- f) La continuidad de la producción, frente al constante reinicio de las generaciones estudiantiles y una rotación que abarca a toda la "fuerza de trabajo" al mismo tiempo.
- g) El acceso de los alumnos al uso del equipo, materiales y materias primas se restringe por cuestiones de disciplina, y de conservación y mantenimiento²⁷.

De todos estos elementos curriculares: el plan y los programas de estudio, la infraestructura productiva y la participación de los alumnos en la producción, se deduce el contenido y sentido del conocimiento técnico "medio". Este último tiene que ver con la diversificación de la producción (más allá de maíz, frijol y chile); la familiaridad con ciertos hábitos y técnicas de producción (medidas, distancias, hábitos higiénicos, curaciones elementales,

²⁷ Estos enunciados recuperan muchos de los argumentos esgrimidos por los potenciales empleadores cuando se resisten a permitir prácticas de los estudiantes en sus instalaciones.

vacunas, castraciones, registro y formalización de historias productivas); la relación de los mismos con sistemas científicos de producción, fundamentalmente a partir de lenguajes, denominaciones y explicaciones derivadas de la investigación; el uso de semillas mejoradas, insecticidas y fertilizantes, alimentos balanceados; la industrialización de la producción agropecuaria mediante el aprovechamiento de maquinaria y equipo sofisticado pero en posición subordinada. El nuevo plan de estudios insiste en sistemas de producción que exigen un mayor acercamiento a los aspectos ecológicos, administrativos, comerciales de la producción agropecuaria y una mayor autonomía del egresado.

Los planes de estudio, los maestros y los alumnos asimilan esa diferencia entre el que sabe la "práctica" pero no "la teoría" y entre el que sabe el Qué y algo del porqué y el que sólo sabe el qué, pero en realidad solo pueden expresar que "se trata de un nivel "técnico", menos "profundo que el del profesional" (Levy, 1990: cap. 3).

Estas diferentes lógicas, y otras todavía no identificadas, provocan una serie de obstáculos para la integración conceptual y operativa de la producción dentro de la institución escolar. Es una problemática que convierte en una verdadera incógnita, difícil de resolver, la cuestión acerca de qué tanto y qué tan eficientemente aprenden los alumnos a producir.

1.8. Quién forma al técnico medio.

Entre las estadísticas de crecimiento de los CBTAs anteriormente mencionadas aparece el dato referente a los maestros. Entre 1971, en que se registran doce maestros, y 1989, en que se registran poco más de cuatro mil, el crecimiento implicó una contratación promedio de 225 nuevos maestros. Hubo años, sin embargo, en que el reclutamiento fue de 600, y hasta 900 nuevos maestros.

La enseñanza agrícola de nivel medio superior se construye de esta manera también como un mercado de trabajo, "medio de asegurar salidas y constituir carreras para sus propios egresados" (Grignon, op. cit. 74).

Durante varios años, la relación alumnos/maestro se conservó en 20/1, pero hacia 1985 empezó a disminuir hasta llegar a la relación actual de 10/1. Esta tasa es consistente con la tasa promedio de las otras modalidades del nivel; la diferencia es que en las otras modalidades se trata de maestros de asignatura, contratados por horas.

El dato del crecimiento del profesorado, aún a pesar del decrecimiento de la matrícula es el que más claramente evidencia la existencia de una etapa del desarrollo los CBTAs impulsada por designios institucionales y no por la necesidad

de responder a la demanda social o laboral del técnico medio agropecuario.

Inicialmente, en una época de intenso crecimiento de todo el sistema educativo nacional, pero en particular de diseño de nuevas modalidades, encontrar a los profesores que se harían cargo de formar al técnico medio agropecuario no fue fácil. Este último no existía en el sistema escolar. En el aparato productivo del país se localizaban algunos técnicos, si se hace equivaler como tales a los extensionistas agrícolas de la SARH o a quienes tuvieran cierta calificación en las áreas que impulsó el CBTA (fue el caso, por ejemplo de maquinaria agrícola).

En un documento previo (de Ibarrola y Weiss, 1989) se denominó esta situación como "los desafíos de una profesión inédita: el maestro de educación profesional media". Indudablemente había una cierta idea escolar del contenido de la formación a otorgar, "intermedia" entre las secundarias técnicas y las profesiones universitarias y basada en los restos de la experiencia institucional acumulada durante las modalidades anteriores. Pero si el reto curricular no fue fácil, identificar y encontrar a quienes se haría cargo de la formación escolar de los nuevos técnicos resultaba aún más difícil.

En 1969 se había creado la ENAMACTA, (Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Agropecuario), que operó en tres planteles del país, y que tenía la función de formar profesores de secundaria en las siguientes áreas: maquinaria agrícola, agricultura, industrias rurales, ganadería, fruticultura. Respetando la tradición de las normales rurales los egresados de la ENAMACTA tenían plaza asegurada en las secundarias técnicas agropecuarias, y algunos inclusive entraron a los CBTAs. Sin embargo, en 1979 el número de egresados sobrepasó al de plazas disponibles lo que junto con otros problemas políticos obligó al cierre de esta Escuela (Reynaga, op. cit. cap. III). Se aprovechó la coyuntura para transformar uno de los tres planteles, el de Roque, en Celaya Guanajuato, en Instituto Superior de Educación Tecnológica Agropecuaria con la finalidad de formar Licenciados en Pedagogía Agrícola... en Pedagogía en fruticultura... en ganadería... en industrias agropecuarias y en mecánica agrícola (ibidem). El Instituto, sin embargo, fue suprimido, por las mismas razones en 1984, para transformarlo en centro de excelencia que otorgaría maestrías en el área (ibidem). Las funciones de formar licenciados en educación agropecuario fueron asumidas por el CDPEA, una institución sin instalaciones localizada en una populosa colonia del D.F.

Es evidente que el problema de la formación de los profesores se encaró después de creado el subsistema. Los maestros se buscaron en las Normales Rurales, las Normales

Superiores, las Escuelas Superiores de Agricultura, las Escuelas y Facultades universitarias de carreras relacionadas con el área. Había que reclutar también a los profesores que se harían cargo de las materias del bachillerato.

Según cuenta un funcionario de DGETA, había que respetar ciertos criterios y compromisos. Por ejemplo, respetar al maestro rural o al técnico con experiencia que habían asumido los primeros esfuerzos de la creación del nivel. Por otra parte, respetar el compromiso de dar empleo a los egresados de la Normal Superior; había que atender la lista del Sindicato, los convenios del Presidente con egresados de algunas universidades. Aún después de atender estos compromisos faltaba gente, entonces se buscaba a los que tuvieran mayor escolaridad. La contraparte es que muchos de los seleccionados se retiraban casi de inmediato al conocer el tipo de localidades en las que habría que trabajar o darse cuenta de que la escuela todavía no existía, había que construirla, literalmente. "Entonces había que seguir bajándole a la lista y se contrataba a maestros que apenas llevaban dos años en la Normal Superior". (Los que habían terminado podían escolar mejores lugares de trabajo) (Ent. 186).

Los procesos de reclutamiento pasaron por matices propios según cada localidad pero el resultado general es que se incorporaron profesores con fuertes diferencias académicas. Recién egresados de instituciones de educación superior, sin formación ni ejercicio en la docencia, sin experiencia en su profesión de origen y en muchos casos sin experiencia laboral del todo. Se conformó un cuerpo docente de lo más heterogéneo, los "normalistas", los "lics", los "inges" y los "médicos" (veterinarios). Muchos de ellos entraron con sus propias carreras a medio terminar.

Hacia 1980 empezaron a ingresar como docentes los egresados del propio subsistema, de CBTAs y de ITAs. Los primeros sólo podían ingresar como técnicos en los sectores productivos, administrativos o manuales; pero con uno o dos años de educación superior, más algunos cursos de nivelación, podrían ingresar como personal académico.

En principio, DGETA conformó una política de contrataciones de tiempo completo para estos maestros, dadas las distintas funciones que deberían jugar en particular la vinculación de la escuela con las comunidades, pero también lo aislado de los planteles. Sin embargo, las deficiencias en la preparación académica y lo atropellado del reclutamiento en muchos casos, obligaron a limitar el tiempo y la duración de los contratos, o a otorgarlos conforme a la disponibilidad presupuestal, aunque en la práctica los maestros asumieran la docencia de tiempo completo y a la fecha sigan como docentes en el sistema con otro tipo de nombramientos.

Esta situación llegó a ser tan grave que para 1984 se diseñó todo un programa de homologación y reclasificación del personal docente y administrativo. Muchos, sin embargo, al no cumplir todavía con los ahora requisitos formales de la homologación quedaron todavía por tiempo indefinido en la categoría de "preincorporados".

Los CBTAs enfrentaron serios problemas con respecto a la formación de los profesores que contrataron, problema que por cierto afectó a todas las nuevas modalidades por igual. Estos problemas dieron origen a una multitud de acciones de formación docente emprendidas por la Dirección General. La mayoría de los profesores pasaron por cursos de verano, cursos de nivelación y todo tipo de estrategias de titulación, en franco y formal reconocimiento de una preparación deficiente.

Sin embargo, al igual que para el resto de los profesores de nivel medio superior y superior el problema se encaró como una simple dicotomía: los profesionistas no tienen formación pedagógica (por lo tanto no saben cómo enseñar) y los normalistas y pedagogos no tienen formación profesional (por lo tanto no saben qué enseñar). De ahí que las acciones de formación docente también se dividieran en cursos de especialidad por un lado y cursos de didáctica o métodos de enseñanza, por otro. La mayoría de las acciones de formación docente quedaron aisladas del contenido global de los planes y programas de estudio, de las características de la institución que albergaba esa docencia, de las especificidades del nivel (medio superior) de las concepciones y sentido educativo de la formación técnica ofrecida. En realidad no se ha logrado todavía el diseño de la formación del formador de técnicos medios²⁸.

En 1984 se integró a la planta docente de los CBTAs un grupo que resultó importante. Los Brigadistas Rurales que hasta entonces habían tenido una situación indefinida en la SEP y que pasaron a responsabilizarse de los departamentos de vinculación con la comunidad, incluyendo la dirección de alumnos en los proyectos productivos estudiantiles o en el servicio social.

A pesar de las dificultades que se aprecian en cuanto a la formación de los docentes, la creación de las escuelas, con lo que implica no sólo de entusiasmo sino también de un cierto "saber hacer" y la permanencia de muchos de ellos a

²⁸ Entre varios esfuerzos al respecto, entre 1986 y 1988 Eduardo Weiss, Marisela Márquez, Josefina Granja, Sonia Reynaga y yo diseñamos y desarrollamos un programa que pretendía resolver estos problemas. Se llevó a cabo en tres sedes distintas y se otorgó el diploma de especialista en formación docente a 80 maestros (Véase el reporte de la experiencia, Weiss, de Ibarrola y Márquez, 1990).

lo largo ya de varios años, su práctica cotidiana y su interés por la docencia de cuestiones agropecuarias garantiza la existencia actual de verdaderos profesionales de la enseñanza técnica agropecuaria cuya experiencia habría que recuperar.

1.9 Conclusiones parciales

1. La propuesta de otorgar a la población rural del país una formación técnica agropecuaria "intermedia", entre la primaria y la profesional, con la finalidad de modernizar la producción agropecuaria del país y mejorar las condiciones de vida de este sector, se encuentra presente desde los primeros gobiernos de la Revolución y guarda una cierta continuidad a lo largo del tiempo, respaldada por diferentes prácticas institucionales. En todos estos años la formación del "experto altamente calificado", el "práctico agrícola", el "especialista modesto" (como se denominan sucesivamente las distintas acepciones de lo que ahora sería el "técnico medio") se caracteriza por derivarse de una propuesta de la política educativa estatal y de una concepción del desarrollo agropecuario del país en el que el conocimiento técnico deberá jugar un importante papel innovador y transformador. En ningún momento, la formación de este tipo de personaje laboral se desprende de una demanda del mercado de trabajo.
 2. Entre 1926 y 1970 se recorre un largo proceso institucional a base de escuelas que podrían denominarse especiales, que aparecen y desaparecen por decreto, en intentos sexenalmente renovados de incorporar a la política educativa una cierta educación media, técnica y agropecuaria destinada a la población rural. En la década de los sesentas, se incorpora finalmente la educación técnica agropecuaria de nivel medio a la estructura jerárquica del sistema escolar, a través de las secundarias técnicas agropecuarias. En estas escuelas se conserva la pauta bivalente de la educación tecnológica agropecuaria: por un lado, estudios generales que avalen el certificado del grado correspondiente y el sentido propedéutico del mismo, nada más que ahora a nivel medio, pero por otro, una serie de estudios y actividades tecnológicas ligadas directamente con aspectos que se consideran modernizantes e innovadores para el trabajo agropecuario.
 3. En 1971 se crea formalmente el nivel medio superior de la educación agropecuaria, como último eslabón faltante en la estructura "piramidal" de este tipo de educación. Con este nivel se profundiza la pauta bivalente prevista desde la secundaria; pero lo propedéutico sube un escalón jerárquico más, ahora será el bachillerato. En particular
-

la parte terminal de esta modalidad educativa se concreta al identificarla y encarnarla en un personaje específico de las relaciones de producción, que aparece como indispensable para el desarrollo de los países según las recomendaciones de las nuevas corrientes de planificación de recursos humanos para el desarrollo: el técnico medio agropecuario.

4. La conformación de este nivel institucional, sin embargo, se da por exigencias de los maestros y alumnos de los otros niveles de la educación agropecuaria dentro del sistema escolar, en un claro proceso de crecimiento y diversificación jerárquica del proceso de transmisión del conocimiento agropecuario. Esta exigencia, como se demuestra posteriormente, se da independientemente de que el desarrollo, especialización y jerarquización de los conocimientos agropecuarios o de las profesiones que generan y son generadas por esos conocimientos no han alcanzado tal nivel de especialización.
5. Retóricamente, la propuesta de formar técnicos medios agropecuarios alcanza el primer lugar entre los distintos objetivos que deberá cumplir la nueva educación agropecuaria de nivel medio superior y se convierte en un importante articulador de la racionalidad que alcanza la propuesta. Este lugar encaja perfectamente en las corrientes educativas y las políticas de desarrollo económico que caracterizan la época, tanto en el ámbito nacional como en el internacional: el papel de la educación en la planeación de los recursos humanos de un país y la importancia de la educación técnica de nivel medio -hasta entonces sumamente reducida- para impulsar el desarrollo económico; la democratización de las oportunidades educativas a niveles posteriores a la educación primaria, como respuesta a las demandas de los movimientos estudiantiles de la década de los sesentas; el papel del Estado como detonador de la modernización de la producción agropecuaria. Este último se traduce en un importante crecimiento de las dependencias gubernamentales de apoyo e impulso al desarrollo agropecuario y por ende en una demanda de fuerza de trabajo calificada para desarrollar las múltiples funciones que asume el Estado. Se incluye aquí la propia institución formadora de los técnicos medios agropecuarios como mercado de trabajo, que, por cierto, alcanza un ritmo de crecimiento más acelerado que su matrícula.
6. En la conformación de las distintas dimensiones de la institución escolar, el lugar del técnico medio agropecuario se va desdibujando a lo largo del tiempo y se desarrolla entre tensiones, contradicciones y vacíos. El contenido escolar de esta nueva posición laboral se construye sin un referente concreto en el mercado de

trabajo, que hasta la fecha no existe. Es un referente que oscila entre un empleo (en las oficinas gubernamentales, por cierto) como "intermediario entre los profesionistas y los productores" y un fantasmagórico "autoempleo". Se construye sin claridad de lo que será el contenido curricular de esta formación, que no acaba de encontrar los límites con respecto a la formación de nivel superior y va perdiendo lugar frente a los objetivos paralelos de la dimensión propedéutica: el bachillerato.

7. El mayor referente formativo de este técnico medio agropecuario se localiza en la infraestructura para una producción escolar con la que quedan dotados los planteles, y en la norma de lograrla para cumplir con el objetivo de enseñar a los alumnos a producir pero también de contribuir al autofinanciamiento de los planteles y lograr un efecto de demostración en las comunidades. Se propone un modelo de producción alejado claramente de las rutinas y los recursos productivos de las localidades en las que se encuentra la escuela y de los conocimientos de los maestros. La producción escolar enfrenta por tanto serios problemas y dificultades para lograr una producción estable, pero más aún para incorporar de manera regular a los alumnos en ella. Aparece ahí una expresión interna de las lógicas enfrentadas y las racionalidades diferentes de lo escolar y lo laboral que se ignora cuando se propone una vinculación lineal entre ambos.
8. Finalmente, la profesión de maestro formador del técnico medio agropecuario no existía; se fue desarrollando en paralelo al crecimiento de la institución y de la matrícula, en medio de un vacío generalizado en el país con respecto a los conocimientos y propuestas necesarios para resolver a posteriori esta ausencia. Arrastra además los problemas de un reclutamiento acelerado e indiscriminado del personal que crearía las escuelas y atendería a los alumnos.
9. El objetivo de formar técnicos medios agropecuarios pasa a ocupar un lugar muy relativo frente a muchos otros objetivos de la institución escolar. Pero además, no resulta un objetivo aislable, que se adiciona limpiamente a los otros, aunque con ponderación relativa. Resulta una finalidad penetrada, matizada y aún contradicha por todas las demás finalidades que tiene la institución escolar y atravesada por todos los problemas de una institución escolar que innova el referente laboral que persigue, el contenido curricular que corresponde y los maestros que deberán hacerse cargo de esta formación.

Cuadro 1.1

Matrícula, escuelas, maestros y centro de extensión
de la educación agropecuaria de nivel medio superior
1971 - 1988

	M A T R I C U L A			ESCUELAS, MAESTROS,		CENTROS DE EXTENSION
	MEDIO SUP. AGROPEC.	BACH. TEC. AGROPEC.	MEDIO SUP. TERMINAL AGROPEC.	MEDIO SUP. AGROPEC.	MEDIO SUP. AGROPEC.	
1971/72	193	193	--	3	12	--
1972/73	1,572	1,572	--	14	219	--
1973/74	4,167	4,167	--	24	392	--
1974/75	8,629	8,629	--	41	736	--
1975/76	15,137	15,137	--	61	1,000	--
1976/77	24,754	24,754	--	100	1,637	--
1971-76	0	0	--	0	0	--
1977/78	34,063	34,063	--	105	1,662	--
1978/79	36,212	36,212	--	107	1,773	--
1979/80	36,305	35,383	922	116	1,860	--
1980/81	36,680	33,639	3,041	129	1,989	--
1981/82	45,290	38,181	7,109	150	2,123	--
1982/83	53,407	41,347	12,060	173	s.d.	1
1977-82	57%	21%	0	65%	28%	
1983/84	53,843	52,572	1,271	173	2,635	2
1984/85	52,844	51,944	900	196	3,506	4
1985/86	46,338	46,338	--	195	4,193	4
1986/87	45,342	45,342	--	196	3,737	19
1987/88	42,621	42,621	--	197	4,039	97
1988/89	42,905	42,905	--	197	s.d.	150
1983-98	-20%	-20%	0	14%	53%	0

Fuente: Bernal, Enrique "Desarrollo de la educación tecnológica de nivel medio superior"
DIE-CINVESTAV Documento Interno 1990. Datos tomados de SEP-DGETA-Depto. de
Informática. Datos sobre Maestros, tomados de SEP-Subsria de Coord. Educativa,
Dir. Gral. Planeación.

Cuadro 1.2

Crecimiento y distribución porcentual de la matrícula de nivel
medio superior por sexenios y modalidades
1970 - 1987 (1)

	1970-71	1976-77	1982-83	1987-88	Crecimiento 70-87
Bachillerato general autónomo	50%	45%	34%	25%	242%
Colegio de Bachilleres	--	--	--	13%	90% (solo 83-87)
Otros bachilleratos generales (federal, estatales por cooperación)	12%	9%	20%	19%	962%
Subtotal	62%	54%	54%	57%	531%
Bachillerato Tecnológico federal, industrial y de servicios	29%	33%	21%	21%	395%
Bachillerato Tecnológico federal, agropecuario y forestal	--	4%	5%	3%	72% (solo 76-87)
Subtotal	29%	37%	26%	24%	476%
Profesional Medio CONALEP (2)	--	--	--	10%	69% (solo 83-87)
Otros profesionales medios (federal, estatal autónomo)	9%	8%	20%	9%	558%
Subtotal	9%	8%	20%	19%	1273%
Gran total	100% (223 292)	100% (565 082)	100% (1 124 334)	100% (1 529 273)	584%

(1) Con base en el cuadro Crecimiento del nivel medio superior público por sexenios y modalidades 1970-1987, elaborado por Enrique Bernal "Desarrollo de la educación tecnológica de nivel medio superior 1970-1987" DIE-CINVESTAV-IPN. Documento interno 1990.

Fuentes: SEP, Subsistema de Coordinación Educativa, Dirección General de Planeación y DGETA, Depto. de Informática.

(2) Los datos para esta modalidad se distinguen de los de las otras modalidades apenas en 1987

UN ESTUDIO DE CUATRO ENTREVISTAS ESCOLARES

Se describió la introducción que al tomar como referencia
espíritu para el estudio de las relaciones entre escuela y
trabajo la educación técnica prepararía de nivel medio
superior fue posible partir de situaciones y contextos
diferentes de aquellos en los que se han realizado las
investigaciones que han sustentado el conocimiento actual
sobre el tema. Este tipo de educación técnica, en efecto,
contextos en los que se llega a menudo a contar con
oportunidades de escolaridad técnica especializada para
una población inserta en una estructura ocupacional
fundamentalmente campesina, rural y agrícola.

Encontrar las categorías que describen y describen las
relaciones entre lo escolar y lo laboral y las dimensiones
que abordan en nuevas situaciones de la una exploración
 eminentemente cualitativa.

II PARTE

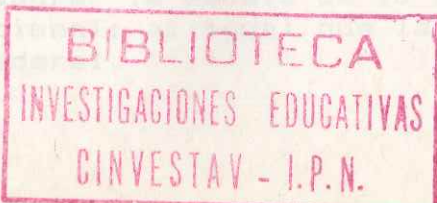
Algunas experiencias previas de investigación (Delmo,
Márquez y Rosal, 1983; de los Angeles, 1983; de los
Santos, 1983)

EL DESARROLLO LOCAL DE UN PROYECTO EDUCATIVO FEDERAL

El estudio de los acercamientos culturales desarrollados en
otras áreas de la investigación educativa en México, en
particular, Espelleta, 1965 y 1970; Rockwell, E. Verónica,
Mercado Maldonado, 1985; permitió construir una
metodología específica. Se toma como uno de los puntos de
partida de la investigación la necesidad de delimitar los
planteles como interfase entre la propuesta federal de
formar técnicos medios agropecuarios y las relaciones
locales y cotidianas de acceso a la escolaridad y acceso al
trabajo.)

Por lo anterior, el criterio fundamental para la
delimitación de la población muestra en la que se
estudia en estas relaciones, fue la unidad escolar básica,
"el lugar físico en donde ocurre la educación" (Espelleta
Rockwell, 1983; 197). Esto es, el plantel como espacio
físico y temporal completo y los ámbitos de relaciones
sociales e históricas concretas (Rockwell, 1987) de forma
procesamiento-institucional (escolar) de conocimientos y de
certificación (Bridover, 1989), donde cada explícitamente
orientados a una clara formación para el trabajo
agropecuario.

Delimitar la unidad del universo de estudio a partir de los
planteles permite integrar la escala de formación con la
escala de la institución educativa y la escala de la
local con la de la región.



CAPITULO 2

UN ESTUDIO DE CUATRO MINIREGIONES ESCOLARES

Se describió en la introducción que al tomar como referente empírico para el estudio de las relaciones entre escolaridad y trabajo la educación técnica agropecuaria de nivel medio superior fue posible partir de situaciones y contextos diferentes de aquellos en los que se han realizado las investigaciones que han determinado el conocimiento actual sobre el tema. Este tipo de educación refiere, en efecto, a contextos en los que se llega actualmente a contar con oportunidades de escolaridad elevada y especializada para una población inserta en una estructura ocupacional fundamentalmente campesina, reducida y simple.

Encontrar las categorías que definen y describen las relaciones entre lo escolar y lo laboral y las dimensiones que abarcan en nuevas situaciones exigía una exploración eminentemente cualitativa.

Algunas experiencias previas de investigación (Weiss, Márquez y Bernal, 1983; de Ibarrola, Weiss, Márquez, Buenfil, Bernal, Granja y Reinaga, 1984) al igual que la riqueza de los acercamientos cualitativos desarrollados en otras áreas de la investigación educativa en México (en particular, Ezpeleta, 1985 y 1989; Rockwell, E. varios; Mercado Maldonado, 1985) permitieron construir una metodología específica. Se tomó como uno de los puntos de partida de la investigación la necesidad de delimitar los planteles como interface entre la propuesta federal de formar técnicos medios agropecuarios y las relaciones locales y cotidianas de acceso a la escolaridad y acceso al trabajo.

Por lo anterior, el criterio fundamental para la delimitación de la población muestra en la que se estudiarían estas relaciones fue la unidad escolar básica, "el lugar preciso en donde sucede la educación" (Ezpeleta y Rockwell, 1985: 197). Esto es, el plantel como espacio físico y temporal completo y como núcleo de relaciones sociales e históricas concretas (Rockwell, 1987) en torno al procesamiento institucional (escolar) de conocimientos y de certificados (Brunner, 1989), en este caso explícitamente orientados a una cierta formación para el trabajo agropecuario.

Delimitar la unidad del universo de estudio a partir de los planteles permite integrar la escala de lo cotidiano con la escala de lo institucional; al igual que la escala de lo local con la de lo federal.

Al escoger esta unidad es posible estudiar la institución escolar "más allá de las normas y de los lineamientos oficiales que la definen... más allá de la delimitación formal de su ámbito, función o estructura:.. (La escuela) adquiere existencia y continuidad en la medida en que determinados sujetos colectivos la van conformando históricamente... adquiere congruencia en la medida en que es constantemente trabajada por capas de personas especializadas... que negocian y reelaboran el contenido educativo... en la medida en que se resuelven concretamente las contradicciones entre el pensar y el obrar..." (Rockwell, 1987: 21-24, 54 y ss.)

El plantel ofrece el referente empírico necesario para transitar de la escala macro social (a la que corresponde el concepto de **proyecto socioeducativo del Estado mexicano con relación a la formación de los recursos humanos que requiere el desarrollo agropecuario del país**) (capítulo I) al grado de concreción, aceptación y desarrollo real que alcanza en función del comportamiento y las acciones de participantes asibles en un primer nivel de contacto. (García, R. 1988 a 23).

Las relaciones sociales que se dan alrededor de los planteles permiten construir un campo específico de investigación: las mini regiones escolares, que hemos denominado de interface con apoyo en las ingenierías y las ciencias naturales. Se dan en ellas transformaciones específicas del objeto de estudio por la manera como se concretan las distintas variables y se relacionan entre sí:

- a) la institución escolar formadora del técnico medio agropecuario adquiere una dinámica propia más allá de la racionalidad única pretendida por la agencia estatal que la impulsa. En esta dinámica se entrecruza esa racionalidad con los intereses y la racionalidad múltiple de diversos actores locales. (Ezpeleta, 1990). Se incluye la creación de otro tipo de oportunidades escolares y por lo tanto el lugar relativo que adquiere la escolaridad objeto de este estudio en el interés de la población local.
- b) la racionalidad de un posible o potencial trabajo de técnico medio agropecuario se conjuga y enfrenta a las racionalidades de una estructura ocupacional pequeña y simple pero completa en sí misma y accesible de manera directa.

Al tener la investigación como punto de partida el interés por realizar una exploración eminentemente cualitativa de todas estas relaciones fue necesario limitar el número de casos institucionales susceptibles de ser abarcados. Dados los recursos disponibles en personal y tiempo, estos casos se redujeron a cuatro. Se procuró establecer diferencias

geográficas, históricas, culturales y socioeconómicas entre las localidades en las que se encuentran situados, con el fin de ampliar el alcance de los resultados a través de comparaciones.

La selección de los cuatro planteles se basó en el conocimiento previo de algunas consideraciones acerca de su especificidad como tales (Weiss, Márquez y Bernal, 1983; de Ibarrola, Weiss, Márquez, Buenfil, Bernal, Granja, Reynaga, 1984) y en el entendido de que todos están sujetos al mismo tipo de lineamientos y normatividades federales que se expusieron en el capítulo anterior.

Los planteles elegidos fueron los CBTAs 33, 45, 66 y 96, todos ellos creados entre 1975 y 1977, al calor de los primeros impulsos dados a esta escolaridad y cuentan con varias generaciones de egresados. Están situados respectivamente en San José de Gracia, Michoacán; Palenque, Chiapas; Cacalutla, Guerrero, y Xalatlaco, Estado de México. El primero de ellos fue seleccionado por el alto grado de integración con su localidad; es conocido en ella como "la prepa" y tiene un buen prestigio y reconocimiento. El segundo fue elegido al azar, como plantel sobre el cual no se tenía ninguna información previa y supuestamente operaría de manera típica conforme a los lineamientos y normatividades centrales. El tercero fue elegido por estar llevando a cabo un proyecto particular de formación de los estudiantes para el autoempleo. El cuarto, porque se estaba experimentando en él una nueva modalidad curricular diseñada desde la Dirección General para preparar a los estudiantes para el trabajo productivo autónomo.

A partir de los planteles se localizaron a los "grupos sociales que participan en el proceso de manera característica" (García, R. op. cit: 23). El trabajo de campo incluyó entrevistas abiertas a distintos sujetos maestros y directivos, padres de familia, alumnos a punto de egresar, y un año después a los ya egresados incorporados en otras actividades escolares o productivas. Incluyó también la observación de procesos educativos y productivos y la entrevista abierta a empleadores e informantes locales (Véase al final la lista de entrevistas realizadas).

2.2. Delimitación de las miniregiones escolares

En ningún caso la población escolar que asiste a estos cuatro planteles proviene exclusivamente de la localidad misma; de hecho sólo el 37.4% en promedio lo hace. El resto de la población escolar se distribuye entre localidades aledañas al interior del mismo municipio: 18.5%; localidades de municipios aledaños: 26.3%; localidades de municipios aledaños y no aledaños fuera del Estado: 6.6% (Véase el cuadro 2.1 y 2.1.bis)

Esta situación, unida al hecho de que los cuatro CBTA's reconocen la competencia por los egresados de secundaria que les hacen otros planteles del mismo nivel pero de diferentes modalidades, situados en ocasiones en localidades aledañas, nos condujo a plantear el concepto operativo de miniregión escolar.

Conceptualmente, las mini regiones se definen a partir de las relaciones establecidas entre habitantes de distintas localidades en torno a la oportunidad, complementariedad y competencia en la creación, desarrollo y consolidación de oportunidades concretas de escolaridad media superior.

Operativamente cada mini región se construyó alrededor de un CBTA. De manera empírica los criterios para delimitar su alcance fueron fundamentalmente la localidad en donde está el plantel y las localidades de influencia del mismo. Esta influencia implica tanto relaciones de integración escolar (localidades en donde está la residencia permanente de los alumnos que asisten al plantel y la secundaria de egreso) como de competencia (localidades en donde se sitúan planteles del mismo nivel escolar pero diferentes modalidades y que a partir de su creación "le hacen la competencia al CBTA por los egresados de las secundarias cercanas"). (Véase el capítulo 3).

En cada caso fue posible integrar al estudio de las oportunidades locales de escolaridad de nivel medio superior tres planteles más, cada uno de una modalidad diferente: bachilleratos tecnológicos industriales y de servicios, preparatorias o colegios de bachilleres, CONALEPs o instituciones privadas de formación de técnicos medios. Estos otros planteles se incorporaron a la investigación únicamente con fines de contrastación.

El estudio de sendos textos publicados hace algún tiempo sobre dos de las localidades de la muestra, San José de Gracia (González y González, 1972) y Cacalutla (Fierro, 1972) aunque de muy diferente valor histórico y literario, es suficiente para comprobar la complejidad que encierra cualquier localidad, por pequeña que sea o por aparentemente ignorada por el resto de la población del país. Los grandes acontecimientos nacionales: la Conquista, la Colonia, la Revolución Mexicana, y en particular la Reforma Agraria se viven y se expresan en cada localidad, aunque con "otra sustancia y otro ritmo" (González y González, 1973: 3).

De otros acontecimientos nacionales, San José de Gracia vive la Revolución Cristera, mientras que Cacalutla forma parte del escenario de la guerrilla de los sesentas y setentas. En la "microhistoria de San José de Gracia... (se analizan) la familia, los grupos y las clases, el trabajo y la sociedad, la matonería y el machismo, el alcoholismo y el folklor"

(Ibidem p. 4). Por su parte, en la historia de Cacalutla son hechos de importancia la construcción de la carretera, la escuela, el cuartel, el templo católico, el centro de salud. Destacan hechos sangrientos, secuestros y asesinatos, actividades gerrilleras y subversivas lo mismo que incendios, inundaciones y temblores con mucho más frecuencia que en San José de Gracia y seguramente no sólo por sesgo o prejuicio del historiador en la selección de sus fuentes. (Fierro, 1972).

Conscientes de toda esta complejidad en la vida de las localidades corremos el riesgo de aprovechar para su estudio exclusivamente una breve descripción geográfica y un análisis menos breve de la estructura ocupacional de las mismas. Dado el sentido de la investigación esta última adquiere primordial importancia. En realidad el objetivo de la investigación no es presentar un riguroso estudio regional, ni... "constituir una descripción articulada de todos los procesos que intervienen en una región... o captar el funcionamiento integral de la misma" (García, R. 1988 a): 15-16).

La forma elegida para lograr la descripción de la estructura ocupacional, mediante el estudio de documentos y la realización de entrevistas con los involucrados, permite incorporar una necesaria perspectiva histórica y una visión de cambios y transformaciones posibles en función de la acción de sujetos concretos.

Al aprovechar el concepto de mini región se pretende encontrar un "asiento" (ibidem) a las múltiples relaciones entre la escolaridad y el trabajo que se procesan en un medio susceptible de ser abarcado de manera orgánica por el investigador, con sus tensiones y contradicciones, y sin caer en abstracciones estadísticas y categorías cuantificables que precisamente eliminan la dimensión procesual de las relaciones.

2.2. Mini-región 1. San José de Gracia, Michoacán.

El CBTA 33 se encuentra localizado en San José de Gracia, "en el cruce del paralelo 20 y el meridiano 103... (en) un punto ignorado del espacio, el tiempo y la población de la República Mexicana". (González y González, op. cit. p. 1).

Desde 1968 la localidad es cabecera municipal del municipio de Marcos Castellanos, al noroeste del Estado de Michoacán, casi en los límites con el Estado de Jalisco. De hecho, la localidad cercana más importante, Mazamitla, pertenece ya a este último estado. El CBTA recibe alumnos provenientes de Regules, Sahuayo, Jiquilpan, Tangamandapío, Villamar en el mismo estado de Michoacán y de Mazamitla, Manzanilla de la Paz, Tizapán el Alto y Tuxcueca en Jalisco. Algunos alumnos provienen inclusive del estado de Colima (Cuadro 2.1).

Según datos del Censo General de Población, en 1980, el municipio contaba con una población de 8902 habitantes dedicados en su mayoría, 48.3% a actividades agrícolas. Le seguía en importancia, 9.0%, una cierta actividad industrial. En las localidades de influencia del plantel la población tampoco resulta muy numerosa. Variaba entre 8765 en Mazamitla y 32680 en Jiquilpan; la población dedicada a la agricultura variaba entre un 32.8% (Jiquilpan) y un 59.2% (Villamar) (Cuadro 2.2)¹

El municipio de Marcos Castellanos y casi la totalidad de los municipios de influencia del CBTA, con excepción de Jiquilpan y Regules, se clasifican dentro de lo que Kirsten Appendini denomina zonas de producción agrícola de corte "campesino"; esto es, zonas con muy escaso capital agrícola y muy pocos gastos de insumos; que disponen de riego en una mínima parte de la superficie de labor, que tienen tierras de calidad agrícola inferior, tal como se desprende de la menor participación de la tierra cosechada sobre la tierra de labor, que ocupan una proporción muy superior de población a la proporción de superficie laborable y que se dedican exclusivamente al cultivo de alimentos, maíz y frijol, para la población de más escasos recursos. (Appendini, K. 1983: 191-193).

En San José de Gracia las actividades económicas más importantes son la ganadería y las industrias cremeras. La primera incluye desde pequeños ranchos de ganado lechero de 5 a 20 has., hasta ranchos de 500 has., todas surten a las diferentes industrias locales y a la Nestlé, industria transnacional que tiene una estación receptora en la localidad. La mayoría de los ranchos son propiedades privadas, pequeñas (de 7 a 15 has.) o no tan pequeñas, debido a la presión del cura local -importante líder de la comunidad- en las épocas de la Revolución Agraria que logró convencer a la dueña de la hacienda original de fraccionarla y ponerla a la venta. (González y González, op. cit: 143).

Las segundas incluyen desde pequeñas industrias familiares hasta industrias más complejas y modernas (por lo menos dos) que contratan hasta treinta personas y producen cerca de 3 toneladas diarias de producto. Las industrias tienen que ver con los procesos de producción de quesos y cremas. Históricamente se han ido incorporando diferentes variedades en la producción de quesos, proceso el que se reconoce la participación del CBTA en la introducción de nuevas variedades. La comercialización de los productos lecheros marca también diferencias en el capital económico de los

¹ Según los datos preliminares del censo de 1990, la población de estas localidades era: Marcos Castellanos, 10 393; Mazamitla, 10 246 y Jiquilpan 36 645.

habitantes: desde quienes venden la leche sin procesarla hasta quienes integran la explotación en ranchos con empresas industrializadoras y con una comercialización de alcance nacional.

"Este pueblo se dedica al comercio que es lo mas importante. Pero el comercio ligado a la leche y a las cremerías. Todos viven de las vacas". (Entrevista con el Presidente Municipal 12-III-87).

A partir de los 70s se empezaron a desarrollar los "azahares" (por lo menos González y González no los registra en su libro antes de 1972). Se trata de talleres de producción de flores artificiales de cera o seda para los arreglos de novias, XV años y primeras comuniones; de estos también hay de distintos tamaños, pero en realidad todos siguen un proceso muy artesanal a base de distintos trabajos manuales. La mayoría son empresas familiares, aunque los más grandes contratan personal -no más de 15 personas- de preferencia "hijas de familia" que buscan complementar sus gastos familiares. La producción de azahares se distribuye en las ciudades cercanas, en particular Sahuayo, Jiquilpan y Guadalajara.

Entre los rancheros también se dan cultivos de autoconsumo o para el consumo local; hay comercios y servicios adaptados al tamaño de la localidad y algunas industrias caseras y muy femeninas de costuras o tejidos.

Una importante fuente de ingresos para los habitantes es el dinero que envía la gran cantidad de migrantes a los Estados Unidos, los cuales guardan estrechos lazos con las familias y amistades que dejan atrás. Lo anterior ha provocado una pujante industria de construcción de casa habitación y todo lo relacionado con ella: vidriería, fontanería, carpintería. La construcción constituye una importante fuente de trabajo para los habitantes de la localidad.

El Estado tiene una presencia muy reducida en la estructura ocupacional: los servicios municipales de administración, los bancos, las escuelas públicas (la primaria, la secundaria y el CBTA) y las delegaciones de algunos ministerios federales o estatales, en particular los que tienen que ver con la producción agropecuaria. Según el censo, se trataría de un 5% de la población económicamente activa en el municipio.

Tanto por el tipo de servicios de que dispone: pavimentación, agua, luz, teléfono, bancos, parroquia, como por el tipo de construcción de buena parte de los edificios y casas habitación la localidad se puede considerar urbana.

Para Luis González y González es "tan pueblo como el día en que lo fundaron... aunque corre en pos de la urbanidad". (op. cit. p. 245).

De la obra de este autor derivamos una cierta estratificación socioeconómica entre la población. Las familias "ricas" (unas 40) son "señores de tierra y ganado, propietarios de ranchos de entre 30 y 500 has., comerciantes y profesionistas que se cuentan estos últimos con los dedos de una mano... la ganadería es el principal distintivo de las clases media y rica... muchas personas de la "clase media" viven de prestar servicios como taxistas, matanceros y vendedores, peluqueros, sastres, mecánicos o conjuntan varios oficios... los "pobres" viven a puro nivel de subsistencia, se dividen en propietarios y jornaleros, las parcelas en promedio son de 12 has., aptas para sembrar maíz y mantener 4 ó 5 bovinos... el principal negocio de los pobres es amasar y cocer ladrillos y tejas... la industria de la construcción se mantiene pujante... muy pocos pobres de los ranchos practican el comercio ambulante..." (ibidem pp. 293 a 280).

Hay datos contradictorios sobre el crecimiento de la localidad; por un lado los migrantes están construyendo sus casas ahí y los grandes empresarios locales aseguran que hay oportunidades para "los que quieran trabajar"; por otro, los jóvenes en particular los hombres abandonan la localidad... "los pobres, dice González y González, están en espera de ser llamados a México o de obtener pasaporte y visa para los Yunaites" (ibidem) situación que confirman los alumnos del CBTA en sus expectativas a futuro.

2.3. Mini región 2, Palenque, Chiapas.

El CBTA 45 se encuentra localizado a unos dos kilómetros a la entrada de la ciudad de Palenque, municipio del mismo nombre, al noreste del estado de Chiapas colindando con Tabasco y sobre la carretera que conduce a Villahermosa.

El CBTA recibe alumnos provenientes de los municipios aledaños de Coapilla, Catazajá, Chilón, La Libertad, Ocosingo, Ocoatepec y Salto de Agua, todos ellos pertenecientes al estado de Chiapas, y de los municipios aledaños de Tenosique, Emiliano Zapata, Macuspana y Jonuta, en el estado de Tabasco.

El censo de 1980 registró para Palenque una población de 35430 habitantes, dedicados en un 62.4% a actividades agrícolas. En los municipios de influencia del CBTA 45, la población variaba de 3468 habitantes (Coapila) a 84287 (Macuspana) y su dedicación a las actividades agrícolas

varía entre un 28.6% como mínimo (Emiliano Zapata) y un 89.3% como máximo (Ocotepéc)².

Según la clasificación de Appendini (op. cit.) Palenque y la totalidad de los municipios del CBTA 45 corresponden a una producción agrícola de corte campesino. Palenque es uno de los cinco centros del Distrito de Desarrollo Rural 6 de la SARH.

Las actividades económicas más importantes de la zona responden claramente a las que señalan Ramírez Moreno y Rosenfeld en su estudio sobre el trópico húmedo (1983: 83-98. Uno de los municipios que incluyen en su estudio es Tenosique. Véase también Tudela y colaboradores; 1989: 137-188). La actividad principal es la producción de ganado cárnico no estabulado. El pastoreo es hasta la fecha la forma predominante de explotación; el proceso incluye únicamente la cría, la engorda y la venta de ganado en pie, o, para muchos, la engorda y la venta.

Existen diferentes tipos de productores: los ejidatarios, "productores recientes", habilitados a partir de 1930, con terrenos de 10 a 15 has. y ganado equivalente, a razón de una cabeza por ha., y "los ganaderos con producción de abolengo" que se puede rastrear hasta cien o ciento cincuenta años atrás y que tienen propiedades de 50 a 300 has. con ganado equivalente, también a razón de una cabeza por ha. Se habla de ganaderos que alcanzan las 5000 cabezas de ganado. (Entrevista con miembros de la Asociación de Ganaderos, 24-V-87).

Al interior de las explotaciones ganaderas la división de funciones y tareas no es aguda. Entre los ganaderos ejidales se confunden funciones en una misma persona o entre los miembros de la familia. En las grandes explotaciones se cuenta con vaqueros contratados, en ocasiones hasta en tres categorías diferentes: caporales, vaqueros y peones. Todos ellos se califican a base de experiencia y trabajo con familiares, en destrezas muy puntuales y que requieren mucha fuerza física como montar a caballo, lazar, tirar. El trabajo muy especializado, curaciones mayores, operaciones, es realizado por algún miembro de la familia o caporal con experiencia. Rara vez se contratan ingenieros o médicos veterinarios y ello de manera puntual y esporádica; algunas familias cuentan ya con algún hijo así calificado y una o dos tienen un profesionista contratado de planta. La contratación de los vaqueros se liga más que nada con una relación franca de oferta-demanda. Los salarios ofrecidos pueden ser altos en función de la habilidad buscada, que se adquiere fundamentalmente por experiencia. (Ibidem)

² Según los datos preliminares del censo de 1990, la población en esos municipios es actualmente la siguiente: Palenque, 63 015; Coapila, 5 743; Macuspana, 100 414.

La penetración de ganado privado en tierras ejidales es frecuente y adquiere dos formas: renta de terrenos y ganadería a la parte. (Ramírez Moreno y Rosenfeld, op. cit.)

La comercialización del ganado se hace en pie, a través de intermediarios denominados despreciativamente "coyotes", con destino al D.F. vía Villahermosa. Algunos miembros de la Asociación Ganadera todavía resienten la desunión que impidió el establecimiento de un frigorífico como el que ya existe en Villahermosa, que hubiera permitido controlar mejor los precios del ganado e iniciar la industrialización de la carne.

Los ganaderos ejidales fueron orientados a las explotaciones ganaderas a partir de diversos programas oficiales y reciben apoyo de una serie de dependencias federales y estatales de las que se benefician también los pequeños y grandes propietarios. De ahí que los servicios ligados a la explotación ganadera, públicos (SARH y la Secretaría Estatal de Desarrollo Rural) y privados: farmacias veterinarias, distribuidores y fabricantes de productos (insecticidas, garrapaticidas, fertilizantes), laboratorios, etc. tienen importante presencia en la zona.

En general la explotación "tiene una base tecnológica muy limitada... pastos naturales, ganado criollo y manejo elemental..." (ibidem) que confirman para Palenque miembros de la Asociación Ganadera. Son pocos los que demuestran interés por mejorar los pastos o la raza; la inseminación artificial está siendo ampliamente promovida por las dependencias oficiales (el CONALEP ofrece esa especialidad, que se estudia por cierto incluyendo cursos ofrecidos por la SARH; el CBTA cuenta con el equipo técnico para ello pero no imparte la especialidad) y aceptada entre algunos ganaderos "de abolengo" pero su costo resulta inicialmente inaccesible para los ejidatarios.

"Los grandes ganaderos, que poseen los capitales indispensables para impulsar la tecnificación están habituados a un negocio simple y de bajo costo. Los conocimientos técnicos, financieros y administrativos necesarios para manejar una ganadería semi-estabulada o más intensiva implicarían el surgimiento de un nuevo tipo de empresario que todavía no existe en la región" (Tudela, op. cit. 165-6)

El declive en el negocio de la carne ha impulsado a algunos productores a diversificar la producción y a interesarse por producir leche, miel, sorgo y maíz. La producción de leche es suficiente como para atraer una planta Nestlé en el municipio aledaño de Playas de Catazajá. En Palenque, un proyecto no realizado por el CBTA hasta la fecha, por no contar con agua corriente, ha sido aprovechar las

instalaciones de su taller de lácteos y pasteurizar la leche para consumo local que alcanza ya una distribución de unos 1000 l. de leche bronca diariamente.

Otras actividades económicas importantes son las ligadas con el turismo: hotelería, venta de alimentos, transportación a las zonas arqueológicas, fabricación y venta de artesanías. Comercios y servicios, público y privados de corte urbano adecuados al tamaño de la localidad y al hecho de ser centro comercial y financiero de una gran cantidad de ranchos y ejidos en los alrededores. La construcción es también actividad importante.

En toda la zona es notable la presencia de población indígena, maya, tzotzil y tzetzal.

Aunque no se dispone de una descripción como la de González y González para San José de Gracia, no sería arriesgado señalar que las diferencias socioeconómicas son más agudas; tanto entre una mini región y otra, como al interior de esta última. La población indígena, recién incorporada a la explotación ganadera en formas ejidales, o llevando apenas una precaria subsistencia en minifundios, contrasta con los grandes ganaderos "de abolengo" y marca distancias socioeconómicas muy grandes entre unos y otros.

"Los polos de las relaciones rurales son los grandes y medianos ganaderos, por una parte, y los campesinos asignatarios de tierras ejidales y/o pequeños propietarios minifundistas por otro. Para el sector campesino la producción se ha ido diversificando paulatinamente... desarrolla actividades como productor de subsistencia familiar (la milpa). Por otra, a veces como parte del mismo proceso de subsistencia... cederá tierras como rentista... trata de asumir su función de ganadero por diversos canales (cuenta propia, aparcería, asociación, renta a la parte). Finalmente, parte de sus actividades están vinculados a la venta directa de su fuerza de trabajo". (Ramírez Moreno y Rosenfeld, op. cit.: 95)

Por otra parte, la clase media de Palenque demuestra características más urbanas que la de San José de Gracia, aunque también se podría describir en términos de pequeños comerciantes, empleados, transportistas, taxistas, sastres, peluqueros, mecánicos, artesanos.

2.4. Mini región 3. CBTA 66 Cacalutla, Guerrero.

El CBTA 66 se encuentra en la localidad de Cacalutla, comisariado y una de las principales localidades del municipio de Atoyac de Alvarez, en el noroeste del estado de Guerrero. La localidad está a pocos km. de la costa, atravesada por la carretera Acapulco Zihuatanejo. La ciudad

de Atoyac se encuentra a unos 25 minutos de distancia en automóvil.

El CBTA 66 es el único de los cuatro que no está situado en cabecera municipal y el que tiene una mayor proporción de estudiantes proveniente de la localidad misma: 40.9% a la que se suma un porcentaje casi tan elevado de alumnos que provienen del municipio: 37.9%. De cualquier forma recibe alumnos de los municipios aledaños de Benito Juárez, Coyuca de Benitez, Tecpan de Galeana, San Miguel Totolapan y General Heliodoro Castillo y de municipios más alejados como Chilpa, La Unión, Mártir de Cuilapan, Acapulco y Arcelia. En estos municipios la población variaba de 11379 habitantes en Mártir de Cuilapa a 409335 en Acapulco y la dedicación de la misma a actividades agropecuarias, de un mínimo de 12.5% (Acapulco) a un máximo de 68.1% (San Miguel Totolapan)³.

El municipio de Atoyac contaba en 1980 con una población de 43 743 habitantes, dedicada en un 48.3% a actividades agropecuarias. El municipio y todos los de influencia del CBTA 66 se clasifican como de producción agrícola campesina, con excepción del municipio de Benito Juárez que se caracteriza por una producción de tipo intermedio entre el campesino y el capitalista (Appendini, op. cit.)

Cacalutla, con una población estimada de cerca de 6000 habitantes es la más rural de las cuatro mini regiones estudiadas. El tipo y material de construcción de las habitaciones, de "bajareque" (vara y lodo y un diseño rudimentario de una sola habitación por lo general), la escasez de agua potable, apenas instalada con ayuda del CBTA hacia 1984; falta de drenaje y teléfono, las calles de tierra apisonada lo mismo que el piso de las casas, la circulación de animales domésticos, la ausencia de vehículos, lo evidencian a simple vista.

La población se dedica fundamentalmente al cultivo de subsistencia y a las huertas de coco de las cuales hay ejidales y privadas. Los ejidatarios originales fueron dotados hacia 1935 y algunos padres de familia, según el cuestionario aplicado a los alumnos trabajan parcelas que pertenecen a sus padres, a su vez.

De acuerdo con el censo de 1980, el 15.8% de la PEA agrícola del municipio son peones o jornaleros, trabajan a destajo y en equipo en algunas de las tareas relacionadas con el cultivo y la explotación del coco: limpiar huertas, tumbar, acarrear, contar, jimar, sacar y secar (la copra). Pero seguramente se concentran en las localidades como Cacalutla.

³ Según los datos preliminares del censo de 1990, la población en esos municipios es actualmente la siguiente: Atoyac, 59 482; Mártir de Cuilapa, 13 684; Acapulco, 592 187.

Otros cultivos que se dan en parcelas generalmente pequeñas son melón, sandía, plátano, mango y ajonjolí.

Algunos habitantes sostienen pequeños comercios de abarrotes, carne, verdura o frutas y hortalizas para consumo local, actividad que determina ligeras diferencias económicas a su favor. Hay una tienda CONASUPO. Otros trabajan en las ciudades cercanas en Acapulco o en Atoyac, en trabajos de escasa calificación en los hoteles o restaurantes. No faltan los albañiles. La población de Cacalutla resulta sumamente homogénea en este nivel generalizable de pobreza.

Es importante señalar que en Cacautla no hay escuela secundaria, sólo un kinder y una primaria.

Las actividades económicas y el nivel de vida contrastan fuertemente con las de quienes radican en Atoyac en donde se observan una vez más las persistencia de desigualdades económicas aunque con contenido distinto. La población de Atoyac se dedica fundamentalmente a las huertas de café, localizadas hacia la sierra. Hay huertas ejidales de tamaño promedio de 4 a 7 has. y huertas privadas de entre 10 y 20 has. aunque seguramente hay huertas de gran tamaño.

Los cafetaleros utilizan casi exclusivamente mano de obra familiar; el café se cosecha una vez al año y durante ese tiempo la mayoría de las huertas contratan peones.

Algunas sociedades de caficultores tienen sus propios beneficios de café: lo tuestan, lo envasan y lo exportan. Pero la mayoría comercializa a través del INMECAFE.

Otra actividad generalizada es la apicultura. Ahí, una vez más hay grandes diferencias. Desde quienes manejan 30 colmenas o menos (los más) hasta quienes producen y envasan miel y la distribuyen nacional e internacionalmente (una o dos familias).

Atoyac es importante centro financiero y comercial, es sorprendente la cantidad de bancos y el movimiento en ellos, al igual que el volumen del comercio. En este sentido la ciudad alcanza el segundo lugar en el estado después de Acapulco. Dispone también de hoteles, restaurantes, farmacias. Es sede del Distrito Piloto 01 de la SARH y de la delegación estatal de INMECAFE.

Históricamente existió una industria textil que dejó de operar hace ya varias décadas. Actualmente se impulsa industria del coco pero sólo hay una fábrica, La Kalahua, impulsada por el Banco de México y el FIRA. Opera desde 1976 con ganancias e incorpora, desde su fundación el mismo número restringido de familias ejidatarias como proveedores, unas 40 familias. Cuenta con un total de 70 trabajadores con

muy escasa calificación formal, la división en jerarquías y especializaciones internas es muy simple. (4 categorías en el área de producción y dos en el administrativa).

Se ha tratado de impulsar la industrialización de aceite de coco con muy poco éxito. En realidad la actividad industrial es casi nula.

La mini región se localiza en el corazón de la llamada Costa Grande de Guerrero. El municipio de Atoyac, como muchos recordarán, fue lugar de origen y escenario de las actividades políticas y guerrilleras de Genaro Vázquez y Lucio Cabañas durante la década de los sesentas y principios de los setentas. De ahí se origina una importante presencia del ejército en la zona, notable a simple vista para cualquier visitante que es detenido en varias ocasiones en los retenes situados a lo largo de la carretera. Esta presencia se justifica explícitamente con la lucha contra la droga, cuyo cultivo, según rumores entre los habitantes, se entremezcla con el del café y el coco.

Sólo entre los alumnos de esta zona alguna ocupación militar aparecerá como una opción de futuro.

2.5. Mini región 4, CBTA 96, Xalatlaco, Estado de México.

El CBTA 96 se encuentra localizado en la localidad de Xalatlaco, cabecera municipal del municipio del mismo nombre en el centro del Estado de México, colindante con la delegación de Alvaro Obregón en el D.F.

Este plantel es el que menos estudiantes tiene de la misma localidad y municipios: 23.1% y 9.5% respectivamente. Recibe alumnos preferentemente de las distintas localidades del municipio aledaño de Santiago Tianguistenco, y de Capulhuac, Chapultepec y Ocuilán no aledaños. Alguno que otro llega del D.F.

Según los datos del censo de 1980 el municipio tenía poco más de 12000 habitantes dedicados en un 49.1% a la agricultura pero también en un 10.6% a la industria, porcentaje superior al de las otras tres zonas del estudio.

En los municipios de influencia la población variaba entre 37 107 habitantes en Santiago Tianguistenco y 3 675 en Chapultepec. La dedicación a actividades agrícolas se concentraba en sólo el 20.2% de la población en Capulhuac, hasta el 60.5% en Ocuilán⁴.

⁴ Según los datos preliminares del censo de 1990, la población actual en esos municipios es la siguiente, Jalatlaco, 14 050; Santiago Tianguistenco, 42 467; Chapultepec, 3 870.

En el caso de esta mini región, si bien Xalatlaco y Ocuilán se clasifican como de producción agrícola "campesina", los municipios de influencia de donde proviene la mayoría de los estudiantes: Santiago Tianguistenco, Capulhuac y Chapultepec corresponden a zonas de agricultura capitalista (Appendini, op. cit.)

La localidad presenta una contrastante dispersión entre actividades económicas agrícolas, comerciales e industriales que no se observa en las otras miniregiones.

En la región predomina una tenencia atomizada de la tierra a base de pequeñas parcelas ejidales o privadas de 1.5 a 2 has. Sin embargo ha habido un importante apoyo estatal a la producción de maíz a través de organismos como el FEDOMEX (Fertilizantes), el CODAGEM, la SEDAGRO que convierten al estado en el primer productor nacional de este grano. Una actividad fundamental es la explotación del ganado ovino para el comercio de barbacoa con la ciudad de México o para el tejido de prendas de lana, suéteres, telas, tapetes. En general, las parcelas familiares manejan pequeños hatos de ganado ovino como subproducto para obtener ingresos adicionales y rápidos. Esta explotación se maneja sin atención a los aspectos genéticos o fitosanitarios; la magnitud de la demanda por la barbacoa ha generado una gran cantidad de rastros clandestinos (Ent. 192).

Otra actividad importante está ligada con el turismo diurno de los habitantes de la Cd. de México o la Cd. de Toluca hacia la zona de La Marquesa o el Santuario de Chalma que propicia el desarrollo de servicios turísticos como fabricación y venta de alimentos, artesanías y renta de caballos.

En la zona se localizan diversas fábricas por lo que la actividad industrial también alcanza un lugar importante. Se trata de FAMSA, fábrica de camiones y armadoras de coches: Chrysler, VAM y Nissan y diversas maquiladoras. Estas últimas procesan partes de prendas de la industria del vestido: chamarras, pantalones, ropa interior, trajes y prendas de mezclilla. La actividad industrial resulta mucho más compleja y sofisticada que la que implican las cremerías de San José de Gracia o la Kalahua en las cercanías de Cacalutla.

Aparecen con mayor frecuencia actividades subsidiarias de este tipo de desarrollo, no sólo comercios y restaurantes de distinto tipo y tamaño sino también transportistas, contratistas, carpinteros, ebanistas, herreros, mecánicos, radiotécnicos, etc.

En general en la zona es notable un proceso de urbanización intermunicipal conforme al cual se observan -en una sola mirada- los mismos terrenos cultivados que fábricas de gran tamaño.

La región se beneficia de las importantes vías de comunicación intermunicipal con que cuenta actualmente el Estado de México, las relaciones comerciales y aún las profesionales y escolares son muy intensas entre las diferentes localidades más aún que entre ellas y el D.F. La miniregión 4 es mucho más compleja que cualquiera de las otras tres, en particular por el proceso de urbanización y las estrechas comunicaciones interestatales y con el D.F. que está viviendo. La distribución ocupacional, como se aprecia en el cuadro 2, es mucho más dispersa que en las otras. Los contenidos de la desigualdad al interior fueron muy difíciles de identificar a partir de la población escolar analizada aunque los límites a simple vista se mueven en rangos superiores a los de las otras regiones. En este caso hubiera sido indispensable contar con indicadores de ingresos ya que a decir de algunos maestros, estos pueden variar enormemente bajo las mismas condiciones aparentes de ocupación y vivienda.

2.6. Las miniregiones vistas a través de las actividades económicas de los padres de los alumnos.

Las mini regiones de la investigación son fundamentalmente campesinas. Se caracterizan como tales no sólo por las expresiones cuantificables de su actividad agropecuaria, que permiten a Appendini clasificarlas como tales, (Véase antes, Miniregión 1) sino porque predomina en ellas como unidad orgánica la unidad doméstica de producción, con su peculiar orientación económica y lógica interna de organización laboral (Martínez y Rendón, 1978; de la Peña, 1980: 18-20; Stavenhagen, 1981: 475-476; Warman, 1983: 213, Appendini, Martínez, Soller y Rendón, 1983; de Oliveria, Pepin-Tehauller y Salles, 1989).

Predomina la economía campesina, pero no es la única. Coexiste con otras unidades de producción, industrias o empresas agropecuarias que conviene denominar "familiar-capitalista" y que, a la vez que disponen de mayores recursos para la producción, industrialización y comercialización, modifican su orientación y organización laboral. Coexiste también, evidentemente, con una gama de actividades laborales, estatales y privadas que conforman la dinámica diaria de estas zonas y sus relaciones con el resto del país.

Las actividades económicas de los padres de los alumnos son consistentes tanto con el hecho de que se trata de zonas dedicadas preferentemente a la agricultura y la ganadería, de economía mayoritariamente campesina, muy escasa

industrialización y urbanización incipiente e incompleta; pero también, con la existencia de importantes desigualdades socioeconómicas entre regiones y al interior de las mismas que favorecen a muy pequeños grupos.

Aunque sólo el 43% de los padres se dedica a actividades agrícolas o ganaderas como ocupación principal, el 64.6% de los alumnos reporta que sus familias poseen algún tipo de tierra. (Cuadro 2.3) Este porcentaje varía muy significativamente entre regiones, no sólo en cuanto a la propiedad o no sino también en cuanto al tamaño de las mismas. (Véase el cuadro 2.4).

Casi el 50% de las tierras son de 5 has. o menos y se dedican exclusivamente al cultivo de maíz y frijol y rara vez a algún otro cultivo adicional a los dos anteriores. En la zona de Guerrero se trata del coco. Las propiedades de entre 10 y 20 has., alrededor del 30%, se dedican preferentemente al cultivo del café o al pastoreo, mientras que las propiedades mayores de 20 has, 20% del total se dedican al ganado no estabulado en cuyo caso el tamaño de las tierras por sí sólo pierde capacidad de distinción socioeconómica. En uno o dos casos, estas grandes propiedades se dedican a cultivos comerciales, en particular sorgo.

El 75.2% de las tierras se reportan como propiedad privada y el 24.8% como ejidal. (Cuadro 2.5)

El riego se menciona en muy pocas ocasiones y ello sólo en parte de las tierras.

La significativa posesión de tierras de entre 2 y 5 has. para un 15.6% de los padres que NO se dedican a lo agropecuario como ocupación principal expresa con claridad el aferramiento a actividades agrícolas para el autoconsumo entre grupos en transición ocupacional (Cuadro 2.8). Parafraseando a Gail Mummert (1989: 22) muchos de los padres "viven con un pie en el mercado de trabajo urbano y el otro en las tierras... reflejo de la yuxtaposición de modos de vida conocidos". Por el momento, agrega esta autora, "necesitan de los dos para sobrevivir".

En la miniregión de Xalatlaco, Edomex, esta situación es particularmente notable ya que va unida a una distribución ocupacional que sólo registra la agricultura como actividad principal para el 18% de los padres.

"Mi papá -lo expresa un alumno- trabaja como obrero y los días que no trabaja los dedica a cultivar la tierra".

o la contraria:

"Se dedica al campo pero empeñó los terrenos y trabaja como peón de albañil".

Entre quienes se dedican a las actividades agrícolas o pecuarias se observan importantes variaciones entre regiones. Mientras que en la miniregión 2 (Palenque) y la 3 (Cacalutla) el porcentaje asciende a 57 y 58% respectivamente, en la mini región 1 (San José de Gracia) se reduce al 33% y en la miniregión 4 (Xalatlaco) al 18%. (Cuadro 2.3).

Los rasgos de una agricultura de corte "campesino" caracterizan las actividades de una buena parte de los padres que se dedican a esta actividad.

El 11.1% de entre ellos indica no tener tierras; se refiere a padres que:

- "trabaja huertas y tumba cocos";
- "renta dos has. de terreno"
- "es campesino sin tierras, se arquira" (alquila)

Para muchos esta puede ser una historia de vida:

"Mi papá -cuenta un alumno- es campesino temporalero. Consigue tierras con sus amigos y se pone a trabajar de esta manera. Yo nací en San Luis de la Loma. De ahí nos fuimos a Apatzingan y ahí empezó a trabajar mi jefe en la sociedad de riego como fumigador. Vivimos muchos años en Playa Azul, por un tiempo mi papá se dedicó a la compra venta de coco pero no le resultó... entonces se dedicó a la quiebra del cocotero alquilándose..."

El 24.4% de este grupo ocupacional posee menos de 5 has., dedicadas al cultivo de maíz y frijol, o en pocos casos, coco y hortalizas, frutas y oleaginosas (ajonjolí) según la zona. Según Schejtman (1983: 162) este tamaño de tierras apenas es suficiente para satisfacer los requerimientos alimentarios básicos del núcleo familiar.

- "es campesino con 2.5 has. siembra maíz, frijol y garbanzo"
- "trabaja en el campo, siembra 3 has. de maíz".
- "tiene una huerta propia de coco de 4 has. tumba y vende por su cuenta"

15.8% de quienes se dedican a la agricultura tiene tierras de hasta 10 has. tamaño que según Schejtman, apenas sobrepasa al límite necesario para generar un fondo de reposición y abandonar la categoría de subsistencia. Para Luis González y González 10 has. son las que tienen los "pobres" de San José de Gracia. (op. cit.).

"Mis padres -dice otro alumno- se sostienen de sus pertenencias (7 has.) cultivamos las 7 has. con una huerta de café, la de coco y sembramos maíz, frijol, mango, etc. Tenemos una vaca y siete vestias (sic)".

16.1% tiene terrenos de entre 10 y 20 has. y 10.3% de entre 20 y 50 has. preferentemente dedicadas al café, o al pastoreo de ganado no estabulado.

- "es caficultor, tiene 10 has. y un poco de ganado: 50 cabezas"
- "caficultor, con 16 has."
- "mi papá es ganadero, tiene como 50 cabezas, ordeña como 26 y vende la leche, de eso vivimos"

Por último, el 10.8% de los padres dedicados a las actividades agropecuarias (4.8% del total) reporta propiedades mayores de 50 has. por lo general destinados a cultivos comerciales, café o pastoreo de hatos de ganado de más de 50 cabezas.

- "600 has. y 250 cabezas de ganado"
- "700 cabezas de ganado"

Sólo el 30% de los padres tiene algún tipo de ganado, porcentaje que se distribuye de la siguiente manera según el número de cabezas: 21%, 5 cabezas o menos; 1.5%, entre 6 y 20 cabezas; 2.0%, entre 21 y 30; 2.6% posee entre 50 y 100 cabezas y 3.6% más de 100 cabezas. (Cuadro 2.10)

En San José de Gracia, Palenque y Cacalutla se refiere preferentemente a ganado vacuno y en Xalatlaco a ganado ovino.

La siguiente actividad en importancia entre los padres de los alumnos es el comercio con 14.5% de las frecuencias. Cabe aquí compra-venta de ropa, comercio ambulante, venta de birria y tacos, puesto de tacos, puesto de jugos, loncherías, compra-venta de pasturas y oleaginosas, puesto ambulante de antojitos, tortillería propia, vendedor ambulante de aretes y joyería, miscelánea, papelería, venta de chorizos en un tianguis, carnicería, compra-venta de ganado, negocio de marranos, comerciante de frutas, tienda de abarrotes en la localidad, farmacia, etc.

La categoría de empleados agrupa al 12.3% de las frecuencias; se trata preferentemente de empleados públicos (8.8%); predomina la SARH, en donde los padres de los alumnos trabajan como velador, chofer, jefe de brigada o supervisor. También hay conserjes de escuela, empleados de banco, archivistas. Entre los poquísimos empleados privados (3.3%) se trata de encargados de ranchos o de granjas,

archivistas, mensajeros, empleados en talleres o en comercios, laboratoristas.

Otras actividades económicas reportadas se distribuyen con frecuencias que varían entre el 8 y el 5%: diversos servicios (8.5%) en particular transporte (taxistas y dueños de camionetas), talleres mecánicos, automotrices y eléctricos, peluqueros. La construcción (5.3%) refiere casi siempre a albañiles o inclusive peones de albañil y en ocasiones a maestros de obra que a la vez se desempeñan como albañiles y fabrican ladrillos. Los obreros (4.5%) refieren a pocos obreros contratados en fábricas, (en Xalatlaco) y la mayoría en PEMEX, FFCC y CFE. Se sumó a esta categoría la de artesanos (2.2%) en la que clasifican tejedores de lana, fabricantes de artículos para ventas turísticas, panaderos, sastres, ebanistas, carpinteros.

Hay una necesaria categoría de padres en "otras actividades" como migrantes a los Estados Unidos, prestamistas y rentistas o bien padres que abandonaron la familia del estudiante o ya fallecieron.

La categoría más reducida refiere a los "profesionistas" -19 en total- en la que por necesidades de cómputo y de análisis estadísticos quedó integrada la de maestros del sistema educativo nacional, 13 de esos 19. Los 6 restantes son ingenieros o médicos.

La distribución de la población por actividades ocupacionales de los padres y miniregiones aparece en el Cuadro 2.3.

La relación de las ocupaciones de los padres de los alumnos sorprende en realidad por la concentración en algunas categorías. Se evidencia así que se trata de zonas eminentemente campesinas en donde las ocupaciones no agrícolas son subsidiarias de aquellos servicios que requiere la vida en las localidades y que en general resultan demasiado sencillas. Una de las mayores sorpresas fue la ausencia de pescadores (de hecho se dieron dos frecuencias que se integraron a las actividades agropecuarias); ello a pesar de que una de las zonas está directamente en la costa y otra de ellas no muy alejada. Otra sorpresa es el reducido número de empleados privados pero más aún el de profesionistas. Estas ausencias posiblemente son explicables por el nivel de escolaridad de la población de donde se deriva esta descripción; pero ciertamente reflejan la escasísima presencia de este tipo de actividades en la estructura ocupacional de las miniregiones, tal y como se describió en los apartados anteriores.

24% de los alumnos reportan una doble actividad económica de los padres. (Cuadro 2.6). Caben ahí respuestas diferentes como:

- "campesino de tierras prestadas y peon de albañil";
- "campesino con 10 has. y comerciante: tiene una tienda de abarrotes";
- "campesino y jornalero";
- "panadero y hace ladrillos";
- "taxista y campesino";
- "chofer y campesino temporalero";
- "herrero y caficultor"

Otras descripciones son mucho más expresivas:

- "comerciante, albañil, artesano (teje suéteres) y se contrata para la cosecha";
- "supervisor de INMECAFE, tiene una huerta de 10 has. y maneja un pequeño beneficio de café"
- "...campesino... en veces hace pan, en veces va a trabajar ahí con sus familiares, en veces hace ladrillo";
- "empleado del DIF, trabaja como velador, jardinero y esas cosas, tiene un puesto de frutas y a veces es agricultor";
- "es obrero, trabaja la herrería y hace zapatos";
- "cultiva la tierra, maquila pantalones, vende carne, chorizo y chicharrón en el tianguis".

Este cómputo resulta muy inferior al dato esperado ya que se preveía una dispersión más generalizada en las actividades que proporcionan a las familias los ingresos necesarios.

Pero en realidad la descripción anterior, el tenor de las entrevistas colectivas y el hecho de que la mayoría de la población tiene tierras, demuestra la existencia de una dinámica de "falta de especialización o más bien dicho, especializaciones múltiples" de los padres, articulada por una "producción preferentemente independiente" (Warman, A. 1983: 213) y por una lógica de contribución al núcleo económico más frecuente que es la "unidad doméstica de producción" (Stavenhagen, R. 1981: 475-476").

Sólo el 27% de las madres tiene alguna actividad económica diferente a la de apoyar a la unidad doméstica. De ellas el 50% lo hace en el comercio: "un puesto de tacos, una papelería, una miscelánea, vende ropa" y el 25% en alguna actividad comercial adicional a las labores domésticas (venta de artículos para el hogar). Sorprende la reducción que los alumnos hacen de las actividades de la madre a "labores domésticas": la madre es "doméstica de su hogar"... "se dedica a lo que una madre se debe dedicar, apoyar a su marido". Frases que expresan la dedicación de las madres a trabajos que se desempeñan en el interior del núcleo doméstico aunque evidentemente esconden el tipo y la

importancia de la participación de la madre en la producción agrícola o artesanal familiar.

Una madre -por ejemplo- señala que mediante la venta de tortillas ella financia totalmente la escolaridad de una de sus hijas mientras que el padre se encarga de los otros.

2.7. Desigualdades sociales al interior de las miniregiones y su significado.

Coincidimos con Warman en que "son evidentes las diferencias entre campesinos de las distintas regiones en virtud de la variación de sus actividades autónomas y de las complementarias. Estas diferencias se expresan en distintos niveles de bienestar o de subsistencia. Las diferencias también son evidentes dentro de las localidades rurales" (Warman, A. 1981: 208).

Durante las entrevistas y las visitas del trabajo de campo fue evidente para el observador urbano un nivel generalizado de pobreza, visible individualmente en la ropa, en la habitación, en los escasos muebles y bienes de las familias y en la referencia a costos escolares y de producción inaccesibles para la población local. Colectivamente se evidencia en los escasos servicios públicos a los que se tiene acceso. Pero también fue evidente la presencia de alumnos y familias cuyas condiciones de vida son superiores en mayor o menor escala.

Sin embargo, una de las mayores dificultades del trabajo de campo y su análisis posterior fue la ausencia de información suficiente y categorías adecuadas para interpretar y deslindar la naturaleza y magnitud de diferencias socioeconómicas al interior de estas miniregiones y entre grupos que -vistos desde los censos generales- aparentan ser homogéneos.

En los distintos estudios analizados para esta investigación, por supuesto, los investigadores han precisado ciertos indicadores de la desigualdad: el tamaño de las tierras, el acceso a los distintos medios que favorecen la producción en el campo: legalidad en la tenencia, riego, crédito, mecanización, insecticidas, fertilizantes, semillas mejoradas, asistencia técnica, mercados y precios de garantía, etc.

Sin embargo la discusión de las categorías aplicables a estas diferencias se orientó a lo largo de los setentas y los ochentas a la validez o no de los conceptos marxistas de clase más ortodoxos, burguesía o proletariado rurales y su devenir históricamente determinado frente a la existencia de características específicamente "campesinas". (Esteva, G. 1981: 241-275; Feder, E. 1981: 199-240; Warman, A. 1981: 185-213; Stavenhagen, A: 1981. Para una discusión más

reciente véanse las ponencias presentadas en el Coloquio Regional. Las sociedades rurales hoy. El Colegio de Michoacán, México, 1987.

Para una investigación educativa como la que aquí se desarrolla se consideró que las categorías marxistas de clase-esencialmente macro sociales y orientadas al estudio de los movimientos políticos- traducidas a otras escalas con un mecanismo injustificable por lo general, no son pertinentes. Corren el riesgo de oponer -como dice Rockwell sobre el concepto de reproducción- un obstáculo epistemológico al estudio de la compleja dinámica social presente en la escuela. El "sujeto educativo es mucho más que un sujeto de clase" (Buenfil, 1983) y "la reproducción" al estilo de Bowles y Gintis, Baudelot y Establiet o aún Bourdieu limita el conocimiento de la trascendencia y el significado de una actividad escolar que llega a grupos cada vez más numerosos de población (Rockwell, 1986), (Bracho, 1990).

Se podría decir que hay un consenso entre los investigadores en que el estudio de las desigualdades escolares, exige un trabajo mucho más preciso y fino en la identificación de rasgos y características de la diferenciación social. Y a la vez exigiría una identificación más precisa y fina de las diferenciaciones escolares. (Véase el capítulo 4) Bourdieu, (1976: 97-165) propone un procedimiento muy complejo para identificar las categorías de clase y subclase con base en diferencias primarias en función de tres tipos de capital, el económico, el cultural y el social, cada uno de los cuales tiene propiedades específicas en volumen y estructura, lo mismo que en cuanto a la evolución de ambas en el tiempo. Pero agregaríamos también según los países y más aún, según sus zonas, en particular zonas con importantes diversidades culturales.

El conocimiento preciso de todos estos indicadores para cada familia de la muestra hubiera agotado por sí sólo el tiempo y los recursos de la investigación. En efecto, cada uno de los indicadores precisados por los sociólogos y economistas rurales que ayudarían a identificar diferencias significativas en el capital económico de la población analizada puede tener variaciones importantes. Se trata de tenencia legal o de diversos mecanismos que permiten el usufructo de las tierras de otros. Se trata de crédito formal o crédito informal (usura) por ejemplo. Se trata de semillas o fertilizantes en un cultivo pero no en otros. Se trata de maquinaria propia o accesible en renta, etc. En todo momento, aparecen además variaciones en los montos y en las cantidades, que podrían parecer mínimas, pero cuyo significado puede ser muy alto (Appendini, 1983: 97-111). Identificar y categorizar rasgos referibles a un capital social y a un capital cultural, exigía en nuestra opinión otro trabajo específico.

Por lo anterior se conservarán como herramientas para el análisis de las desigualdades las tres diferencias sociales que con el mayor sentido común propone González y González para San José de Gracia: ricos, clase media y pobres, y que de alguna manera reconocen Ramírez Moreno y Rosenfeld para Palenque al hablar de "dos polos".

Evidentemente cierto tamaño en las tierras o el ganado: más de 50 has. más de 50 cabezas, marca una distancia fundamental con respecto a peones y jornaleros sin tierra y campesinos que sólo poseen superficies para una infrasubsistencia o subsistencia⁵. Por ello podemos identificar en nuestra población escolar esos dos extremos que incluyen al 5.4% y al 27.7 respectivamente, y dejar en el medio una amplia categoría "media" que ciertamente tendrá diferencias sutiles y no tan sutiles entre sí. Todo ello en el entendido de que son diferencias relativas al interior de las miniregiones y difícilmente comparables con categorías igualmente denominadas para otros contextos. (Cuadro 2.8)

Lo que parece estar determinando esas diferencias en la riqueza de la población en localidades como las analizadas y en particular con respecto a la escolaridad, es la integración o por lo menos la sumatoria de dos o más tipos de actividades como la explotación, agrícola o pecuaria, una cierta industrialización de la misma y particularmente el control de la comercialización. Lo que Gordillo (1988 a): 55) llama la "traslación de la propiedad efectiva al procesamiento o comercio de productos transformados".

De este mismo autor derivamos diferencias en cuanto a dos tipos de comercialización: el mercado de los productos agrícolas; esto es, la forma en que los productores agrícolas comercializan su producción, y el mercado de bienes de consumo; esto es la forma en que algunos miembros de la localidad satisfacen la demanda local por otro tipo de productos. En el primer caso, el canal de comercialización y el volumen posible marca diferencias considerables; destacan las asociaciones privadas que se establecen con el fin de comercializar por encima de los organismos gubernamentales o por encima de los "coyotes" locales.

En el segundo caso, el trabajo de campo permite apreciar diferencias que van desde ventanas abiertas hacia la calle en las que se ofrece a los escasos transeúntes alguna hortaliza del igualmente escaso excedente familiar hasta farmacias y ventas al mayoreo, pasando por misceláneas, tendajones mixtos y alguna tienda algo más especializada.

⁵ Se consideraron como tales las propiedades de hasta 10 has. de acuerdo con los análisis de Schejtman, 1983: 162-163. Véase también Appendini, Pepin Lehalleur, Rendón y Salles, 1983: 217 y 55.

Otra diferencia fundamental está dada por aquellas actividades económicas que facilitan dinero en efectivo con regularidad: empleados, profesionistas, comerciantes.

En el capítulo cuarto se retomarán estas desigualdades con el fin de caracterizar a la población local que acude a los CBTAs con respecto a la que acude a otro tipo de modalidades.

El interés de la investigación no es identificar la estructura de clases de la población escolar local sino en todo caso describir una cierta desigualdad interna que contribuya a explicar el acceso a la escolaridad de nivel medio superior y el acceso al trabajo en zonas como las descritas.

2.8. Conclusiones parciales

1. Investigar las relaciones entre la escolaridad y el acceso al trabajo a partir de la población que acude a planteles concretos permite deslindar el objeto de estudio sin aislarlo de una red más amplia de relaciones que también se integran orgánicamente en él. La escolaridad alcanzada se estudia desde el punto de vista de la construcción social de oportunidades de escolaridad, en este caso de nivel medio superior que en un momento dado llegan a ser accesibles para la población local. El acceso al trabajo, por su parte se analiza a partir del seguimiento de aquellos alumnos que egresaron de esos planteles y no de la simple posesión en abstracto de un certificado escolar. La estructura ocupacional local se integra también al objeto de estudio con sus especificidades y sus desigualdades, propiciando un conocimiento acerca de las posibilidades concretas de acceso al trabajo en un tiempo y espacio delimitables, los canales a través de los cuales la escolaridad alcanzada expresa o no un valor, una funcionalidad y una legitimidad para acceder al trabajo y los momentos y espacios en los que los expresa.
2. Alrededor del acceso a la escolaridad de nivel medio superior se estructuran también relaciones de integración, complementariedad y competencia entre localidades cercanas. Esta escolaridad conforma uno más de los lazos a través de los cuales se estructuran los espacios sociales.
3. Las mini regiones escolares tomadas como espacio social en el cual estudiar las relaciones entre escuela y trabajo efectivamente constituyen un contexto diferente. Se trata de zonas con un desarrollo económico inferior al promedio nacional y aún al estatal, a las que se aplican otros descriptores censales como zonas de marginación, zonas de pobreza. El concepto de zonas caracterizadas por su

CUADRO 2.1

Constitución de las Mini regiones
y planteles incorporados en la investigación

	1	2	3	4
Localidad	San José de Gracia, Mich. CBTA 33	Palenque, Chis. CBTA 45	Cacalutla, Gro. CBTA 66	Xalatlaco, Edo. Mex. CBTA 96
Municipio	Marcos Caste- llanos	Palenque, COBACH Inst. Técnico Comercial	Atoyac de Alvarez Prepa UAG CBTis	Xalatlaco
Municipios aledaños en el Edo.	Regules Sahuayo Jiquilpan CBTis	Coapilla Catazajá CONALEP Chilón La Libertad Ocosingo Ocoteppec Salto de Agua	Benito Juárez COBACH Coyuca de Benítez Tecpan de Galeana San Miguel Tololopan General H. Castillo	Santiago Tianguis tengo Prepa Regional Santiago CONALEP Tilapa Prepa Regional Tilapa
Municipios no aledaños	Tangamandapío Villamar COBACH	Tumbalá	Chilpa La Unión Mártir de Cuilapan Acapulco Arcelia	Capulhuac Chapulte- pec CBTis Ocuilán
Municipios aledaños fuera del Edo.	Mazamitla Jal. Prepa part. Manzanilla de la Paz Tizapán el Alto	Tenosique Tab. Emiliano Zapata Macuspana Jonuta		D.F.
Municipios no aledaños Fuera del Edo.	Tuxcueca Jal.		Diversos	Diversos

Cuadro 2.1. bis

Lugar de residencia de los alumnos por mini-región*
en los municipios que constituyen las mini-regiones (1)

Mini región 1	Agric.	Misma	Ind.	Hic/Agric.	Trans	Fin	Serv.	Indef.	Total
San José de Gracia	misma localidad	mismo municipio	Subtotal municipio	municipios aledaños	municipios no aledaños	fuera del Estado	Subtotal fuera del municipio		
Localidad	44.5	--	9.0	--	2.7	2.8	1.1	1	61.1
Localidades	38.9	.04	7.1	.2	4.3	1.7	2.8	10.9	67.9
San José de Gracia	51.6	4.3	55.9	21.5	11.9	10.8	44.1	100.0	(92)
Estado	39.4	.1	7.9	.1	2.2	2.0	2.7	8.8	55.4
Palenque	41.6	14.1	55.7	25.9	6.5	11.9	44.3	100.0	(185)
Alumnos (2)	39.0				4.0	18.0		(3)	(4)
Cacalutla	40.9	37.9	78.8	14.3	4.9	2.0	21.2	100.0	(203)
Mini región 2 Palenque									
Xalatlaco	23.1	9.5	32.6	41.2	21.6	4.6	67.4	100.0	(198)
Localidad	67.4	--	32.6	--	2.7	4.4	1.0	75.5	
Localidades	28.6	.4	7.5	.2	2.0	9.5	13.2	25.8	
Total	37.4	18.5	55.9	26.3	11.2	6.6	44.1	100.0	(678)
de influencia	39.3								
Estado	37.4	.06	3.4	.1	2.5	4.6	1.4	6.5	55.9

* Por referencia a aquella en donde están los cuatro planteles de cada mini-región

Cuadro 2.2

Distribución de la PEA según actividades económicas
en los municipios que constituyen las mini-regiones (1)

Mini región 1	Agric.	Minas	Ind.	Elc/Agua	Const	Com	Trans	Fin	Serv.	Insuf.
San José de Gracia	49.1	--	3.8	.04	3.7	8.0	4.1	.1	5.1	24.8
Localidad	44.5	--	9.0	--	3.7	8.0	4.1	.1	5.1	24.8
Localidades extremas de influencia	32.9	.04	7.1	.2	4.6	8.9	2.8	.7	10.8	30.3
Estado (2)	59.2	.01	2.7	.03	1.7	2.8	1.1	.8	5.1	25.6
Alumnos (2)	39.4	.1	7.9	.1	4.3	8.0	2.7	.7	8.8	26.8
									(3)	(4)
	33.0	--	--	--	8.0	14.0	--	--	33.0	12.0
									(3)	(4)
Mini región 2	Agric.	Minas	Ind.	Elc/Agua	Const	Com	Trans	Fin	Serv.	Insuf.
Palenque	49.1	--	10.6	.02	2.5	4.4	1.0	.2	4.8	20.8
Localidad	62.4	--	23.3	--	2.5	4.4	1.0	.2	4.8	20.8
Localidades extremas de influencia	28.6	.4	7.5	.2	9.0	9.6	3.9	1.2	13.2	25.8
Estado (2)	89.3	--	20.2	--	--	10.5	--	--	1.5	9.1
Alumnos (2)	57.4	.06	13.4	.1	2.5	4.6	1.4	.4	6.5	22.9
									(3)	(4)
	57.0	--	7.0	--	4.0	12.	--	--	15.0	3.0
									(3)	(4)

(1) Datos del Censo de 1980.

(2) Datos de los cuestionarios aplicados a los alumnos de 60. Sección en una muestra de plantas de nivel medio superior. Ocupación del padre del alumno.

(3) Incluye Servicios, empleados y profesionistas.

(4) Incluye otra categoría como padres fallecidos, vestigios, emigrantes y muy pocos insuficientemente especificados.

Cuadro 2.2 (continuación)

Mini región 3 Cacalutla	Agric.	Minas	Ind.	Elc/Agua	const	Com	Trans	Fin	Serv.	Insuf.
Localidad	48.3	--	2.8	.04	2.5	6.0	1.8	.5	15.7	21.5
Localidades extremas de influencia	12.5 68.1	.08 --	5.9 1.4	.13 --	6.3 1.2	16.8 1.6	5.5 .2	1.5 .03	16.3 8.8	33.7 17.9
Estado	44.2	.13	4.9	.09	3.1	6.9	2.1	.4	13.5	23.5
Alumnos (2)	58.0		1.0		5.0	11.0			17.0 (3)	7.0 (4)
Mini región 4 Xalatlaco										
Localidad	49.1	--	10.6	.02	2.6	7.6	1.7	.1	7.8	19.3
Localidades extremas de influencia	20.2 60.5	.07 --	20.9 2.4	.13 .4	5.3 1.3	16.6 3.8	1.7 1.0	.3 .03	11.2 7.4	22.7 22.6
Estado	15.2	.1	20.9	.3	5.7	10.1	4.3	1.8	13.7	26.6
Alumnos (2)	18.0	--	16.0		5.0	21.0			34.0 (3)	.6 (4)

(1) Datos del Censo de 1980.

(2) Datos de los cuestionarios aplicados a los alumnos de 6o. Semestre en una muestra de planteles de nivel medio superior. Ocupación del padre del alumno.

(3) Incluye Servicios, empleados y profesionistas.

(4) Incluye otra categoría como padres fallecidos, rentistas, emigrantes y muy pocos insuficientemente especificados.

Cuadro 2.3

Poseción de 100000 entre las familias de 100 alumnos, por región

Cuadro 2.3

no tiene Areas de actividad del padre del alumno por mini-regiones
 o menos has 10 has 10 has 20 has 20 has 50 has no sabe
 cuántas

Región	actividades agropecuarias	construcción	artesanos obreros	comercios	servicios	empleados	profesionistas	Otros	Total
San José de Gracia	35.6 33%	2.9 8%	1.7 --	7.0 14%	7.0 12%	14.3 15%	5.6 6%	12%	100% (83)
Palenque	34.9 57	12.8 4	19.3 7	14.8 12	8.2 4	4.5 9	11.3 4	3	100% (183)
Cacalutla	28.9 58	37.9 5	13.7 1	3.2 11	3.4 6	1.3 9	13.7 2	7	100% (186)
Xalatlaco	35.4 (18)	16.6 (33)	9.7 (16)	8.9 (15)	2.1 21	5.4 (14)	5.1 (18)	10.2 (2)	100% (625)
Total	43.6 (273)	5.2 (33)	6.7 (42)	14.5 (91)	8.4 (53)	12.3 (77)	3.0 (19)	5.9 (37)	100% (625)

Cuadro 2.4

Posesión de tierras entre las familias de los alumnos, por región

Posesión de tierras entre las familias de los alumnos,

por tipo de tenencia y región

	no tiene	2 has o menos	2 ó 5 has	6 a 10 has	11 a 20 has	21 a 50 has	más de 50 has	si tiene, no sabe cuántas	
	no tiene	privada	regidal	Total					
San José de Gracia	50%	5.8	3.5	11.7	6.9	3.5	5.8	12.8	100% (86)
San José de Gracia		49.5%		40.2%		10.3%		100%	(87)
Palenque	35.6	2.9	1.7	7.0	18.2	12.3	16.5	5.8	100% (171)
Palenque		39.9		34.6		25.5		100%	(153)
Cacalutla	34.9	12.8	15.3	14.8	6.4	4.5	--	11.3	100% (203)
Cacalutla		41.3		51.2		7.5		100%	(172)
Xalatlaco	28.9	37.9	13.7	3.2	1.5	1.1	--	13.7	100% (190)
Xalatlaco		30.4		53.6		14.0		100%	(181)
Total	35.4 (230)	16.6 (108)	9.7 (63)	8.9 (58)	8.1 (53)	5.4 (35)	5.1 (33)	10.8 (70)	100% (650)
		38.8 (230)		46.0 (273)		15.2 (90)		100.0 (593)	

X2 = 31.06 p. = .0001 (C = .2218)

Cuadro 2.5

Cuadro 2.5

Padres con dos ocupaciones: ocupación principal

Posesión de tierras entre los padres de los alumnos,
por tipo de tenencia y mini-región

	agric	cons	art-o	com	serv	emp	prof	otros	Total
agric	0.0	no tiene	1.0	privada		egidal	0.0		Total
cons	2.3	0.0	0.6	0.0	0.0	0.6	0.0	0.0	3.5
San José de Gracia		49.5%		40.2%		10.3%			100% (87)
art-o	5.0	0.6	1.2	0.6	0.0	0.0	0.0	0.0	7.4
Palenque		39.9		34.6		25.5			100% (153)
com	15.2	0.6	1.0	0.0	0.0	0.6	0.6	0.0	21.1
Cacalutla		41.3		51.2		7.5			100% (172)
emp	14.6	0.0	0.0	1.0	0.6	1.2	0.0	0.0	18.3
Xalatlaco		30.4		53.6		16.0			100% (181)
prof	1.2	0.0	0.6	0.0	0.6	0.6	0.6	0.0	5.2
otros		38.8		46.0		15.2			100.0 (593)
	53.7	5.9	6.6	17.7	0.3	5.3	1.0	2.3	100.0 (1740)
	X ² = 33.06	(p.) = .0001	(C = .2298)						

Cuadro 2.6

Padres con dos ocupaciones; ocupación principal
y ocupación secundaria

Distribución porcentual de la
ocupación del padre por ocupación de la madre

	agric	cons	art-o	com	serv	empl	prof	otros	Total
agric	0.6	4.7	1.8	12.9	3.5	2.3	0.6	1.2	27.5 (47)
cons agr	2.3	0.0	0.6	0.0	0.0	0.6	0.0	0.0	3.5 (6)
art-ions	5.8	0.6	1.2	0.6	0.0	0.0	0.0	0.6	8.8 (15)
com art-l	15.2	0.6	1.8	0.0	1.8	0.6	0.6	0.6	21.1 (36)
serv com	11.1	0.0	0.0	1.8	0.0	0.0	0.0	0.0	12.9 (22)
empl serv	14.6	0.0	0.0	1.8	0.6	1.2	0.0	0.6	18.7 (32)
prof empl	1.2	0.0	0.6	0.0	0.6	0.6	0.6	0.0	3.5 (6)
otros prof	2.9	0.0	0.6	0.6	0.0	0.0	0.0	0.0	4.1 (7)
otras	53.7 (92)	5.9 (10)	6.6 (11)	17.7 (30)	6.5 (11)	5.3 (9)	1.8 (3)	2.9 (5)	100.0 (171)
	1.5 (8)	2.3 (12)	16.9 (94)	1.9 (10)	1.5 (8)	56.5 (267)	1.3 (7)	9.3 (46)	557

Cuadro 2.7

Distribución porcentual de la
ocupación del padre por ocupación de la madre

Ocupación principal del padre y ocupación de tierras

Madre Padre	agr	art-o	com	empl	prof	doms	otros	dompl	Total
agr	0.9	0.2	5.1	0.2	0.0	33.0	0.7	3.3	43.3
agricultura	4.3	5.2	5.6	7.0	—	4.0	6.0	4.9	(239)
ganadería	—	—	—	—	—	—	—	—	—
cons	0.0	0.4	0.5	0.2	0.0	3.1	0.0	0.5	4.7
construcción	3.4	1.2	—	—	—	—	—	—	(26)
art-i	0.0	0.9	0.7	0.2	0.4	4.0	0.0	0.7	6.9
artesanos	3.7	1.7	—	—	—	—	—	—	(38)
com	0.4	0.2	4.5	0.0	0.2	7.6	0.2	1.6	14.7
servicios	4.8	1.7	—	—	—	—	—	—	(81)
serv	0.0	0.0	0.9	0.2	0.2	6.7	0.0	0.9	8.9
empleados	5.6	3.3	—	—	—	—	—	—	(49)
empl	0.0	0.2	2.5	0.7	0.2	7.2	0.2	1.1	12.1
profesiones	1.4	—	—	—	—	—	—	—	(67)
prof	0.0	0.0	0.7	0.0	0.4	1.6	0.0	0.2	2.9
total	33.2	16.8	9.7	4.9	4.4	5.7	5.4	11.2	100
otros	0.2	0.4	2.0	0.4	0.2	3.3	0.2	0.0	6.5
total	(195)	—	—	—	—	—	—	—	(36)
total	28.3	1.5	2.3	16.9	1.9	1.6	66.5	1.3	8.3
agricultura	(8)	(12)	(94)	(10)	(8)	(267)	(7)	(46)	(552)

(1) Base empírica para la definición de "pobres".

(2) Base empírica para la definición de "ricos".

Cuadro 2.8

Ocupación principal del padre y posesión de tierras

(relativo / categorías ocupacionales)

	no tiene	2 has o menos	2 a 5 has	6-10 has	11-20 has	20-50 has	50 has y más	si tiene no sabe cuántas	Total
agricultura ganadería	4.9	5.3	5.6	7.0	7.1	4.6	4.8	4.9	44.1
construcción	3.4	1.2	.3	--	--	--	--	--	4.9
obreros y artesanos	3.7	1.7	.5	.2	.2	--	--	.7	7.0
comercio	6.3	3.1	1.9	1.0	.5	.3	.2	1.2	14.4
servicios	4.8	1.7	.2	.3	.2	.3	.2	1.4	9.0
empleados	5.6	3.1	.7	1.0	.2	--	.3	1.2	12.1
profesionistas	1.4	--	.2	.2	--	.2	--	1.5	2.4
otros	3.1	.7	.3	.2	.2	.3	--(2)	1.4	6.1
total	33.2 (195)	16.8 (98)	9.7 (57)	9.9 (58)	8.4 (49)	5.7 (34)	5.4 (32)	11.2 (66)	100% (589)

Población
no dedicada a
la agricultura

28.3 11.5 4.1 2.9 1.3 1.1 .6 6.3

(1) Base empírica para la definición de "pobres".

(2) Base empírica para la definición de "ricos".

Cuadro 2.9

Ocupación principal del padre del alumno y posesión de tierras
(relativo / categoría ocupacional)

	no tiene	hasta 2 has	2-5 has	5-10 has	10-20 has	21-50 has	50 has y más	si tiene no sabe	Total
agricultura ganadería	11.1	11.9	12.7	15.8	16.2	10.4	10.8	11.1	100.0% (260)
construcción	68.9	24.1	6.9	--	--	--	--	--	100.0% (29)
obreros y artesanos	53.7	24.4	7.3	2.4	2.4	--	--	9.8	100.0% (41)
comercio	43.5	21.2	12.9	7.1	3.5	2.4	1.2	8.2	100.0% (85)
servicios	52.8	18.9	1.9	3.8	1.9	3.8	1.9	15.0	100.0% (53)
empleados	46.5	25.4	5.6	8.4	1.4	--	2.8	9.9	100.0% (71)
profesionistas	57.2	--	7.1	7.1	--	7.1	--	21.5	100.0% (14)
otros	50.0	11.1	5.6	2.8	2.8	5.6	--	22.1	100.0% (36)
Total	33.2 (195)	16.8 (98)	9.7 (57)	9.9 (58)	8.4 (49)	5.7 (34)	5.4 (32)	11.2 (66)	(589)

LA CONSTRUCCION LOCAL DE UNA ECONOMIA DIVERSIFICADA DE OPORTUNIDADES DEL NIVEL SUPERIOR

En este caso, como en el anterior, se propone que las oportunidades escolares de nivel superior se "construyan" localmente. Se sugiere, a tal efecto, construir fundamentalmente un centro concursal, como término de referencia para el desarrollo de procesos sociales que den como resultado la formación y el desarrollo de la cooperación institucional, la estabilidad de ciertos diferentes tipos de estudios, la participación en los que intervenga el interés individual y sus intereses propios, a la vez que se fomente que lleguen a la localidad con sus intereses propios y con el desarrollo nacional a través de la educación.

Cuadro 2.10

Posesión de ganado, por mini-regiones

	no	-5 cabezas	5-20	21-50	51-100	100 y +	
San José de Gracia	67.7	28.6	--	1.2	--	2.4	100 (84)
Palenque	47.8	45.2	0.6	--	.6	5.8	100.0 (155)
Cacalutla	83.4	10.4	1.3	1.3	.6	3.0	100.0 (163)
Xalatlaco	75.5	6.5	3.3	4.9	7.1	2.7	100.0 (184)
Total	69.3 (406)	21.0 (123)	1.5 (9)	2.0 (12)	2.6 (15)	3.6 (21)	(586)



CAPITULO 3

LA CONSTRUCCION LOCAL DE UNA ESTRUCTURA DIVERSIFICADA DE OPORTUNIDADES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR.

En este capítulo, desde el título mismo, se propone que las oportunidades escolares de nivel medio superior se "construyen localmente". Se aprovecha el término construcción fundamentalmente en un sentido conceptual, como término que expresa gráficamente el conjunto de procesos sociales que dan como resultado la creación, el desarrollo y la consolidación institucional de la posibilidad de cursar diferentes tipos de estudios. Se trata de procesos en los que intervienen una serie de actores locales con sus intereses propios, a la vez que actores externos que ligarán a la localidad con sus intereses externos y con el desarrollo nacional a través de la escuela.

Para el medio educativo mexicano se usa por primera vez en los trabajos de Ezpeleta y Rockwell: "En realidad cada escuela es producto de una permanente construcción social. En cada escuela interactúan diversos procesos sociales... se trata de una construcción y negociación en función de circunstancias precisas" (1985: 198). Muy posiblemente el término se deriva del texto de Berger y Luckman. La construcción social de la realidad (1968) quienes lo ponen en circulación, pero de hecho es uno de los conceptos clave de la corriente de fenomenología sociológica (véase los trabajos de Schutz). También lo manejan Crozier y Friedberg (1977).

Las conceptualizaciones que estas autoras derivan de sus investigaciones sobre la escuela primaria permitieron en buena medida orientar, ordenar y dar sentido a los procesos que se descubren en esta investigación y explicar la presencia local de diversas oportunidades de escolaridad media superior.

Desde este referente, se evidencia que la escuela no puede reducirse a un mero instrumento de la planeación gubernamental federal para formar -los -técnicos -medios -agropecuarios -que -requiere -el -desarrollo -del -país. Tampoco es la respuesta a una presionante demanda por mayor escolaridad, nunca totalmente agotada. Tampoco es, finalmente, la respuesta a las demandas del mercado de trabajo por calificar la oferta de fuerza de trabajo que requiere. La escuela pasa a ser campo específico de una intrincada trama de relaciones sociales, políticas y sobre todo culturales entre diversos sujetos individuales y colectivos, locales, regionales y nacionales.

En la última parte del capítulo el término se ejemplifica además, a partir de su sentido literal, en referencia a los procesos, tiempos, actores y etapas que se descubren detrás de la construcción material de los edificios y las instalaciones que albergarán la educación local de nivel medio superior.

La revelación -aún incipiente como es en este caso- de los procesos sociales de construcción material, institucional y social de las escuelas, indudablemente contribuye a desmitificar el peso mecánico, casi casi mágico, que se atribuye a estas últimas en la transformación de las condiciones de existencia de la población.

3.1. Desarrollo local de la escolaridad media superior.

La llegada de la escolaridad media superior a las zonas rurales del país es producto de la reforma educativa de los 70s. Hasta entonces, la única escolaridad posible en este nivel y con un alcance geográfico muy reducido, había sido una normal rural de seis grados posteriores a la primaria. A raíz de una serie de problemas políticos ligados con la intensa movilización estudiantil de la década, en 1967 se decidió dividir las 29 Normales rurales existentes en el país. Se separaron los primeros tres grados del ciclo, y 14 escuelas se constituyeron en secundarias técnicas, que pasaron a la dependencia correspondiente. Se desalentó el crecimiento de las normales, dejando sólo 15 en operación. Por contraparte, se propició el de diferentes modalidades de escolaridad media superior, en particular por impulso del gobierno federal. Un hecho que pesará fuertemente en las expectativas de la población local respecto de este nivel escolar, aún cuando se trate de nuevas modalidades, es que la normal rural garantizaba una plaza federal como maestro de escuela rural desde la época de las Escuelas Centrales Campesinas. (Véase el capítulo 1).

A escala nacional es evidente el crecimiento de este nivel a una tasa muy superior a la de los otros del sistema escolar (de Ibarrola, 1984). Este crecimiento va unido a una mayor distribución geográfica de las oportunidades, tanto entre los estados como al interior de los mismos. Igualmente se manifiesta un auspicio sexenalmente diferenciado a diferentes modalidades que son a la vez creación del gobierno federal en la década de los setenta (Bernal, L.E: op. cit.; de Ibarrola y Weiss, 1989): los bachilleratos técnicos (1971) en tres modalidades: industriales y de servicios, agropecuarios, de ciencia y tecnología del mar. Los Colegios de Bachilleres (1973) y los Colegios Nacionales de Educación Profesional Técnica, CONALEPs (1978). (Las Normales se convierten en Bachilleratos Pedagógicos en 1984). Por su parte, entre 1970 y 1980, algunas universidades estatales presionan por un mayor apoyo federal

e incrementan su nivel bachillerato a través de preparatorias en zonas del interior de los estados.

En los últimos 17 años, estos impulsos federales, diferenciados según prioridades sexenales, resultan en una modificación radical de la estructura nacional de educación media superior, en detrimento del bachillerato autónomo, que ve descender su participación en la matrícula de un 49.9% a un 24.9% y a favor de diferentes bachilleratos con participación federal, en particular los bachilleratos tecnológicos (24%) los Colegios de Bachilleres, (13%), y de una escolaridad terminal que alcanza el 19% de la matrícula (Bernal, L.E. op. cit.) (véase el cuadro 1.2).

Resulta claro que entre 1970 y 1976 existió un designio inicial del gobierno federal de dotar a las zonas rurales con escuelas agropecuarias. Como se señaló en el capítulo 1, a finales de 1976 estas escuelas llegaron a concentrar el 6% de la matrícula del nivel. En las cuatro mini regiones estudiadas los CBTAs constituyen la modalidad escolar de nivel medio superior más antigua, construidos entre 1975 y 1978 según la zona. (Este rasgo lo comparte sólo el CBTA de Cacalutla con dos preparatorias de la Universidad Autónoma de Guerrero, una de las cuales fue incluida en la muestra y el CBTA de San José de Gracia con el CBTIs 12 de Jiquilpan, uno de los primeros, creado en la tierra natal de Lázaro Cárdenas). Los cuatro sufren las transformaciones internas que decreta la DBETA y comienzan como CETAs para después convertirse en CBTAs.

A partir de 1980 se empieza a expresar en las mini regiones la diversificación de las oportunidades de este nivel mediante la creación de escuelas de las modalidades diferentes señaladas, a la vez que los CBTAs hacen todo tipo de esfuerzos por subsistir frente a la competencia y ven su matrícula descender de manera alarmante. (Véase el capítulo 1, cuadro 1.1).

Entre 1986 y 1988 en las cuatro mini regiones de la investigación se encontraron preparatorias o colegios de bachilleres, públicos o privados incorporados; bachilleratos técnicos industriales y de servicios; CONALEPs, y alguna escuela o instituto terminal de carácter privado. El CBTA no constituía ya la única oportunidad de escolaridad a este nivel; formalmente hablando, cabía una cierta elección entre dos, y hasta tres modalidades diferentes adicionales. (Véanse los cuadros 3.1. y 3.6).

Este impulso reciente a la escolaridad media superior se expresa en las miniregiones del estudio en la diferente escolaridad de los miembros de la familia de los alumnos. Es evidente que los padres de los alumnos -en particular la madre- tienen una escolaridad muy inferior a la que éstos ya han alcanzado. El 95% y 98% respectivamente no alcanzaron el

nivel medio superior. En ambos casos, la mayoría, más del 50%, no alcanzó una primaria completa. (Véase el cuadro 3.2).

Las diferencias entre regiones son importantes y expresan el desigual desarrollo histórico de la escolaridad entre las diferentes regiones del país. Son consistentes con datos nacionales de desigualdad escolar en el sentido en que en Palenque y Cacalutla el analfabetismo y la primaria incompleta son superiores al de las otras dos miniregiones y la escolaridad post primaria, en particular en Palenque, muy inferior. (Véase el cuadro 3.3). Los hermanos mayores de los alumnos se beneficiaron ya de una escolaridad mayor que la de los padres al grado que un importante porcentaje entre ellos alcanza inclusive una escolaridad superior a la que tienen ahora los estudiantes de la muestra. Se observa, sin embargo, una distribución errática al respecto; no todos los hermanos mayores alcanzan una escolaridad equivalente o superior a la de los entrevistados. Una vez más, la diferencia entre miniregiones resulta significativa a favor de San José de Gracia y el Xalatlaco. (Cuadro 3.4.).

3.2. La demanda colectiva: los actores en la creación de las oportunidades de escolaridad media superior.

Se mencionó en la Introducción General que una de las incógnitas de la planeación educativa es, como lo sugiere David Post (op. cit.), cómo es que se convierten en demanda social las aspiraciones individuales por mayor escolaridad y cuál es la capacidad real del gobierno de planificar el servicio educativo.

Para los fines concretos de esta investigación interesaba analizar quiénes constituyen la demanda escolar del técnico medio agropecuario y cuáles son las razones estructurales, institucionales e individuales que la explican.

Con el fin de avanzar en el conocimiento de esa problemática se propone en esta investigación la noción de demanda colectiva: entendiendo por ella las acciones de distintos tipos de actores, diferentes a los alumnos a punto de egresar del nivel escolar anterior, y los argumentos que esgrimen o manejan, unificados en la finalidad de lograr la creación de una escuela que forme parte de la dinámica local económica, social y cultural.

En efecto, detrás de esta estructura diversificada de oportunidades de escolaridad media superior aparecen múltiples actores locales¹ y externos, múltiples argumentos

¹ El concepto ortodoxo para este análisis debió ser el de sujeto social. Sin embargo, la investigación no se centró en destacar la forma en que se integran sujetos sociales que realizan muy diversas funciones locales mediante tramas concretas más allá de las escolares pero en las cuales la escuela se objetiva. Ezpeleta y Rockwell 1985:207 ...ni en la identificación de la "forma

y múltiples procesos de negociación; las escuelas se crean por razones que van más allá del interés de formar técnicos medios.

Una elaboración teórica previa a esta investigación (Rockwell, 1987 op. cit.) sugiere una primera clasificación de estos distintos tipos de actores cuyas acciones determinan la existencia de las escuelas: "En el contexto mexicano el gobierno, el Estado en sentido estricto financia y organiza en buena medida la institución escolar" señala esta autora en un debate contra la noción de la escuela como "aparato de estado"... "Sin embargo, también existen partes de la escuela, incluso partes materiales, que han sido construidas desde otro lugar de la sociedad" (ibidem: 47), una "sociedad civil heterogénea" (p. 49).

La creación local y la existencia de las escuelas de nivel medio superior encontradas en operación en las miniregiones de la investigación ha exigido contribuciones decisivas de diferentes funcionarios y políticos del Estado que parecen defender intereses diferentes y aún contradictorios. También ha exigido contribuciones de distintos grupos sociales que expresan localmente una sociedad civil pequeña pero heterogénea. Aparece finalmente un tercer tipo de actores que nos indica que la clasificación anterior no es suficiente: los propios maestros, ¿intelectuales orgánicos al servicio del Estado? ¿grupo profesional específico de la sociedad civil? Como tales, e independientes de o propiciados por la institución escolar concreta, generan e impulsan la creación de nuevas escuelas buscando conservar y consolidar su mercado de trabajo y ampliar su ámbito de proyección profesional.

El gobierno, federal o estatal, o en ocasiones federal/estatal (COBACH), federal/empresarios locales (CONALEP) aporta tres elementos clave: a) la certificación y el reconocimiento legal de los estudios y su consecuente trascendencia legítima hacia otras instituciones escolares y hacia el mercado de trabajo. (La certificación sería uno de los bienes simbólicos más valorados por la población); b) el saber hacer académico, por así decirlo: planes y programas de estudio (ligados con la certificación y no sólo con el saber académico), personal calificado y especializado: directivos, maestros, técnicos, administrativos y manuales; infraestructura académica: laboratorios, bibliotecas, muchos

de apropiación de los usos, las formas, las tradiciones que dan continuidad a la escuela". En esta parte del trabajo exclusivamente se identifican algunos grupos y personas en función de las acciones emprendidas para lograr la creación de las escuelas. Por lo tanto se optó por usar el término de actores, que usan Crozier y Friedberg, (1977:39)... "el actor toma las oportunidades que se le ofrecen en el marco de las restricciones inherentes a él, (La elección) nunca es totalmente previsible pues no está determinada, por el contrario siempre es contingente. Depende a la vez de un contexto, de las oportunidades y de las represiones (materiales y humanas) ...es indeterminada y por tanto libre".

textos y materiales de estudio; la organización burocrática que formaliza las relaciones académicas y administrativas al interior de los planteles y entre éstos y la institución central; el diseño físico de los planteles; c) una buena parte del financiamiento: para la construcción, la nómina del personal, algunos gastos de operación.

El Estado -dice Rockwell, financia y organiza "los locales y equipamiento; casi toda la fuerza de trabajo pagada; la organización burocrática para el establecimiento; la regulación y legitimación del sistema escolar; los libros de texto (en primaria) entre los elementos más importantes" (ibidem: 49).

En algunas ocasiones estos elementos son aportados por la universidad estatal, o la universidad en convenio con los gobiernos municipales y los particulares. Como tales, las universidades no forman parte del aparato de Estado aunque se trata de instituciones públicas autorizadas y subsidiadas para realizar estas funciones a partir de decisiones de los congresos estatales.

Las localidades, por su parte, contribuyen con buena parte del terreno y la infraestructura y, a veces, con la totalidad de estos elementos. (El reglamento de DGETA, por ejemplo, establece que la comunidad deberá dotar 100 has. de terreno, agua y luz). No pocas veces los habitantes contribuyen con la construcción misma de los edificios escolares, mediante convenios tripartitas o bipartitas o inclusive asumiendo la responsabilidad total². En general y de formas que van desde colegiaturas o cuotas hasta producción escolar, cooperaciones, rifas y eventos para conseguir fondos, contribuyen de manera significativa al financiamiento de la operación cotidiana de los planteles (Véase el estudio de Ibarrola, Weiss... 1984); distintos grupos o personalidades locales dan facilidades para las prácticas de los estudiantes y para el servicio social. (Este último más un requisito obligatorio para la certificación que una aportación de la escuela para beneficio de la comunidad de aquello que supuestamente mejor procesa: el conocimiento).

Finalmente, las localidades contribuyen con la "demanda", es decir con los alumnos, la razón fundamental de la existencia de las escuelas. De hecho, entre las normas de DGETA para el establecimiento de nuevos planteles, un requisito que deberá reunir la comunidad es (un cierto) número de egresados del nivel previo correspondiente.

² Véase el estudio de Ruth Mercado Maldonado, 1985, acerca de la lucha por la gratuidad de la educación pública en México analizada a través de la negociación de financiamiento para la construcción del edificio escolar.

Este último factor, que siempre se ha dado por supuesto y además por abundante y exigente, aparece en la investigación como un elemento relativamente escaso, que para algunos planteles disminuye y aún tiende a desaparecer y que es objeto de competencia entre las escuelas locales.

3.2.1. Los actores desde el Estado

En las historias de fundación de los planteles de la muestra funcionarios y políticos tienen una participación decisiva directa. Desde el Presidente de la República (el CBTA 33) hasta los diputados locales (el CBTA 66), según los casos, pasando por gobernadores de los estados, altos funcionarios de la SEP (CBTA 33 y 66), coordinadores estatales y presidentes municipales (CBTA 66, CBTA 96).

Estas participaciones decisivas operan al lado o antes de los trámites³ que cada modalidad educativa establece legalmente para la creación de un plantel. De los cuatro CBTAs investigados sólo el CBTA 45 se creó por decisión inicial de la DGETA, a consecuencia de un estudio sobre el egreso local de secundarias y las características socioeconómicas de la zona. Sin embargo, la dotación del terreno, la construcción física del plantel, el reclutamiento de profesores exigió una amplia participación local.

Se evidencia, con todo, la fuerza de la política federal sexenal y los límites que imponen las características institucionales de la modalidad o modalidades privilegiadas. Se podría decir que en los procesos de negociación las instancias locales, que se analizarán en seguida, se

³ Las normas para el establecimiento de planteles de educación tecnológica agropecuaria son aparentemente muy sencillas. Requieren de una solicitud previa de la comunidad a los Delegados Estatales o a los gobernadores de los estados, los cuales la turnan a la DGETA. Esta última realiza un análisis, de tipo fundamentalmente socioeconómico, en el que destaca la actividad económica dominante en la población y el egreso de la secundaria en la zona. La DGETA a su vez turna los resultados de su análisis a la SEP para proceder a la autorización. Deben quedar garantizados los siguientes compromisos:

- 1) El gobierno del Estado se compromete a la total construcción del plantel, dotación de mobiliario y equipo y a entregar instalaciones y maquinarias completas para la operación.
- 2) La SEP, a través de DGETA se hace responsable del funcionamiento del plantel y pagará los gastos que ocasionen el mismo en personal docente, directivo, administrativo, y manual.
- 3) La comunidad deberá reunir el número de egresados de nivel correspondiente y otorgar una dotación de 100 has. de terreno con agua y luz (Tomados de Cruz, J.L. 1982: 13).

Evidentemente cada uno de esos trámites sencillamente enunciados implica una serie de trabajos concretos y de negociaciones con base en saberes e influencias que manejan diferentes sujetos (Mercado Maldonado, R. 1985).

movilizan y presionan por obtener una "prepa" (la modalidad que mejor conocen) pero, al atender la petición, el gobierno federal determinará el tipo de escolaridad que considera corresponde a la localidad según la política educativa en turno y en ello la localidad transige. De esta manera es posible observar los períodos de apoyo a los bachilleratos agropecuarios y a los industriales, seguidos de apoyo a los Colegios de Bachilleres y paralelamente a los CONALEPs.

Esta política federal dependerá a su vez de la capacidad institucional de cada modalidad de ofrecer la mejor solución a una amplia gama de problemas derivados de la oferta del servicio educativo: descentralización, sindicalización de profesores, financiamiento, inercia o innovación de programas educativos, satisfacción a las demandas específicas de grupos de poder potencial o real. Como se vió en el capítulo 1, las diferentes modalidades de nivel medio superior ofrecen diferentes soluciones a estos problemas.

No es arriesgado afirmar entonces que a nivel federal también se negocia la creación, la continuidad y la permanencia de las modalidades institucionales específicas y de sus feudos organizativos. La historia de DGETA que se reseña en el capítulo 1 seguramente tiene su equivalente para cada una de las modalidades actualmente en existencia. Así, los problemas que no resuelve DGETA, porque sigue siendo una Dirección fuertemente centralizada, con profesores de tiempo completo, afiliados al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y algunos en controversia sería con él a través de su pertenencia a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, con un elevado costo educativo para el gobierno federal por sus planteamientos curriculares, sus instalaciones y sus maestros de tiempo completo, no los ocasionará aparentemente el Colegio de Bachilleres (COBACH) y menos aún CONALEP (Colegio Nacional de Estudios Profesionales).

Pero independientemente de los problemas que ocasionan, los CBTAs ofrecen igualdad de oportunidades a la población de origen campesino, tanto en el nivel medio superior como en la posibilidad de continuar a nivel superior. Prometen la calificación necesaria para transformar y mejorar la producción campesina y, nada desdeñable, tienen una experiencia acumulada respecto del conocimiento y de las prácticas pedagógicas que contribuyen a ello, que no puede perderse⁴. Finalmente, ofrecen un importante campo de

⁴ En los trabajos del nuevo plan de modernización educativa 89-94 aparecen algunas propuestas que orientaban a la unificación organizativa, pedagógica y curricular del nivel medio superior bivalente conforme al modelo del Colegio de Bachilleres. En el documento que presentamos al Secretario (de Ibarrola y Weiss, 1989) insistimos en la necesidad de revisar y conservar los aportes que cada modalidad ha hecho a la definición del conocimiento propio del nivel y a la forma en que ha logrado su aceptación local.

trabajo y proyección profesional nacional a los agrónomos y veterinarios, razones sin duda suficientes para permitir - hasta ahora- la continuidad de la modalidad a pesar de su evidente desventaja en la captación de los alumnos de las zonas a las que iba dirigida.

Los desarrollos estatales en materia de educación media superior también se expresan en las miniregiones de la muestra. En Cacalutla resulta clara la presencia de la Universidad Autónoma del Estado y su crecimiento a base de prepas populares. En Xalatlaco se evidencia el desarrollo sui generis de la Universidad Autónoma del estado, conforme al cual esta Universidad maneja dos sistemas de preparatorias, uno, que depende directamente de la Universidad y que consta únicamente de 9 planteles, en la ciudad de Toluca y en las principales ciudades de la entidad. Otro, el Regional, incorpora una gran cantidad de planteles a lo largo y ancho del estado, que son sostenidas de manera tripartita por los gobiernos locales, los particulares y la Universidad. Esta última autoriza planes de estudios, establece normas técnicas y legitima y certifica calificaciones y documentación en general.

En Palenque y en San José de Gracia la universidad estatal no tiene presencia. Los convenios de la Federación con los Estados para el establecimiento de Colegios de Bachilleres aparecen en las cuatro miniregiones y finalmente los convenios de la Federación con grupos empresariales locales para el establecimiento de CONALEPs aparecen en dos.

3.2.2. Los actores locales.

Por su parte, la localidad no es siempre una "comunidad" de intereses escolares.

"Nunca en el relato local se menciona a la homogénea y ahistórica comunidad del discurso oficial. Se identifican sectores sociales que se alían a la promoción oficial de la construcción escolar, sectores que asumen la obra entera en alguna etapa, sectores que se oponen activamente al proyecto propuesto; están presentes las divisiones sociales y de trabajo que marcan incluso a los más pequeños poblados de una sociedad capitalista" (Ezpeleta y Rockwell, op. cit: 203).

En cada proceso de construcción de escuelas aparecen diferentes grupos locales y de ahí también las diferencias entre escuelas existentes. En algunos casos se destaca el empuje y la decisión de un personaje concreto (Luis González y González en San José de Gracia, Enedino Baylon en Cacalutla); en otros los individuos se pierden en patronatos cuyos integrantes no es fácil conocer desde fuera (CONALEPs y Preparatorias regionales de la zona de Xalatlaco). En algunos casos el personaje o el grupo impulsor reciben apoyo

de uno o dos notables más (en San José de Gracia dos familias aportan la totalidad de los terrenos del plantel). En otros, de grupos minoritarios con poderío económico o prestigio: en el CBTIs de Atoyac se trató de un poderoso grupo apícola y financiero; en el COBACH de Palenque, de la Asociación de Ganaderos Locales. En ocasiones estos grupos incluso radican fuera de la localidad: en el COBACH de Villamar, el apoyo vino de los profesionistas universitarios originarios de Villamar que radican en el D.F. En otros casos son ejidatarios o campesinos afiliados a la CNC (CBTA de Cacalutla) o anónimos padres de familia y estudiantes (Preparatorias de la UAGro).

Los grupos locales apoyan o se oponen a las escuelas. Por ejemplo el grupo apícola más poderoso de Atoyac se opuso a la localización del CBTA 66 en terrenos frente a su desarrollo, una de las razones por las que este plantel quedó situado en Cacalutla, pero años después apoyó la localización del CBTIs en los mismos terrenos, con el intento de contar con una escuela que contrarrestara a las prepas "huelguistas" de la Universidad. La Asociación de Ganaderos de Palenque apoya al COBACH (uno de sus miembros fue director de este plantel) y al CONALEP e ignora claramente al CBTA (por huelguista, se argumenta) a pesar de que ahí se imparte la especialidad más ligada con el desarrollo económico de la región.

3.2.3. Los maestros, protagonistas en la creación de nuevas escuelas

Finalmente, resulta difícil de clasificar un tercer tipo de actor, posiblemente ignorado en los estudios al respecto hasta la fecha como factor de creación de escuelas: son los propios maestros quienes generan e impulsan el establecimiento de nuevas escuelas. Es el caso de las preparatorias de Guerrero y de los centros de extensión de los CBTAs (y en el fondo del CBTA 66, cuya creación fue impulsada por el Director de la Secundaria Técnica de Zacualpan). En ambas modalidades son los maestros los que van a buscar la demanda escolar a regiones apartadas; operan durante un buen tiempo de manera voluntaria e ilegítima; buscan el apoyo de padres de familia y estudiantes; se establecen en donde pueden: "bajo los árboles", en la primaria o la secundaria local, en el Centro de Salud. Poseedores privilegiados del saber hacer académico⁵, son capaces de hacer funcionar la escuela cotidianamente y ya con la escuela en marcha y los alumnos y padres de familia involucrados tramitan la certificación y legitimación del conocimiento que imparten, el reconocimiento legal de sus respectivas instituciones para el servicio que ofrecen y la entrada al presupuesto institucional. Posiblemente los

⁵ Véase Mercado Maldonado op. cit. sobre este tema de los saberes de los maestros.

trámites, para los cuales también poseen el saber necesario, vayan acompañados de elementos de presión.

Los profesores de los CBTA's del estudio crearon de esta manera los denominados "Centros de Extensión" que se describieron en el capítulo 1. Se trataba de resolver el problema de la baja matrícula y "justificar" (expresión de los maestros del CBTA 96) la cantidad de profesores de tiempo completo.

El CBTA 33, creó un centro de extensión en Emiliano Zapata, a 57 km. de distancia, y el CBTA 96 uno en Malinalco, a km de distancia. Ambos están reconocidos ya en la organización burocrática de la DGETA como "extensiones" (Bernal, L.E.). En alguna época fue requisito de la Dirección General crear extensiones, o por lo menos así lo entendieron en los planteles. "Si los alumnos no vienen a la escuela, la escuela irá a los alumnos" (Fun. C-5-88). Por ello, el CBTA 66 también intentó durante varios años una extensión en El Paraíso, localidad del municipio de Atoyac a km de distancia de Cacalutla, pero nunca logró su legitimación. Por su parte, el CBTA 45 intentó una extensión en Chancanaá, localidad del municipio de Palenque a km de distancia, pero tuvo que abandonarla debido al reducido número de maestros con que cuenta este plantel, 12, lo que le impedía sostener ambos centros escolares.

Con un impulso semejante generado por maestros normalistas egresados de la Normal Superior dependiente de la Universidad Autónoma de Guerrero que no consiguieron trabajo en la propia universidad, se creó la Preparatoria de Atoyac, inicialmente como "prepa popular" y actualmente reconocida como la número 22 de la Universidad Autónoma de Guerrero.

"...organizamos asambleas con estudiantes adultos ya de 25 años o más que no habían terminado sus estudios pero sabían organizarse... se empezó a trabajar en octubre y en ese semestre no se pagó a los profesores. En el siguiente semestre se vió que había más población y la Universidad la incorporó a sus escuelas. Algunos profes aportaron donaciones para los viajes del papeleo y demás trámites" (Entrevista con dos profesores de la Preparatoria 22 de la UAG en Atoyac, mayo 1988)⁶.

3.3. Los argumentos y sus bemoles

En el anteproyecto para la creación de una de las escuelas de la muestra encontramos fielmente expresados a nivel de sentido común los principales argumentos para justificar la creación de una escuela.

⁶ Una buena parte de las preparatorias de la Universidad de Guerrero se crearon de esa manera; la Universidad reconoció finalmente 24.

"Uno de los aspectos primordiales lo constituye el análisis de la oferta y la demanda..." "La alternativa de que los aspirantes continúen sus estudios en ciudades cercanas representa que se agraven aún más los problemas de migración y sobrepoblación de los centros urbanos densamente poblados ...falta de integración familiar causada por la separación de algunos de sus miembros... pago de un alto costo por la educación de un hijo... imposibilidad de promover un verdadero desarrollo regional o municipal ya que parte de la población no radica en su lugar de origen donde tiene su familia, tierra o trabajo; es decir no existe motivación ni concientización de la juventud por mantener los valores de su región, que lo integren y unan con los demás para resolver sus propios problemas o demandas que en la mayoría de las ocasiones las siente ajenas a sus ideales... "Es evidente el notorio avance cultural de esta región, por lo que la creación de una escuela preparatoria no es más que la necesidad de dar respuesta al avance social, educativo y cultural que la región requiere" (Preparatoria Regional de Santiago Tianguistenco. Anteproyecto para la creación de una... 1984).

Se analizará en seguida cómo el contenido y la sustancia de los principales argumentos se maneja en cada caso con un alto grado de flexibilidad, cada uno de ellos tiene una doble cara y hasta una triple cara (Brunner, 1988) lo que evidencia la importancia de los distintos actores que participan, y el hecho de que es a partir de procesos de negociación y entre límites muy variados entre los que se resuelve la racionalidad en la creación de escuelas.

3.3.1. El principio básico por excelencia: la satisfacción a la demanda

Ampliar el acceso a la educación para todos los mexicanos ha sido tal vez el **principio** guía de la educación nacional, uno que aparece como el más importante en todos los planes sexenales de gobierno. DGETA califica este principio asignándose una atención prioritaria a las zonas y grupos mas desfavorecidos del país. (El por qué, op. cit.).

En el caso del nivel medio superior el principio se operativiza como el producto de un análisis cuantitativo y formal del número de egresados de secundaria frente a las plazas disponibles en las instituciones "locales"; el ideal es captar a toda la población que pueda ser atendida, incluyendo como señaló DGETA en algún tiempo "aquellos que no pueden acudir a los planteles".

En el cuadro 3.5. aparece la relación de secundarias locales y el número de alumnos de 3er. grado a punto de egresar de ellas. Las cifras dan una idea de la magnitud de demanda potencial de que se habla en las miniregiones, aunque

reducen algunas realidades: cuando se trata de varios planteles locales la matrícula se distribuye entre ellos de manera muy desigual, algunos cuentan con sólo 13 alumnos y uno o dos con 150. Seguramente estas cifras esconden ya importantes diferencias con respecto al interés de la población local por continuar estudios de nivel medio superior.

Comparando el cuadro 3.5. con el 3.6. aparecen situaciones bizarras. Por ejemplo, en Cacalutla no hay secundaria local y varias localidades con un número semejante de egresados revelan diferencias del 100% en el número de planteles de secundaria y en el de nivel medio superior disponibles (Jiquilpan, Palenque, Santiago Tianguistenco). Es importante tener presente que se trata de zonas de urbanización incipiente y deficiente en las que la dispersión de la población y las comunicaciones que establece entre sí han sido evidentemente poco analizadas.

Según la información recuperada durante el trabajo de campo, en las miniregiones se da el caso de que se descartan las opciones "locales" existentes con argumentos de lo más variados entre los que caben rivalidades ancestrales entre comunidades o adjetivos atribuidos a la calidad de la educación ofrecida, con el fin de justificar la creación de otras modalidades independientemente del tamaño óptimo asignado a los planteles según decisiones centrales.

"Existe la idea de que el CBTA es para campesinos exclusivamente. Piensan que aquí se va solo a trabajar en el campo... que es una escuela para puros indios y en cambio en COBACH solo se estudia. Son ideas de la gente que manda a sus hijos a una escuela de supuesta mayor categoría. Ante esta perspectiva las muchachas en general no vienen aquí" (Ent. 77).

"La decisión de colocar el COBACH en Villamar provocó que durante el primer año no hubiera alumnos de Emiliano Zapata como un claro acto de boicot" (Ent. 155). "Entre el COBACH y la prepa hay una 'guerra fría'. Hay 10 maestros de la prepa que trabajan en la secundaria y hacen labor de proselitismo a favor de la prepa. Les dicen a los alumnos que COBACH es terminal" (Ent. 176).

A pesar de que el egreso total de secundaria en las miniregiones podría implicar una demanda relativamente elevada por una escolaridad de mayor nivel, la realidad es que son pocos los planteles que tienen exceso de alumnos con respecto a su capacidad. (La prepa de Atoyac, el ITCA de Palenque, la Prepa de Santiago Tianguistenco). El resto reporta una matrícula inferior a su cupo o inclusive, estar perdiendo alumnos. La información reiterada es que la oferta compete entre sí por una demanda que resulta escasa.

"...pero luego abrieron otra preparatoria, otra allá, un CONALEP, acá, un Bachilleres y fue una competencia desigual... como que están mal ubicadas las escuelas" (Maestro del CBTA 33).

"...antes el CBTA tenía mejor fama que las prepas huelguistas pero han metido al CONALEP y al CCyTM, el CBTI; el área y la cantidad de alumnos que captamos se ha reducido. Ahora la mayoría de los alumnos son de Cacalutla y del resto de los municipios vienen solo los que realmente están interesados en estudiar algo agropecuario. No obstante por la baja de alumnos hemos tomado el acuerdo de que cada maestro tiene que traer cinco alumnos de nuevo ingreso" (Director del CBTA 66, v-86).

Pero el problema no es solo de los cuatro CBTAs de la muestra afecta a las prepas, los COBACH y los CONALEPs:

"...esta prepa está mal situada, la planeación estuvo mal... iniciamos con 350 alumnos pero al año siguiente se abrió la prepa de Santiago Tianguistenco y la matrícula descendió a 150" (Director de la Preparatoria Regional de Santiago Tilapa, 3-IV-88).

"...el plantel tiene capacidad para 400 alumnos pero la demanda ha sido baja... (238 alumnos) por razones económicas" (Directora del COBACH 14, San Jerónimo de Juárez, Guerrero).

"...la matrícula ha venido bajando (de 269 a 110) y el problema ha sido la creación de, bueno no es problema, sino sentimos que no se ha regularizado esta situación por lo siguiente. Cada año, cada dos años, se han creado escuelas de nivel medio superior... Tilapa, Santiago Tianguistenco... Xalatlaco, Capulhuac, las normales, las escuelas privadas de computación, los centros del DIF que dan corte y confección... cada vez nos repartimos más a la gente. Pensamos que ese es el problema, más aparte la información de que no se encuentra empleo (Director del CONALEP de Tilapa, 88).

3.3.2. Reducir el alto costo institucional/individual de la escolaridad

Otro de los principios constantemente reiterados por la planeación del servicio educativo ha sido racionalizar el uso de los recursos disponibles y de la infraestructura lograda. Pero resulta evidente que las modalidades no han planteado eficiencia de escalas con base en los tamaños posibles para zonas como las de la muestra, en función de los distintos argumentos sociales y culturales que justifican la existencia de la escuela más allá del cupo frente a la demanda formal.

La intensa movilización de los alumnos entre localidades y municipios es uno de los pocos resultados que en la investigación fue consistente para todas las regiones y para todas las modalidades aunque los sentidos de la movilización cambian según regiones. (Véase los cuadros 2.1 bis y 4.1). Otro dato consistente es la disminución de la matrícula en la mayoría de los planteles. (Sólo cinco no indican preocupación por ello).

Por su parte, para los padres, el argumento es reducir el costo que significa la escolaridad de los hijos fuera de la localidad.

De hecho, sólo el 20% de los alumnos manifiesta estar en la modalidad exclusivamente por que le resulta la más económica de entre las posibles y más del 80% habita con su familia. El costo en realidad refiere a algunos gastos adicionales cuando la escuela no está al alcance de los alumnos a pie: el transporte y la "torta", el primero de ellos efectivamente muy elevado (500 a 1000 pesos por corrida); y de otro tipo de gastos motivados por la escolaridad aun si el plantel se encuentra en la localidad: aportaciones económicas a los gastos de operación del plantel (cuotas de inscripción, cooperaciones, en ocasiones colegiaturas), materiales escolares, ropa. (En la zona de Cacalutla, por ejemplo los estudiantes argumentan que el CBTIs es muy caro porque exige un cuaderno diferente por asignatura).

El costo de la escolaridad para las familias resulta ser un factor cuyo contenido concreto en realidad es elusivo, porque se mueve entre umbrales de posibilidad desconocidos, que además pueden tener variaciones temporales significativas en plazos muy cortos. Se tiene que medir en términos relativos, contrastados con la posibilidad de las familias de contar con los ingresos líquidos, en efectivo, que implican los gastos escolares, y que resulta errática o impredecible para muchas familias como las de la muestra, dedicadas a las actividades agropecuarias e insertas en una economía campesina⁷.

Tiene que ver también con la posibilidad de asumir los costos de oportunidad dentro de una unidad doméstica de producción en la que la posición que ocupa el alumno entre el número de hijos puede ser determinante. De ahí por ejemplo lo errático en la escolaridad alcanzada por los hermanos mayores, muchos de los cuales no pudieron beneficiarse de las oportunidades creadas por el desarrollo de la escolaridad en el país pero contribuyen a que los menores sí lo hagan (González de la Rocha, M.: 1987). Esta

⁷ Esta explicación da cuenta de correlaciones sugeridas por las autoridades de DGETA entre siniestros agrícolas o pecuarios o entre aumento en los transportes y descenso de la matrícula en las escuelas. (Ent. 187; Ent. 190).

misma situación será argumentada por algunos estudiantes de la muestra que no seguirán al ciclo superior porque ahora les toca estudiar a los hermanos menores.

Tampoco se puede dejar de lado la posible influencia de la crisis económica que ha sufrido el país desde 1982 como un factor que afecta de manera negativa precisamente los estrechos umbrales en los que ya de por sí se movía la posibilidad de las familias como las de la muestra de aprovechar las oportunidades de escolaridad.

Relación oferta-demanda

El ingreso a una modalidad de escolaridad media superior está determinado sin duda por las oportunidades institucionales al alcance de los egresados de secundaria. Pero en esta afirmación se hace necesario matizar tanto el concepto de oferta como el de demanda. Al igual que la "oferta" se construye, la demanda también; en las zonas del estudio esta última no está a la espera de la escuela de nivel medio superior para tomarla por asalto; la investigación indica que se hace necesaria una propaganda institucional y una labor de convencimiento por parte de las escuelas para atraer a los egresados de secundaria. (Véase el capítulo 4).

El que las escuelas sean lugares de concentración es un principio de la planeación educativa. Pero de hecho, las maneras institucionales y espontáneas como se crean las escuelas y se logra su aceptación entre la población modifica el espacio geográfico de la relación oferta-demanda al modificar los radios de acción y las redes de comunicación y transportación que se estalecen con fines escolares.

La "oferta" se modifica en función de procesos de negociación entre los más diversos sujetos sociales. Existen grupos locales o personajes aislados interesados en sostener una escuela hasta el último límite posible (que es cuando no hay alumnos) por razones que poco tienen que ver con las nociones de planeación racional y eficiencia en el servicio educativo. La escuela se busca porque existe un avance social, educativo y cultural que se expresa de la mejor manera a través de las acciones de una escuela de mayor jerarquía que contribuye al desarrollo local de múltiples maneras, como se verá en el siguiente apartado.

La demanda se modifica en función de la oferta y de los variados límites entre los que se mueve la posibilidad de aprovecharla. Se verá en el capítulo 4 que estos límites varían en función de factores socioeconómicos, culturales, escolares al igual que otros como la perspectiva vocacional, el sexo del alumno y sus intereses personales.

Todas estas modificaciones posibles han sido factores poco analizados, afirmación que se sostiene en el crecimiento dispar que tuvieron las oportunidades de nivel medio superior en los niveles locales que abarcó la investigación. (Véase el cuadro 3.6).

3.3.3. El arraigo local... el desarrollo regional son conceptos impalpables e intangibles que alcanzan una fuerza impresionante para la creación de nuevas oportunidades de escolaridad. El arraigo tiene expresiones muy sencillas, tal vez la más sencilla tiene que ver con que los jóvenes no se vayan de la localidad y mejor aún, de la familia, o por lo menos no tan pronto, anhelo que se disfraza con el argumento de que "aprecien los valores de su región" conservando una presencia cotidiana en los acontecimientos locales entre los 18 y los 21 años. (Los estudiantes de la muestra se mueven entre esos rangos de edad). Esta presencia exige sin embargo la posibilidad de desarrollar en el ámbito local acciones cotidianas de trascendencia para los jóvenes, aunque diferentes del trabajo productivo, como puede ser la actividad escolar. De hecho, la mayoría de los alumnos a punto de egresar (51%) no trabaja, y un 28% adicional lo que hace son algunas actividades integradas a la unidad doméstica de producción, en tiempos libres variados: tardes, sábados y domingos, vacaciones. Pero también es un hecho que muchos jóvenes que irían a estudiar fuera se quedan cuando se crea la oportunidad y muchos otros que no se irían, la aprovechan cuando existe. Una de las dudas que arroja la incursión en este tema es dónde estarían los jóvenes si no estudiaran, ¿estarían plenamente incorporados a la estructura ocupacional local?, o habrían abandonado la localidad.

"Aquí (en San José de Gracia) había la primaria nada más; el joven que podía se iba a Jiquilpan, a Guadalajara o a México a estudiar. Entonces inicia la secundaria y todo el mundo se entusiasma por entrar. A la primera generación que egresa de secundaria se inicia la prepa y todo el mundo dice vamos a seguir" (CBTA 33, maestro fundador).

No debe perderse de vista que la escuela de nivel medio superior no solo es factor de arraigo local para las nuevas generaciones. Es también un ámbito de actividad laboral y profesional para algunos adultos locales, ello en diferentes grados. Como docentes; aunque en ciertos casos lo especializado de la actividad requiere la presencia de profesores de fuera, en muchos otros se aprovecha a los pocos profesionistas locales o aún a técnicos o artesanos experimentados. Las modalidades institucionales son determinantes en este aspecto, con excepción de CBTA, todas se basan en maestros locales de asignatura. Aún los CBTAs, que tienen un elevado porcentaje de su personal docente contratado de tiempo completo, cuentan con personal claramente arraigado en la localidad, aunque esta última

situación varía entre miniregiones. En otros casos la escuela puede motivar a los jóvenes radicados fuera a regresar a desempeñar una actividad profesional y cultural de mayor atractivo. Como administrativos y manuales, la contratación de gente local es prácticamente una obligación institucional en todas las modalidades.

3.3.4. La promesa de un futuro mejor

Uno de los argumentos de mayor peso para los padres de los alumnos y para los propios alumnos en la creación y aceptación de cada escuela tiene que ver con la promesa de un futuro diferente, supuestamente posible a partir de una escolaridad media superior.

Es este tal vez el componente "imaginario" (Castoriadis, 1983: 228) de la institución escolar más importante: la capacidad de ver en ella una posibilidad única de transformar cualitativa y positivamente el futuro.

"Yo no quiero que mi hija estudie para trabajar en el campo, le argumentaba un campesino al Director General de Educación Tecnológica Agropecuaria... yo quiero una escuela para que mi hija se vaya a estudiar". Ante el razonamiento de que la escuela siempre va a enseñar a trabajar, el campesino contestó: "si pero no en el campo. Yo le pongo un peon para que haga el trabajo de mi hija" (Ent. 187).

"cuando hacemos la promoción es la primera pregunta que nos lanzan, no solo los alumnos sino también los maestros, el orientador de las secundarias: bueno, ya cuando termine el alumno a donde puede ir a trabajar..." (CBTA 66, Mtra. 4-86).

Y agrega esta maestra: "en las primeras generaciones pues sí, lógico era de que todos los alumnos, casi la mayoría se acomodaba. Ya después, conforme fue pasando el tiempo que no hay empleos pues lógico es que también se fueron quedando muchos sin empleo y de ahí viene que los padres dicen: no no te mando a esa escuela, esa escuela no sirve, no les dan empleos" (ibidem).

Confirma un padre de familia "antes la escuela sí era buena, los alumnos salían con empleo" (padre de familia del CBTA 66, V-88).

"los jóvenes que desean estar aquí ven que los egresados están trabajando de albañiles y dicen ¿cómo es posible que haya estudiado en el CBTA y esté de albañil?... eso le resta personalidad a la escuela..." (CBTA 33, Profesor fundador, iii-86).

Una de las escuelas de la muestra, el CONALEP de Playas de Catazajá en la miniregión de Palenque tuvo un serio percance en este juego de futuro. Cuando los estudiantes de la primera

generación, ya a punto de egresar, se vieron sin empleo asegurado, incendiaron los archivos escolares. A partir de ahí la escuela ha sido muy prudente en sus promesas de futuro para la "gente CONALEP" (CONALEP de Playas, funcionario local escolar).

Es interesante que el debate constante sobre la disyuntiva básica de la educación media superior: propedéutica o terminal se resuelva tanto a nivel institucional como a nivel local por la primera, o cuando menos la bivalencia. Lo anterior, a pesar de que son pocos los que podrán seguir estudios superiores, y menos aún los que resistan el embate del primer semestre universitario.

"Una de las ventajas que nosotros tenemos sobre CONALEP es esta: casi todos los muchachos que terminan la secundaria, tengan o no posibilidad de seguir estudiando quieren tener la oportunidad de hacerlo..." (Director del CBTA 45, V-86).

3.4. El futuro encauzado a través de una estructura escolar diversificada.

La existencia de diferentes modalidades de educación media superior se justificaría tal vez por la oferta de opciones que canalizan a un futuro diferente. En efecto, las miniregiones ofrecen formalmente una estructura diversificada integrada con mayor o menor funcionalidad a ramificaciones escolares y laborales diferentes. (Véase el Cuadro 3.7).

La diferencia más importante está dada por la posibilidad o no de continuar estudios superiores, certificada por los CBTA's, los CBTI's, los COBACH's, y las Preparatorias, por un lado, contra los CONALEP's y los Institutos Comerciales privados por otro.

La segunda diferencia está dada por la orientación propedéutica de los bachilleratos existentes: los CBTA's orientan al área químico biológica y físico matemática (conforme al plan de 1985); los CBTI's ofrecen además de estas dos, la económico administrativa. Los COBACH's y las Prepas en principio ofrecen todas las orientaciones propedéuticas a elección de los alumnos al cursar el sexto semestre; en la práctica los de la muestra se orientaban a las ciencias sociales y administrativas.

La tercera diferencia está dada por el pase automático a la universidad o no, certificado únicamente por las preparatorias de la Universidad de Guerrero.

La cuarta diferencia está dada por una certificación bivalente, propedéutica y terminal que ofrecen CBTA's y CBTI's contra una exclusivamente propedéutica que ofrecen los

COBACHs y las prepas. Los COBACHs, sin embargo, ofrecen una formación técnica especializada.

La última diferencia está dada por las especialidades técnicas concretas que ofrecen las distintas modalidades y que se hacen posible dentro de rangos institucionales diferentes.

Lo interesante es que la promesa de futuro rara vez pasa por caminos académicos que propicien la integración de los jóvenes a la estructura ocupacional local. O bien orientan a los estudios superiores, fuera de la localidad, o bien a trabajos más especializados que los actualmente disponibles en el ámbito local. (Véase el capítulo 6).

Todos los datos de la investigación apuntan a que la demanda preferente por una educación media superior propedéutica, que garantice el acceso a la universidad sigue fundamentándose en la falta de empleo local.

"Hay una masificación cuando se crean estas escuelas (se refiere a los bachilleratos tecnológicos) pero luego viene el descenso... se debe a que no hay alternativas de empleo, el alumno ve que no encuentra trabajo al egreso. Aquí la ventaja es que tienen el pase automático (Director de la Prepa 22 de Atoyac, V-88).

"como había tanto empleo pues ese era uno de nuestros 'ganchos', el poder decirles a los muchachos que podrían trabajar en muchos organismos de tipo oficial y eso era lo que se les mencionaba a ellos, no se hacía tanto énfasis en mejorar el trabajo familiar. A partir de 1983 hemos cambiado nuestros planteamientos para invitar a los muchachos. Vamos a las escuelas secundarias y los ...motivamos por lo que pueden hacer como empresarios en lo privado..." (CBTA 33, Director, iv-86).

"ahora hemos tratado de cambiar la mentalidad del alumno... de que olviden completamente de que en las dependencias está su meta..." (CBTA 66, Jefe de servicios escolares, V-87).

Ahora es cuando ha disminuido sensiblemente la matrícula de los CBTA. (Véase el cuadro 1.1.).

La elección de las especialidades terminales que ofrecen las modalidades escolares transcurre también en el rejuego entre los límites que abre la organización institucional conforme a su diseño global; los supuestos que manejan los grupos centrales de planificación acerca de las estructuras y necesidades productivas de las regiones, por un lado, y por otro, los grupos de presión de la localidad. Intevienen también las expectativas de padres de familia y de los propios alumnos sobre lo que sería una inversión rentable en la escolaridad en este nivel.

"La capacitación que se imparte es la de informática, la escogieron los mismos alumnos... las máquinas estarán cada vez más entre nosotros y hay que pensar en el futuro... es una profesión con mucho futuro. Además, si muchos de nuestros jóvenes se van a Estados Unidos podrán trabajar en eso. Allá sí todo se maneja con máquinas, en México ya en todas las tiendas grandes" (Secretario de control escolar, COBHACH, Villamar, iii-87).

"Los alumnos escogieron una especialidad que es muy difícil de impartirse aquí: Técnico en control de plagas y enfermedades de las plantas; es difícil porque es una especialidad propia de cultivos diversificados y de riego y esta es una región de cultivos de temporal... aquí hay un solo cultivo y no hay muchas ocasiones de encontrar diferentes plagas" (CBTA 33, Director V-87).

"Las alumnas no ingresan aquí porque piensan que van a trabajar en el campo. Prefieren carreras femeninas. Cuando había la especialidad de Administración de empresas rurales (que la escuela transformó en 'secretarías') había muchas alumnas, cuando la quitaron bajó el promedio" (ibidem).

Sin embargo, en algunos casos sí se maneja una visión de la estructura ocupacional local, aunque difícilmente de su estructura a futuro.

"Teníamos la idea de manejar la cuestión de informática... pero hemos levantado algunas encuestas y definitivamente las empresas, pocas son las que cuentan con ese tipo de equipo. Ahorita la idea que tenemos para incrementar la cantidad de alumnos -porque ha bajado demasiado- es en la industria del vestido... hemos detectado aquí en la zona muchos talleres familiares pero trabajan a lo lírico... y no es la cuestión de la confección sino el diseño. Estamos pensando en la especialidad que se llama Diseño y Confección que existe dentro del grupo de especialidades que imparte CONALEP... estamos esperando ver una especialidad que realmente cubra las necesidades de la zona, no desplazar a los alumnos de su comunidad. Anteriormente pensamos en otra que se llama Administración de Municipios... pero a la hora de hacer la petición nos solicitaron que hicieramos un convenio con el gobernador para que cuando egresaran los alumnos pues ya casi fueran asignados a los municipios..." (Director del CONALEP de Tilapa, V-89).

"Las capacitaciones, administración de empresas turísticas y administración de recursos humanos las eligieron allá (en las oficinas de planeación del DF); se trató de hacer contabilidad pero no lo aceptaron porque hay dos academias comerciales en Palenque" (COBACH, Palenque, subdirector, V-87).

"En el CONALEP de Playas descartamos la especialidad de técnico en manejo de carnes porque no hay un frigorífico que permita el procesamiento de la carne. El ganado de la región se vende en pie" (Palenque, Miembro de la Asociación de Ganaderos, V-87).

Interviene también un tercer factor: las posibilidades escolares locales de llevar a cabo la enseñanza de las especialidades elegidas. Y por posibilidades se entienden instalaciones, profesores, conocimientos, materiales y ciertas rutinas y tradiciones escolares. Estas posibilidades también se mueven en límites muy variados, son procesos con altibajos profundos, que no corresponden a los lineamientos centrales. Destaca la capacidad que ha generado la escuela de resolver la enseñanza en el pizarrón, cuando no logra generar otras formas didácticas.

Sólo este rejuego explica los conflictos entre -por ejemplo- la política central que insiste en la "regionalización" y la realidad laboral diferente y mejor prevista por los alumnos y sus familias que sitúa los campos de desarrollo profesional fuera de la región, en particular fuera del campo. Explica la existencia de la especialidad de informática en una localidad con 60% de su población inserta en una economía campesina y su rechazo en una localidad más industrializada. Explica la existencia de la especialidad de inseminación artificial en zonas de ganado no estabulado, explotado de la manera más rústica y tradicional; la impartición de esta especialidad por el CONALEP de Playas de Catazajá en instalaciones de la SARH. Explica la existencia de equipos de inseminación artificial con los que se dotó al CBTA 33 en 1984, al CBTA 45 en 1985 al 66 en 1987 y el hecho de que ninguno de estos planteles ha organizado la enseñanza de esta habilidad. Explica también la existencia de una especialidad de "secretaría", disfrazada como "administración de empresas rurales" en un CBTA con fuerte presencia femenina. Explica la preferencia de la población local por los bachilleratos generales centrados en áreas económico-administrativas y con pase automático, que resuelven la docencia cotidiana con mucho más facilidad y han comprobado a satisfacción de la población su mejor capacidad de conducir a los alumnos a la universidad. (Cuadro 3.7).

3.5. Una aproximación a las condiciones institucionales de la formación ofrecida.

En este proceso de configuración de oportunidades escolares no es posible hacer a un lado los procesos de consolidación local de las mismas que revelan, por un lado, los mismos niveles problemáticos e igualmente complejos de construcción y consolidación física, académica y social de las modalidades, cada una según su diseño institucional, y por

otro, resultados erráticos en cuanto a los logros alcanzados.

La información disponible tanto de esta investigación como de trabajos previos permite ejemplificar dos procesos problemáticos: la construcción física de los planteles y la producción en ellos. Se identifican por lo menos otros dos, tanto a partir de trabajos previos de otros investigadores, en particular los citados al inicio de este capítulo, como a partir de algunos resultados colaterales del trabajo de campo: los procesos locales de reclutamiento de maestros y su arraigo y aceptación local y la práctica docente cotidiana. Pero la información resultante no fue suficiente para lograr una aproximación mínima a estos dos últimos.

3.5.1. La construcción del edificio escolar

La construcción del edificio escolar es un claro ejemplo de los procesos que requiere y las energías que absorbe entre la población local la actividad escolar. Disponer de un edificio escolar no es automático a la decisión de crear el plantel. Las negociaciones y los procesos que describe Mercado Maldonado (op. cit.) con respecto a algunas escuelas primarias rurales encuentran su equivalente en las distintas escuelas de nivel medio superior estudiadas durante esta investigación.

"Al principio trabajábamos en una primaria de la población durante dos años. La escuela trabajaba en las mañanas y nosotros en la tarde. Se acomodaron los horarios. Después ya nos vinimos aquí a unas galeras. Todo era improvisado, lo hicimos entre todos, los alumnos y nosotros. Fue una iniciativa del primer director para presionar a CAPFCE. Ya viendo que estábamos aquí pues se verían presionados a hacer los edificios. Nos cambiamos en marzo y ya para septiembre teníamos las aulas, sin luz eléctrica, sin bardas, sin caminos pero por lo menos un techo. han pasado once años y todavía seguimos esperando el agua" (CBTA 45, maestro fundador V-86).

"Cuando nos entregaron los laboratorios no estaban listos para trabajar, nos metimos ahí por la propia necesidad de trabajar con los muchachos. Parte del equipo que tenemos lo dotó CAPFCE, y otro lo obtuvimos por donaciones. Como dos años trabajamos en forma rústica" (ibidem).

"Apenas en 82 se construyeron los talleres de carnes y lácteos; se terminaron en 82-83 y los recibimos en el 84. Están completos y equipados pero ya hemos mencionado varias veces el problema: la falta de agua. No podemos echar a andar esos talleres" (CBTA 45, Director, V-86).

A pesar de que estas experiencias se repiten en los cuatro CBTAs, en términos de instalaciones, estos centros ofrecen un lugar privilegiado para las generaciones actuales; los edificios están terminados con aulas, didácticas y aún audiovisuales; laboratorios de biología, botánica y zoología; física, química y suelos; oficinas, biblioteca, talleres de industrialización de lácteos, carnes, frutas y hortalizas y mantenimiento; unidades de explotación avícola, bovina, cunícola, y porcina; silos, espacios deportivos y para actividades cívicas y terrenos para los cultivos (Véase el anexo 5). Son espacios físicos agradables con edificios y jardines bien cuidados, incluso extremadamente bien cuidados como es el caso del CBTA 33. Como es de suponer, en otros menos cuidados faltan vidrios en las ventanas y los pupitres están a punto de desintegrarse. Es sorprendente el espacio físico que ocupan los CBTAs, por contraste con los otros planteles. En los casos analizados, frente a la norma de dotar a los planteles con 100 has. agua y luz, las propiedades de los CBTAs varían entre 20 has. y 103 has. y aunque no siempre están todas juntas, amplían radicalmente la visión del espacio y de las actividades escolares. Ninguno tiene agua, y la posibilidad de disponer de ella se ha resuelto de diferentes maneras en cada caso. Algunos, como el 33 y el 45 han podido sostener una producción, el 66 y el 96 apenas tiene la necesaria para los servicios escolares.

Con excepción de algunos planteles: el CBTIs de Atoyac, y el de Jiquilpan, el CONALEP de Playas de Catazajá, la Preparatoria de Santiago Tianguistenco, los edificios de las otras modalidades están en proceso de construcción de las aulas, en terrenos de que varían de .5 a 3 has. máximo o en instalaciones francamente insuficientes. No se ha logrado la construcción de laboratorios ni talleres, y algunos se quedaron ya en obra negra por un tiempo indefinido. Sin agua muchas veces, pero peor aún sin luz, se pregunta uno cómo funcionan las prácticas de laboratorio o de especialidad. Otros siguen operando en instalaciones prestadas por una primaria o una secundaria.

A pesar de ello, las escuelas operan de manera cotidiana y con horarios que regularmente se cumplen^B. Qué tanto obstaculiza la función académica la falta de instalaciones adecuadas para las generaciones que viven esta situación es en realidad una incógnita que sólo se resuelve mediante estudios cualitativos concretos. Cada caso es diferente y lo que para algunos es impedimento paralizante, otros lo resuelven cada cual a su manera. El entusiasmo de los primeros años entre maestros y alumnos contrarresta la falta de instalaciones de manera desconocida. En general, se puede afirmar, la docencia en cada plantel hace uso o desuso muy

^B Seguramente porque este es uno de los rubros sobre los cuales los padres sí pueden ejercer presión (Ezpeleta, 1990).

particular de los recursos disponibles e incorpora otros no previstos en la planeación. Seguramente hay "umbrales" (Muñoz Izquierdo, 1976), que determinan mínimos de calidad pero se requerirían igualmente investigaciones específicas para identificarlos.

3.5.2. La producción agropecuaria escolar, una especificidad de los CBTAs.

El tamaño y la naturaleza de las instalaciones y equipamiento de los CBTAs se explican por su diseño institucional. Se describió en el capítulo 1 el "modelo de una producción integral", agrícola, pecuaria y agroindustrial que deben emprender los CBTAs con el triple fin de incorporar a los alumnos a la producción, servir de modelo de producción a las comunidades aledañas y contribuir al autofinanciamiento del plantel.

Pero si la posibilidad de disponer de un edificio escolar implica un proceso de construcción más o menos largo, la posibilidad de tener una producción escolar estable y eficiente es una constante reconstrucción e implica retos que no siempre resuelven los planteles. De los cuatro CBTAs de la muestra sólo el 33 tiene una producción estable, básicamente del sector pecuario al taller de lácteos, aunque también opera, en menor escala, cultivos de temporal y cria e industrializa cerdos a través del taller de carnes. En una zona dedicada a la industrialización de quesos y cremas, la producción del CBTA es de calidad reconocida y su venta local exitosa. Los otros tres han tenido importantes altibajos, inclusive años completos prácticamente sin producir, altibajos que se derivan de siniestros naturales, la erupción del Chichonal; de cambios de director del plantel; de períodos de huelga estudiantil o magisterial, o simplemente de factores inexplicados e inexplicables difíciles de sistematizar. (La pérdida de los animales, una mala selección de semillas, calendarios inadecuados, descuidos, etc.) (de Ibarrola, Weiss, Márquez, Buenfil, Bernal, Granja y Reynaga, op. cit.).

"No teníamos nada en el sector apícola, comencé a hacerlo. No he recibido un peso de la escuela para el sector. Organicé películas, busqué donaciones y así comenzamos. Compré una cajita, luego otra... Pero el sector todavía no está formado; tuvimos un desastre muy grande con el Chichonal, se acabó todo, el sector agrícola, el apícola... teníamos ya como 48 colmenas..." (Jefe del sector apícola del CBTA 45 V-86).

"...con el que tengo disgustos es con el CAPFCE que no nos ha terminado las instalaciones y queremos trabajar más y por todos lados tenemos problemas... las casetas avícolas las hicimos nosotros con ayuda de los alumnos en mano de obra y con dinero de los cerdos; las represas también las hemos

hecho nosotros, los corrales, todas las casetas, los cerdos..." (CBTA 45, Jefe del sector pecuario, V-86).

"En la escuela, de una explotación de 300 pollos se mueren 60, y aquí enfrente a un granjero particular sólo se le mueren tres... en diciembre dejó de funcionar el taller de carnes porque se fue el encargado... ¡y eso sucede en una escuela que se dice técnica! (Director recién nombrado del CBTA 66, V-88).

El problema del agua se reitera insistentemente pero en cada plantel los límites a los que afecta la producción son muy variables. En el CBTA 33 se han construido una serie de represas que permiten disponer de la suficiente para la producción señalada. En el CBTA 45, el agua se aprovecha para beneficio del sector pecuario, con amargas quejas de los otros, pero no ha sido suficiente para pasteurizar la leche a pesar de disponer la escuela de las instalaciones para ello y un mercado supuestamente importante.

Estructuralmente hablando, los CBTA's tienen las instalaciones necesarias para incorporar a los alumnos a la producción (agropecuaria). En otros lados se han presentado análisis más detallados de la posibilidad y dificultades reales de los CBTA's de establecer producciones continuas y estables y de incorporar a los alumnos a la producción (de Ibarrola, Weiss... op. cit.) (de Ibarrola, 1988: 44-49). (Véase el capítulo 1).

Las otras modalidades de escolaridad no disponen regularmente de estas ventajas. Los CONALEPS, en principio, deberán establecer convenios con empresas particulares para disponer de los espacios de prácticas de producción. En la realidad, el CONALEP de Playas de Catzajá, que ofrece la especialidad de técnico en explotación pecuaria sí disponía de ciertos espacios al interior del plantel: zahurdas rústicas y un hato de 15 vacas recién donado por el padre de un alumno al momento de la entrevista. El CONALEP de Tilapa tenía ciertos convenios que aseguraban muy pocos lugares para prácticas profesionales, a todas luces insuficientes para el total de alumnos, que se otorgaban selectivamente según el record de calificaciones. Los enormes talleres de mantenimiento de que dispone el CBTI's de Jiquilpan (50 tornos, 50 fresadoras y otros aparatos muy sofisticados) apenas se usaban para prácticas escolares de los alumnos, mientras que el de Atoyac no disponía de ellos, y el de Chapultepec sigue operando en instalaciones prestadas en las que operaba un pequeñísimo espacio para experimentos de hidroponía. (Las especialidades ofrecidas son: técnico laboratorista y técnico en máquinas de combustión interna).

En el COBACH de Villamar, según información reciente, la posibilidad de impartir la especialidad de informática enfrenta todavía el serio problema de la falta de

instalaciones eléctricas. La solución ha sido dar la especialidad de "manera teórica", en el pizarrón. Esta manera no es privativa del COBACH, en los CBTA's, la materia de computación se resolvía de la misma manera por falta de computadoras y los alumnos se quejan de que aprenden la producción en el pizarrón (Véase el capítulo 5).

No es posible adentrarnos en esta investigación en la problemática del aprendizaje escolar de la producción y del trabajo, no resuelta todavía como lo demuestra la amplia literatura internacional al respecto.

Identificar la "calidad" de la formación ofrecida se complica ante los argumentos desconocidos que sustentan las opiniones, juicios o saberes locales al respecto, que no necesariamente se correlacionan con la estructura académica, las instalaciones disponibles, la contratación de maestros de tiempo completo o el que éstos sean o no titulados.

En la zona de Cacalutla, por ejemplo, las preparatorias de la Universidad siguen siendo solicitadas por el mayor número de egresados de secundaria, demanda inclusive superior al cupo que pueden ofrecer. Una de las razones que encontramos es el "pase automático" a la universidad; pero los estudiantes argumentan también el trato de libertad que reciben frente a una disciplina muy formal que instrumenta el CBTA's (uniforme, verjas cerradas, cuadernos forrados) y aún el CBTA.

En Palenque se argumenta que en el CBTA se pierde mucho el tiempo por las huelgas constantes de un plantel involucrado en los conflictos intersindicales; por contraparte se dice que los del COBACH no trabajan, aunque no estén en huelga.

En San José de Gracia, el CBTA con un sólido arraigo local y una elevada calidad de las condiciones en que desarrolla la docencia sigue perdiendo alumnos y tiene un cupo actual muy reducido.

En el capítulo siguiente se analiza la distribución local de los alumnos entre las diferentes modalidades, desde enfoques estructurales, institucionales e individuales.

3.6. Conclusiones parciales

1. La llegada de la escolaridad de nivel medio superior a mini regiones de economía campesina como las de la muestra es producto de la Reforma educativa de los setentas, en particular del desarrollo y crecimiento de las instituciones creadas en esa década. Los alumnos localizados son primera generación en alcanzar una escolaridad tan elevada.

2. La decisión de crear los CBTAs en las localidades en las que los encontramos se desprende de negociaciones y transacciones entre actores locales y federales en las que el argumento de formar técnicos medios agropecuarios es prácticamente irrelevante y hasta indeseable para los actores locales, quienes finalmente transigen en la especialidad, ante la oportunidad abierta por una política federal clara y firme en que a estas zonas corresponderían escuelas tecnológicas agropecuarias.
3. El rejuego entre diferentes actores locales y diferentes políticas educativas sexenales posteriores, que impulsan diferentes modalidades de nivel medio superior, conforma ahora una estructura local de oportunidades diversas de nivel medio superior que **compiten** entre sí por una demanda de los egresados de las secundarias que resulta **escasa**.
4. Las escuelas de nivel medio superior localizadas en las mini regiones no son el resultado de una planeación federal, como aparentaría una lectura de programas de gobierno, informes oficiales o estadísticas. Tampoco son la respuesta a una abrumadora demanda planteada por los egresados de las secundarias locales. Finalmente no son el espacio donde se formarán los recursos humanos conforme a las demandas del mercado local de trabajo. Son producto de transacciones y negociaciones complejas que ameritan mayor estudio, en las que resaltan demandas de tipo cultural de grupos diferentes de poder local y presiones de las instituciones escolares mismas por encontrar un espacio de desarrollo e influencia.
5. Buscar, por tanto, una eficiencia federal desprendida de una racionalidad lineal y unívoca en la distribución de la escolaridad media superior agropecuaria es partir de una base equivocada. La estructura de oportunidades escolares en las mini regiones descubre racionalidades enfrentadas en las que aparecen rasgos derivados de los intereses y proyectos locales y regionales, a veces unificados, a veces enfrentados; de los intereses y proyectos nacionales, según los interpretan y propician las autoridades federales en turno y, muy importante, de los intereses y proyectos de las propias instituciones escolares. El concepto de demanda social resulta insuficiente para englobar todos estos procesos.
6. En la creación de estas modalidades escolares resulta fundamental la "función imaginaria" de la institución: la promesa de un futuro mejor. Esta función oscila entre arraigar a la población joven en la localidad y encauzarla por canales de formación que conducirán a futuros escolares o laborales fuera de la localidad.

7. Interesa resaltar lo errático de las facilidades ofrecidas para impartir con calidad y continuidad una docencia que se constituye por múltiples actividades durante un período curricularmente fijado en tres años de duración. En todos los casos se observa la dificultad real de **garantizar** a través de la experiencia escolar un aprendizaje puntual y preciso de las especialidades laborales prometidas por la institución.
8. Tampoco es posible pretender una eficiencia lineal entre la determinación de impartir una cierta formación laboral, en este caso la correspondiente a un técnico medio agropecuario, y las condiciones institucionales concretas de hacerlo o la perduración de esas condiciones a lo largo del tiempo. Como parangón de lo que señala Edmundo Flores (1990) en su reseña del libro Chaos: making a new science, difícilmente seremos capaces de "predecir (la eficiencia de un proceso educativo, porque estamos muy lejos) de "conocer y analizar todas las fuerzas y circunstancias que afectan su curso, porque son demasiado numerosas para contarlas, analizarlas y disciplinarlas".

ANEXOS:

La fundación del CBTA 33. Inicia operaciones en el área escolar 74-75, 99 alumnos, 2 grupos.

La creación del CBTA 33 en la localidad de San José de Gracia se debe fundamentalmente a las gestiones del Dr. Luis González y González, oriundo de la localidad e historiador de reconocido prestigio nacional e internacional. La localidad contaba con una flamante secundaria técnica agropecuaria y con la primera generación a punto de egresar se vió la necesidad de contar con una escuela de nivel medio superior.

A instancias del presidente municipal ambos lograron una entrevista directa con el Presidente de la República, licenciado Luis Echeverría, cuando éste realizaba una gira de trabajo en Lázaro Cárdenas y le solicitaron una "prepa" para San José de Gracia. El presidente les pidió que hicieran una solicitud por escrito, misma que formuló el Dr. González y González quien poco después se fue a la Universidad de Austin en Texas, a impartir un curso semestral. Estando allá recibió la respuesta afirmativa del Lic. Echeverría, quien autorizaba la creación de uno de los nuevos CETAs y lo remitía con el Ing. Manuel Garza Caballero, Director de Educación Tecnológica Agropecuaria. En una entrevista, este último le informó al Dr. González y González que el presidente había accedido a la creación de 36 escuelas pero sólo había presupuestado para cinco, destinadas a zonas de mayor población. En la entrevista no

queda claro en qué momento y de qué forma se consideró aceptar el cambio de una "prepa" a un CETA. El Dr. González y González narró los argumentos que esgrimió para lograr esa escuela en San José, entre otros que ese tipo de escuelas suele fracasar en lugares grandes porque los egresados ya no se dedican a las actividades agropecuarias, mientras que en los poblados más pequeños sí lo harán; además en ellos se propicia una mayor integración de la comunidad con los profesores. Sin embargo, la falta de presupuesto pesaba como el argumento definitivo. Cuando la negociación parecía haberse agotado, el Dr. González y González tuvo oportunidad de encontrarse en una cena con el Ing. Roger Díaz de Cossio, subsecretario de planeación de la SEP a quien logró convencer de la necesidad de dotar a San José de Gracia con una prepa. Abundaron los argumentos arriba señalados, seguramente manejados en forma magistral por el Dr. González y González. Posteriormente, en presencia de éste último, el Ing. Díaz de Cossio revisó las escuelas cuya construcción ya había sido aprobada presupuestalmente, una de las cuales se localizaría en Zamora, Mich. y de su puño y letra tachó Zamora e inscribió San José de Gracia. La madre y una tía del Dr. González y González cedieron los terrenos necesarios y la escuela empezó a funcionar en la casa de la primera (Entrevista con el Dr. González y González, Zamora, Mich. 22 oct. 87).

La fundación del CBTA 66. (Inicia operaciones en el año escolar 76-77. 110 alumnos, 2 grupos).

En la fundación del CBTA 66 influyó decididamente la gestión del Ing. Enedino Baylón, fundador y director de la Secundaria Técnica de Zacualpan... una de las figuras más connotadas de la Costa Grande... "tenía fotografías con dos presidentes". El Ing. Baylón propuso a la coordinación estatal (de DGETA) y al gobierno del estado la creación de un CBTA en la zona. "Se siguieron todos los trámites acostumbrados, se hizo la solicitud a DGETA, se hizo un estudio socioeconómico pero presionaron los diputados y senadores... (Enedino Baylón) se llevaba con Gómez Maganda (de la CTM) quien presionó acá a la Dirección General y les otorgaron el CETA"... "La escuela se iba a llevar originalmente a Atoyac en el cruce de Atoyac y San Jerónimo, pero ahí el que tenía la mano pesada y no quería que la pusieran porque ahí tiene todo su desarrollo apícola fueron los Mayas, los que controlan la miel. Entonces no quisieron y presionaron mucho en contra... Entonces se presenté la oportunidad para Cacalutla y el ahora Secretario de Gobernación de Ruiz Massieu, Reyes Catalá, que es de Cacalutla, presionó por parte de la CNC. Los ejidatarios dieron un montón de tierras. La ubicación en Cacalutla básicamente por dos razones: para calmar al pueblo porque había sido un pueblo con muchos problemas internos, muertes entres familias, etc. y en segundo lugar porque era como un

freno para la expansión de la guerrilla de Lucio Cabañas muy antes" (Entrevista con un profesor del CBTA 66).

La fundación del CBTA 45. (Inicia operaciones en el año escolar 75-76. 79 alumnos, 2 grupos).

La decisión de fundar el CBTA 45 se tomó en México y se le comunicó al entonces director de la Secundaria Técnica para que se abocara a buscar todos los recursos necesarios para ello. Se nombró como Director a uno de los profesores de la Secundaria. "En ese entonces estaban tirando escuelas por todos lados con muchas facilidades. En Palenque sólo había una secundaria técnica y se decidió que por la afluencia de estudiantes de secundaria y las características de la región: ganadera, con la parte alta dedicada al café y con mucha población indígena, convenía crear un CETA". "La única escuela de este tipo en la zona era la de Pichucalco, pensaron que Palenque sería ideal; después se crearon (los CBTAs) de Yajalón y Ocosingo"... "Empezaron a trabajar en una escuela primaria pero después encontraron los terrenos que actualmente tiene el CBTA que estaban medio abandonados, entonces a través del Presidente Municipal se solicitó al Congreso del Estado la expropiación de los terrenos, misma que fue decretada por el gobernador Velasco Suárez. El decreto salió en el periódico oficial que el terreno se expropiaba con fines públicos" (Entrevista con un ex-director del CBTA 45).

Prepas

Preparatoria
de Nezahualt
1984
part. incorp.
U. de G.Preparatoria 22
Atoyac
1976Prepa regional
San Luis
Tlanguil
1984

CONALEP

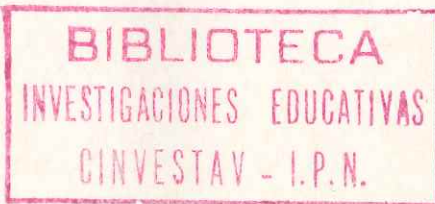
CONALEP

Playas de Toluca
1984

CONALEP

San Luis
Tlanguil
1984

Torajnal

Instituto Técnico
Comercial y Admin.
Palenque
1981

Cuadro 3.2

Porcentaje de población con escolaridad post primaria
en los municipios que conforman las mini-regiones:

CUADRO 3.2

Escolaridad del padre de los alumnos por región

Municipio	ninguna	primaria incompleta	primaria completa	secundaria	media superior	superior	total
San José de Gracia	10.7%	33.3%	34.5%	15.5%	1.2%	4.8%	
Palenque	14.6	47.6	30.8	2.2	1.1	3.8	
Cacalutla	17.2	46.8	25.3	9.1	.5	1.1	
Xalatlaco	4.6	38.3	37.7	15.4	.6	3.4	
Todas las mini regiones	11.7	41.3	30.8	9.4	3.7	2.9	100.0 (649)
	(76)	(270)	(199)	(61)	(24)	(19)	

Escolaridad de la madre de los alumnos por región

San José de Gracia	8.0	29.5	45.5	14.8	1.1	1.1	
Palenque	26.9	42.9	22.5	6.6	-	1.1	
Cacalutla	19.7	46.0	27.3	6.1	1.0	-	
Xalatlaco	7.6	40.0	36.8	2.4	3.2	-	
Todas las mini regiones	16.5	40.8	30.8	9.5	2.5	.5	100.0 (657)
	(109)	(269)	(203)	(60)	(13)	(3)	

Cuadro 3.3

Porcentaje de población con escolaridad post primaria
en los municipios que conforman las mini-regiones*

		**		**		**		**
Municipio	Marcos Castellanos	18.9	Palenque,	4.9	Atoyac de Alvarez	19.0	Xalatlaco	18.1
Municipios	Regules	7.7	Coapilla	3.2	Benito Juárez	26.2	Santiago	
aledaños	Sahuayo	23.9	Catazajá	1.0	Coyuca de		Tianguis-	
Rdo.	Jiquilpan	24.4	Chilón	1.1	Benítez	19.0	tengo	23.8
			La Libertad	5.4	Tecpan de	18.5		
			Ocosingo	2.2	Galeana			
			Ocotepec	.4	San Miguel			
			Salto de Agua	4.4	Tololopan	7.0		
	San José de Gracia	50.0		8.0	General H. Castillo	6.1		
	Palenque	56.2		17.4		21.5		
Municipios	Tangamandapío	10.1	Tumbalá	2.1	Chilpa	9.4	Capulhuac	32.5
no aledaños	Villamar	9.1			La Unión	9.2	Chapultepec	25.9
					Mártir de Cuilapan	3.8	Ocuilán	7.9
	Xalatlaco	37.4		23.4	Acapulco	30.7		
					Arcelia	19.1		
	Todas las mini-regiones	50.2		24.7		24.9		
Municipios	Mazamitla Jal.	12.3	Tenosique Tab.	16.1			D.F.	
aledaños	Manzanilla		Emiliano					
fuera del	de la Paz	10.1	Zapata Tab.	18.5				
Rdo.	Tizapán el Alto	9.4	Macuspana	6.1				
			Jonuta Tab.	8.4				
Municipios	Tuxcueca Jal.	12.6						
no aledaños								
fuera del								
Rdo.								

* Datos del censo de 1980

Estado de escuelas secundarias y técnicas
inscritos en 3er. grado en sus niveles

CUADRO 3.4

Comunidad	Esc. 3er. gr.	Esc. 3er. gr.	Esc. 3er. gr.	Esc. 3er. gr.		
San José de Gracia	1 114	3 405	0 0	1 163		
Escolaridad de los hermanos mayores de los alumnos por regiones						
Municipio	México Cas- Zellanon	Palenque	San José de Cajon de Agua	Xalatlaco		
	1 114	18 604	9 997	2 132		
Municipio	Regiones	inferior la (sec. o menos)	diversa *	equivalente (media sup.)	superior (universidad. IT)	total
	San José de Gracia	50.0	8.0	nd	2.0	100.0% (66)
	Palenque	56.2	17.4	5.0	21.5	100.0 (145)
	Cacalutla	46.5	17.5	8.8	27.2	100.0 (164)
	Xalatlaco	37.4	23.4	3.7	35.5	100.0 (134)
	Todas las mini-regiones (256)	50.2		24.7 (126)	24.9 (127)	100.0 (509)

Cuadro 3.5

Otras oportunidades de escolaridad media superior en las subregiones

Número de escuelas secundarias y alumnos

inscritos en 3er. grado en ese nivel

Localidad	San José de Gracia		Palenque		Cacalutla		Xalatlaco					
	Esc	3o.gr.	Esc	3o.gr.	Esc	3o.gr.	Esc	3o.gr.				
Municipio	Marcos Castellanos	1	114	Palenque,	18	604	Atoyac de Alvarez	9	997	Xalatlaco	2	172
Municipios aledaños	Regules	2	91	Coapilla	1	29	San Jerónimo de Juárez	4	566	Santiago	14	694
Edo.	Sahuayo	7	460	Catazajá	6	158	de Juárez	10	958	Tianguis-		
	Jiquilpan	7	527	Chilón	6	200	Coyuca de Benítez	12	1160	tengo		
				La Libertad	2	34	Tecpan de Galeana	3	158			
				Ocosingo	15	442	Tecpan de Galeana	nd	nd			
				Ocotepec	nd	nd	San Miguel	nd	nd			
				Salto de Agua	5	112	Tololopan	nd	nd			
							General H. Castillo	nd	nd			
Municipios no aledaños	Tangamandapío	4	191	Tumbalá	5	44	Chilpa	nd	nd	Capulhuac	7	496
	Villamar	5	180				La Unión	2	245	Chapultepec		
							Mártir de Cuilapan	nd	nd			
							Acapulco	78	11530	Ocuilán	1	92
							Arcelia	11	674			
Municipios aledaños fuera del Edo.	Mazamitla Jal.			Tenosique Tab.						D.F.		
	Jalapa			Emiliano Zapata Tab.								
	Manzanilla de la Paz			Macuspana								
	Tizapán el Alto			Jonuta Tab.								
Municipios no aledaños fuera del Edo.	Tuxcueca Jal.											

En directa complementada con SEP. Sistema de información

* Fuente: SEP. Sistema de información para la planeación ciclo escolar 1987-1988

Cuadro 3.7

Especialidades ofrecidas por los planteles de la muestra

REGION	ESPECIALIDADES OFRECIDAS	NUMERO DE ALUMNOS DE LA MUESTRA
Región 1		
CBTA San José de Gracia 34 alumnos	Bivalente: bachillerato Tecnológico en químico biológicas y físico-matemáticas técnico agropecuario * cultivos básicos * industrialización de lácteos * bovino cultura * control de plagas y enfermedades	34
COBACH Villamar 14 alumnos	Bachillerato especialidad en informática	14
CBTI Jiquilpan 45 alumnos	Bivalente: Bachillerato Tecnológico en * Físico-Matemáticas * Químico Biológicas * Económico Administrativas (sólo CBTIs)	45
COBALE Playas de Catcajón	Técnico laborista Técnico contable Técnico electromecánico	5 24 15
Preparatoria Privada Mazamitla Calqueque	Bachillerato en Ciencias Sociales	(Sólo entrevista colectiva)
		82

Cuadro 3.7
(continuación)Cuadro 3.7
(continuación)

REGION	ESPECIALIDADES OFRECIDAS	NUMERO DE ALUMNOS DE LA MUESTRA
Región 2	Bivalente:	
CBTA 1975	Bachillerato tecnológico	
Palenque	Bivalente: agropecuario	47
112 en 2 fechas	Bachillerato tecnológico	11
	clima tropical (*)	
	y Técnico Agropecuario	75
	Técnico en control de plagas (*)	5
	Técnico en bovinocultura (*)	33
COBACH	Bachillerato especialidad en:	29
COBACH Salto	economía	8
Palenque	administración de empresas	
44	turísticas	15
	administración de recursos	25
	humanos	18
CONALEP	Profesional técnico en	27
Playas de	explotación ganadera	
Catazajá	y técnico en administración	31
27	técnico en máquinas de combustión	20
	internas	
Instituto Técnico	Contador privado	14
y Comercial (privado)	secretaría	4
Palenque 1981		
18		199

Cuadro 3.7
(continuación)

REGION	ESPECIALIDADES OFRECIDAS	NUMERO DE ALUMNOS DE LA MUESTRA
Región 3	Bivalente:	
CBTA	Bachillerato tecnológico	30
Cacalutla	Bachillerato tecnológico	
90 en 2 fechas	y técnico agropecuario	47
Preparatoria regional de Santiago	técnico en bovinocultura de clima tropical (*)	18
Tiangulistraya	técnico en cultivos industriales (*)	18
	técnico en horticultura (*)	7
Preparatoria regional de San Jerónimo	Bachillerato en contabilidad	17
COBACH	Bachillerato en física matemáticas	29
San Jerónimo		2
Preparatoria de la UAG	Bachillerato en Ciencias Sociales	25
Atoyac de Alvarez	humanidades	16
41	técnico tecnológico	33
	técnico laboratorista	47
	técnico en máquinas de combustión interna	
CBTI	Bivalente	
Atoyac de Alvarez	Bachillerato tecnológico	
51	y técnico en administración	31
Santiago Tlaxpa	técnico en máquinas de combustión interna	20

(*) Se refiere a especialidades vigentes conforme al plan de estudios de 1981-1985.

(**) Se ven proyectos de hidroponía

Cuadro 3.7
(continuación)

REGION	ESPECIALIDADES OFRECIDAS	NUMERO DE ALUMNOS DE LA MUESTRA
Región 4		
CBTA Xalatlaco 30	Bivalente Bachillerato tecnológico en el área químico-biológica técnico agropecuario	30
Preparatoria regional de Santiago Tianquistengo 36	Bachillerato en humanidades ciencias de la salud	27 9
Preparatoria regional de Santiago Tilapa 21	Bachillerato en ciencias sociales humanidades físico matemáticas	17 1 2
CBTI (estatal) Chapultepec 80	Bivalente Bachillerato tecnológico técnico laboratorista técnico en máquinas de combustión interna	33 47
CONALEP Santiago Tilapa 33	Técnico contable	33

(*) Se refiere a especialidades vigentes conforme al plan de estudios de 1981-1985.

(**) Tienen proyectos de hidroponía

CAPITULO 4

LOS ALUMNOS DE LOS CBTA: ¿POR QUE UN BACHILLERATO AGROPECUARIO?

Uno de los resultados importantes de la investigación es el descubrimiento de una diversidad de oportunidades escolares de nivel medio superior al interior de las miniregiones. Para la población de la muestra, el CBTA no constituye ya la única posibilidad de escolaridad a este nivel sino que cabe, formalmente hablando, una cierta elección entre 2 y hasta 3 modalidades diferentes que encauzan a futuros escolares y laborales diferentes (Véase el capítulo 3).

En las mini regiones las oportunidades de escolaridad media superior son inclusive mayores a las incluidas en esta investigación. (Véase el Cuadro 3.6). Por ejemplo, en San Jerónimo, en la zona de influencia de Cacalutla, existe otra preparatoria de la UAG, que compite fuertemente en contra del COBACH situado en la misma localidad. En el Estado de México se localizan dos preparatorias, dos CONALEPs y 2 escuelas Normales en el área de influencia del CBTA. Ello, sin contar las distintas oportunidades que existen en las ciudades cercanas para dos miniregiones: Acapulco, a dos horas de distancia en autobús, de Cacalutla, o la ciudad de México y la de Toluca, ambas a menos de 45 minutos de distancia de Xalatlaco.

No se trataba en esta investigación de hacer un análisis cuantitativo de satisfacción a la demanda local por este nivel de escolaridad, más aún cuando la movilidad geográfica de la población egresada de secundaria y el volumen de la deserción entre el primero y el segundo grado del ciclo medio superior modifican radicalmente los términos en los que este análisis cuantitativo resultaría válido.

El interés de esta parte del estudio consiste en analizar si la demanda individual por un bachillerato tecnológico agropecuario medida hasta ahora exclusivamente por la inscripción al mismo se desprende de una elección realizada por los egresados de las secundarias locales o responde a alguna de las principales determinaciones ya registradas por la investigación sociológica.

Como se señaló en la introducción, no es posible repetir aquí las discusiones, los distintos enfoques y las tendencias al interior de una de las vetas más ricas de la sociología de la educación: la determinación social de la escolaridad. Una revisión de las investigaciones nacionales sobre el tema (de Ibarrola, 1981) unida a la de la bibliografía internacional y nacional más importante y reciente permite proponer la discusión de cinco tipos de determinaciones estructurales en la elección individual del

bachillerato agropecuario: geográfica, económica, social, cultural y escolar.

4.1. Consideraciones previas

Se analizó en el capítulo segundo la dificultad para establecer desigualdades significativas al interior de las miniregiones del estudio. Por otra parte, en el capítulo tercero se analizó el aumento de las oportunidades de escolaridad en ellas. En un contexto caracterizado por desigualdades sociales y económicas difíciles de deslindar y un crecimiento de la oferta educativa el estudio se centra en una población con una escolaridad homogénea, en el sentido de que ya terminó el nivel medio superior (12 años de escolaridad) y en todos los casos posee dos certificados previos de igual valor, formalmente hablando: el de primaria y el de secundaria.

- 1) Esta población superó ya el proceso complejo de selectividad, (geográfico, socioeconómico, cultural y escolar) que seguramente se realizó localmente a lo largo del recorrido de primaria y secundaria y que no se analizó en esta investigación; no interesaba a sus fines. Pero una sencilla contrastación de la distribución de las actividades económicas de la población de los municipios o del Estado con la de los padres de los alumnos de la muestra (Véase el **cuadro 2.2.**) indicaría que ciertamente la selectividad escolar tuvo que ver con consideraciones económicas.
- 2) La población entrevistada superó también el proceso de deserción/expulsión que se deja sentir con más fuerza durante el primer año, del ciclo que entre el egreso de un ciclo y el primer ingreso al ciclo siguiente. Este proceso se correlaciona también en términos globales con las condiciones socioeconómicas de la población según los manifiestan diferentes investigaciones nacionales (Covo, 1978; Marqués, 1981). Este proceso tampoco se analizó en esta investigación. De hecho los estudiantes no sólo estaban a punto de terminar, sino que había tenido un recorrido escolar regular a lo largo de esos tres años, lo que confirma las tesis anteriores. En todas las modalidades se observó un fuerte proceso de eliminación entre el primero y el tercer año, tal como se aprecia de la forma agudamente piramidal que adquiere la distribución de su matrícula por grados. (Véase anexo 5). Lo anterior no excluye la posibilidad de que el ingreso a las distintas modalidades haya sido socialmente diferenciado, al igual que el proceso de selectividad de los primeros semestres.

- 3) Aunque sólo tenemos la evidencia en negativo, puesto que la proporción de "ricos locales" es siempre muy baja, según muchos informantes locales los hijos de las familias "ricas", se van a estudiar fuera: a Guadalajara, a México, a Mérida.

Aún con estas salvedades lo que cabe preguntarse es si-
dadas las diferencias académicas entre las modalidades y los
futuros diferentes que permiten- existe una cierta
segmentación entre los alumnos inscritos en ellas, tal como
lo sugieren Rama, (1987), Tedesco, (1986) y Fuentes, (1986)
para México y América Latina y diversos autores para otros
países; (Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, Boudon por
mencionar los más conocidos. Aunque con diferentes matices,
enfoques y tendencias, estos autores coinciden en señalar la
existencia de una correlación entre una combinación
específica de ciertas características socioeconómicas y
culturales con ciertas instituciones, niveles escolares e
inclusive áreas del conocimiento.

Si es así, ¿cuáles serían las características específicas de
los estudiantes del CBTA por oposición a los de las otras
modalidades?¹ Una primera intuición basada en la
consistencia en los resultados de las investigaciones
mencionadas, haría pensar que sí hay una segmentación
(insistimos que siempre será compleja) en la elección entre
modalidades y que los estudiantes del CBTA coincidirían en
ser aquellos que aprovechan la escolaridad más cercana y
proviene de condiciones socioeconómicas y culturales más
desfavorecidas, con excepción únicamente de los del CONALEP.
La razón sería que los CBTAs se orientan especialmente al
trabajo agropecuario que es el más devaluado en la escala
ocupacional, pero permiten el acceso a la educación
superior. El CONALEP si bien orienta a otras áreas
laborales, no permite el acceso al nivel superior.

4.2. ¿Una determinación geográfica?

Una de las primeras determinaciones estructurales de la
desigualdad escolar que descubrieron los investigadores
mexicanos² fue la inequitativa distribución geográfica de
las escuelas, que se ha ido resolviendo paulatinamente por
niveles escolares, pero que se deja sentir todavía a escala
nacional, inclusive en el nivel básico³. Un primer tipo de

¹ Para responder esta pregunta se hizo un análisis de las preguntas correspondientes en los cuestionarios aplicados a los alumnos de sexto semestre al finalizar la entrevista colectiva sobre sus expectativas de futuro.

² Desde el Fundamento estadístico del Plan de 11 años (1959) y el Diagnóstico educativo Nacional (1964) aparece esta determinación (Véase de Ibarrola 1981)

³ En los últimos análisis y documentos elaborados para el Programa de Modernización 89-94 sigue apareciendo como una de las constantes.

determinación estaría dado entonces por la simple localización geográfica de los planteles. Tener un plantel en la propia localidad, ya no digamos en el municipio, con la consecuente reducción de los costos de transportación y en ocasiones de hospedaje, y con este factor intangible, más afectivo que medible, de arraigo, podría ser factor suficiente para determinar la modalidad cursada. Como se señaló en el apartado anterior, esta es una de las argumentaciones más consistentes para lograr la creación de un plantel.

Sin embargo, desde otro ángulo, los datos de la investigación demuestran que todos los planteles son centros de atracción de alumnos provenientes de localidades aledañas y ninguno de ellos llena su capacidad exclusivamente con alumnos de la propia localidad. (Cuadro 4.1)

Por contraparte, la movilización geográfica hacia otras localidades no se desprende de una falta de cupo local. No son sólo los CBTA los que están perdiendo alumnos; tampoco los CONALEPs y los COBACH locales han alcanzado la matrícula prevista.

De hecho, los resultados de la investigación permiten concluir la existencia de una estructura amplia y diversificada de oportunidades escolares que no sólo permite a los jóvenes un alto grado de elección en el ingreso al nivel medio superior sino que obliga a las escuelas de las diferentes modalidades a competir por los alumnos. No aparece lo que sería una determinación provocada por el hecho de ser el CBTA la única oportunidad escolar al alcance de los egresados de secundaria.

Sólo un 21% de los alumnos de la muestra total señaló haber ingresado a la modalidad en que se encuentra exclusivamente por razones de oportunidad y sin la posibilidad familiar/personal de elegir. (Esta situación cambia radicalmente en la zona de San José de Gracia en donde tanto los alumnos del CBTA como los de las otras modalidades expresan esta situación en más del 40% de los casos).

Los argumentos son básicamente del estilo de los siguientes:

"porque es la única, no tenemos otra en el pueblo".

"por ser la que queda más cerca de mi casa; no tengo que pagar pasaje ni salir fuera".

La cercanía, sin embargo, es muy relativa:

"Porque me queda más cerca de donde vivo, a 10 km de distancia, otras me quedaban más lejos".

"escogí esta escuela porque para mi que no tengo los posibles (sic) para otra más costosa preferí

esta porque está cerca de mi casa: los visito cada 15 días o un mes"

La cercanía y la oportunidad varían con el sexo del alumno; para las mujeres muchas veces la única oportunidad es la de la localidad:

"porque era la que tenía más cerca y no me permitieron irme a otro lugar".

"porque yo quería estudiar la prepa y en este pueblo chico solo se puede escoger entre el CBTA y un Instituto Secretarial".

4.3. ¿Una determinación compleja socioeconómica y cultural?

Un segundo tipo de determinación estructural se supone dado por las características socioeconómicas y culturales de la población. Hasta ahora la mayoría de las investigaciones en México han confirmado esa determinación, aunque siempre con un enfoque -inevitable como diría Boudon- que relaciona desigualdades escolares con desigualdades socioeconómicas. En este caso no necesariamente se trata de una "desigualdad escolar" sino de diferencias estructurales en el contenido y orientación de las oportunidades escolares logradas.

La investigación permite concluir que -dentro de los límites estrechos de la desigualdad intra regional previamente descrita (capítulo 2)- existen diferencias socioeconómicas y culturales entre los alumnos del CBTA y los de las otras modalidades en el total de la población. Los CBTAs tienen una mayor presencia de estudiantes de origen campesino, condiciones de vida de mayor pobreza y menor escolaridad de los padres. Ello va de acuerdo -por cierto - con los objetivos declarados por esta modalidad: atender a la población rural de más escasos recursos.

En esos términos generales, se descubren asociaciones estadísticas entre los distintos indicadores socioeconómicos y la modalidad escolar elegida, pero la fuerza de esta asociación tiende a ser francamente débil⁴.

El indicador socioeconómico más importante recuperado durante el trabajo de campo fue la ocupación de los padres de los alumnos. En este respecto, los resultados demuestran que los alumnos del CBTA provienen con mayor frecuencia de familias cuyo padre se dedica a la agricultura y a la construcción y con menor frecuencia a los distintos servicios locales o empleados en dependencias públicas o privadas. Por otra parte, los hijos de comerciantes,

⁴ Dada la naturaleza y el tamaño de la población investigada, los análisis estadísticos que se aplicaron fueron las pruebas de contingencia, en particular la χ^2 , y algunos índices derivados. Siegel, S: 1956 cap. viii y ss. Padua, J. 1979. Cortés y Rubalcaba, 1978.

servicios, empleados profesionistas o clasificados en "otras actividades" se distribuyen por igual entre las distintas modalidades. (Cuadro 4.2.), con excepción de los CBTIs que están en localidades claramente urbanas.

Las diferencias encontradas tienen una significación estadísticamente baja. Ello se debe sin duda al hecho de que el 43.6% del total de estudiantes proviene de familias dedicadas a la agricultura, en correspondencia con las actividades económicas de las regiones. Esta proporción aumenta al 55% entre los estudiantes del CBTA y al 47% entre los estudiantes del CONALEP. La ocupación del padre no es independiente del hecho de elegir un CBTA o un CONALEP, pero la fuerza de la asociación es muy débil. El porcentaje desciende al 42% entre los estudiantes de las prepas o COBACH; en este caso las dos variables tampoco son independientes. Entre los estudiantes de los CBTIs el porcentaje desciende al 26%, diferencia que resulta significativa con mucho mayor fuerza de asociación. Esta diferencia queda determinada seguramente por la consistente localización de los CBTIs en localidades más urbanizadas o más industrializadas.

La diferencia ocupacional puede resultar más significativa por regiones que por modalidades de escolaridad. El CBTA de Xalatlaco tiene una proporción de alumnos provenientes de familias dedicadas a actividades agrícolas menor que la que corresponde en promedio a los cuatro planteles de la región.

Los alumnos de los CBTAs tienden a provenir de familias propietarias de tierras en mayor proporción (más del 70%) que los alumnos de las otras modalidades. Las tierras que poseen tienden a abarcar entre 10 y 20 has. Esa asociación es significativa por lo que refiere a los alumnos que eligieron un CBTA frente a los que eligieron un CBTI, quienes en mucho mayor proporción provienen de familias que no poseen tierras. Pero también es significativa frente a los alumnos de CONALEP, quienes por el contrario provienen de familias que tienen propiedades mayores de 20 has (24%), en mayor proporción que los del CBTA. La elección de un CBTA frente a un COBACH o una prepa se asocia de manera menos significativa a la posesión de tierras o el tamaño de las mismas. (Cuadro 4.3.)

Al aplicar la categorización de niveles económicos (que fue posible elaborar con la información disponible), el resultado es que las diferencias no son consistentes ni al interior de cada mini región ni con respecto a todas las otras modalidades. Las desigualdades al interior de las miniregiones tienden a distribuirse por igual entre las distintas modalidades.

Lo que parece estarse dando es una dinámica intra regional conforme a la cual y según las historias locales de conformación de la estructura de oportunidades de nivel medio superior, habrá en cada caso una modalidad favorecida por los grupos locales que reúnen mejores condiciones socioeconómicas pero no una consistencia en cuanto a la modalidad preferida ni en cuanto a la explicación del por qué. (Cuadro 4.5.).

En efecto, en San José de Gracia no hay diferencias entre el CBTA y el COBACH, aunque sí entre el CBTA y el CBTI. De hecho, el CBTA de San José tiene una distribución interna conforme a la cual su proporción de alumnos "ricos" pero también de "pobres" era mayor que la de cualquiera de las otras modalidades de la región. Aquí la explicación parece estar dada por la mayor presencia femenina en este CBTA. Es efectivamente un plantel muy apreciado en la localidad, por lo que las muchachas, a las que no les dan permiso de estudiar fuera, sí les permiten ingresar al CBTA.

En Palenque, el CBTA no se diferencia en la distribución de sus alumnos según niveles económicos de una modalidad terminal, el ITCA, de control particular; en cambio, se diferencia del CONALEP de Playas, igualmente terminal y del COBACH de Palenque. En ambos casos el porcentaje de alumnos "ricos" es muy superior; el de "pobres" es inferior sólo en el CONALEP.

Una explicación posible en este caso es que el CONALEP de Playas de Catazajá, una escuela reciente, es aceptada por los "ricos" de la localidad, en general con escasa escolaridad, como una opción conforme a la cual los hijos no se van fuera a estudiar (no les interesa) pero pueden tener una actividad escolar que beneficia la explotación ganadera.

En Cacalutla, la proporción de alumnos definidos como "pobres" es altísima por comparación con las otras regiones; dato que es consistente con la descripción socioeconómica de la zona. En este caso, el CBTA, el COBACH y la Prepa de la Universidad comparten la característica de tener el 50% de su matrícula o más de alumnos "pobres" si se considera como tales a los campesinos sin tierra o con tierras de hasta 10 has. Pero si en virtud de que se trata de cultivos cafetaleros, las propiedades de 5 a 10 has. se clasifican como de sectores medios, el orden de los planteles se modifica, quedando con mayor proporción de alumnos "pobres" el COBACH de San Jerónimo. El CBTI, por el contrario, se distingue significativamente por su mayor proporción de alumnos de nivel "medio" entre los que seguramente se encuentran algunos "ricos" que no pudimos identificar conforme a los instrumentos disponibles. Este dato también es consistente con el apoyo dado al CBTI por los grupos poderosos de Atoyac. De acuerdo con ciertos comentarios locales, el CBTI resulta una escuela más costosa ya que

tiene exigencias disciplinarias que implican uniforme y un cuaderno y un libro específicos por materia.

En Xalatlaco, la distribución de los alumnos según su nivel económico no presenta diferencias significativas entre ninguna de las modalidades escolares.

De hecho, como se había mencionado, se trata de zonas relativamente homogéneas en los términos socioeconómicos, clásicos y con una estructura diversificada y creciente de oportunidades escolares. Las desigualdades internas se expresan de diferentes maneras pero no afectan consistentemente el tipo de escolaridad elegido por los alumnos y sus familias.

La escolaridad del padre del alumno también se asocia en cierta medida con la modalidad elegida. Los alumnos de los CBTAs tienen padres analfabetas o con primaria incompleta en proporción significativamente superior a los alumnos de los CBTIs, (una vez más se sugiere la importancia de las localidades más urbanizadas o más industrializadas en la determinación de este resultado). Esta proporción es superior inclusive a los alumnos de COBACH o Prepas. Sin embargo, no difiere de los alumnos del CONALEP. Entre los alumnos de los CBTIs y de las prepas la proporción de padres con primaria completa o con escolaridad superior a la primaria es significativamente mayor que entre los de CBTAs y CONALEP. (Cuadro 4.6.)

Una vez más, la diferencia regional resulta más significativa. En el CBTA de San José de Gracia y en el de Xalatlaco la proporción de padres sin ninguna escolaridad es bastante inferior al promedio total; en ese último es casi nula (4%). La proporción de padres con escolaridad secundaria o más es superior al promedio total en ambos casos. (Cuadro 3.1.)

El analfabetismo y la primaria incompleta son mucho más frecuentes entre las madres de los alumnos que entre sus padres para el total de la población. (Cuadro 4.7) Una mayor escolaridad alcanzada por la madre se asocia significativamente a la elección del CBTI y a la de preparatorias o COBACH.

Los hermanos mayores de los estudiantes de la muestra tienen una escolaridad errática: porcentajes semejantes de hermanos con escolaridad inferior, equivalente o superior. No hay diferencia entre los alumnos inscritos en las diferentes modalidades con excepción de quienes asisten al CONALEP que consistentemente provienen de familias en las que tanto la escolaridad de los padres como de los hermanos mayores es inferior al del resto de los alumnos (véase el cuadro 4.8 y 4.8 bis). Se explicó anteriormente que lo errático de la escolaridad del hermano mayor se debe seguramente a la

contribución que este último deba hacer a los ingresos del núcleo doméstico, que dependen de lógicas propias y momentos particulares de cada uno de ellos.

Según Bourdieu existen diferencias en cuanto al tipo de capital de quienes persiguen una mayor escolaridad. Para este autor, quienes más se preocupan por acrecentar el capital escolar de sus hijos no son quienes tienen mayor capital económico sino quienes tienen mayor capital cultural incluyendo a la escolaridad como componente.

Este dato significó un cambio radical en la interpretación de la relación nivel socioeconómico-escolaridad. Sobre todo a raíz de que la escolaridad crece a mayor velocidad que las oportunidades de mejoramiento económico y pierde su capacidad discriminatoria entre las variables mediante las cuales se construyen los indicadores socioeconómicos. Por lo visto, aún en el caso de poblaciones con escasa escolaridad generalizada como es la población de la muestra, las diferencias en la escolaridad alcanzada por los padres influyen de alguna manera en la modalidad elegida. Esta influencia se manifiesta en dos formas: **a)** la asociación entre mayor escolaridad de los padres y elección del CBTA, que puede estar determinada por el factor "urbanización" (que a su vez lleva implícito una mayor escolaridad promedio entre la población) más que por el factor escolaridad. **b)** la asociación entre una mayor escolaridad (del padre y de la madre) y la elección de modalidades más escolarizadas y que conducen más fácilmente a una escolaridad aún mayor: la elección de Prepas y COBACH, en las que no hay insistencia por el trabajo (manual) de los alumnos y hay mayor tradición de facilidad en el acceso a las universidades.

Otro dato de tipo socioeconómico es si el alumno trabaja o no. Los resultados al respecto fueron los siguientes: el 51% de los alumnos no trabaja y el 49% lo hace en las siguientes formas: el 28% incorporado de alguna manera en la unidad familiar de producción; 13% realiza alguna actividad económica ajena a las del núcleo doméstico mediante la cual contribuye a su propio sostenimiento; el 7% se sostiene totalmente. En este respecto sorprende que la proporción de estudiantes inscritos en el CBTA que desempeñan algún tipo de trabajo es inferior a la de las otras modalidades. Este resultado se relaciona con otro que se describe en el capítulo siguiente conforme al cual la escasísima proporción de egresados del CBTA que piensan estudiar a nivel superior **y trabajar al mismo tiempo** marca la diferencia más notable con respecto a las expectativas de los egresados de las otras modalidades. Podría pensarse entonces que el hecho que el alumno trabaje o no es más un indicador de las posibilidades de hacerlo que una situación de desventaja relativa para quienes trabajan y estudian frente a quienes solo estudian.

Es difícil, por tanto, concluir que existe una segmentación de tipo socioeconómico entre las distintas modalidades de nivel medio superior **al interior** de las cuatro mini regiones analizadas que afecte consistentemente a los CBTA's en términos de ser estos escuelas de concentración para los estudiantes más pobres de la región. En cada miniregión se expresa una preferencia de los grupos de mejores condiciones socioeconómicas hacia algún plantel de la zona. En cada caso el plantel es diferente, por lo que las diferencias se construyen localmente, incluyendo razones ajenas a las características académicas estructurales de cada modalidad. Lo anterior parece confirmar la tesis de Bourdieu. Dice este autor "en resumen lo que la lucha competitiva eterniza no son unas condiciones diferentes sino la diferencia de las condiciones" (op. cit. p. 164).

4.4. ¿Una determinación escolar?

La elección de la modalidad escolar cursada a este nivel en las miniregiones del estudio no responde claramente a las desigualdades geográficas, socioeconómicas o culturales a las que regularmente se atribuyen diferencias escolares a nivel nacional, fundamentalmente por el hecho de que se trata de una situación de crecimiento de las oportunidades de escolaridad. Caben entonces otras consideraciones.

Analizamos en esta investigación algunos aspectos más estrictamente escolares y su influencia en la elección del CBTA frente a otras modalidades posibles. Tradicionalmente se ha analizado a este respecto el éxito escolar previo (medido de diferentes maneras) pero en este caso resalta mayormente la propaganda directa y decidida de las escuelas de nivel medio superior, que buscan activa e intencionalmente un mayor número de alumnos entre los egresados de secundaria. Se analizará primero este punto.

La propaganda institucional para conseguir alumnos.

Entre los porqués a la elección de modalidad de nivel medio superior que dieron los alumnos de la muestra, se descubren dos tipos de influencia: espontáneas e institucionales, de las cuales interesa subrayar la segunda.

Denominamos motivación espontánea aquella que no parte de un proceso institucional y planificado de motivación: tendría que ver con las actitudes y razonamientos hacia la escuela al interior de la familia o del grupo de pares, en particular los compañeros de grupo en la escuela; con la experiencia cercana de algún conocido o miembro de la familia y con un conocimiento "cristalizado" en el ambiente local acerca de la escuela, con especial valoración de su

funcionalidad a futuro⁵. En el fondo es una expresión de lo que Boudon incluye en el concepto de "campos de decisión".

Se trata de argumentos que se expresan en afirmaciones tales como:

"...pues verdaderamente esta escuela se fundó desde 1976 y ya tenía mucho tiempo que la conocía"
 "como diario he vivido aquí la conozco bien"
 "por medio de unos amigos que estudiaron un año antes"
 "porque mi hermano estudió aquí mismo" "porque mi tío le dijo a mi papá que esta era una buena escuela"

Motivación institucional en este caso refiere a las campañas de reclutamiento de alumnos que se realizan entre los egresados de secundaria conforme a estrategias que han ido perfeccionando las escuelas de nivel medio superior.

De hecho, los estudiantes de la muestra manifiestan haber elegido la modalidad cursada a raíz de informaciones espontáneas en la misma proporción que con base en informaciones de tipo institucional. Destaca entonces la importancia de las campañas de reclutamiento que desarrollan los planteles de nivel medio superior para alcanzar su matrícula.

Caben aquí volantes, spots de radio local o de televisión local o nacional, pero en la mayor parte de los casos se trata de pláticas de orientación que dan los maestros de los planteles de nivel medio superior a los alumnos de secundaria a punto de egresar.

Es constante la referencia de los alumnos al hecho de que se enteraron de la escuela por "unos maestros de aquí que fueron a la secundaria... donde yo estudié..." por "la promoción que se le hace a esta en diferentes secundarias..."

La propaganda institucional puede ser determinante en lugares tan aislados. La contraparte la expresa un alumno:

"Yo hubiera querido entrar al bachillerato pero no nos dieron orientación vocacional en donde estudié, en una telesecundaria, y cuando vine para acá yo no conocía. Llegué al ITCA aquí primero y aquí supe y aquí me quedé... luego me arrepentí... cuando uno no conoce llega uno y ahí se queda uno., Luego hay unos lugares donde casi, bueno sí hay"

⁵ Bracho analiza la influencia de los hermanos mayores, Levinson intenta incluir a los compañeros de grupo y a los pares. Post (1990) encuentra diferencias por sexo, raza, clase social y lugar de residencia.

civilización pero nos priva de muchas noticias, información" (alumno del ITCA Palenque, v-87).

En algunos casos intervienen las autoridades municipales que convocan a los jóvenes del lugar a apoyar su escuela recién formada con argumentos de orgullo local..." me informaron las autoridades malloras (sic) de mi pueblo" ... "me informó el presidente municipal que había que apoyar al pueblo". (alumnos del COBACH de Villamar, V-87).

En otros casos sospecharía uno que hay mecanismos forzozos de planificación institucional. Dice un alumno: "yo me enteré del CONALEP de la manera singular que a los poquitos días después que precente (sic) examen en la Universidad, me mandaron avisar que me avian (sic) inscrito en el CONALEP"

La intensidad de las campañas institucionales parecerían ir en sentido inversamente proporcional a la antigüedad del plantel o de la modalidad. Sin embargo, a pesar de su mayor antigüedad los CBTAs no sólo no pueden prescindir de ellas sino que han tenido que abarcar un radio de acción cada vez mayor. Implican un fuerte despliegue de organización y la movilización de un buen número de profesores.

"Precisamente mañana tengo la junta con los maestros que están incluidos para la promoción, ahorita están incluidos tres equipos que me asignó el subdirector de los compañeros que vemos que, pues que vamos a convencer más, porque de eso se trata de convencer al alumno. Hay dos rotatorios ya hechos por los mismos alumnos de acá... vamos a abarcar 4 zonas: Atoyac... Hacienda de Cabañas, Papayo, Sinaloiyo, Paraíso, San Juan de las Flores, Santiago Apango..." (CBTA 66, encargado de Servicios Escolares, v-88).

En este sentido, al igual que en los procesos de creación de escuelas se descubre un tercer sujeto: los maestros, en los procesos de creación de la demanda escolar encontramos al mismo sujeto jugando un papel clave en el crecimiento de los niveles de escolaridad de la población y en elección de la modalidad cursada. Si a ello agregamos el hecho de que los de exámenes de admisión no se aplican con fines de selección académica, se comprueba que entre los más interesados por contar con una demanda se encuentran los propios maestros.

Los maestros elaboran folletos de propaganda con el clásico mimeógrafo, de uso tan frecuente en las escuelas. En la información que se ofrece destaca la localización de la escuela, el plan de estudios y trabajos posibles para los egresados, en términos genéricos y también puntuales. (En la SARH, Banrural, INMECAFE, o nombres de fábricas o empresas). (Véase anexo 6).

En la "carrera escolar" de los alumnos se descubre la existencia de lazos entre las secundarias y las modalidades de nivel medio superior que seguramente se conforman por elementos espontáneos e institucionales. Este dato, claramente anticipado por la planeación cuando establece como requisito de creación de escuelas de nivel medio superior un cierto flujo de las secundarias, demuestra en el contexto local una interesante manifestación que podemos clasificar en tres formas:

- la existencia de secundarias que son campo de competencia entre las modalidades. Se trata de ciertas secundarias o bien de la localidad, o bien de zonas cuyo radio de acción geográfica es difícil de prever. Por ejemplo, la ETA 6 de Emiliano Zapata en Villamar; la ETA 18 de Playas de Catazajá; la ETA 10, de Palenque Chiapas y la Secundaria "Palenque" de la misma ciudad; la escuela "Mi patria es primero" de Atoyac, la Secundaria Federal Manuel Altamirano de San Jerónimo, Gro. y en el Estado de México, la ETA 1 de Santiago Tianguistenco. Como se puede observar, no todas ellas son claramente secundarias propias de la localidad. En el estado de México y en el de Chiapas, las telesecundarias son objeto de atención de todas las modalidades.
- la existencia de secundarias "alimentadoras" de modalidades específicas. Es el caso de la ETA 17 de San José de Gracia, de donde proviene el 47% de los alumnos del CBTA 33 o la ETA 26 DE Zacualpan, de donde proviene el 49% de los alumnos del CBTA 66. Pero también sorprende el hecho de que el CBTA de Jiquilpan tiene varias secundarias alimentadoras: la ETA 1 de Jiquilpan, por supuesto, pero también varias secundarias de Sahuayo, lo que implica que estas "alimentadoras" son a su vez campo de competencia entre otros planteles no incluidos en la investigación, (Sahuayo cuenta con cuatro planteles de nivel medio superior).
- la enorme cantidad de secundarias a las que han tenido que recurrir los CBTA para completar la escasa matrícula que logran. En efecto, el CBTA 33, entre los de esta modalidad el que menos secundarias abarca, obtuvo la matrícula de la población entrevistada de 13 secundarias diferentes, al igual que el CBTA de Jiquilpan por cierto; el CBTA 45 de Palenque la obtuvo de 23 secundarias, el de Cacalutla de 32 secundarias y el de Xalatlaco de 18; en los tres casos el número de secundarias alimentadoras del CBTA es muy superior al de las otras modalidades.

El éxito escolar previo: ¿A dónde van los mejores alumnos de las secundarias locales?

Ya desde hace tiempo algunos investigadores insisten en que el tipo de rendimiento escolar y de éxito dentro de la escuela modifica las determinaciones socioeconómicas o culturales vistas de manera aislada (reportados en de Ibarrola, 1981 y 1982, Ferreiro y Teberosky; 1980, Muñoz Izquierdo, Rockwell 1989, Bracho, 1990).

A estas alturas del análisis se antojaría contar con información precisa y sistemática sobre la "carrera escolar" (regularidad en los estudios, nivel de calificaciones, reprobaciones) de los estudiantes del CBTA, por contraste con los de las otras modalidades. Por distintos comentarios de maestros y directivos cabe suponer que la distribución de los alumnos con mejor record escolar es tan errática como la socioeconómica. Lo que no podemos saber es si las pequeñas diferencias se concentran de alguna manera por modalidades, favoreciendo con los "mejores" alumnos a algunas en detrimento de otras.

Desafortunadamente no se podía abarcar con tanta profundidad tantas dimensiones del problema de investigación. Por lo mismo se tomó la decisión de no recuperar información sobre las calificaciones de los alumnos. La razón es que éstas últimas se asignan de manera muy subjetiva conforme a parámetros propios de cada escuela pero siempre dentro de los rangos tan limitados que abre el registro escolar central, por lo que no son suficientemente discriminatorias. Por otra parte, hubieran exigido la revisión de archivo de muchas historias personales, y un programa especial para controlar todo tipo de variaciones entre los 6s, 7s, 8s, 9s ó 10s, por materia, por área, en promedio, por año, etc.

Los comentarios y afirmaciones de los maestros, por otra parte, se contrastaron con los resultados reportados por el "Seguimiento del ingreso de nivel medio superior de la educación tecnológica" (SEP/SEIT/COSNET, Subdirección de evaluación, 1988)⁶. Entre ambas fuentes es posible señalar que no hay una clara determinación escolar en la elección de la modalidad cursada; por lo menos, no conforme a los parámetros más usuales: promedio de secundaria, resultados del examen de admisión. Sobresalen, por contraparte, una vez más, ciertas acciones institucionales de manejo de estos resultados, determinados por la necesidad de contar con un número mínimo de alumnos.

⁶ Se aplicó un examen de admisión de 120 reactivos divididos en cuatro áreas a un total de 194 166 alumnos que solicitaron ingresar al Subsistema: 167 857 a los CBTIs, 19 644 a los CBTA's y 6 665 a los CETMar. El examen se aplicó en el 100% de los planteles que imparten el nivel.

Formalmente hablando todas las escuelas exigen 8 de promedio en secundaria para ingresar al nivel medio superior. Según el "Seguimiento... el promedio de secundaria de los alumnos de CBTI fue de 8.130 y el de los de CBTA de 8.107.

El examen de admisión prácticamente no tiene valor discriminatorio en los planteles de la muestra:

"Se hace examen de admisión pero como un requisito meramente administrativo y aparte de eso nos sirve a nosotros como un examen de clasificación. Pero por lo regular, pues casi ninguno, muy raros son los que llegan a pasar el examen... el año pasado dos alumnos creo que nada más pasaron... todos los demás lo reprobaron pero si nos ponemos a ajustarnos al examen yo creo que nada más contaríamos con dos alumnos (Maestra Gloria, CBTA 66, V-88).

"El examen de admisión lo hemos hecho solo como requisito porque hasta el año pasado la captación que hemos tenido ha sido más o menos pareja al cupo que tiene la escuela... generalmente hay un período de inscripción pero no se llena el cupo y hacemos elástico el período para captar aquellos alumnos que se atrasaron o que no lograron entrar a otra escuela" (CBTA 45 Director, V-86). Por su parte, el Director de la Preparatoria Regional de Santiago señala que no hay examen de admisión, que entra el que paga la colegiatura.

Los datos reportados por el Seguimiento mencionado indican que entre los CBTIs y los CBTAs los resultados en el examen de admisión aplicado a los egresados de secundaria no tienen diferencias significativas, aunque el puntaje total fue ligeramente superior para los alumnos de CBTIs. El total de aciertos fue de 46.1 para CBTI en promedio y de 43.1 para CBTA.

El Seguimiento menciona otros datos interesantes: Tanto los CBTIs como los CBTAs admitieron alumnos que tuvieron 2 aciertos en el examen y como máximo 73 aciertos en el caso de CBTIs y 72 en el caso de CBTAs. Sin embargo, hay dos diferencias muy importantes: a) los CBTIs admitieron un promedio de 299 alumnos contra 83 de los CBTAs; b) el 63% de los CBTIs realizaron algún tipo de selección y en promedio admitieron al 80% de los sustentantes, mientras que los CBTAs admitieron al 98% de los sustentantes y el 99% de los planteles no realizó ninguna selección con base al examen de admisión. Por un lado el cupo y por otro la falta de demanda determinan el tipo de selección que realizan las escuelas, no los resultados académicos⁷.

⁷ De hecho, en las pocas ocasiones en que se han hecho públicos los resultados de exámenes de admisión al nivel medio superior queda en evidencia que el cupo ha sido el factor determinante y no la calificación. Esto aparece tanto en el llamado "documento Carpizo" con respecto a los exámenes de admisión a la UNAM, como en una investigación sobre el CONALEP. (Navarrate y Fernández, 1986).

Otros datos disponibles indican que resultaría difícil detectar una determinación de tipo escolar en la elección de la modalidad cursada más allá de la relativa eficiencia de la propaganda insititucional. El tiempo que tardaron los estudiantes entre el egreso de secundaria y el ingreso a la modalidad se distribuye de manera semejante entre todas ellas (Cuadro 4.9).

Alrededor del 75% ingresó de manera inmediata al ciclo medio superior, un 16% tardó un año, un 6% tardó dos años y un 4% tardó 3 años o más. Sólo los estudiantes del CONALEP manifiestan una distribución diferente de la de los estudiantes del CBTA, en el sentido de que el porcentaje de quienes se inscriben de manera inmediata al CONALEP es quince puntos porcentuales menor que el de quienes se inscriben al CBTA⁸

Los datos anteriores son consistentes con los intentos fallidos de los alumnos por ingresar a otra modalidad. En general un 25% de los alumnos, sin diferencias según la modalidad, intentó otra opción; destacan la normal y la preparatoria, esta última aún en el caso de quienes ingresaron a un COBACH. (Cuadro 4.10).

Ahora bien, la edad de los alumnos que expresa la regularidad del recorrido escolar previo difiere de manera significativa según la modalidad elegida. Cuadro 4.11). Es importante destacar que en el total de la muestra son pocos los alumnos que están en el grado en la edad regular: 29.4%. El rezago de un año lo tuvieron el 32.8% de los estudiantes y de dos años o más, el 37.8%. Pero dentro de este rezago generalizado los alumnos del CBTA demuestran el mayor rezago escolar ya que sólo el 21.2% de ellos tiene la edad correspondiente al grado que cursa y el 46.8% tiene un rezago de dos años o más (22% de más de dos años). Pero si el rezago de los alumnos se explica por el retraso en el ingreso al nivel medio superior sólo para los alumnos de CONALEP, y si todos los alumnos tuvieron un recorrido regular en el nivel medio superior, la explicación del rezago general queda en retrasos en el ingreso o en el egreso en cualquiera de los niveles escolares previos⁹ que

⁸ Este dado es consistente con el que encuentran Navarrete y Fernández en el sentido de que CONALEP atrae estudiantes que habían dado por terminada su escolaridad antes de la existencia de esta modalidad.

⁹ De un grupo de 16 alumnos del CBTA entrevistados al respecto casi todos interrumpieron sus estudios por un año por falta de recursos, cuatro los interrumpieron por tres años, cinco repitieron un año en primaria (Grupo de Control de plagas, CBTA 45)

evidentemente afectaron con mayor fuerza a quienes posteriormente optaron por un CBTA.

4.5. Otras consideraciones: una vez más, el futuro previsto.

Los estudiantes, en su mayoría, el 79% reportan haber **elegido** la escuela en la que están terminando actualmente sus estudios, aunque el 21% de ellos reporta que el motivo de su elección también tiene que ver con la oportunidad que significa la escuela por su cercanía o por resultar la más económica entre las posibles, y sólo el 59% deja de lado consideraciones de este tipo. Sólo el 21% reporta encontrarse en la modalidad en la que se le localizó porque constituyó **la única oportunidad**, en particular por razones de orden económico, como ya se señaló.

En este tipo de motivación manifestada por los alumnos no hay diferencias ni por modalidad elegida (**Cuadro 4.12**) ni por niveles de pobreza (**Cuadro 4.13**).

Cómo se construye la decisión por cursar cierto tipo de escolaridad a partir de la secundaria es algo que no ha sido objeto de investigación en México. Los estudios reportados previamente (SEP, Bracho) en realidad correlacionan la modalidad elegida con algunas consideraciones de tipo geográfico, socioeconómico y cultural. Los egresados de secundaria se consideran simplemente "demanda potencial" y los que intentan inscribirse en alguna modalidad, demanda real.

Investigaciones en otros países empiezan a demostrar la trama de relaciones y factores, muchos de ellos desconocidos u ocultos en categorías muy agregadas, que influyen en lo que se considera una compleja construcción de tipo vocacional a lo largo de un período de duración desconocida¹⁰.

De acuerdo con los datos disponibles, la decisión de elegir cierta modalidad de nivel medio superior, más allá de las determinaciones estructurales anteriormente analizadas, queda delimitada de manera significativa por el sexo de los alumnos. Así el 31% de los alumnos son mujeres; pero en los CBTA este porcentaje desciende de manera significativa al 17.5% mientras que en los otros planteles asciende al 39%. Este dato no es generalizable entre las regiones. El CBTA de San José de Gracia tiene una participación femenina casi equivalente a la participación femenina total, mientras que en el de Palenque desciende al 10.3%. En cambio en los otros

¹⁰ El Dr. Levinson, se mencionó, inició una investigación participante de un año de duración con un grupo de alumnos de una pequeña localidad. Mediante este estudio intenta reconstruir el proceso mediante el cual se toma la decisión de seguir estudiando y demostrar que las aspiraciones educativas son el resultado de muchos antecedentes históricos y culturales de la familia y la escuela (incluyendo a los compañeros de clase) (Exposición personal DIE-Oct. 1989).

planteles la participación femenina es superior al 40%, con excepción de la zona de Palenque, donde sin embargo, se incrementa al 17.2% frente al 10.3% del CBTA. (Cuadro 4.13).

La participación femenina marca algunas diferencias: las mujeres tienden a ser más jóvenes que los hombres, a provenir en menor medida de familias dedicadas a la agricultura y más de profesionistas y empleados y de familias con menor grado de analfabetismo entre la madre. De hecho, las diferencias por sexo se comportan de manera previsible en una situación de desigualdad que ha afectado a los sectores socioeconómicos y dentro de estos, doblemente a las mujeres. (De los Reyes, Y. 1983; de Ibarrola, 1970, 1981; Post, 1985).

Los resultados que se describen en el capítulo siguiente sugieren que la opción por la modalidad escolar de nivel medio superior tiene mucho que ver con la expectativa a futuro, de conformidad con el planteamiento de Boudon acerca de los desiguales campos de decisión.

Parecería también una expectativa dispuesta a sortear las limitaciones impuestas a la posibilidad de conseguir el futuro laboral previsto, por el estancamiento y la recesión que afectan al país, situación que conocen de cerca los estudiantes, como se verá en el capítulo 5.

Es interesante señalar que todos los muchachos defienden la escolaridad elegida por lo que tiene de específico en este respecto: lo bivalente; esto es, el bachillerato y la especialidad técnica; el bachillerato, o la formación profesional técnica. Los estudiantes de las prepas valoran altamente el **pase automático** y la posibilidad de optar entre diferentes carreras.

Los estudiantes del CBTA, en particular, defienden su formación como bachilleres y técnicos agropecuarios; "...porque en esta escuela hay dos opciones. Si terminaste de estudiar el CBTA puedes trabajar o puedes seguir estudiando..." (alumno del CBTA 45).

Expresan con regularidad el gusto por el trabajo en el campo que se manifestará una vez más en la certeza del futuro deseado al momento de egresar: estudiar las carreras de ingeniero agrónomo o médico veterinario o trabajar en instituciones gubernamentales orientadas al fomento de la producción agropecuaria. (Ver capítulo 5).

"Escogí esta escuela por ser campesino y pensé que en otra sería para conseguir trabajo en una oficina y yo no aguantaría estar encerrado sino trabajar la tierra o el ganado". (alumno del CBTA 33).

"...porque esta escuela imparte educación agropecuaria y desde aquí me estoy encaminando a adquirir conocimientos de tipo pecuario" (alumno del CBTA 96).

"En el CONALEP la especialización puede ser lo mismo pero allá nomás se queda uno como técnico y no es válido para ingresar a la Universidad... en bachilleres también puede uno seguir estudiando pero son carreras tipo licenciatura ((?) ¿quiso decir humanísticas, administrativas?). En cambio acá está relacionado con el campo. Si un alumno de bachilleres quiere ingresar a veterinaria lleva pocos conocimientos y en cambio acá ya lleva uno más aptitudes, más conocimientos sobre veterinaria".

"...porque es una escuela de corta carrera para obtener un oficio en una dependencia como la SARH ya que no hay una buena posibilidad de una carrera universitaria".

Hay quienes conjuntan varios argumentos:

"debido al bajo costo económico y a la atracción y tendencia de trabajar en un menor tiempo y el estar en contacto con animales" (alumno del CBTA 96).

4.6. De lo individual de vuelta a lo colectivo: los CBTA's están perdiendo alumnos

La débil asociación estadística entre algunas variables socioeconómicas, culturales y escolares y la elección de modalidades que conducen a futuros diferentes admite diversas explicaciones. Por un lado, la noción de campos de decisión (Boudon) o la de habitus (Bourdieu) han previsto desde hace mucho "la existencia de un intrincado entrecruzamiento de las estructuras objetivas independientes de la conciencia de los agentes y los esquemas de acción y percepción que estos ponen en práctica" (Granja J., 1990: 93). Por otro, porque las estructuras objetivas, en este caso las oportunidades escolares, dejaron de ser inevitablemente "desiguales" y escasas al interior de las mini regiones.

Pero no es posible hacer a un lado otro tipo de dato: la disminución de la matrícula en términos absolutos que afecta cada vez con más fuerza a los CBTA's. (Véase los cuadros 1.1 y 1.2). Es cierto que la mitad de las escuelas de las miniregiones tienen una matrícula inferior a su cupo. En algunos casos se explica por lo reciente de su creación; en la mayoría, por una planeación errática que permitió el crecimiento más fácil de las nuevas instituciones de escolaridad en donde ya estaba creada la demanda para otras

escuelas. Pero sólo los CBTAs, con una sólida tradición en las zonas, con un fuerte arraigo que data de más de 15 años, están en franco declive de su "mercado" que se observa en su matrícula cada vez más reducida.

Este dato sugiere las nociones de "trayectorias colectivas y de enclasmiento/desclasmiento" de Bourdieu (p. 111; *passim*). También sugiere la noción de "necesidad como expresión social e histórica concreta" de Castoriadis.

La necesidad de los campesinos de incorporarse colectivamente en la trayectoria de una mayor escolaridad para sus hijos pasa más por encontrar un camino para abandonar el campo que por adquirir los conocimientos "técnicos" -que -mejorarán -la producción -de -las -parcelas. Por ello, a medida que aumentan las oportunidades de escolaridad media superior en la zona; a medida que aumenta el promedio general de escolaridad de la población y de los padres, y a medida que el CBTA pierde su capacidad de conducir a un mejor empleo, la opción por este tipo de escuela será colectivamente cada vez menor.

Muy posiblemente los campesinos sí vean lo que muy pocos funcionarios escolares han aceptado: que el conocimiento técnico agropecuario que transmite la escuela difícilmente contrarresta las condiciones de penuria en las que se desarrolla la producción campesina.

4.7. Conclusiones parciales

1. El crecimiento de las oportunidades de escolaridad de nivel medio superior en las mini regiones del estudio modifica las condiciones que inevitablemente conducen a una correlación entre las desigualdades socioeconómicas y la escolaridad alcanzada. No se investigó en este caso el proceso de selectividad previa; si bien hay elementos para considerar que se dió en correlación con condiciones socioeconómicas, en general los estudiantes de todas las modalidades son primera generación en acceder a niveles tan altos de escolaridad.
2. Pero, según su estructura académica, las modalidades orientan a futuros escolares y laborales de diferente prestigio. En este respecto, podría considerarse que los CBTAs quedarían como cuarta opción, precedidos por las preparatorias universitarias, los colegios de bachilleres, los bachilleratos tecnológicos industriales y antecediendo sólo a los CONALEPs y ello porque estos últimos no permiten el acceso a la universidad. La hipótesis de que los estudiantes que asisten a los CBTAs reúnen condiciones socioeconómicas y culturales más desfavorecidas que los que asisten a las otras modalidades, con excepción únicamente de quienes asisten

al CONALEP sería consistente con el estado de avance del conocimiento sobre este tema.

3. Entre las determinaciones estructurales ya reportadas por las investigaciones previas: de orden geográfico, socioeconómico, cultural y escolar sólo la económica y la cultural se expresan de manera positiva en las mini regiones. Efectivamente la asistencia al CBTA se correlaciona con una mayor presencia de padres dedicados a ocupaciones campesinas y de padres y madres con menor escolaridad. Sin embargo, en ambos casos, la fuerza de la asociación es francamente débil por lo que es difícil concluir que existe una segmentación que afecte consistentemente a los CBTAs en el sentido de convertir a estos Centros en escuelas de concentración de los egresados de secundaria proporcionalmente más pobres de las regiones.
4. En cada mini región se expresa una preferencia de los grupos en mejores condiciones socioeconómicas y culturales hacia algún plantel de la zona, en cada caso diferente, lo que indica que las distinciones se construyen localmente, incluyendo razones ajenas a las características académicas estructurales de cada modalidad.
5. La influencia de la carrera escolar de los alumnos se percibe, nada más a través de la regularidad en el recorrido escolar previo. Son pocos los alumnos que cursan el grado a la edad correspondiente; los alumnos del CBTA tienden a haber tenido un retraso significativamente mayor que los de todas las demás modalidades en el ingreso o el egreso a los niveles escolares previos. Ni las calificaciones ni el examen de admisión parecen influir en la modalidad elegida.
6. La propaganda que hacen las escuelas adquiere un peso determinante en la elección de la modalidad. Al igual que en los procesos de creación de escuelas se descubre un tercer tipo de actor: los propios maestros, en los procesos de creación de la demanda escolar encontramos al mismo tipo de actor jugando un papel clave en el crecimiento de los niveles de escolaridad de la población y en la elección de la modalidad específica. Los CBTAs han tenido que ampliar su radio de acción entre las secundarias en las que reducen sus alumnos. Por un lado el cupo y por otro la falta de demanda determinan el tipo de selección que realizan los planteles; el examen de admisión, principal factor académico, pierde fuerza en la determinación de la carrera escolar de nivel medio. Este papel de la institución escolar en realidad es lógico: el "capital" escolar de las familias es demasiado pobre como para haber incorporado la información y el juicio sobre las nuevas modalidades.

7. El futuro deseado por los estudiantes parece ser determinante en la elección de la modalidad de nivel medio superior. En particular en el caso de los estudiantes inscritos al CBTA se reporta un gusto decidido por el trabajo agropecuario.

B. Sin embargo, en términos colectivos es evidente el desinterés de la población local por una escolaridad agropecuaria. A medida que aumentan las oportunidades de escolaridad de nivel medio superior en las mini regiones, a medida que aumenta el promedio general de escolaridad de los padres la opción colectiva por este tipo de escuela es cada vez menor. La incorporación de la población campesina a una mayor escolaridad pasa más por encontrar el camino para abandonar el campo que por adquirir los conocimientos escolares "técnicos" que supuestamente mejorarán la producción en las parcelas.

	CBTA's	CBTA's	CBTA's	CBTA's	CBTA's	CBTA's
COBACH/	44.7	36.9	22.1	4.2	3.9	100
PREPAS			69.6			(126)
COVALEP	27.7	13.2	36.8	0.5	15.8	(28)
TOTAL DE LA MUESTRA	37.4	18.5	26.3	11.2	6.5	(300)

Pruebas de significación para las 5 categorías de residencia:

CBTA's/CBTA's	$\chi^2 = 27.78$	p. = .0003	C = 4.1057	C = .157
CBTA's/COBACH/	$\chi^2 = 14.26$	p. = .0071	C = 1.1799	C = .039
CBTA's/COVALEP	$\chi^2 = 14.41$	p. = .0067	C = 1.1843	C = .046

Notense que las diferencias se dan por el destino y el origen de la migración.

Pruebas de significación para 2 categorías: municipio/tierra del municipio:

CBTA's/TIERRA	$\chi^2 = 5.44$	p. = .0189	C = .1147
CBTA's/TIERRA-TIERRA	$\chi^2 = 5.13$	p. = .0226	C = .1063
CBTA's/COVALEP	$\chi^2 = 10.04$	p. = .0020	C = .1333

Cuadro 4.1

Lugar de residencia de los alumnos por modalidad cursada

	misma localidad	mismo municipio	subtotal municipio	municipios aledaños	municipios no aledaños	fuera del estado	subtotal fuera del municipio	Total
CBTA's	40.3	18.1	58.4 (145)	20.2	12.1	9.3	41.5 (103)	100% (248)
CBTI's	31.4	14.9	46.2 (81)	34.9	17.1	1.7	53.7 (94)	100% (175)
COBACH/ PREPAS	44.7	24.9	69.6 (126)	22.1	4.4	3.9	30.4 (55)	100% (181)
CONALEP	23.7	13.2	36.8 (28)	36.8	0.5	15.8	63.2 (48)	100% (76)
TOTAL DE LA MUESTRA	37.4	18.5	55.9 (380)	26.3	11.2	6.6	44.1 (300)	100% (680)

Pruebas de significación para las 5 categorías de residencia:

CBTA's/CBTI's $x^2 = 22.70$ p. = .0003 C = (.2257) C = .53CBTA's/COBACH/
PREPAS $x^2 = 14.26$ p. = .0071 C = (.1794) C = .033CBTA's/CONALEP $x^2 = 14.41$ p. = .0067 C = .2063 C = .044

Nótese que las diferencias se dan por el sentido y el origen de la movilización

Pruebas de significación para 2 categorías: municipio/fuera del municipio:

CBTAs/CBTIs $x^2 = 5.64$ p. = .0169 (C = .1147)CBTAs/COB-Prepa $x^2 = 5.12$ p. = .0226 (C = .1086)CBTAs/CONALEP $x^2 = 10.08$ p. = .0020 (C = .1737)

Cuadro 4.2

Ocupación del padre del alumno por modalidad cursada

	agr. %	cons %	art.i %	com %	serv. %	empl. %	prof. %	otros %	Total
CBTA's	55.5	8.2	3.8	13.4	4.2	6.7	3.4	5.0	(238) 100.0%
CBTI's	26.0	2.6	9.7	15.6	13.6	18.8	5.2	8.4	(154) 100.0%
COBACH/ PREPA	42.3	5.4	5.4	16.1	10.7	13.7	1.2	5.4	(168) 100.0%
CONALEP	47.0	1.5	13.6	12.1	6.1	13.6	1.5	4.5	(66) 100.0%
TOTAL DE LA MUESTRA	43.6 (273)	5.2 (33)	6.7 (42)	14.6 (92)	8.5 (53)	12.3 (77)	3.0 (19)	5.9 (37)	(626) 100.0%

Prueba de significación: diferencias entre todas las categorías

CBTA's/CBTI's: $\chi^2 = 53.80$ $p = .0000$ $C = .358$

CBTA'S/COBACH/
PREPA: $\chi^2 = 18.37$ $p = .0111$ $C = .214$

CBTA's/CONALEP: $\chi^2 = 16.54$ $p = .0213$ $C = .234$

Pruebas de significación: diferencias entre

ocupaciones más manuales vs. menos manuales

CBTA/CBTIS: $\chi^2 = 15.72$ $p = .0002$ $(C = .2699)$

CBTAs/COB Prepa $\chi^2 = 3.52$ $p = .0577$ $(C = .1315)$

CBTAs/CONALEP $\chi^2 = 2.54$ $p = .1071$ $(C = .1121)$

Cuadro 4.3

Cuadro 4.3

Distribución de los alumnos por

Posesión y tamaño de tierras entre los padres de los alumnos
por modalidad cursada

	no tiene	menos de 2 has.	de 3-5 ha.	de 6-10 has.	de 11-20 has.	de 21-50 has.	+de 50 has.	Si tiene no sabe	Total
San Juan de los Rios									
CBTAs	28.5	13.4	13.4	11.7	15.2	7.4	3.9	6.5	100.0 (231)
Palenque									
CBTIs	45.6	20.6	6.6	4.9	2.4	4.2	1.2	14.5	100.0 (165)
COBACH/ PREPAS									
COBACH/ PREPAS	33.1	18.8	8.9	12.7	5.0	2.7	6.1	12.7	100.0 (181)
CONALEP									
CONALEP	39.7	12.3	6.8	--	6.8	8.3	15.1	11.0	100.0 (73)
Cacaluita									
TOTAL DE LA MUESTRA	35.4 (230)	16.6 (108)	9.7 (63)	8.9 (58)	8.1 (53)	5.4 (35)	(5.1) (33)	(10.8) (70)	100.0 (650)

Pruebas de significación:

CBTAs/CBTIs	$\chi^2 = 46.17$	p. = .0000	(C = .3231)						
CBTAs/COBACH	$\chi^2 = 23.60$	p. = .0018	(C = .2328)						
CBTAs/CONALEP	$\chi^2 = 27.76$	p. = .0005	(C = .2893)						
Sub total		17.0	138	82.2	0			168	100.0
Total		27.8	390	66.7	32	5.5		585	

(1) Hijos de campesinos y albañiles sin tierra o hasta con 10 has.

(2) Hijos de cualquier tipo de ocupación con tierras de 50 has. o más.

Cuadro 4.5

Distribución de los alumnos por
modalidad, Región y Nivel de económico

Región	Modalidad	Pobres(1)		Clases medias		Ricos(2)		Total abs
		abs	%	abs	%	abs	%	
San José de Gracia	CBTA 33	9	34.6	14	53.8	3	11.5	26
	CBTIs	6	15.4	31	79.5	2	5.1	39
	COBACH	4	28.6	10	71.4	0	--	14
		19	24.1	55	69.6	5	6.3	79
Palenque	CBTA 45	12	15.6	60	77.9	5	6.5	77
	ITCA	3	18.7	11	68.7	2	12.5	16
	COBACH P.	6	15.0	23	57.5	11	27.5	40
	CONALEP	2	8.3	13	54.2	9	37.5	24
	23	14.6	107	68.2	27	17.2	157	100.0
Cacalutla	CBTA 66	49	61.2	31	38.8	0		80
	CBTI	9	22.5	31	77.5	0		40
	Prepa 22	17	50.0	17	50.0	0		34
	COBACH S.J.	16	59.3	11	40.7	0		27
	91	50.3	90	99.9	0		181	100.0
Xalatlaco	CBTA 96	6	26.1	17	73.9	0		23
	CBTI Chap.	10	14.7	58	85.3	0		68
	Prepa Sant.	3	9.7	28	90.3	0		31
	CONALEP Til.	6	23.1	20	76.9	0		26
	Prepa Til.	5	25.0	15	75.0	0		20
	30	17.8	138	82.2	0		168	100.0
	Total	163	27.8	390	66.7	32	5.5	585

(1) Hijos de campesinos y albañiles sin tierra o hasta con 10 has.

(2) Hijos de cualquier tipo de ocupación con tierras de 50 has. o más.

Cuadro 4.5

(continuación)

Pruebas de significación:

Región 1: San José de Gracia

	ninguna	primaria	primaria	secundaria
CBTA/CBTI		x2 = 15.29	p. = .0008	(C = .2665)
CBTA/COBACH		x2 = 0.57	p. = .4551	(C = .0535)

Región 2: Palenque

CBTA/ITCA		x2 = 2.81	p. = .2448	(C = .1177)
CBTA/COBACH		x2 = 17.53	p. = .0004	(C = .2839)
CBTA/CONALEP		x2 = 30.30	p. = .0000	(C = .3627)

Región 3: Cacalutla

CBTA/CBTI		x2 = 28.10	p. = .0000	(C = .3510)
CBTA/Prepa 22		x2 = 2.02	p. = .1514	(C = .1001)
CBTA/COBACH S.J.		x2 = 0.02	p. = .6249	(C = .0102)

Región 4: Xalatlaco

CBTA/CBTI		x2 = 3.07	p. = .0765	(C = .1229)
CBTA/Prepa Sant.		x2 = 7.62	p. = .0061	(C = .1916)
CBTA/CONALEP		x2 = 0.11	p. = .6847	(C = .0232)
CBTA/Prepa Til.		x2 = 0.00	p. = .3064	(C = .0000)

Cuadro 4.6

Escolaridad del padre del alumno por modalidad cursada

	ninguna	primaria incompleta	primaria completa	secundaria y más	Total
CBTA's	16.0	47.7	25.5	10.7	243 100.0%
CBTI's	10.3	26.7	36.3	26.7	170 100.0%
COBACH/ PREPA	7.6	41.7	34.2	16.5	170 100.0%
CONALEP	9.8	54.9	26.8	8.5	71 100.0%
TOTAL DE LA MUESTRA	11.7	41.3	30.8	16.2	649 100.0%

Pruebas de significación

Prueba de significación estadística

CBTA's/CBTI's	$\chi^2 = 19.39$	$p = .0005$	$C = .3118$
CBTA's/COBACH/ PREPA	$\chi^2 = 11.49$	$p = .0098$	$C = .175$
CBTA's/CONALEP	$\chi^2 = 2.32$	$p = .5120$	$C = .091$

Cuadro 4.7

Modalidad elegida por escolaridad del hermano mayor
 Escolaridad de la madre del alumno por modalidad cursada

	ninguna	primaria incompleta	primaria completa	secundaria y más	Total
CBTA's	22.0	43.3	25.8	8.9	100.0% (245)
CBTI's	12.1	31.9	42.8	13.2	100.0% (166)
COBACH/ PREPA	11.9	43.5	28.2	16.4	100.0% (177)
CONALEP	20.3	47.9	27.5	4.3	100.0% (69)
TOTAL DE LA MUESTRA	16.5 (109)	40.9 (269)	30.9 (203)	11.6 (76)	100.0% (657)

Pruebas de significación

CBTA's/CBTI's $\chi^2 = 19.29$ $p = .0005$ $C = .2118$

Pruebas de significación

CBTA's/COBACH/
PREPA $\chi^2 = 10.90$ $p = .0127$ $C = .1587$

CBTA's/CONALEP $\chi^2 = 1.58$ $p = .6021$ $C = .0765$

CBTI's/COBACH/
PREPA $\chi^2 = 1.51$ $p = .4740$ $C = .0674$

CBTI's/CONALEP $\chi^2 = 10.87$ $p = .0050$ $C = .2007$

Cuadro 4.8 bis

Escolaridad del hermano mayor por modalidad y región

(absolutos)
Cuadro 4.8

Modalidad elegida por escolaridad del hermano mayor

	inferior	igual	superior	Total
San José de Poas				
CBTA 33	inferior	equivalente	superior	Total
CBTA/Alaj.	11	7	15	29
CBTAs Villalobos	48.2	27.6%	24.2%	100.0%
Subtotal	29	14	(195)	66
CBTIs	49.6	24.8	25.6	100.0%
CBTA 45	45	18	(125)	60
COBACH/	44.8	25.0	30.2	100.0%
PREPA Palenque	19	6	(136)	35
CONALEP Playas	15	-	3	17
CONALEP Subtotal	73.6	13.2	13.2	100.0%
			(53)	145
Escuela				
TOTAL DE	50.3	24.8	24.9	100.0%
LA MUESTRA	(256)	(126)	(127)	(509)
CBTI Atares	19	14	7	40
PREPA 29	10	12	7	29
COBACH San José	13	5	6	23
Todas las modalidades:	$\chi^2 = 14.71$ $p = .0232$ ($C = .1676$)			35
CBTAs/CBTIs	$\chi^2 = 0.34$	$p = .6458$	$C = .0326$	
CBTA 36	4	3	10	17
CBTAs/COBACH/	$\chi^2 = 1.51$	$p = .4740$	$C = .0674$	
PREPA Chap	32	15	9	56
CBTAs/CONALEP	$\chi^2 = 10.83$	$p = .0050$	$C = .2007$	
CONALEP Tilapa	14	4	5	23
PREPA Tilapa	4	3	5	12
Subtotal	65	29	40	134
Total	256	126	127	509

Cuadro 4.8 bis

Escolaridad del hermano mayor por modalidad y región

(absolutos)

	inferior	igual	superior	total
<u>San José de Gracia</u>				
CBTA 33	13	8	5	26
CBTA/Jiq.	12	5	2	19
COBACH Villamar	5	4	2	11
Subtotal	29	14	23	66
<u>Palenque</u>				
CBTA 45	45	18	17	80
ITCA	10	3	--	13
COBACH Palenque	19	6	10	35
Subtotal	74	27	27	128
<u>Playas</u>				
CONALEP Playas	15	2	2	19
Subtotal	89	27	29	145
<u>Cacalutla</u>				
CBTA 66	32	25	15	72
CBTI Atoyac	19	14	7	40
Prepa 22	10	12	7	29
COBACH San Jer.	12	5	6	23
Subtotal	73	56	35	164
<u>Xalatlaco</u>				
CBTA 96	4	3	10	17
CBTI Chap.	32	15	9	56
PREPA Sant.	11	4	11	26
CONALEP Tilapa	14	4	5	23
PREPA Tilapa	4	3	5	12
Subtotal	65	29	40	134
Total	256	126	127	509

Cuadro 4.9

Distancia entre el egreso de secundaria y la inscripción a nivel medio superior por modalidad

	Inmediata	1 año	2 años	3 y 4	
CBTAS	80.2	12.0	5.5	2.3	100.0 (258)
CBTIS	76.2	17.4	4.7	1.7	100.0 (172)
COBACH/PREPAS	70.9	19.6	6.1	3.4	100.0 (179)
CONALEP	64.9	17.6	9.5	8.0	100.0 (74)
TOTAL	75.2 (513)	15.9 (109)	5.8 (40)	3.1 (21)	100.0 (683)

Pruebas de significación:

CBTAS/CBTIS $\chi^2 = 2.65$ p. = .4519 (C = .0782)

CBTAS/COBACH/
PREPAS $\chi^2 = 5.67$ p. = .1283 (C = .1132)

CBTAS/CONALEP $\chi^2 = 9.90$ p. = .0196 (C = .1702)

Cuadro 4.10
 Retazo por modalidad
 Cuadro 4.10

¿Intentó ingresar antes a otra modalidad?

años cumplidos	Retazo 1		Retazo 2		Retazo 3 y más		Total
	Subtotal	Subtotal	Subtotal	Subtotal	Subtotal	Subtotal	
	no	preparatorias	normal y otras	22.4%			
CBTAs	72.6%	12.0%	15.4%	8.9	100.0%		
CBTIs	82.4	11.0	6.6		100.0		
COBACH/PREPAS	59.2	20.4	20.4	7.3	100.0		
CONALEP	76.4 (381)	11.6 (58)	12.0 (60)	9.3 (499)	100.0		
Total	29.4 (185)	22.8 (138)	24.2 (152)	17.7 (86)	100.0		

Pruebas de significación:

Pruebas de significación

CBTAs/CBTIs $\chi^2 = 6.15$ p. = .0454 (C = .1392)

Todas las modalidades: $\chi^2 = 21.52$ p. = .0000 (C = .1617)

CBTAs/COBACH/
PREPAS $\chi^2 = 3.31$ p. = .1898 (C = .1021)

CBTAs/CONALEP $\chi^2 = 3.52$ p. = .1710 (C = .1243)

PREPAS $\chi^2 = 12.55$ p. = .0024 (C = .1727)

CBTAs/CONALEP $\chi^2 = 0.63$ p. = .4269 (C = .0463)

Cuadro 4.11
Rezago por modalidad

años cumplidos	Regular 17 - 18 Subtotal	Rezago 1 19 Subtotal	Rezago 2 20 subtotal	Rezago 3 y más 20 y más	Total
CBTA	21.2%	31.9%	24.9%	22.4%	100.0 (241)
CBTI	37.5	32.7	20.8	8.9	100.0 (168)
COBACH/PREPA	34.1	34.7	23.9	7.3	100.0 (167)
CONALEP	25.9	31.4	33.4	9.3	100.0 (54)
Total	29.4 (185)	32.8 (207)	24.2 (152)	13.7 (86)	100.0 (630)

Pruebas de significación

Todas las modalidades: $x^2 = 21.52$ $p = .0020$ ($C = .1817$)

CBTAs/CBTIs $x^2 = 16.78$ $p = .0005$ ($C = .1985$)

CBTAs/COBACH/
PREPA $x^2 = 12.55$ $p = .0024$ ($C = .1727$)

CBTAs/CONALEP $x^2 = 0.63$ $p = .6829$ ($C = .0463$)

Cuadro 4.12

Motivo del ingreso a la modalidad del nivel medio superior

	oportunidad %	elección %	ambas %	otras	
CBTAs	21.9%	58.4%	16.2%	3.5%	100.0% (228)
CBTIs	25.9	49.4	22.9	1.8	100.0 (166)
COBACH/PREPAS	20.5	55.5	21.2	2.8	100.0 (180)
CONALEP	11.1	61.1	23.6	4.2	100.0 (72)
medios	21.4 (138)	55.6 (359)	20.1 (130)	2.9 (19)	100.0 (646)

Pruebas de significación:

CBTAs/CBTIs	x ² = 5.29	p. = .1514	(C = .1151)
CBTAs/COBACH	x ² = 1.70	p. = .6293	(C = .0644)
CBTAs/CONALEP	x ² = 5.11	p. = .1635	(C = .1294)

Cuadro 4.12

Modalidad = 2000
Cuadro 4.13

Nivel de riqueza y motivo de ingreso a la modalidad

Clase	masculino		femenino	
	oportunidad %	elección %	ambas %	
Pobres	21.1	53.3	24.8	100.0
Clase media	21.2	59.0	19.7	100.0
Ricos	12.1	75.8	12.1	100.0
TOTAL DE LA MUESTRA	58.09	59.1	100.0	100.0
	(425)	(750)	(625)	(1625)

Pruebas de significación:

Pruebas de significación

	$\chi^2 = 6.06$	$p = .1947$	$(C = .1133)$
CBTAG/CBTAM	$\chi^2 = 26.59$	$p = .0000$	$(C = .2557)$
CBTAG/CORACH/ PREPA	$\chi^2 = 32.31$	$p = .0000$	$(C = .2248)$
CBTAG/CORACH/ CORALIP	$\chi^2 = 14.24$	$p = .0000$	$(C = .2100)$

Cuadro 4.14

Modalidad y sexo

	masculino %	femenino %	
CBTAs	82.1	17.9	100.0% (240)
CBTIs	57.1	42.9	100.0 (140)
COBACH/PREPA	60.9	39.1	100.0 (179)
CONALEP	59.1	40.9	100.0 (66)
TOTAL DE LA MUESTRA	68.0% (425)	32% (200)	100.0 (625)

Pruebas de significación

CBTAs/CBTIs $\chi^2 = 26.59$ $p = .0000$ (C = .2557)

CBTAs/COBACH/
PREPA $\chi^2 = 22.31$ $p = .0000$ (C = .2248)

CBTAs/CONALEP $\chi^2 = 14.24$ $p = .0004$ (C = .2108)

LA VISIÓN DEL FUTURO, EXPECTATIVAS DE LOS ALUMNOS EN EL MOMENTO DE EGRESAR DEL CETA.

El conocimiento de las expectativas de futuro de los egresados de una escuela de educación técnica es de gran importancia para la institución educativa y para la sociedad en general. Este conocimiento puede servir para mejorar la calidad de la educación y para orientar a los estudiantes en su elección de carrera profesional.

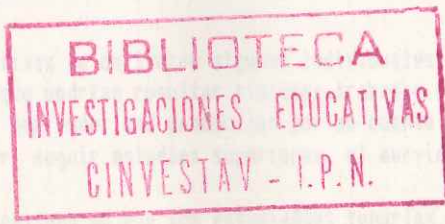
III PARTE

EL BACHILLERATO TECNICO AGROPECUARIO

COMO HERRAMIENTA DE FUTURO

Toda esta dinámica de registro de datos y de análisis, al finalizar la dinámica se aplicó a cada estudiante un cuestionario con preguntas que buscaban conocer la relación individual entre las informaciones aportadas por los alumnos.

Los resultados resultaron totalmente fructíferos, fueron disfrutados por igual por los alumnos y los investigadores. El interés de los alumnos era enorme, salvo muy escasas excepciones. En varias ocasiones se nos informo que había sido un momento muy interesante y que se habían solicitado los datos para solicitar información concreta sobre carreras, instituciones de educación superior y ayuda para conseguir trabajo.



1 de una institución educativa...
2 de una institución educativa...

CAPITULO 5

LA VISION DEL FUTURO. EXPECTATIVAS DE LOS ALUMNOS EN EL MOMENTO DE EGRESAR DEL CBTA.

El conocimiento de las expectativas de futuro se desprende de una serie de entrevistas colectivas realizadas a los alumnos de todos los planteles de la muestra (CBTAs y otros) inscritos en el sexto semestre y a punto de terminar sus estudios, en los meses de mayo o junio de 1986, 1987 y 1988.

Estas entrevistas fueron uno de los cuatro instrumentos medulares de la investigación. Consistieron en una dinámica de grupo en la que se solicitó a los estudiantes opiniones e informaciones sobre los planes que tienen para el futuro inmediato, digamos seis meses o un año, si van a estudiar, qué y en dónde, si van a trabajar en qué y en dónde, qué trámites habían realizado al momento de la entrevista, cómo se habían informado de las opciones que veían, qué ventajas y qué desventajas le ven a la propia alternativa frente a la alternativa elegida por otros compañeros. Cómo aprecian su formación ante el futuro previsto. (Véase en el anexo la relación y ejemplo de las entrevistas colectivas)¹

Toda esta dinámica se registró con detalle y se grabó. Al finalizar la dinámica se aplicó a cada estudiante un cuestionario semi estructurado para conservar la relación individual entre las informaciones aportadas por los alumnos.

Las dinámicas resultaron sumamente fructíferas, fueron disfrutadas por igual por los alumnos y los investigadores. El interés de los alumnos era patente, salvo muy escasas excepciones². En varias ocasiones se nos informó que era la primera vez que analizaban de esa manera su futuro y en todos los casos solicitaron a los investigadores información concreta sobre carreras, instituciones de educación superior y ayuda para conseguir trabajo.

¹ De estas entrevistas colectivas se derivaron algunas individuales o para grupos de tres a cinco alumnos sobre situaciones que podrían resultar típicas: trabajar en un ejido, trabajar en una dependencia gubernamental, emprender una producción por su cuenta o en el seno de la familia, emplearse con un particular, seguir estudios superiores, el servicio social como preparación para el trabajo, etc.

² En concreto fueron dos casos: uno en que los estudiantes tendrían examen final a la siguiente hora y otro en que los estudiantes acababan de tener una ardua discusión con las autoridades del plantel debido a que la posibilidad de desarrollar las prácticas profesionales se había otorgado exclusivamente a un pequeño número de alumnos con buenas calificaciones.

5.1. Hacia una descripción de los ámbitos de decisión de los alumnos

En el registro y ordenamiento de la información aportada por los alumnos sobre sus perspectivas de futuro no se pretende correlacionarlas con algún indicador económico, cultural o social³.

Como se señaló en la introducción, dos autores orientaron la investigación sobre los alumnos, Boudon y Bourdieu; ambos se oponen a un determinismo simple y oscuro de las desigualdades sociales sobre las aspiraciones de la población escolar. Boudon, con su concepto de "campos de decisión", parte de la base de que la diferencia de opciones está condicionada por la desigualdad de la estructura social y la del sistema escolar, ambas inevitables hasta la fecha en el conjunto de la sociedad. Ambas desigualdades son sin duda referentes estructurales. Pero el tipo y grado de conocimiento que tiene la población sobre el contenido real y el significado de ambas y la valoración y el sentido que hacen de las mismas a partir de este conocimiento son referentes subjetivos. También es subjetiva la valoración de ventajas, beneficios y riesgos de la decisión tomada y en ese sentido, se trata de una decisión siempre "racional" dentro de ámbitos propios pero desiguales entre sí.

Este tipo de dinámica objetivo-subjetivo, estructural-individual es lo que para Bourdieu constituye el "habitus", sistemas de percepción/sistemas generadores de prácticas asociados a condiciones sociales. Al analizar las perspectivas que tienen los alumnos sobre el futuro que les permite su escolaridad, consideramos que hay ahí no sólo un efecto del "capital" de origen (económico, social, cultural), los sistemas de percepción que permite y las prácticas que genera; consideramos que hay también efectos del capital (cultural seguramente) adquirido en la escuela misma, que demuestra una fuerza importante en los sistemas de percepción que tendrán los alumnos y en las decisiones prácticas que expresan en un momento dado. Este capital cultural -en términos concretos- los tres años cursados de escolaridad media superior especializada delimitan y encauzan un futuro diferente para los alumnos del CBTA y otro para los inscritos en otras modalidades escolares. Estas últimas son muy diferentes, pero el origen de clase de

³ Dos investigaciones revisadas hacen una aportación de esta naturaleza. Bracho, correlaciona la elección de la modalidad con la posesión de libros en el ambiente familiar, la escolaridad del padre, de la madre y en particular del hermano mayor. Post, analiza diferentes contextos geográficos, en particular la gran urbe contra zonas marginadas y algunos indicadores culturales como lengua y lectura del periódico como expresiones de los diferentes "ámbitos" en que se conforman las decisiones y modificaciones de la naturaleza de las mismas.

quienes las cursan no lo es tanto, como se vió en el capítulo anterior.

En este apartado, lo que se propone es describir y ordenar el contenido y el significado de aquello que conocen los alumnos tanto sobre la estructura laboral como sobre la estructura escolar al momento de terminar los estudios de nivel medio superior y estar en posición de tomar una decisión importante sobre su futuro.

Por lo mismo, a partir de las entrevistas colectivas no se pretendió obtener una medida precisa del número de alumnos que se compromete de por vida con una determinada categoría de futuro: estudiar ingeniería o veterinaria o alguna otra carrera; trabajar en distintos espacios de la estructura ocupacional del país; estudiar y trabajar, no sabe. Pretendían ser una manera de aproximarse, con cierta amplitud, a la perspectiva de los estudiantes sobre su futuro profesional y laboral una vez que disponen de herramientas tan poderosas como supuestamente lo son un certificado de bachillerato y un diploma de técnico. Las respuestas individuales se computaron con base en el cuestionario aplicado al final de la entrevista.

Otra de las razones para no pretender una medición es que el futuro no es inamovible y menos a esas alturas de la vida. Si bien los estudiantes tienen tomadas ciertas decisiones y de hecho se apegan a ellas como se verá en el siguiente capítulo, también cambian de orientación en los primeros meses siguientes o inician un camino y luego lo suspenden. (Véase el capítulo 6).

Las previsiones de los alumnos se describen en los siguientes apartados. Antes de entrar en ellas conviene mencionar que a raíz de las entrevistas quedan tres tipos de impresiones, difícilmente medibles o cuantificables, sobre las que seguramente valdría la pena profundizar en otros estudios muy posiblemente como componentes de esos "ámbitos de decisión" que menciona Boudon o de esos "sistemas de percepción" de Bourdieu. Ambos autores aceptan variaciones por sectores sociales, en este caso se trata de un sector de origen campesino y de localidades pequeñas.

La primera es la noción de que el futuro no apremia. Aún faltan unos días, dos semanas tal vez para terminar las clases y los trámites para las actividades siguientes se empezarán a hacer en la medida que urjan: si hay que meter papeles para ingresar a una institución de educación superior o hacer un examen de admisión en julio o en agosto, se hará entonces. A la pregunta informal, verbal, con la que se iniciaban las dinámicas acerca de lo que piensan hacer cuando terminen, no faltó la respuesta "un baile", que es lo más inmediato en la mente de los estudiantes.

"Me enteré ayer (fines de mayo) que posiblemente hay trabajo en la SARH pero es que nosotros salimos hasta junio... además otros ya metieron su solicitud desde antes y a ellos les dan preferencia".

Parece manejarse una noción de tiempo rural muy ajena a la precisión de fechas y calendarios que harían la delicia de los planificadores. Pero también una noción de tiempo entre jóvenes que resulta menos apremiante. Intentar precisar cómo y en qué momentos se decide el futuro inmediato ciertamente requiere un acercamiento metodológico diferente. (Levinson, op. cit; Post, op. cit).

La segunda impresión es la vaguedad con la que se manejan las informaciones necesarias para decidir "racionalmente" el futuro. Lo reducido de la información que se maneja se hizo patente para los investigadores a raíz de las preguntas y solicitudes de información que plantearon los estudiantes durante las entrevistas. Son muy escasos los alumnos que ya hicieron algún trámite concreto: solicitar información oficial en alguna institución, meter una solicitud de trabajo.

Además de ser muy limitadas las informaciones que se manejan parecen imprecisas e inexactas. Se obtienen a través de un amigo o conocido o se piensan obtener de esa manera. Brillan por su ausencia los contactos institucionales y los mecanismos de información que parecerían a los investigadores más confiables. Todo se resuelve en informaciones ambiguas: "tengo un primo que dice que..." "me va a ayudar un maestro..." "tengo un amigo en esa universidad y él me va a mandar los papeles..."

Parecería -además- que se establecen dependencias absolutas hacia la información ofrecida por este tipo de contacto particular. La información así obtenida se asimila como cierta sin preocuparse por confirmar por otros medios si la realidad corresponde a ella.

Una de las incógnitas que abre la investigación es la manera como se sedimentan informaciones y se configuran estructuras que les dan o no sentido y conforme a las cuales se intenta o no transformar el futuro, a veces de manera radical.

Se descubre a la vez que hay significados ya sedimentados y configurados de mucho tiempo atrás contra los que se contrasta esa información tan particular. Es notable el valor que adquieren las preparatorias universitarias cuya tradición se remonta al siglo pasado aunque en la localidad tengan una antigüedad inclusive menor a las nuevas modalidades que se ofrecen a partir de 1970.

La tercera impresión es que a pesar de la claridad con que se aprecian las condiciones del mercado de trabajo, que impedirán el cumplimiento de las promesas de futuro ofrecido para los técnicos agropecuarios, y aún cuando los alumnos no cuenten con los recursos necesarios para estudiar a nivel profesional, el valor del título alcanzado no se descarta totalmente. El momento es ambiguo, por un lado, se termina un ciclo escolar, para muchos el último y a la vez uno de los más elevados en la familia. Se nota una gran satisfacción por ello⁴. Por otra parte, es un nuevo momento de decisión para "seguir adelante", un "seguir" que lo mismo puede ser estudiar que trabajar o no saber qué hacer.

Caben aquí también las consideraciones de Bourdieu acerca de que lo "que garantiza la titulación académica, más próxima en esto al título de nobleza que a esa especie de título de propiedad... es infinitamente más, y algo distinto en la experiencia social que el derecho a ocupar una posición y la capacidad para desempeñarla..." (p. 140).

"Sólo hay dos opciones, dice un alumno: estudiar o trabajar, o estudiar y trabajar". Así de amplio o así de limitado se ve el futuro.

Estudiar es la opción de futuro más clara para el 33% de los egresados de los cuatro CBTAs. 13% más piensa que podrá estudiar si trabaja al mismo tiempo para sostenerse. 45.6% no van a estudiar, piensan incorporarse de inmediato a algún trabajo productivo, 15.7% de ellos hubiera querido estudiar pero no podrá hacerlo estrictamente por razones económicas. Un 8.4% no tiene claridad de futuro. (Véase cuadro 5.1).

5.2. La expectativa de realizar estudios de nivel superior

Para el 46% de los estudiantes entrevistados en los CBTAs el futuro inmediato se centraría en realizar estudios de nivel superior, para lo cual algunos (13%) prevén que deberán desempeñar algún trabajo a la vez. Este dato se complementa con una serie de informaciones que resultan sumamente interesantes.

La diferencia entre CBTAs es muy significativa. Son mucho menos los estudiantes del CBTA 33 y del 66 (21% y 39% respectivamente) que piensan seguir estudiando, frente a los del CBTA 45 (52%) y en particular el 96 (70%). (Véase cuadro 5.2) La diferencia regional también se expresa entre los estudiantes de las otras modalidades... (Ver cuadro 5.3).

⁴ En la casa de uno de los egresados el único cuadro colgado en la pared era el diploma del CBTA, enmarcado en dorado y con una "marialuisa" de terciopelo rojo, todo cubierto con un plástico para evitar su deterioro. Abajo estaba una pequeña placa de agradecimiento del egresado a sus padres por haberle dado la oportunidad de cursar esos estudios.

Tal vez la información más interesante radica en que la gran mayoría de los estudiantes del CBTA que piensa seguir estudiando, el 62.6%, estudiarán para ingeniero agrónomo o médico veterinario, a pesar de que el bachillerato, formalmente hablando, les permitiría el acceso a carreras relacionadas con las ciencias exactas y naturales, ingenierías y químico biológicas, como piensan hacerlo el 13.6% de entre ellos.

Este es el primer indicio de la conformación de una fuerza académica a lo largo de los tres años de estudio de nivel medio superior que restringe y encauza el futuro dentro de determinados ámbitos escolares o profesionales, para los que ciertos conocimientos van resultando fructíferos y trascendentales y que seguramente podría considerarse otro de los componentes del horizonte cultural; producto a su vez de la experiencia escolar acumulada a partir de decisiones previas. Los estudiantes se van capacitando para ciertas actividades y no para otras y esperan aprovecharlas. Son muy escasos los estudiantes de las otras modalidades que piensan optar por alguna de esas dos carreras. (Ver cuadro 5.4)

Entre algunos estudiantes esta elección estaba prevista desde el momento del ingreso al CBTA y así lo manifestaron, pero para otros la elección de cualquiera de estas dos carreras es el corolario natural de los estudios que siguieron.

Esta decisión también puede interpretarse como la necesidad de precisar un estatus laboral (y escolar) menos ambiguo y vago que el que da la formación de técnico medio. A la vez confirma el gusto por lo agropecuario entre los estudiantes del CBTA.

Pero parece importante resaltar la nula información sobre otro tipo de opciones de estudio, aún opciones relacionadas con actividades agropecuarias como podría ser biología o industrias alimenticias. No se trata solo de una ausencia de orientación vocacional formal. De hecho la materia ha quedado claramente instalada en el plan de estudios y supuestamente enfrenta el problema mencionado. Pero la eficacia de su contenido real y de la forma en que se imparte está todavía muy alejada de las necesidades de los alumnos⁵. Se trata también de la ausencia de información espontánea sobre otro tipo de estudios y otro tipo de instituciones de educación superior, o de información sobre las actividades profesionales posibles para ese otro tipo de carreras; de información apuntalada por experiencias cercanas o familiarizada a través de los medios masivos, de manera que encuentren un lugar significativo dentro del

⁵ En uno de los CBTA's la orientación vocacional había consistido en el dictado y caracterización de las principales habilidades vocacionales tal como las tipifican algunas escuelas psicológicas.

ámbito de elección razonada de los egresados y les permitan asimilar nuevas expectativas en el reducido horizonte escolar y profesional de las miniregiones de la muestra.

Del resto de los alumnos algunos piensan estudiar ingenierías (7.8%); alguna carrera en el área de ciencias exactas y naturales: química, biología o matemáticas (5.8%) como ya se dijo; otros alguna carrera corta: cosmetología, computación, policía (10.7%), y aunque su bachillerato no da para ello, 4.9% está pensando en una carrera en ciencias sociales y administrativas. Varios piensan estudiar normal superior (5.8%) y uno que otro intentará el colegio militar. (Véase cuadro 5.4)

A pesar de todo, en los cuatro planteles de la investigación aparece una diferencia importante con respecto al grado de concentración de los egresados del CBTA en las carreras de ingeniero agrónomo o médico veterinario que se daba en fechas anteriores. En 1982, de una muestra de 3034 egresados de 72 CBTA que seguían estudios superiores, el 85% lo hacía en esas dos carreras. (Muñoz Cruz, 1982: 87)

De los egresados que ya tienen claridad sobre la institución que procurarán, muy pocos intentarán ir a alguna institución nacional: 2 a Chapingo, 5 al IPN y 2 a la UNAM. En este respecto no hay diferencia con los egresados de las otras modalidades -salvo por lo que refiere a Chapingo- que también prevén en muy pocos casos su ingreso a una institución nacional. Una tercera parte irá a algún Instituto Tecnológico Agropecuario, sin especificar muchas veces cuál. De hecho, de los egresados de las otras modalidades estudiadas: CBTIs, CDBACH y Prepas, ninguno intentará inscribirse en un ITA; estos parecen reservados para los egresados de los CBTA. El resto intentará alguna universidad estatal cercana. El CBTA de Palenque, por ejemplo proporcionará seguramente alumnos a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, a la Universidad Autónoma de Chiapas, a la Universidad de Yucatán e inclusive a la Universidad Autónoma de Guerrero. Dos alumnos del CBTA 33 están pensando ir al ITESO de Guadalajara y otros a la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo o a la Universidad de Guadalajara.

Ingresar a las universidades estatales, además de los recursos económicos, requiere pasar el examen de admisión. Según algunos alumnos, la probabilidad en las generaciones anteriores fue apenas de una tercera parte; cabe sin embargo, el recurso de alguna "palanca" que -según apreciaciones firmemente compartidas- puede resultar más efectivo en ocasiones. Sin embargo, para las carreras de ingeniero agrónomo o de médico veterinario los estudiantes de los CBTA se sienten bien preparados, inclusive mejor preparados que los egresados de los otros bachilleratos. En todos los casos los estudiantes tienen algún contacto

previamente establecido en la institución de referencia, amigo, hermano, pariente o conocido que les facilitará la información y los trámites necesarios para lograr la inscripción, inclusive hay pequeñas cadenas que se han conformado ya entre estudiante. Por ejemplo, ir del CBTA 66 a la Universidad de Tamaulipas en Cd. Victoria, sólo se explica por ese tipo de contactos.

Algunos alumnos del CBTA 66 aprovecharían convenios entre la escuela y el CONAFE, conforme al cual podrían cursar la carrera abierta de contabilidad en el Instituto Tecnológico de Acapulco por medio de una beca CONAFE, que les daría una cierta cantidad para vivir, junto con todo el material didáctico, a cambio de preparar a los muchachos que servirán como instructores comunitarios en las regiones más apartadas del estado de Guerrero. Este es el único caso de contacto institucional; lo interesante es que se piensa aprovechar al máximo aunque la carrera no tenga que ver ni con la preparación previa de los estudiantes ni, a veces, con sus intereses. En Cacalutla es notable lo reducido de las oportunidades para los jóvenes; de ahí, sin duda la decisión "racional" de aprovechar cualquiera que se abra.

Es evidente la necesidad de contar con recursos económicos para seguir estudiando; todos los alumnos tendrán que salir de su localidad y radicar en las ciudades en donde se localizan las instituciones de educación superior: Guadalajara, Morelia, Tuxtla Gutiérrez, Villahermosa, Mérida, Veracruz, Acapulco, Iguala, Chilpancingo. Tal vez sólo los estudiantes de Xalatlaco puedan seguir residiendo con sus familias al estudiar en Toluca o en el D.F.; de ahí la proporción tan elevada de estudiantes de este plantel que piensa seguir estudiando. En 1988 el gasto mensual en habitación, comidas, libros y gastos mínimos adicionales se calculaba entre \$60 000 y \$100 000 según la institución y el lugar, mediado también por el tipo de contactos familiares de los alumnos, en particular la posibilidad de asistirse con algún familiar.

Las razones para estudiar siguen teniendo que ver con la promesa de futuro; y con la convicción de que sólo con mayores estudios se conseguirá el acceso al trabajo deseado. En ocasiones el futuro pintaría mejor si uno lo encara con estudios superiores, en otras simplemente no hay otra solución puesto que sin estudios superiores no se consigue empleo.

"El trabajo que desempeña un técnico es ir al campo y trabajar duro... en cambio si llegas a ser veterinario o agrónomo ya ocupas un puesto más alto y es mejor en lo económico, ganas mejor" (Alumno, CBTA 45).

"El trabajo que deben realizar el técnico y el médico es igual, pero hay preferencia por el profesionista por eso no contratan técnicos" (alumno CBTA 45).

"Cuando sale uno de técnico sabe uno algo de las enfermedades de un animal o algo así pero los ganaderos nos ganan en la práctica, saben más. Eso nos perjudica en cuanto a trabajo. En cambio un médico ya sabe más que un ganadero" (alumno CBTA 45).

"Tenemos que un ingeniero si la hace bien en su cargo va ascendiendo, ya no es técnico, en cambio el técnico por más experiencia que agarre en un trabajo nunca va a salir de técnico. Siempre va a ser peón por su bajo nivel de estudios" (alumno CBTA 45).

"Quiero estudiar la carrera de mecánica en Tuxtla... por el motivo de que ya hay muchos técnicos y ya no hay trabajo en estas carreras" (alumno CBTA 45).

"Pienso seguir estudiando en la Universidad de Tabasco porque aliendo de aquí del CBTA no encuentra uno trabajo. Muchos alumnos que salieron el año pasado están prestando sus servicios sin ningún trabajo fijo" (alumno CBTA 45).

En todo caso, después de terminar los estudios universitarios se buscaría un empleo público.

Por contraparte, una de las razones más claramente expresadas para no seguir estudiando es la conciencia entre algunos alumnos de que un mayor número de años de estudio no modificará la situación de desempleo y de que el mejor o peor futuro laboral ya no pasa por la escuela. La decepción podrá ser inclusive mayor si se enfrenta dentro de cinco años y a pesar de poseer un título universitario.

"Yo creo que nadie piensa seguir estudiando porque está muy brusco, uno mismo ve que hay universitarios que no consiguen trabajo..." (alumno del CBTA 33).

"Tengo un hermano que terminó de ingeniero, pero no le pagan lo suficiente mejor me pongo a trabajar de una vez" (alumno del CBTA 66).

"Los que salen de la universidad y estudian toda su carrera... se tardan también un año ahí, viendo si hay o no trabajo" (alumno del CBTA 45).

"Le voy a decir una cosa, en estos tiempos no gana más el que sabe más o el que estudia más. Gana más el que es más vivaracho, el que le busque... Según aquí como se da, los que siguen estudiando a veces se les dificulta más tener esas posibilidades de empleo. A nivel de ingeniero agrónomo

la mayoría de ellos no tiene trabajo. Ahí andan" (alumno del CBTA 66).

"Carpintería es bonito cuando uno le pone empeño... no dura para aprender. Estudiar a nivel superior y pedir trabajo y no hay, mejor un oficio de dos o tres años" (alumno del CBTA 45).

"Mejor me voy desde ahorita a trabajar y con tres años que trabajé ya les estoy ganando y no estoy llendo a la escuela, al cabo que voy a caer a lo mismo" (alumno del CBTA 33).

"...ha cambiado también eso, pienso que a partir de unos 3 ó 4 años han decidido mejor irse a Estados Unidos porque piensan que ya no es futuro estudiar" (Director del CBTA 33).

Ambas decisiones son prácticamente independientes del nivel económico, la ocupación del padre, la escolaridad del padre, la madre o el hermano y aún el sexo de los estudiantes del CBTA. (Ver cuadros 5.6 a 5.12).

Por el contrario, la modalidad cursada es determinante. Los estudiantes del CBTA se distinguen claramente de los de las otras modalidades del nivel medio superior en tres grandes aspectos:

- 1) La escasa proporción de alumnos del CBTA que planea seguir estudiando; entre los alumnos de los COBACH y las Prepas es muy superior.
- 2) El número tan reducido de egresados del CBTA que piensa poder estudiar y trabajar a la vez. Este es tal vez el segundo indicador de la fuerza de la especialización en la restricción del campo de trabajo de los egresados y a su vez del reducido campo de trabajo que tienen los agropecuarios. Los egresados del CBTA no podrán estudiar y trabajar a la vez porque su carrera técnica "no la hay en la ciudad" y porque si uno se va a trabajar al campo no tendrá tiempo para estudiar, el campo es exigencia de tiempo completo.

Esta diferencia no aparece entre los alumnos cuyo padre tiene escolaridad primaria completa o más, dato que refuerza la importancia de la mayor escolaridad de los padres en la mayor aspiración escolar de los hijos.

- 3) Una tercera e importantísima diferencia se desprende del tipo de carreras que eligen los alumnos según la modalidad de la que provienen (Véase cuadro 5.4). La asociación entre modalidad cursada y carrera prevista es una de las más fuertes encontradas en la investigación.

Si uno analiza los cuadros 5.1. y 5.4 tendrá que alimentar la hipótesis de que los cambios institucionales y académicos realizados en el nivel medio superior en los últimos 20 años podrían estar efectivamente incidiendo hacia los resultados esperados. Los bachilleratos tecnológicos de la muestra, tanto agropecuarios como industriales, están canalizando a sus egresados al mercado de trabajo en mayor proporción que los Colegios de Bachilleres y las Preparatorias, o por lo menos están logrando otorgar una formación de nivel medio superior a muchachos que de cualquier forma no irían a la universidad. Por el contrario esos dos últimos tipos de planteles canalizan a más del 80% de sus egresados hacia los estudios universitarios, aunque en buena medida los estudiantes piensan tener que trabajar para pagar sus estudios. Habría que averiguar cuál es el peso de la preparación otorgada por estas instituciones en el hecho de que los estudiantes consideren indispensable una formación universitaria antes de decidirse por una cierta actividad laboral. Otra observación que cabe es que estos planteles están siendo más eficientes en cuanto al futuro que ofrecen a sus egresados: únicamente el acceso a las instituciones de educación superior, y no un lugar determinado en el mercado de trabajo lo que refuerza la sabiduría popular en el sentido de que sirven mejor que las nuevas modalidades y refuerza la demanda por ellos.

Otra hipótesis interesante es que los bachilleratos tecnológicos estén efectivamente más habilitados para orientar a los estudiantes hacia carreras de las áreas tecnológicas, científicas y naturales; entre otras razones, por supuesto, debido a que esas son sus áreas propedéuticas. Pero por lo mismo instrumentan instalaciones, laboratorios y contratan maestros para ello. Por alguna razón, las preparatorias y los COBACHs siguen reforzando las áreas administrativas y sociales. No instrumentan o no tienen los recursos académicos y humanos necesarios para instrumentar otras opciones o bien caen en un rejuego oferta-demanda, como se vió en el capítulo anterior, que favorece esas áreas.

Para la zona metropolitana de la Cd. de México, este resultado aparece también en una investigación realizada por la SEP. (SEP/SIP, 1984: 18).

5.3. La expectativa de conseguir un trabajo

Para los alumnos del CBTA el empleo como técnico agropecuario es necesariamente un empleo en las dependencias del gobierno orientadas a impulsar la producción agropecuaria: dependencias federales como la SARH, la SRA, el Banrural, el INMECAFE, CONASUPO, o dependencias estatales que toman diversos nombres equivalentes al de Secretaría de Desarrollo Rural o de desarrollo en general. El técnico también cabe en el sistema educativo nacional: en las

secundarias técnicas o en los bachilleratos agropecuarios, CONALEPs o COBACH, cuando se trata de encargarse de la eventual producción agropecuaria que tengan estas instituciones.

El empleo como técnico en empresas privadas orientadas a la producción agropecuaria es inexistente y emprender producciones particulares por cuenta propia es prácticamente imposible. Todo lo demás es faltarle el respeto a la especialidad y se acepta porque no hay otra opción.

5.3.1. Sólo se es técnico agropecuario en el gobierno

Uno de los aspectos más interesantes que pone en evidencia la investigación es la conformación de una mentalidad estudiantil según la cual ser técnico agropecuario es igual a tener empleo en el gobierno. De hecho, uno de los objetivos declarados de los bachilleratos agropecuarios fue desde un principio capacitar a los jóvenes de origen campesino en las técnicas de explotación moderna de la producción agropecuaria y comprometerlos a regresar a sus lugares de origen para transformar la producción local. Se trata de uno de esos casos de efectos "perversos" que identifican Boudon y Crozier, salvo que en realidad no son tan inesperados si se identifican los mecanismos escolares que van configurando esa expectativa. Crozier amplía la posibilidad de llegar a ese tipo de resultados, propios de toda acción colectiva organizada, que nunca es un fenómeno natural sino un constructo social, en el que caben una multitud de acciones individuales y en consecuencia perfectamente racionales dentro de su nivel y su propio marco pero cuyo efecto conjunto en el tiempo conduce a esos efectos (Crozier, 1990: 14).

La manera como se fue conformando esta mentalidad de trabajo burocrática, por así llamarle, sigue siendo una incógnita. Los mecanismos se encuentran no sólo dentro de la escuela ni sólo en el momento actual. Entre los mecanismos al interior de la escuela, el más claro y evidente es la promesa de futuro que se describe explícitamente en los folletos de propaganda escolar (véase el anexo 6). Pero es indudable que existen otros mecanismos institucionales insertos en el curriculum: la valorización de cierto tipo de conocimientos y la desvalorización de otros, la relación de esos conocimientos con otros que supuestamente manejan otros profesionales (Levy, op. cit) el distanciamiento entre trabajo manual y trabajo intelectual, el ejercicio productivo sin riesgo directo y con una responsabilidad limitada a horarios y calendarios. La necesidad, por ende, de buscar los espacios en donde se pueden aplicar esos conocimientos. Entre los mecanismos históricos no es arriesgado afirmar que la experiencia de empleo público de otros egresados, tan alejados en el tiempo como los de las Escuelas Centrales Agrícolas o tan cercanos como los

egresados de apenas tres o cuatro generaciones anteriores contribuyen a sedimentar esa expectativa.

Tal vez los mecanismos más poderosos en la conformación de esta mentalidad hasta la fecha son los derivados de la realidad de la estructura del empleo agropecuario tan específica que se fue desarrollando en las regiones de la investigación. Recuérdese que son zonas de producción campesina. En estas zonas⁶, el impulso, la conducción y el control de la producción agropecuaria fue monopolizado por el Estado a través de una gran cantidad de organismos y dependencias gubernamentales de distinta naturaleza, (orientadas al crédito, la distribución del agua y la decisión de qué producir, la producción y distribución de insecticidas y fertilizantes, el seguro agrícola, los inventarios de recursos agrícolas y pecuarios, el almacenamiento, la distribución y la comercialización. (Martínez, op. cit; de Hewitt, op. cit; Warman, op. cit). (Véase la introducción y el capítulo 1).

Estos organismos acuñaron el concepto de "asistencia técnica" que engloba el factor conocimiento. Este último lo tienen los profesionales universitarios o los técnicos y son ellos los que lo otorgan a los campesinos. Lo más importante es que en este tipo de dependencias se dió cabida a un ejercicio laboral de tiempo completo para personal con diferentes grados de conocimiento, incluyendo personal con "conocimientos medios". En pocos años, el crecimiento de estas dependencias llevó a sustituir la experiencia de los primeros técnicos sin escolaridad contratados por el conocimiento escolar que certificaban y legitimaban los CBTAS. (En el capítulo 1, se describió la elevada escolaridad relativa del personal de SARH en 1987-88).

En los primeros años de existencia de los CBTAS y hasta 1983 más o menos, todos estos organismos crecieron paralelamente en la base de sus recursos humanos con los egresados de los CBTAS. De alguna secretaría "llegaban a pedir 20 técnicos agrícolas o de otra dependencia a solicitar tres o cinco" (Director del CBTA 45); "llegaban a buscar a los alumnos y a comprometerlos aún antes de que terminaran sus estudios" (Director del CBTA 33). Los CBTAS mismos, y la DGETA crecieron en cierta medida mediante sus propios egresados.

Una investigación institucional de DGETA reporta que en 1982, de una muestra de 4338 egresados de 72 CBTAS que estaban insertos en el mercado del trabajo, el 69.7% trabajaba en dependencias gubernamentales (Muñoz Cruz, ibidem). Por otra parte, una encuesta de médicos veterinarios detectó que el 68.5% de los encuestados trabajaba exclusivamente en el sector público y 18.1% más

⁶ Lo anterior no podría generalizarse a las escuelas situadas en zonas de producción capitalista.

tanto en el público como en el privado. (citada por Meyer y Lomnitz, 1989: 80).

Las escuelas se beneficiaron ampliamente de este mercado de trabajo asegurado como forma de atraer clientela. Ante los padres de familia y los estudiantes se continuaba, por lo demás, la tradición implantada por las Escuelas Regionales, las Centrales Agrícolas y Normal rural en el sentido de que la escolaridad media superior conduce a un empleo público (y supuestamente así debe de ser porque la escuela mejora las oportunidades de futuro y no hay otro tipo de empleos en las zonas rurales).

5.4. "Ya las esperanzas están muertas para conseguir un trabajo"

Los organismos públicos se empezaron a agotar como fuente de empleo para los técnicos agropecuarios hacia 1982, a raíz de la peor crisis financiera del país y los cambios que generó la política estatal para contrarrestar lo que se ha llegado a denominar un excesivo paternalismo e ineficiencia de la acción estatal en el agro.

Desde las primeras entrevistas realizadas en 1986, los egresados de los cuatro CBTA del estudio tenían perfectamente asimilada la noción de que no hay empleo en las oficinas gubernamentales. Recibieron la información de la propia escuela; directivos y maestros cambiaron desde 1983-1984 sus "ganchos para reclutar alumnos (vid supra cap. 4) y empezaron a hacer énfasis en el "autoempleo". (El CBTA 66 fue pionero en este tipo de planteamientos institucionales). El plan de estudios de 1985 instrumentó los proyectos productivos estudiantiles como una de las mejores estrategias curriculares para preparar a los alumnos a emprender producciones por su cuenta. Recibieron también la información de amigos y conocidos y en particular de los egresados desempleados de la generación anterior o inclusive de los desempleados egresados de las instituciones de educación superior orientadas a la agricultura.

Pero aún hay "palancas" más o menos eficientes: un maestro, una tía que tiene un cuñado que trabaja en la SARH, un hermano o un amigo. Aún hay quien dice que en la SARH están dando cierto tipo de contrataciones: contratos de seis meses aunque sea, o que las dependencias estatales están impulsando programas especiales de desarrollo rural.

Tal vez por ello, el 33% de quienes piensan trabajar intentará un empleo en este tipo de dependencias, y el 4.3% en el sistema educativo nacional.

Las diferencias por regiones vuelven a ser notables. En Palenque, el 60% de los estudiantes que piensa trabajar en el futuro inmediato planea hacerlo en alguna dependencia

gubernamental (De hecho, tanto la SARH como la Secretaría Estatal de Desarrollo Rural estaban dando contratos de seis meses. La primera de estas dependencias en realidad lo manejaba como servicio social remunerado para estudiantes que ya hubieran terminado sus estudios dentro de un programa financiado por la Secretaría de Programación y Presupuesto). En Xalatlaco los egresados piensan seguir estudiando en su gran mayoría y los que no, no saben en qué tipo de trabajo podrán incorporarse pero nadie propone una dependencia gubernamental.

El trabajo como "técnico agropecuario" lleva implícita una noción de alejamiento, de distanciamiento del trabajo físico tan brutal que requiere hacer producir los minifundios y las parcelas ejidales y que los estudiantes han vivido cotidianamente. Es ese tal vez el mayor sentido que los estudiantes le dan a su escolaridad. El conocimiento de la "teoría" de la producción agropecuaria, que sólo pueden adquirir en la escuela, es el que les permitirá diferenciarse y distanciarse de los padres y de los peones; si no fuera por ese conocimiento no podrían cambiar su posición. Inclusive se quejan constantemente de que en las escuelas las prácticas de producción muchas veces consisten en que los utilizan para actividades de limpieza o construcción que deberían realizar los "manuales" del plantel.

"Las prácticas a las que nos mandan es a limpiar el lugar de los cerdos, a quitar la basura porque no cuentan con el personal, entonces nos mandan a nosotros a hacer el trabajo y a eso le llaman prácticas" (alumno del CBTA 45).

En las dependencias gubernamentales se ha logrado una organización del trabajo ligado con la producción agropecuaria que separa el trabajo manual del intelectual y establece una compleja división jerárquica del trabajo. Para los estudiantes, el técnico es el último eslabón del trabajo intelectual, es el ejecutor de las órdenes del ingeniero y el contacto inmediato y más frecuente del campesino con el conocimiento técnico. El técnico "mete las manos" pero no tiene por qué realizar todo el trabajo pesado de la producción campesina: sale a la comunidad "a dar instrucciones" (que recibe de los ingenieros) y a supervisar que se hayan cumplido.

"Los técnicos le dan asesoría a los campesinos y lo que hacen los de la SARH es la manera del cultivo... ver qué insecticidas se le va a aplicar, ir a ver el cultivo, estarles diciendo qué labores tendrán que hacer. No es trabajo que se vea el cultivo, que ande uno cuidando las plantas que no estén en malas condiciones. No se compara con lo que hace uno en particular".

Las dependencias públicas permiten la aplicación de los conocimientos técnicos en el trabajo agropecuario y disminuir la brutalidad del trabajo físico. "Trabajar en el campo es duro... en el sol y que llueva y realampagueé ahí estás. En una dependencia no, hay descanso, trabajas de lunes a viernes y sábado y domingo no, hay vacaciones" (alumno del CBTA 45).

"Yo creo que a toda la gente si le preguntaran quisiera estar trabajando para el gobierno" (alumno del CBTA 33). No sólo es la comodidad la que motiva a los egresados del CBTA a buscar un trabajo en el gobierno. Después de todo, argumentan este tipo de preferencia con el mismo sentido común con que lo haría cualquier mexicano. "En la dependencia está seguro el sueldo aunque no trabajes; en el campo no, ahí es cada año... si la cosecha dio" (alumno del CBTA 45).

Pero el trabajo en las dependencias públicas tiene ciertos rasgos ennoblecederos y dos tipos de atractivo adicionales. Uno es un cierto sentido de servicio público, de que en las empresas gubernamentales se atiende a los indígenas y a los campesinos con los que se identifican plenamente los alumnos, se da asesoría técnica, se enseña a los campesinos a producir mejor. "Con un particular no (...me gustaría trabajar) porque nosotros somos compañeros bilingües y pienso que debemos preocuparnos por la situación de estos medios rurales".

Otro atractivo es la posibilidad de seguir aprendiendo y adquirir mayor seguridad en cuanto a los conocimientos apenas adquiridos en la escuela, de compartir inexperiencias sin poner en riesgo el patrimonio personal o familiar y sin demasiada responsabilidad personal. Es llegar a la comunidad no sólo con el certificado escolar sino con todo el respaldo institucional de una dependencia nacional.

5.5. En las empresas privadas no hay empleo como técnico agropecuario

Pero finalmente, buscar empleo en el gobierno queda determinado por la inexistencia casi total de empleo con particulares. De todos los alumnos entrevistados, sólo uno, por cierto egresado de CONALEP, pensaba emplearse en la Nestlé debido a que su padre ya trabajaba ahí. Otro alumno, este sí del CBTA 66 había conseguido trabajo de tiempo completo como técnico contratado por un productor particular de cerdos de la región. Se reconoce que en la iniciativa privada las exigencias son mayores, "ahí si trabajas te pagan y si no no, pero si te esfuerzas consigues mejores ingresos".

Pero no prevén encontrar empleo en ellas.

"En las empresas privadas sí hay empleos para técnicos porque ellos asesoran a los productores de leche y a los ranchos, les dicen qué tipo de pasto sembrar, qué alimentos dar... pero no conocemos a nadie que esté trabajando ahí de técnico" (alumnos del CBTA 45).

Se comprueba aquí la tesis de Kantor de que los estudiantes conocen bien el mercado de trabajo. Este conocimiento es muy preciso en su horizonte cultural. De ahí, seguramente la disminución generalizada de la demanda por este tipo de escuelas, máxime ahora que hay otras oportunidades escolares. En los ranchos, granjas, huertas o explotaciones particulares de las regiones no contratan técnicos. Las diversas razones que proponen los alumnos se pueden sistematizar de la siguiente manera:

En primer lugar, en las zonas de economía campesina la mano de obra es familiar. En los ranchos, "los ganaderos son los médicos de su propio ganado", "los hatos de ganado son de 25 a 30 cabezas; no dan para contratar un técnico". Los estudiantes hablan de la posibilidad mítica de emplearse en los grandes ranchos privados... de otras zonas del país: tanto los de Chiapas como los de Guerrero hablan de los ranchos de Michoacán o los de Veracruz. Los de Michoacán hablan de los ranchos de Chiapas.

"En el estado de Guerrero los técnicos únicamente pueden trabajar en las oficinas de gobierno porque son las únicas. Aquí no hay grandes ranchos que produzcan a grandes escalas o empresas ganaderas que empleen a técnicos agrícolas o agrónomos... estamos pobres en el Estado" (alumno del CBTA 66).

En segundo lugar, si acaso se contrata personal se trata de peones, fuerza de trabajo muy poco calificada y eventual, para el tiempo de la cosecha. Los trabajos que se contratan pueden exigir destrezas y habilidades muy precisas y difíciles de lograr pero no los conocimientos que se adquieren en la escuela. La ganadería es sumamente tradicional, no hay preocupación por mejorar los pastos o la raza. En las huertas de coco la planta, sumamente noble, produce cada tres meses: el trabajo se reduce a "limpiar de arriba". El proceso de trabajo se paga a destajo para equipos muy especializados en ciertas habilidades que se mencionaron anteriormente: bajar, (consiste en sostener verticalmente una garrocha de unos 4 m. de longitud que tiene una hoz en la punta, para cortar los cocos de uno en uno, sin maltratar la planta y esquivando la fruta que cae), (juntar) reunir - jimar = (quitar el brote) -quebrar- partir y secar la copra. Los estudiantes le rehuyen por su brutal esfuerzo físico y su paga tan escasa. Los conocimientos técnicos inmediatos más necesarios muchas veces ya los dominan los dueños o los miembros de la familia o los

trabajadores sin escolaridad que a veces laboran con ellos. No necesitan contratarlos por fuera.

En tercer lugar, los productores particulares desconfían de los técnicos recién egresados de la escuela. Esta es una actitud que los estudiantes descubren por todos lados y aprovechan como explicación o justificación de la falta de oportunidades de trabajo.

"hay personas que si uno empieza a hacerle conocer una determinada técnica ellas no la aceptan, dicen que ellos lo saben de otra manera, ese es el problema que uno tiene por el diferente pensamiento".

"ellos, (los ganaderos, los campesinos) tiene la experiencia, tienen los conocimientos pero en prácticas, entonces ellos quieren que nos nivelemos a los conocimientos que ellos tienen... desconfían. No es tanto que no hagamos las prácticas o que no sepamos. La cosa es que ellos tienen la mentalidad de que nosotros no sabemos y nadie los saca de allí".

En otras ocasiones los estudiantes relatan, todavía con azoro, la forma en que los campesinos se burlan de ellos o los timan respecto de los conocimientos o soluciones que exige determinado problema. Los hacen esperar, los dejan "plantados". Ciertamente no les dan entrada como "asesores" o "conocedores" en los cambios que pretenden los alumnos para la producción en los ranchos o en los ejidos.

"Nos presentamos en el ejido San Manuel que está como a 15 km de aquí... les dijimos mire somos estudiantes venimos a ayudarles pero el comisariado ejidal nos dijo no ustedes son trabajadores oficiales nos van a dejar plantados como hacen los del Banco y los de SARH, no les creemos, mejor váyanse" (Alumno del CBTA 45).

En cuarto lugar, las asesorías o conocimientos técnicos precisos que requiera un productor privado en algún momento especialmente difícil, partos irregulares, enfermedades, plagas, le son otorgadas por las dependencias gubernamentales de manera puntual, con o sin pago de por medio. Los productores locales acuden con frecuencia a amigos en las dependencias gubernamentales e inclusive con los maestros del CBTA.

De hecho, muchos estudiantes del CBTA (y del CONALEP de Playas que tiene la especialidad de técnico en explotación pecuaria) han prestado servicios puntuales a productores locales: vacunaciones, castraciones, inseminación artificial, aspersión de insecticidas, cultivo de almácigos, etc. Lo han hecho como parte de su servicio social, de sus prácticas profesionales o en fines de semana o vacaciones a raíz de haber convencido a algún pariente o conocido de las

bondades de los conocimientos técnicos adquiridos en la escuela. Se trata de servicios puntuales con remuneraciones igualmente puntuales o a veces simplemente como favor; "Las personas tienen tal vez para pagar la medicina o la vacuna, pero no para pagarle a quien va a atender" (alumnos del CBTA 66). No se preve la posibilidad de un trabajo estable y permanente a partir de este tipo de actividades. Tanto el sentido de hacer un favor, que de alguna manera será retribuido cuando sea necesario, como la claridad de que las asesorías o servicios profesionales son buscadas en las dependencias oficiales y serán cubiertas por los empleados en estas últimas, están muy presentes entre los estudiantes, impidiendo la noción de desarrollar un ejercicio profesional como modo de vida mediante la prestación de servicios o asesorías remuneradas.

En el fondo se trata de las dificultades de generar un ejercicio profesional de tiempo completo y que permita ingresos suficientes con base a la calificación obtenida. En particular cuando se trata de una calificación escolar con escasos referentes laborales y sociales y supeditado a una profesión de nivel superior con los mismos problemas para encontrar empleo.

"Pues si hasta de los mismos agrónomos que son del gobierno desconfían los indígenas, pues que no será de un ingeniero que sea autónomo. Y que diga uno pues quiero trabajar con ustedes y los indígenas digan pues saben qué, sáquense de plano, ya tenemos experiencia y con uno más ya no queremos" (Edén, CBTA 45).

5.6. ¿Emprender una producción por cuenta propia? si hay dinero, sí.

Ante lo restringido de un mercado de trabajo como el previsto por los alumnos, resalta entonces el papel posible del conocimiento, en particular estos conocimientos intermedios del técnico que nadie sabe bien a bien en qué consisten (Levy, op. cit). Hasta qué punto entonces consideran los alumnos que estos conocimientos o la formación global que imparte la escuela pueden generar una cierta actividad profesional o ingresos suficientes.

La posibilidad de aplicar los conocimientos técnicos adquiridos en la escuela en las producciones familiares, el principal objetivo de las escuelas agropecuarias, no se descarta totalmente entre los alumnos a punto de egresar. Casi podríamos asegurar que a raíz del cierre de oportunidades de empleo en las dependencias gubernamentales, la falta de empleo en cualquier otro lado y la insistencia de las escuelas por el "autoempleo" hay una mayor tendencia relativa entre los estudiantes a intentar producir por su cuenta. Pero en realidad en el seno de la unidad doméstica de producción o con el apoyo de padres o familiares.

De hecho son pocos los que lo tienen así pensado, 16.5% de quienes no van a estudiar, proporción que se reduce uno o dos estudiantes por CBTA que tienen ya previstos y localizados los recursos necesarios para ello. En el CBTA 45, por ejemplo, dos estudiantes se van a asociar para sembrar maíz, frijol y chile en un terreno de 5 has. que el papá de uno de ellos ya no puede trabajar; el capital necesario lo aportará el papá del otro muchacho. En el CBTA 96 otro par de estudiantes ya emprendió una producción. Se trata de un cultivo de zanahorias y otras hortalizas en un terreno alquilado de 5 has. Disponen de un pequeño capital a raíz de la venta del automóvil de uno de ellos. Al momento de la entrevista llevaban sembradas 4 has., tenían contratados dos peones y pensaban rentar maquinaria. En otros casos se trataría de una producción de 200 pollos, o 30 cerdos, o 70 borregos.

En muy pocos casos se preve una incorporación fácil en el seno de la familia, y ello porque todos los demás hermanos ya se fueron y alguien tiene que atender la tierra, "aunque lo que más me inspiraba era hacer una licenciatura en agronomía". En otros casos hay acuerdo familiar, en particular del padre, de encargar una parte de la producción al hijo recién egresado para aprovechar sus conocimientos pero sobre todo hay una parte de la producción familiar que se puede dejar a la conducción del hijo.

Sin embargo, la posibilidad siquiera de iniciar una producción, ya no digamos de lograrla, para muchos es muy remota. No hay el capital suficiente. Se necesitarían quinientos u ochocientos mil pesos para semillas, fertilizantes, insecticidas para una producción pequeña de 3 has. o para un hato de animales. Se necesitaría dinero para algunas instalaciones. La tierra a la mejor se podría conseguir prestada, o intentar explotar una parte del terreno que la familia ha dejado desocupada. Pero los recursos son realmente escasos. "Nosotros dependemos de señores campesinos que no tuvieron estudios, no saben a veces incluso ni leer porque ellos no tuvieron donde conseguir un trabajo mejor... para poder mantenerse nada más del puro campo sembraron maíz en la temporada de lluvia, sembraron ajonjolí y todo lo que se pudiera sembrar en tiempos de agua, todo lo que se pudiera sembrar ellos sembraban para vender y mantenerse. Por eso no tenemos recursos económicos" (alumno del CBTA 66).

En otros casos, la unidad doméstica no da para más fuerza de trabajo: "en el ejido no hay campo de trabajo, solo en la parcela pero somos 4 hermanos y no podemos estar todos trabajando".

"Vamos a suponer que es hijo de un campesino que tiene 4 has. para cultivar para toda la familia y no va a irle a

decir a su papá: yo ya estudié quítate y déjame las tierras. Ni tampoco se va mantener porque va a sembrar un cultivo que si llueve bien y si llovió de más peor y si no llovió peor" (profesor del CBTA 33).

Pero otra resistencia a regresar a trabajar en el seno de la familia se deriva de la incapacidad de mecanizar la producción y modificar las exigencias brutales del trabajo físico. Podrían regresar a trabajar "pero a lo rústico", precisamente contando como único recurso el trabajo físico del que se sienten con derecho de escapar después de tantos años de escuela y de la insistencia de la misma en la mecanización.

Otro problema es la inseguridad en los conocimientos adquiridos "un fracaso sería mucho en una familia de pocos recursos, el dinero perderlo pues como que no ¿verdad?"

Enseñar a producir de manera eficiente sigue siendo un misterio indescifrable que más o menos se atisba en trabajos que lo han tratado de encarar (de Ibarrola, 1988: 44-54). La producción eficiente en las propias escuelas se logra o no, como se explicó en el capítulo anterior, por razones inexplicables o por lo menos inexplicadas.

Claudine Levy (op. cit. 1990) analiza la mezcla fragmentada y desequilibrada de conocimientos científicos, técnicos, prácticos, tradicionales, locales e individuales en la que se resuelve lo que ella denomina "los manejos escolares" del conocimiento técnico agropecuario. Y en otros trabajos, (de Ibarrola, Weiss, Márquez, Buenfil, Bernal, Granja y Reynaga: 1984,) se analizaron los esquemas de participación de los estudiantes en la producción escolar y la producción comercial (de Ibarrola, 1988). La posibilidad de los estudiantes de integrar de manera eficiente toda esa mezcla en función de las prácticas cotidianas de la enseñanza constituye todavía una verdadera incógnita.

Qué tan capacitados técnicamente se sienten los estudiantes para emprender una producción es algo que no se puede generalizar. Los estudiantes constantemente argumentan que saben la "teoría" pero no han tenido suficiente práctica.

"Por ejemplo, supongamos que nos ponen a injertar. Realmente acá en el pizarrón le hacemos a los dibujitos muy bonito y a la hora de la práctica estamos temblando. La práctica es lo que nos falla porque tenemos apuntes pero nunca nos sacan a ver que una plaga, que sembrar un cultivo, que andar con el tractor, nunca" (alumno del CBTA 33).

"Las enfermedades de las plantas son idénticas, es muy difícil distinguirlas. Nos dicen que los cítricos tienen tal o cual enfermedad pero nunca lo hemos visto" (alumno del CBTA 45).

"La teoría es diferente de la práctica. Un pensador dijo que la teoría se alimenta de la práctica y viceversa pero en el plantel ese principio se aplica malísimo" (alumno del CBTA 45).

En general la escuela los distancia de cierta práctica (en todas las escuelas hay ciertas prácticas), aquella "práctica" que también identifican como propia de los productores de la región y en la que estos últimos "les ganan". Expresión muy particular de la distancia entre la orientación de la producción que enfatiza la escuela y la que predomina en la región.

En cada grupo hay algunos alumnos que consideran estar suficientemente capacitados, por lo menos en lo que se refiere a las pequeñas explotaciones que intentan producir, y otros que argumentan no haber tenido la suficiente preparación. Seguramente la situación real es así, polarizada. Inclusive es frecuente que las escuelas otorguen las oportunidades para realizar el servicio social remunerado en actividades estrechamente ligadas a la especialidad, a los alumnos que tienen las mejores calificaciones o que demuestran interés y responsabilidad en el trabajo escolar, reforzando así situaciones diferenciadas de enseñanza.

Ni siquiera se podría argumentar que los verdaderamente capacitados son los que manifiestan que emprenderán una producción por su cuenta, debido a que no es posible deslindar el factor de impedimento que marca la falta de recursos económicos y de organización para ello.

"Yo pienso que tengo la capacidad por lo que respecta a aves y porcicultura también... el único problema sería el factor económico por el material, la caseta, porque está caro el alimento, las vitaminas, el antibiótico. Se pierde mucho dinero y a veces no se tiene lo suficiente para llevarlo a cabo" (alumno del CBTA 45).

"Participamos en el cultivo del camote y en aves de engorda y sí podríamos iniciar por nuestra cuenta, pero el problema es el dinero, para todo es el dinero, el económico y lo que es la infraestructura..." (alumno del CBTA 45).

5.7. Trabajo si hay, aunque no los trabajos que queremos nosotros.

En la estructura laboral local existen generalmente algunos empleos o trabajos al alcance de los estudiantes: las cremerías y los azahares en San José de Gracia, los hoteles en Palenque, las fábricas y maquiladoras en las cercanías de Xalatlaco, los comercios y la construcción en cualquier lado. Se trata, sin embargo, de empleos o trabajos que cualquiera sin estudios puede desempeñar y en donde la

especialidad adquirida por los estudiantes del CBTA y aún su bachillerato no tendría ninguna aplicación.

Los estudiantes resienten francamente esta situación pero un 20% de entre ellos, y posiblemente un 18% adicional, que no sabe aún dónde trabajará, la prevén como su futuro inmediato.

Una buena parte de los estudiantes considera que tendrá que trabajar en lo que sea, "de lo que salga", ya que desde hace algunos años no hay trabajo para escoger.

"Al principio, cuando se hizo esta escuela todos agarraban trabajo pero ya ultimamente están trabajando en fábricas, al otro lado o en lo que salga" (alumno del CBTA 33).

"Hay lugares en donde se puede trabajar pero cualquier gente que no haiga (sic) venido aquí lo puede hacer... como ayudarle a un albañil, trabajar en una pasturería, trayendo cántaros o lavando pisos, haciendo revolturas o ayudando a bajar costales pero nunca trabajo de técnicos" (alumno del CBTA 33). "Aquí por lo que padecemos nosotros es por trabajo. No hay medios de trabajo y los que están ya están ocupados. Muchos técnicos salen de por donde quiera y a lo mejor porque hace falta el dinero aceptan trabajar en lo que sea, de meseros, de dependientes, de lo que sea" (alumno del CBTA 45).

"Hay personas que no tienen esa dicha de tener relación con los señores esos (inspectores de campo, empleados de bancos) y por lo tanto no pueden ingresar a trabajar en una dependencia. Eso es lo que hace que muchas personas se queden de peon de albañiles, de cargadores, de choferes" (alumno del CBTA 45).

El orgullo de haber llegado tan lejos en los estudios tendrá que hacerse a un lado en muchos de estos casos.

"Pues le voy a ser sincero. Trabajar en lo que se pueda. No voy a andar sacando a relucir mi orgullo... decir este trabajo es bajo para mí. El dinero lo necesito y lo voy a tratar de conseguir... pensé irme a trabajar a SICARTSA y como siempre se empieza desde abajo, de peón" (alumno del CBTA 66).

En todos estos trabajos ni los certificados ni los conocimientos escolares tendrán una clara aplicación. No es posible distinguir si repercutirán de alguna manera en el desempeño del trabajo o en la organización laboral en la que participe el alumno. Los estudiantes del CBTA 33 afirman que los estudios son obstáculo para ser contratados en ciertas industrias locales:

"Aquí casi preparados no entran porque algunos que salen de aquí de la prepa (así le llaman al CBTA 33) protestan por los aguinaldos o por el sueldo... los de los ranchos, ellos son conformes con lo poco que les paguen".

Esta percepción la confirman algunos empleadores locales para quienes ni los certificados ni los conocimientos de los técnicos agropecuarios aseguran una productividad mayor o mejor que la que se logra con la experiencia y la práctica (Gerente de Kalahua, empesario apícola de Atoyac, Miembros de la Asociación de ganaderos de Palenque. (Ver el capítulo 6) Inclusive el gerente de una cremería de San José afirma que los estudiantes del CBTA son revoltosos y causan problemas internos, quieren ganar más que los otros simplemente porque tienen escuela.

5.8. ...y si no, irme al otro lado.

La migración, en particular a los Estados Unidos, es una opción que discuten de manera muy familiar los estudiantes del CBTA 33. "Aquí la mayoría de los muchachos ya cuando no encuentran una salida consiguen dinero para irse a Estados Unidos a conseguir algo por allá" (alumnos del CBTA 33).

"Ahora ya no hay trabajo y los muchachos pugnan por irse a Estados Unidos. Van, regresan, traen dinero y algunos ponen negocitos aquí, algunos; otros se quedan allá" (Director del CBTA 33).

Pero de hecho sólo tres de ellos lo proponen como futuro inmediato.

En Cacalutla, la migración se preve hacia los Estados Unidos pero con mayor frecuencia hacia las zonas urbanas más próximas: Acapulco, Zihuatanejo y Lázaro Cárdenas. Es interesante que esta opción la prevén más los egresados de otras modalidades que los del CBTA.

En Palenque, por ejemplo, ningún estudiante plantea la posibilidad de hacerlo. Y en Xalatlaco tampoco.

Se trata entonces de una oportunidad que se abre por contactos familiares, que se asimila por tantas experiencias cercanas y el ejemplo de tantos compañeros. No es tanto una expulsión abstracta hacia lo desconocido y remoto por la falta de empleo local.

Para los egresados de los otros bachilleratos y del CONALEP es evidente la orientación hacia otro tipo de actividades laborales, más diversificadas por lo general. (Véase los cuadros 5.13. 5.16). Destaca la previsión de emplearse en diferentes tipos de servicios o industrias locales con una frecuencia muy superior a la que prevén los egresados del CBTA, mientras que la previsión de emplearse en organismos

públicos es muy inferior en particular entre los egresados de los COBACH y las prepas.

Este último es un indicador más de la fuerza que adquiere el bachillerato agropecuario en la delimitación y restricción del futuro profesional de sus alumnos. Parecería ser el menos versátil de los bachilleratos; pero en el fondo también se están expresando los menos versátiles de los espacios y mercados de trabajo para la población esclarecida.

5.9. Conclusiones parciales

1. Es evidente que los CBTAs encauzan el futuro escolar y profesional de sus estudiantes alrededor de las actividades agropecuarias y de manera diferente a la perspectiva de futuro que delimitan las otras modalidades escolares del mismo nivel. Sólo los estudiantes de los CBTAs pretenden estudiar para ingeniero agrónomo o médico veterinario, sólo ellos prevén la posibilidad de realizar estudios superiores en los Institutos Tecnológicos Agropecuarios; y en proporción muy superior a la de otras modalidades intentarían trabajar en las dependencias gubernamentales de apoyo al desarrollo agropecuario, a pesar de que estas tienen una fuerte presencia en las mini regiones, notable para todos los alumnos.
2. Tanto en el caso de los CBTAs, como de las otras modalidades el encauzamiento diferencial se acerca a los objetivos institucionales declarados, por lo que podría hablarse de una cierta eficiencia en cuanto al sentido perseguido institucionalmente.

Interesa en particular destacar que:

- a) los bachilleratos tecnológicos han sido más eficientes que las preparatorias y los colegios de bachilleres en canalizar a sus egresados hacia el mercado de trabajo y no hacia estudios superiores;
- b) han sido más eficientes en canalizar a sus egresados hacia carreras de las áreas exactas y naturales y las ingenierías.

No se trata nada más del hecho obvio de que esas son las áreas propedéuticas que impulsan esos bachilleratos. Se trata de que precisamente por ello, instrumentan un curriculum, proporcionan instalaciones y laboratorios para ello y contratan maestros en esas áreas. Las preparatorias y los Colegios de Bachilleres siguen fortaleciendo las áreas de humanidades y ciencias sociales y administrativas aunque en principio no tendrían por qué hacerlo.

3. En el encauzamiento laboral que realizan los CBTAs aparecen efectos perversos como los llamó Boudon: el más importante ha sido el de crear en los alumnos la noción de que ser técnico agropecuario equivale a tener un empleo público.
4. Hay factores intra y extra institucionales que determinan la existencia de estos efectos. El más importante en este caso fue un crecimiento de las dependencias gubernamentales de asistencia técnica a los productores rurales y que interfirieron en el futuro de los primeros egresados proporcionándoles un espacio de trabajo más cómodo, seguro y estable que el que les esperaba en sus producciones familiares. El conocimiento directo de este destino laboral para los primeros egresados es uno de los mecanismos externos más importantes en la conformación de esta noción. Pero también interviene la ausencia de empleos para técnicos agropecuarios en otros sectores productivos locales.
5. Es indudable que se establecieron vínculos entre los CBTAs y el mercado gubernamental de trabajo. Los planteles usaron abiertamente la promesa de un futuro laboral en el gobierno en sus campañas de reclutamiento de alumnos durante un buen tiempo. Otros vínculos se vislumbran en los contenidos curriculares.
6. Por otra parte, si se acepta, por lo menos como sugerente la comparación entre los resultados de esta investigación y los resultados institucionales arrojados por investigaciones previas de mayor alcance estadístico (Muñoz Cruz, 1982) habría dos tendencias de cambio producidas en la época de crisis, aparte de la disminución global de la matrícula en estas escuelas:
 - a) una mayor apertura hacia carreras diferentes a la de ingeniero agrónomo o médico veterinario (provocado también por el cambio de plan de estudios de 1981 y 1985).
 - b) una mayor expresión del interés, o por lo menos la necesidad de intentar producir por cuenta propia.
7. En su apreciación del futuro laboral posible, los estudiantes otorgan implícitamente un peso muy superior a las estructuras laborales pre establecidas en las zonas y a los recursos financieros y materiales (en ese orden) que a los conocimientos técnicos adquiridos en la escuela. En general se otorga muy poco valor a los conocimientos adquiridos como fuente de algún ejercicio profesional o de algunos ingresos independientes.
8. Los estudiantes son unánimes en su apreciación de que no existen empleos para técnicos medios agropecuarios desde

que se cerraron las contrataciones en las oficinas gubernamentales. Quienes disponen de recursos económicos confían en adquirir mayores conocimientos en las instituciones de educación superior y estar más calificados para tener mayores oportunidades de conseguir un empleo público.

9. Los estudiantes manejan muy bien las razones por las cuales no hay empleo privado para técnicos y saben que los empleos disponibles en las miniregiones no requieren la calificación que ellos ya han adquirido. Algunos sin embargo estarían dispuestos a aceptar cualquier trabajo. Para otros será más fácil emigrar. Las producciones por cuenta propia serían posibles si hay recursos para ello.

	Educativo		Educativo		Educativo	
	1978	1979	1978	1979	1978	1979
CBTAa	15.78	29.94	32.09	13.03	1.79	1.00
CBTBa	18.3	22.5	45.4	36.0	3.1	1.00
CBTCh	5.5	3.9	47.2	53.3	6.5	1.00
PREPa			18.4	82.4		
	12.8	20.2	37.1	22.0	8.2	1.00
	(78)	(125)	(229)	(136)	(50)	(50)
			32.8	59.1		

Pruebas de significación

CBTAa/1978p $\chi^2 = 14.17$ p = .0073; c = 197

CBTBa/1978p (separ) $\chi^2 = 21.82$ p = .0000; c = 417

CBTCh/1978p (separ) $\chi^2 = 45.51$ p = .0000; c = 175

(1) Sólo se clasificó en esta categoría a los que así argumentaron explícitamente. Esta razón muy probablemente queda incluida también en las "otras razones".

Cuadro 5.1

Expectativas de escolaridad a futuro por modalidad escolar cursada

Estudiará:

	no por razones económicas (1)	no por otras razones	sí	estudiará y trabajará	no sabe		
						sub total	sub total
CBTAs	15.7%	29.9%	33.0%	13.0%	8.4%	100%	(261)
CBTIs	14.3	22.9	26.9	26.9	9.1	100%	(175)
COBACH/ PREPAS	6.6	3.8	52.7	30.2	6.6	100%	(182)
	12.8 (78)	20.2 (125)	37.1 (229)	22.0 (136)	8.1 (50)		(618)
			32.8				59.1

Pruebas de significación

CBTAs/CBTIs: $\chi^2 = 14.17$ p. = .0073; c = 197

CBTAs/COBACH Prepa: $\chi^2 = 71.82$ p. = .0000; c = .417

CBTIs/COBACH Prepa: $\chi^2 = 45.61$ p. = .0000; c = .375

(1) Sólo se clasificó en esta categoría a los que así argumentaron explícitamente. Esta razón muy posiblemente queda implícita también entre las "otras razones".

Cuadro 5.3

Alumnos que planean o no estudiar por modalidad y región (subtotal)

Cuadro 5.2

No por razones económicas No por otras razones No Si Estudiar y Subtotal No sabe Total

CBTAs Alumnos que planean o no estudiar por regiones

	No por razones económicas	No por otras razones	No Subtotal	Si	Estudiar y trabajar	Si Subtotal	No sabe	Total
CBTA 33	27.4%	42.5%	69.9%	15.0%	6.0%	21.0%	9.1%	100.0 (33)
CBTA 45	10.1	26.8	36.9	40.1	12.0	52.1	10.2	100.0 (108)
CBTA 66	22.2	33.3	55.5	23.3	15.6	38.9	5.5	100.0 (90)
CBTA 96	3.3	16.6	19.9	53.3	16.6	69.9	1.0	100.0 (30)
CBTA 66	15.7 (41)	29.9 (78)	45.6 (119)	33.0 (86)	13.0 (34)	46.0 (120)	8.4 (27)	100.0 (261)

Pruebas de significación:

$x^2 = 22.49, p. = .0002, C = .2933$

$x^2 = 32.20, p. = .0000, C = .4263$ (sólo las modalidades propedéuticas)

relación entre región y deseo de estudiar:

$x^2 = .22.49, p. = .0002, C = .2933$

otras modalidades
relación de deseo de estudiar
 $x^2 = 19.80, p. = .0002, C = .3429$
 $x^2 = 16.145, p. = .0070, C = .2945$

Cuadro 5.3

Alumnos que planean o no estudiar por modalidad y región
(absoluto)

	No por razones económicas	No por otras razones	No Subtotal	Si	Estudiar y trabajar	Subtotal	No sabe	Total
<u>San José de Gracia</u>								
CBTA 33	9	14	23	5	2	7	3	33
CBTIs 12	2	4	6	21	12	33	6	45
COBACH Villamar 2	-	-	2	8	1	9	2	13

(1) $x^2 = 29.10$ p. = .0000 C = .5165 (modalidad por piensa o no estudiar)

	No por razones económicas	No por otras razones	No Subtotal	Si	Estudiar y trabajar	Subtotal	No sabe	Total
<u>Palenque</u>								
CBTA 45	11	29	40	44	13	57	11	108
ITCA	1	8	9	2	7	9	--	18
COBACH	2	1	3	27	13	40	1	44
CONALEP	-	23	23	1	2	3	1	27

(1) solo las modalidades propedéuticas: $x^2 = 14.86$, p. = .0003 C = .3098

	No por razones económicas	No por otras razones	No Subtotal	Si	Estudiar y trabajar	Subtotal	No sabe	Total
<u>Cacalutla</u>								
CBTA 66	20	30	50	21	14	35	5	90
CBTI	12	18	30	4	14	18	3	51
PREPA 22	3	3	6	13	18	31	1	38
COBACH	5	2	7	9	7	16	7	30

(1) $x^2 = 25.84$, p. = .0001 C = .3436

	No por razones económicas	No por otras razones	No Subtotal	Si	Estudiar y trabajar	Subtotal	No sabe	Total
CBTA 96	1	5	6	16	5	21	3	30
CBTI Cap.	11	18	29	22	21	33	7	79
PREPA Sant.	--	--	--	25	11	36	--	36
CONALEP	1	12	13	1	10	11	9	33
PREPA Til.	--	1	1	14	5	19	1	21

$x^2 = 32.20$, p. = .0000 C = .4263 (Sólo las modalidades propedéuticas)

(1) modalidad por piensa o no estudiar

Relación entre región y deseo de estudiar:

CBTAs: $x^2 = 22.49$, p. = .0002 C = .2933

Otras modalidades

Región y deseo de estudiar

CBTIs $x^2 = 19.80$ p. = .0002 (C = .3429)

COBACH/PREPA $x^2 = 16.145$ p. = .0070 (C = .2945)

Cuadro 5.4

Carreras de nivel superior elegidas según la modalidad escolar cursada

Estudiará carreras:	CBTAs	CBTIs	COBACH/Prepas	
cortas	10.7%	11.8%	11.8%	(50)
carreras de ciencias exactas	5.8	8.6	1.9	(17)
agropecuarias	20.5	0	1.9	(22)
médicas	42.1*	23.6**	7.2***	(76)
sociales y admón.	4.9	22.5	55.9	(111)
ingenierías	7.8	27.9	3.2	(39)
humanidades	5.8	1.0	11.1	(24)
otras	1.9	4.3	1.3	(8)
	100.0%	100.0%	100.0%	(347)
	(102)	(93)	(152)	

Pruebas de significación:

$$\chi^2 = 185.93 \quad p = 0000 \quad c = .638$$

* Medicina veterinaria: 37.5%

** Medicina veterinaria: 1.0%

*** Medicina veterinaria: ninguno

Cuadro 5.5

CBTAs. Planes a no estudiar por niveles económicos
(absoluto)

		No por razones económicas	No por razones	Cuadro 5.5		Si	Estudiar y	Si	%
		económicas	razones	(absoluto)		estudiar y	trabajar	Subtotal	no
Pobres CBTAs. Carreras elegidas por los alumnos que planean estudiar (absoluto)									
CBTA	17	4	1	7	1	0	1	0	
	45	3	6	9	1	3	4		
	66	13	17	30	10	6	16	3	
	96	1	2	3	2	2	4	0	
Subtotal		31	26	47	15	10	25	8	
				CBTA 33	CBTA 45	CBTA 66	CBTA 96		
Carreras cortas				4	2	5	-		11
Medios									
CBTA	Ciencias Naturales y Exactas		5	7	0	1	1	0	
	66		17	24	4	2	25	-	6
	96		9	15	9	5	14	8	
			1	4	10	3	13	2	
C. Agropecuarias				2	10	5	4		21
Subtotal		16	34	50	39	14	53	7	
C. Médicas				1	24	2	16		43
Ricos									
CBTA	C. Sociales y Administrativas			-	0	1	4	-	5
	45		1	1	3	1	4	0	
	66		0	0	0	0	0	0	
Ingenierías				0	4	4	0	0	8
Subtotal Educación y Humanidades		1	-	1	6	5	4	-	6
Otras (cultores y albañiles - tierra o 11 a 10 has. 1 de tierra.				-	-	-	-	-	2
Clases medias = agricultores y albañiles con más de 10 has. y hasta 50 has.; tot 102 otras categorías más tierra o hasta 50 has.									
Ricos = todas las categorías con más de 50 has.									
Pruebas de asignificación: pobres / medios y más / estudiar / no estudiar									
Total:		$\chi^2 = 5.53$	$p. = .0189$	$(C = .1817)$					
Pobres:		$\chi^2 = 4.455$	$p. = .2159$	$(C = .2414)$					
Medios y más:		$\chi^2 = 6.146$	$p. = .0241$	$(C = .2300)$					

Cuadro 5.6

CBTAs Planea o no estudiar por niveles económicos
(absoluto)

	No por razones económicas	No por otras razones	No Subtotal	Si Estudiar y trabajar	Si Subtotal	No sabe	
Pobres							
CBTA 33	6	1	7	1	0	1	9
45	2	6	8	1	3	4	12
66	13	17	30	10	6	3	49
96	-	2	2	3	1	4	6
Subtotal	21	26	47	15	10	25	76
Medios							
CBTA 33	2	5	7	0	1	0	8
45	7	17	24	20	5	25	54
66	6	9	15	9	5	14	29
96	1	3	4	10	3	13	19
Subtotal	16	34	50	39	14	53	100
Ricos							
CBTA 33	-	0	0	2	0	1	3
45	0	1	1	3	1	4	5
66	0	0	0	0	0	0	0
96	0	0	0	0	0	0	0
Subtotal	0	1	1	5	1	6	8

Pobres = agricultores y albañiles sin tierra o hasta 10 has. de tierra.

Clases medias = agricultores y albañiles con más de 10 has. y hasta 50 has.; todas las otras categorías sin tierra o hasta 50 has.

Ricos = todas las categorías con más de 50 has.

Pruebas de significación: pobres / medios y más / estudiar / no estudiar

Total: $x^2 = 5.53$ p. = .0180 (C = .1717)

Pobres: $x^2 = 4.455$ p. = .2158 (C = .2414)

Medios y más: $x^2 = 6.146$ p. = .1041 (C = .2300)

Cuadro 5.7

CBTAS: planea o no estudiar por ocupación del padre

	No por razones económicas	No por otras razones	Subtotal no	Si	Estudiar y trabajar	subtotal si	No sabe	TOTAL
AGR.	16.9%	35.4%	52.3 (68)	31.5%	10.8%	47.7% (55)	5.4%	100.0% (130)
CONST.	26.3	15.8	42.1 (8)	31.6	21.1	52.7 (10)	5.3	100.0% (19)
ART.1	6.3	11.1	17.4 (3)	33.3	22.2	55.5 (5)	11.1	100.0% (9)
COM.	6.3	28.1	34.4 (11)	46.9	9.4	56.3 (18)	9.4	100.0% (32)
SERV.	20.0	30.0	50.0 (5)	20.0	10.0	30.0 (3)	20.0	100.0% (10)
EMPL.	6.3	25.0	31.1 (5)	25.0	18.7	43.7 (7)	25.0	100.0% (16)
PROF.	14.3	14.3	28.6 (2)	42.4	14.3	56.7 (4)	14.3	100.0% (7)
OTROS	20.0	20.0	40.0 (4)	40.0	20.0	60.0 (6)	--	100.0% (10)
	15.9%	29.6%	45.5% (37)	33.4%	12.9%	46.3% (108)	8.2%	100.0% (233)

Pruebas de significación:

Total: $x^2 = 5.67$ $p. = .5772$ $C = .1606$ Manuales (1, 2, 3) / no manuales: (4, 5, 6, 7 y 8) $x^2 = 1.949$ $p. = .1593$ $C = .0950$

Cuadro 5.8

CBTAs: Planea o no estudiar por escolaridad del padre

CBTAs: Planea o no estudiar por escolaridad de la madre

	No por razones económicas	No por otras razones	No Subtotal	Si	Estudiar y trabajar	Si Subtotal	No sabe	TOTAL
ninguna	38.4%	25.6%	64.0% (25)	15.4%	15.4%	30.8% (12)	5.2%	100.0% (39)
primaria incompleta	11.4	30.7	42.1 (48)	38.6	10.5	49.1 (56)	8.8	100.0% (114)
primaria completa	6.6	26.6	33.2 (20)	36.6	20.1	56.7 (34)	10.1	100.0% (60)
secundaria y más	16.0	32.0	48.0 (12)	32.0	8.0	40.0 (10)	12.0	100.0% (25)
Total	15.2%	28.9%	44.0% (105)	33.6%	13.5%	47.1% (112)	8.8%	100.0% (238)

Pruebas de significación:

ning/pr inc. $x^2 = 8.78$ p. = .0323 C = .1972pri. inc/pri.com. $x^2 = 4.191$ p. = .0385 C = .1699pri.com/sec y más $x^2 = 0.862$ p. = .3561 C = .0737ning/sec y más $x^2 = 1.313$ p. = .2507 C = .1303ning/ sec y más $x^2 = 0.521$ p. = .4774 C = .0936

Cuadro 5.9

Cuadro 5.10

CBTAs Planea o no estudiar por escolaridad de la madre

Mujeres que piensan estudiar = estudiar y trabajar

por escolaridad y escolaridad de la madre

	No por razones económicas	No por otras razones	No Subtotal	Si	Estudiar y trabajar	Si Subtotal	No sabe	TOTAL
ninguna	33.9%	26.4%	60.3%	18.9%	15.2%	34.1%	5.6%	100.0% (53)
CBTAs	12.3	30.4	42.7	38.2	8.6	46.8	10.5	100.0% (105)
primaria incompleta	12.3	30.4	42.7	38.2	8.6	46.8	10.5	100.0% (105)
CBTAs	9.8	27.9	37.7	32.8	18.1	51.9	11.4	100.0% (61)
primaria completa	9.8	27.9	37.7	32.8	18.1	51.9	11.4	100.0% (61)
CBTAs/ PREPA	4.8	23.8	28.6	47.6	19.0	66.6	4.8	100.0% (21)
media y superior	4.8	23.8	28.6	47.6	19.0	66.6	4.8	100.0% (21)
Total	15.8% (38)	28.3% (68)	44.1% (106)	33.3% (80)	13.3% (32)	46.6% (112)	9.3% (22)	100.0% (240)

CBTAs/CBTAs $\chi^2 = 4.45$ p. = .0337 (C = .2807)CBTAs/AMBACH-PRIPA $\chi^2 = 7.22$ p. = .0076 (C = .1273)

Pruebas de significación:

$$\chi^2 = 8.32 \quad p. = .0397 \quad C = .1917$$

$$\text{ning/sec y más} \quad \chi^2 = 5.355 \quad p. = .0198 \quad (C = .2666)$$

Cuadro 5.11

Desear estudiar o no por modalidad, región
y escolaridad del hermano mayor
(absolutos)

Cuadro 5.10

Alumnos que piensan estudiar o estudiar y trabajar
por modalidad y escolaridad del hermano mayor

	inferior	equivalente	superior	total
CBTAs	12.5% (7)	46.4% (23)	41.0% (23)	100.0% (56)
CBTIs	26.0	30.0%	44.0%	100.0% (50)
COBACH/ PREPA	19.4% (36)	37.3% (60)	43.2% (80)	100.0% (185)

Pruebas de significación

CBTAs/CBTIs $x^2 = 4.45$ p. = .1067 (C = .2007)

CBTAs/COBACH-PREPA $x^2 = 2.22$ p. = .3296 (C = .1273)

Prepa 12 $x^2 = 2.22$ p. = .3296 (C = .1273)

COBACH/Prepa $x^2 = 2.22$ p. = .3296 (C = .1273)

Prepa Santiago $x^2 = 2.22$ p. = .3296 (C = .1273)

Prepa Tlalapa $x^2 = 2.22$ p. = .3296 (C = .1273)

* En el caso de escolaridad inferior del hermano mayor hay tendencia a no informar al deseo o no estudiar

Desea estudiar o no por modalidad, región y escolaridad del hermano mayor (absolutos)

COTA	MASC.	esc. hermano *		equivalente		superior		total
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
CBTAs								
	33	--	2	3	5	1	4	15
	45	3	2	11	4	14	2	36
CBTIs								
	66	4	4	10	14	6	9	47
	96	--	--	2	1	2	7	12
		7	8	26	24	23	22	110
COBACH/PREPAS								
	Jiquilpan	--	--	2	--	12	1	15
	Atoyac	1	2	7	6	3	4	23
	Chapul.	12	3	6	8	7	2	38
		13	5	15	14	22	7	76
TOTAL								
	MASC.	13	23	37	35	25	54	100
	COBACH/PREPAS							
	Villamar	--	--	3	1	2	--	6
	Palenque	4	--	6	--	9	1	20
	Prepa 22	3	--	10	2	5	2	22
	COBACH/S.J.	5	--	2	--	3	2	12
	Prepa Santiago	3	--	4	--	11	--	18
	Prepa Tilapa	1	--	3	--	5	--	9
		16	0	28	3	35	5	87

* En el caso de escolaridad inferior del hermano mayor hay tendencia a no informar si desea o no estudiar

Cuadro 5.12

Planea o no estudiar sexo y modalidad

Tipo de trabajo observado por modalidad de especialidad demandada

	No por razones económicas	No por otras razones	No Subtotal	Si	Estudiar y trabajar	Si Subtotal	No sabe	TOTAL
--	---------------------------	----------------------	-------------	----	---------------------	-------------	---------	-------

CBTA

MASC.	15.2%	30.4%	45.6%	32.7%	13.4%	46.1%	8.3%	100.0%
-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	------	--------

SABE y similares Organizaciones Dist. Educ. Servicios Unidos Migración- Lo que No sabe (217)

FEM.	18.1	27.2	45.4	34.1	11.4	45.5	9.1	100.0%
------	------	------	------	------	------	------	-----	--------

Subtotal público (44)

CBTIs

MASC.	12.0	24.0	36.1	20.3	33.3	53.7	10.2	100.0%
-------	------	------	------	------	------	------	------	--------

FEM.	18.2	19.6	37.8	37.9	16.6	54.5	7.7	100.0%
------	------	------	------	------	------	------	-----	--------

COBACH/
PREPAS

MASC.	12.8	11.4	24.2	45.5	24.2	69.7	6.1	100.0%
-------	------	------	------	------	------	------	-----	--------

FEM.	4.8	7.2	12.0	49.4	30.1	79.5	8.5	100.0%
------	-----	-----	------	------	------	------	-----	--------

TOTAL

MASC.	13.7%	23.4%	37.1%	33.5%	21.2%	54.7%	8.2%	100.0%
-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	------	--------

FEM.	12.4	16.1	28.5	42.0	21.2	63.2	8.3	100.0%
------	------	------	------	------	------	------	-----	--------

(650)

Pruebas de significación: estudiar o no estudiar por sexo:

CBTAs: $\chi^2 = 0.22$ p. = .648 C = .0093CBTIs: $\chi^2 = 0.00$ p. = .5179 C = .0055COBACH/ PREPAS: $\chi^2 = 0.42$ p. = .5243 C = .0511Mujeres/ modalidad: $\chi^2 = 22.48$ p. = .001 C = .3529

CUADRO 5.13

Tipo de trabajo esperado por modalidad de escolaridad cursada

Espera conseguir trabajo en:

	SARH y similares	Organismos públicos	Sist. Educ. Nacional	Subtotal público	Servicios industrias locales	Unidad familiar	Migración	Lo que sea	No sabe	TOTAL
CBTAs	33.8%	2.2%	4.3%	40.3%	5.0%	16.5%	5.0%	15.1%	18.0%	100.0% (139)
CBTIs	4.7	15.6	3.9	24.2	40.6	3.9	7.8	6.3	17.2	100.0% (128)
COBACH Prepas	-	12.2	3.3	15.5	24.4	8.9	14.4	13.3	23.3	100.0% (90)
CONALEP*	11.9	10.4	1.5	23.8	38.8	16.4	1.5	7.5	11.9	100.0% (67)
TOTAL (424)	14.4% (61)	9.7% (41)	3.5% (15)	27.8% (117)	25.3% (107)	11.1% (47)	7.3% (31)	10.8% (46)	17.9% (76)	100.0% (424)

Pruebas de significación

$$\chi^2 = 143.08 \quad p = .0000 \quad c = .510$$

(*) Uno de los planteles tiene la especialidad de técnico en explotación pecuaria, lo que determina esa frecuencia

Cuadro 5.14

Dónde trabajará por modalidad y región
(absolutos)

Cuadro 5.14

	Dónde trabajará por región							Total	
	SARH y similares	Organismos públicos	Sist. Educ. Nacional	Servicios industriales locales	Unidad familiar	Migración	No sabe		
CBTA 33	4	12	4	18	9	4	7	58	
CBTA 33	14.3%	--	3.6%	10.7%	21.4%	10.7%	14.3%	25.0%	100.0%
CBTA 43	31	2	2	1	8	2	5	51	
CBTA 45	60.8	3.9	3.9	1.9	15.7	--	9.8	3.9	100.0%
CBTA 66	25.0	--	4.2	6.2	14.6	6.2	18.7	25.0	100.0%
CBTA 96	--	8.3	8.3	--	16.7	8.3	58.3	--	100.0%
TOTAL	33.8% (47)	2.2% (3)	4.3% (6)	4.3% (7)	16.5% (23)	5.0% (7)	17.9% (25)	15.1% (21)	100.0% (139)
Subtotal	19	13	3	24	11	21	27	148	
CBTA 96	1	1	1	2	1	1	7	14	
CBTA Ch.	2	3	1	34	2	1	15	58	
CBTA S.	1	1	1	3	4	1	7	18	
CBTA LEF	1	5	1	14	2	1	6	26	
CBTA Y.	1	1	1	4	1	1	5	14	
Subtotal	1	11	3	55	11	4	33	128	
Total	61	41	15	107	47	31	76	421	

Cuadro 5.15

Dónde trabajará por modalidad y región
(absoluto)

	SARH y similares	Organismos públicos	Sist. Educ. Nacional	Servicios industriales locales	Unidad familiar	Migración	No sabe	Lo que sea	TOTAL
CBTA 33	4	-	1	3	6	3	4	7	28
CBTI Jiq.	2	10	3	7	1	1	3	1	28
COBACH V.	2	2	1	1	1	-	-	1	4
subtotal	6	12	4	10	8	4	7	9	60
CBTA 45	31	2	2	1	8	-	5	2	51
ITCA	-	-	-	10	1	-	-	3	14
COBACH P.	-	1	3	5	-	-	2	4	15
CONALEP P.	8	2	-	2	8	-	2	1	23
subtotal	39	5	5	18	17	-	9	10	103
CBTA 66	12	-	2	3	7	3	9	12	48
CBTI	3	7	1	11	2	8	4	6	42
PREPA 22	-	4	-	9	2	1	10	1	27
COBACH S.	-	2	-	1	-	11	4	5	23
subtotal	15	13	3	24	11	23	27	24	140
CBTA 96	-	1	1	-	2	1	7	-	12
CBTI Ch.	1	3	1	34	2	1	15	1	58
PREPA S.	-	1	-	3	4	-	-	-	8
CONALEP	-	5	1	14	2	1	6	1	30
PREPA T.	-	1	-	4	1	1	5	1	13
subtotal	1	11	3	55	11	4	33	3	121
Total	61	41	15	107	47	31	76	43	424

CAPÍTULO 6

Cuadro 5.16

Tipo de trabajo esperado por sexo

Espera conseguir trabajo en:

	SARH y organismos similares	organismos públicos	Sist. Educ. nacional	Servicios industriales locales	Unidad familiar	Migración	Lo que sea	No sabe	Total
				Subtotal público					
MAS.	18.7%	8.5%	2.3%	23.6%	14.9%	5.8%	9.6%	16.6%	100.0% (294)
				29.5%					
FEM.	4.9%	11.7%	6.2%	29.6%	2.3%	10.9%	14.1%	20.3%	100.0% (128)
				22.8%					
TOTAL	14.5%	9.5%	3.5%	25.3%	11.1%	7.3%	10.8%	17.9%	100.0%
	(61)	(40)	(15)	(107)	(47)	(31)	(46)	(75)	(422)
				(117)					

Pruebas de significación

$$\chi^2 = 36.549 \quad P = 0000 \quad C = 2813$$

BIBLIOTECA
INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
CINVESTAV - I.P.N.

CAPITULO 6

UN AÑO DESPUES: EL FUTURO ANTE LA REALIDAD

Un año después de haber aplicado las entrevistas colectivas y los cuestionarios a los alumnos de sexto semestre regresamos a las mini regiones con la intención de localizar a los egresados de los CBTAs y de conocer cuál había sido el desenlace -hasta ese momento- de las perspectivas planteadas al momento de terminar los estudios.

Se intentó localizar a los egresados de uno en uno conforme a las direcciones proporcionadas por los alumnos a punto de egresar en el cuestionario aplicado el año anterior y/o conforme al directorio disponible en el plantel. Cualquier otro egresado del CBTA localizado en la localidad se incluyó en el estudio, controlando la fecha de su egreso. Este mecanismo de seguimiento tuvo algunas limitaciones que es importante considerar: en particular de tiempo y distancia. El trabajo de campo abarcó únicamente cinco días hábiles por mini región, con excepción de la zona de Xalatlaco a la que se pudo regresar en varias ocasiones por estar a una hora de distancia del D.F. En el caso de Palenque, hubo limitaciones impuestas por las comunicaciones ya que no dispusimos de vehículo para adentrarnos a los ejidos o rancherías más retirados de la ciudad.

Se incluyen en la descripción egresados localizados de dos maneras: aquéllos que pudimos entrevistar personalmente y aquellos sobre los que obtuvimos información indirecta a partir de algún familiar (padre, madre, hermanos), de algún compañero de generación o de algún maestro. En el primer caso las entrevistas son ricas en detalles y en el segundo muchas veces sólo obtuvimos el dato global del destino del egresado al momento de la entrevista, y cuando fue posible, una breve historia de sus intentos y esfuerzos hasta esa fecha.

Se obtuvo información sobre 148 egresados. El egreso un año antes había sido de 144. 20, sin embargo, son de generaciones anteriores a las de los alumnos previamente entrevistados, por lo general anteriores a 1980. Se localizaron en las dependencias públicas de atención al campo y en los propios CBTAs a partir de la certeza de que ahí se habían empleado los egresados de las primeras generaciones, ya que de los egresados recientes sólo cuatro se localizaron en este tipo de trabajo, todos en una misma dependencia gubernamental. Estas 20 historias permiten conocer el proceso de apertura y cierre del mercado de trabajo al que aspiraba el 33% de los alumnos a punto de egresar.

De los 148 egresados localizados, 37 egresados estaban estudiando. 24, realizando estudios superiores fuera de la localidad "migrantes educativos" los llama de la Peña (1980: 159) por lo que la información aquí depende de la que dan los padres, hermanos o compañeros de generación. 10 estaban rehaciendo sus estudios de nivel medio superior, sea cursando la preparatoria (2) o alguna carrera técnica más funcional (8). Dos se habían ido al Seminario (los dos de San José de Gracia), 1 estaba estudiando inglés mientras hacía tiempo para insistir en lograr su acceso a la educación superior.

De los 148 entrevistados 111 estaban insertos en alguna actividad laboral que se describe con detalle más adelante. 12 en dependencias públicas orientadas al agro, sólo 4 de las generaciones recientes previstas en el estudio. 12 en los mismos Centros de BACHILLERATO (ninguno reciente), y 2 en el Sistema Educativo Nacional. 5 en otro tipo de dependencias públicas. 24 estaban en distintos tipos de actividades permitidos por la estructura ocupacional local; 42 estaban en el seno de la familia, en actividades de todo tipo, con frecuencia agropecuaria y a veces sin "hacer nada" según definición propia. 7 habían emigrado a alguna ciudad del país, y 7, a los Estados Unidos.

Entre ellos 23 intentaron realizar estudios superior y 23 también (algunos comprendidos entre los anteriores) intentaron o seguían intentado infructuosamente hasta la fecha de la entrevista, conseguir un empleo en alguna dependencia pública.

Al igual que en el capítulo anterior, no se pretende elaborar una estadística representativa del número de alumnos que comparten una determinada categoría de futuro. La nueva muestra está indudablemente determinada por la oportunidad de encontrar a los egresados. Existen algunas encuestas realizadas a partir de cuestionarios o de los libros de seguimiento de egresados de un alto número de planteles (Muñoz Cruz, op. cit) que confirman que las categorías elaboradas son consistentes con las utilizadas en estudios de mayor alcance estadístico. A diferencia de ellas, contribuyen mayormente a explorar con profundidad y precisar las distintas categorías posibles y las razones que las explican. En efecto, ese tipo de estudios maneja categorías como las siguientes: estudia; trabaja en la especialidad; trabaja fuera de la especialidad; estudia y trabaja; ni estudia ni trabaja, sin profundizar mayormente en ellas. El seguimiento de egresados que realizan los CONALEPs, manejan categorías semejantes (Corona Ruíz, 1986. Información directa recopilada en los departamentos correspondientes en los CONALEPs de Playas de Catazajá, Chis.; Sahuayo, Mich.; y Tilapa, Edomex.).

Ni el estudio ni el trabajo se recorren a través de un camino claramente trazado. Es más frecuente la dispersión y el cambio que la estabilidad. Los obstáculos, a veces insalvables para obtener un título profesional aparecen desde los primeros intentos por inscribirse a una institución de educación superior. En el caso laboral, es difícil, si no es que más bien improcedente, hablar de un "primer empleo". Pero de cualquier forma muy posiblemente para la mayoría el futuro se encarrile conforme a las experiencias laborales ya vividas: o se obtuvo un empleo, o se incorpora a la actividad familiar, o se espera un futuro inestable, por lo menos por algún tiempo. Las condiciones socioeconómicas, que habían perdido influencia en la determinación del número de años de escolaridad alcanzados, por el crecimiento de las oportunidades escolares abiertas en las últimas fechas vuelven a adquirir peso indiscutible. Se trata de diferencias que parecieran darse en un continuum cuyos umbrales y límites son casi imposibles de precisar con la información disponible, porque en ellas intervienen varios miembros de la familia pero influyen visiblemente sobre el futuro logrado.

Las posibilidades de realizar estudios superiores o de incorporarse con cierta holgura en alguna actividad económica dependerán de las posibilidades familiares. De la misma manera, los intentos fallidos de seguir en los estudios y/o la incorporación en actividades laborales muy por debajo de la prometida por la escolaridad obtenida estarán determinadas por los escasos recursos familiares de todo tipo. Entre estos recursos destacan no sólo los económicos sino el de "la palanca". Esta última ameritaría un estudio que rebase el tratamiento despectivo y de corruptela con el que generalmente se usa; refiere a los canales de información y de presión disponibles, generalmente del tipo que Gatti denomina "interdomésticos". Brillan por su ausencia los mecanismos formales y los canales institucionales.

En el caso de la educación superior, pareciera que las instituciones no necesitan reclutar alumnos de entre los egresados del CBTA, como a su vez lo hicieron los profesores de estos planteles "convenciendo" a los egresados de las secundarias de las ventajas del bachillerato agropecuario. En el caso del empleo, desde 1982 más o menos, "la Crisis" ha afectado todo tipo de oportunidades laborales, en particular en las instituciones gubernamentales. Durante una época, que ya no corresponde a la del estudio, se reclutaba institucionalmente a los egresados en sus plantles. A partir de 1982, son estos últimos, individualmente, y con las escasas y débiles palancas a las que tienen acceso quienes buscan infructuosa e insistentemente un empleo público. Con el cierre de la demanda gubernamental por técnicos medios, se evidencia la brutal devaluación del certificado escolar,

la pérdida de competitividad frente a la escolaridad superior y la necesidad de emplearse de lo que sea.

La presencia del núcleo doméstico, verdadera unidad orgánica de producción y reproducción en las zonas y generalmente ignorada en los estudios de planeación de recursos humanos, se hace evidente por la forma en que viene al rescate de sus nuevas generaciones.

6.1. Continuar estudios superiores.

Al momento del egreso, 46% de los estudiantes del CBTA, tenían muy presente el interés por realizar estudios superiores, en particular de Ingeniero Agrónomo y de Médico Veterinario, aunque algunos de entre ellos (13%) tendrían que trabajar para ello.

Sin embargo fue sorprendente el número tan reducido de egresados localizados que estaban de hecho cursando estudios superiores: 24. El complemento consista, tal vez, en que 23 más intentaron hacerlo, muchos de los cuales de hecho estuvieron inscritos y cursando estudios por tiempos que varían entre 15 días y seis meses. Por distintas razones, en particular económicas, se vieron en la necesidad de interrumpir o abandonar sus estudios.

Entre los principales obstáculos fue posible detectar los siguientes:

- a) Llegar a las inscripciones a tiempo y con los papeles en orden. Para algunos egresados el problema principal fue la pérdida del período de inscripciones y exámenes, no llegaron a tiempo. Esta posibilidad se podía apreciar desde la entrevista a los alumnos de sexto semestre dado lo precario de la información de que disponían con respecto a las instituciones de educación superior, sus requisitos y sus fechas. Este obstáculo, en realidad no es independiente de las todopoderosas razones económicas. Para algunos estudiantes lo que pasó es que no tuvieron recursos para llegar a tiempo, de entre ellos, pocos pospusieron la inscripción por un semestre mientras juntaban un capital mínimo para iniciar los estudios.

En otras ocasiones no se contaba con los papeles en orden, no se había recibido el certificado de bachillerato a tiempo, o por alguna razón inexplicable le faltaba la firma legitimadora. El hecho de que muchos egresados sí hayan llegado en fechas y con los papeles en orden, a pesar de la ausencia de información institucional, indica -por contraparte- un conjunto de "saberes estudiantiles" y mecanismos interdomésticos relativamente eficientes entre los que destaca este tipo de información administrativa.

- b) Falta de afinidad entre el bachillerato cursado y los estudios superiores elegidos.

Para algunos egresados el principal problema fue el tipo de bachillerato que habían cursado, aún en casos en que se intentaba cursar una carrera afin. Se trata, como se recordará, de un bachillerato agropecuario con orientación propedéutica a dos áreas: químico biológicas y físico matemáticas. Sin embargo, no existen vínculos, formales o informales, en el sentido de ser bachilleratos "conocidos", más que con algunas instituciones orientadas a la formación de ingenieros agrónomos: los Institutos Tecnológicos Agropecuarios y los Centros de la SARH en Guerrero. Las universidades estatales: la de Guadalajara, a la que acuden los de San José de Gracia, más que a la Nicolaita; la Autónoma de Chiapas, la del Estado de México le dan preferencia a los egresados de sus preparatorias y dejan a los egresados del CBTA al final de la cola o les exigen requisitos que no cubre su bachillerato. En caso de aceptarlos casi siempre exigen requisitos propedéuticos.

"Allí, (en la UAEM) nos ponían peros para ingresar porque se les da más oportunidad a los que vienen de las prepas de la Universidad que a nosotros... teníamos que revalidar materias o hacer un semestre de bachillerato en alguna prepa... nos ponían peros y en eso se pasaron las inscripciones" (Alberto, CBTA 96, 83-86).

"Se fue a la U de G porque allá está un primo que le hizo el favor de ayudarlo pero le dilataron mucho el certificado y entraron ya empezado el semestre. Pagaron materias para revalidar pero seguían teniendo problema y al último el primo le consiguió un certificado de la prepa y así fue como entré" (hermano de Raúl, CBTA 96 83-86).

En otros casos, el certificado no fue válido porque el egresado intentó ingresar a alguna carrera no afin a su área propedéutica. En dos casos, los estudiantes decidieron rehacer el bachillerato, por lo menos el último semestre.

- c) Pasar el examen de admisión.

Otro paso a resolver es el examen de admisión. Este no parece haber sido especialmente problemático, ya que de 5 alumnos que reportan problemas en ese sentido, tres lo resolvieron por medio de algún tipo de recomendación o presión y están de hecho estudiando.

Los que están todavía estudiando y muchos de los que abandonaron los estudios pasaron el examen. Sin duda del CBTA egresan estudiantes con antecedentes académicos

suficientemente buenos: lograron ingresar a Chapingo, a la Antonio Narro de Saltillo, a la UAM, a varias universidades estatales.

Pasar el examen de admisión y lograr la inscripción y el ingreso a las instituciones de educación superior no es garantía de permanencia en ellas. Es necesario irse abriendo un camino en el que se entretujan aspectos académicos: entender, aprender, o por lo menos aprobar las materias; contar con los recursos económicos para sobrevivir lejos de la casa familiar y, seguramente, encontrar un ambiente social y afectivo. Este último aspecto parece estar resuelto mínimamente desde el inicio, dadas las cadenas de amigos y familiares a través de las cuales se gestiona el ingreso a las instituciones de educación superior.

d) Permanecer en los estudios durante cinco años.

De la población analizada sólo tres estudiantes desertaron por problemas académicos: reprobaron alguna materia seriada o francamente "no entendían nada". Pero casi todos los "fracasos" se deben a la falta de recursos económicos que se hace sentir en los primeros semestres. La cantidad de recursos económicos que se requieren para sobrevivir tiene tantas diferencias relativas que seguramente se pondera de manera poco conocida con la motivación para seguir estudiando y el éxito en los estudios.

Por contraparte, la persistencia de 24 estudiantes se debe a una mezcla propicia de los factores anteriormente mencionados pero fundamentalmente a que cuentan con recursos económicos.

Destaca aquí la cantidad de personas que interviene en el sostenimiento de un estudiante y los montos tan variados que se consideran el mínimo necesario.

En muy pocas ocasiones es el padre el que asume totalmente los costos:

"¡Claro que cuesta mucho mantener a los hijos estudiando, pero uno tiene el interés de que salgan. Yo tengo trabajo en el campo... pero quiero que mis hijos terminen aunque sea de profesores para que no le digan Alfredo sino profesor Alfredo. Después de que terminen que se vengán al campo, aquí hay terrenos, hay todo. Porque ahorita un empleado pues no... ya no la hace por el sueldo. He visto un ingeniero amigo de mi hijo y otro que pidieron chamba al INMECAFE pero les pagan 160 000 pesos al mes (1988) más viáticos...!" (padre de familia del CBTA 66: sostiene los estudios fuera de 5 hijos, tres en la ciudad de Cuernavaca Morelos, a los que envía 400 000 mensuales para manutención y 2 en

Chilpancingo, Gro. a los que envía 300 000. El padre pertenece a un grupo de trabajo ejidal que cultiva, industrializa y comercializa el café).

Prácticamente en todos los casos, el estudiante se sostiene con la aportación de varios miembros de la familia, en particular los hermanos mayores hayan o no estudiado a su vez, característica de la unidad doméstica.

Para un egresado, inscrito en el ITA de Miacatlán, Morelos, los estudios son posibles debido a una combinación de fuentes financieras: una beca y el apoyo de diferentes hermanos, en particular una hermana que trabaja como secretaria y le hace llegar 40 000 a la quincena "porque sí responde", es el único de la familia que "le ha echado ganas... que ha demostrado que estudia".

No es fácil estudiar y al mismo tiempo trabajar para autosostenerse; los familiares están de acuerdo en que los alumnos se dediquen exclusivamente a los estudios. Algunos estudiantes realizan trabajos eventuales. De uno menciona su hermana que los fines de semana se "alquila para cortar coco". De otro, que "realiza trabajitos eventuales como ordeñar y sembrar... también está con una asociación de charros".

Las cantidades a aportar son muy diversas pero prácticamente en todos los casos cantidades aparentemente bajas implican un importante esfuerzo para la familia:

"Pues si implica sacrificios (darle educación superior a dos) el de Chapingo está en el internado, no es tanto. Ricardo tiene que pagar \$40 000 mensuales para hospedaje y alimentación (en Saltillo, 1988). Trabajó de agosto a diciembre en lo que podía, echando abono y así. Ganaba como unos \$2000 al día" (Madre de Ricardo, ejidataria, CBTA 33).

"Como ahorita tenemos cuatro hijos en la escuela voy a vender tortillas a la carretera para poderlos sostener" (Madre de Martha, CBTA 96. La familia posee una milpa, una raspita y un molino).

"Nosotros le estamos mandando una mensualidad porque lo que nos interesa es que se dedique al estudio, que no tenga problemas en la escuela... Cuesta mucho tener un hijo estudiando pero ahorita no estamos tan oprimidos, ya todos trabajan" (Madre de Roberto, CBTA 96).

"Vive en una casa de asistencia para jovencitas. Le cobran \$90 000. Nosotros le mandamos \$120 000, queremos que estudie para que no se tenga que echar la carga a la cabeza como yo" (Se refiere a la carne que vende en el pueblo de casa en casa y transporta sobre la cabeza. Madre de Dalia, CBTA 66).

"Le mandamos el dinero entre mi papá y algunos hermanos, somos 12" (Hermana de Yesenia, CBTA 66. La familia se sostiene de un cocotal y la ayuda que mandan 3 hijos que tienen empleo urbano en distintas ciudades del país).

Como se perfilaba desde el año anterior, el CBTA encarrila a los estudiantes hacia ciertas carreras y ciertas instituciones. De los 24 estudiantes localizados 13 están estudiando para Ingeniero Agrónomo y 6 para Médico Veterinario; cinco están en carreras diferentes: Psicología Infantil en una universidad privada de Jalisco; Biología en la UAM X, medicina humana en la UNACH y otro estudia la licenciatura en Educación Física, en el D.F. De los estudiantes que no pudieron perseverar en los estudios, todos iban para Ingeniero Agrónomo con excepción de una chica que se inscribió en Química en la UAM-X.

9 estudiantes de Ingeniería Agronómica están en instituciones especializadas en esta área: cuatro en ITAs y cinco en el Centro de Estudios Superiores en Agronomía de la SARH en Iguala. Los demás está cada uno en una universidad estatal diferente.

6.2. Rehacer los estudios de nivel medio superior

Para 10 de los egresados entrevistados el futuro se centró en rehacer estudios de nivel medio superior. Dos de ellos, como ya se señaló, están cursando la preparatoria para poder después ingresar a la carrera de nivel superior que quieren: leyes y administración. 8 están estudiando alguna carrera corta más funcional, cinco de ellas secretarias. Es el caso de cinco mujeres a las que no las dejaron salir a estudiar o a trabajar fuera. Una estudia por "pasar el tiempo" pero las otras sí tienen interés en trabajar después como secretarias. Dos de ellas, después de infructuosos esfuerzos por conseguir trabajo como técnicos en las dependencias gubernamentales locales, esperan conseguirlo en las mismas dependencias como secretarias. Tres muchachos estudian diversas carreras: auxiliar contable, computación, electrónica y mecánica; tres de ellos después de haber trabajado como técnicos agropecuarios con contratos eventuales y logrando apenas el salario mínimo y dos porque no pudieron seguir estudios de nivel superior por razones económicas. Aún tratándose de carreras cortas de este tipo, el acceso y la permanencia no son fáciles. También hay historias de cambios y de deserciones.

Los muchachos, y tres muchachas trabajan a la vez que estudian estas carreras, planeadas casi siempre en horarios vespertinos.

Dos egresados, de San José de Gracia no faltaba más, están en el Seminario. Un egresado de Cacalutla está estudiando inglés en Cuernavaca, en lo que hace tiempo para volver a intentar

el ingreso a la carrera de Odontología en el Colegio Militar, ya que la primera vez no pasó el examen de admisión.

6.3. El desempeño laboral de los egresados.

El ingreso inmediato a algún tipo de trabajo resultó más frecuente que lo previsto un año antes en los últimos días de clase en el CBTA.

Las historias de los egresados localizados permiten identificar cuatro tipos de resultados en la relación entre la escolaridad técnica agropecuaria y el acceso al trabajo en este tipo de miniregiones.

1. Sólo algunas dependencias gubernamentales admiten una relación específica de "mercado de trabajo". En ellas existen en principio posiciones laborales para técnicos medios agropecuarios (demanda), y los egresados (oferta de fuerza de trabajo) compiten por ellas utilizando como principal recurso los conocimientos necesarios para el desempeño de esa posición, amparados por el certificado escolar correspondiente. Estos mercados han estado prácticamente cerrados de 1982 a 1989.
2. La estructura local de empleo sólo permite una relación devaluada de la escolaridad de los egresados frente al mercado y de sobrecalificación respecto del trabajo que finalmente logran.
3. La unidad familiar doméstica de producción incorpora a sus miembros egresados del CBTA de diferentes maneras. Dadas las características de las zonas, coincide en ocasiones en incorporarlos a una producción agropecuaria. Solo engañosamente puede interpretarse esta incorporación como "autoempleo". En muchas ocasiones se da después de esfuerzos infructuosos por lograr un empleo fuera del núcleo familiar.
4. Un último resultado implica una relación que podríamos denominar de expulsión del egresado de su zona de arraigo familiar y búsqueda del desarrollo laboral personal fuera de la misma.

6.3.1. Las dependencias gubernamentales como único mercado de trabajo

Se ha mencionado ya el análisis que han hecho algunos investigadores de la poderosa intervención del Estado mexicano en el desarrollo rural y la productividad agropecuaria.

Son muchos menos los trabajos que analizan, detrás de este conjunto de organismos, la evidencia del desarrollo de un mercado de trabajo, delimitado fundamentalmente por la

acción estatal, para quienes se califican mediante una escolaridad superior o media superior en el desempeño de profesiones u ocupaciones orientadas al campo. (Cleaves, 1985; Mayer y Lomnitz, 1988).

En cualquiera de estas dependencias que tienen representación en las localidades de las miniregiones se encontraron egresados de los CBTA; en concreto en las secciones o delegaciones de: SARH, BANRURAL, INMECAFE, Secretaría de Desarrollo Rural del Estado de Chiapas, CODAGEM en el Estado de México. Los contratados se iniciaron a veces en Programas específicos tales como el Inventario Frutícola Nacional, el Programa CONASUPO/COPLAMAR el Programa de la Abeja Africana, el Programa de Huertos Familiares; o en el sector educativo en las Brigadas Rurales, o el Programa de Albergues Escolares de las zonas montañosas de Guerrero. 12 egresados estaban en dependencias públicas orientadas al impulso a la producción agropecuaria, sólo 4 de las generaciones de la muestra. 14 estaban en el sistema educativo, sólo 2 de las generaciones de la muestra.

Es evidente que cualquier nuevo programa gubernamental de atención al campo recurrió a estas escuelas para reclutar el personal necesario al desarrollo de sus funciones. Este es el mercado formal de empleo más adecuado al técnico agropecuario. En realidad no está formalmente previsto como tal en la estructura de personal; se trata de los puestos técnicos de rango y sueldo más bajos y es ahí donde encuentran un espacio los egresados del CBTA (Ent. 190).

Las historias laborales de los egresados insertos en estos espacios y de los muchos que intentaron, sin éxito, hacerlo a últimas fechas permiten afirmar que este espacio laboral no está consolidado ni mucho menos sino que:

- a) Las oportunidades de empleo han tenido importantes variaciones a lo largo del tiempo y desde 1982 hasta 1989 han estado prácticamente cerradas.** (La investigación no pudo incluir los cambios provocados por la desaparición de ANAGSA, la reestructuración de CONASUPO o de Banrural, el lanzamiento del PRONASOL, por mencionar algunos de los cambios recientes en la política gubernamental hacia el sector agropecuario).

Es indispensable subrayar que de los 12 localizados en este tipo de dependencias sólo 4 eran de las generaciones recientes (83-86 y 84-87) consideradas en la investigación, los cuatro en un mismo programa del INMECAFE en la zona de Guerrero. Los demás procedían de generaciones anteriores a 1982 y no necesariamente del CBTA local. Tenían una antigüedad mínima de 5 años al momento de la entrevista. De hecho, no se localizaron por medio del directorio de alumnos entrevistados un año antes sino dentro de los centros de

trabajo, a partir de la certeza de que ahí habían ido los egresados de las primeras generaciones.

Podría decirse que de 128 egresados de las generaciones recientes, las que eran objeto de estudio, sólo 4 se localizaron en dependencias gubernamentales orientadas al agro. Este dato contrasta fuertemente con el estudio de Muñoz Cruz, 1982, conforme al cual, el 69.7% de 4 338 egresados hasta 1982 se localizaba en este tipo de instituciones.

Originalmente y hasta 1982, la serie de proyectos gubernamentales de promoción y apoyo al desarrollo agropecuario en este tipo de zonas que se analizaron anteriormente hizo que la demanda superara a la oferta, y las dependencias gubernamentales iban a las escuelas a reclutar personal. (Vid supra). En este espacio formal y en la época de crecimiento, la mayor escolaridad jugó un papel muy importante en las promociones y ascensos, aunque no necesariamente los títulos y certificados formalmente acreditados. Los egresados del CBTA que pudieron promoverse dentro de esta estructura laboral además formalmente jerarquizada fueron los que también cursaron una carrera de nivel superior, mientras que los que se quedaron con su escolaridad media no reunieron "los papeles" para ser promovidos.

b) Pero ya no es fácil encontrar trabajo de técnico... incluso están recortando personal.

"No fue fácil entrar al INMECAFE, dilaté algún tiempo voltiando. Empecé a meter papeles desde marzo, abril, mayo, junio, dando vueltas hasta julio". (Marcelo, CBTA 66).

De hecho para otros 23 egresados entrevistados la expectativa de encontrar un empleo formal en este tipo de dependencias, defendida por los alumnos a punto de egresar un año antes, se convirtió en un largo período de búsqueda, que adquirió categoría de verbo en el lenguaje familiar: "andar voltiando", y que resultó infructuosa.

"Tarde voltiando como cinco meses" (egresado del CBTA 66).

"Anduvo voltiando varios meses y después se fue a la marina, aunque no le gusta" (madre de un egresado del CBTA 66).

"Nomás me decían que el mes próximo y así me trajeron como medio año" (egresada del CBTA 96).

"Nos dieron los nombres de los jefes de personal y nos hicieron dar muchas vueltas y que habláramos por teléfono". (egresada del CBTA 96).

"También con un compañero, Alfonso, veníamos seguido con él, y no, nada. Así nos traían a vueltas y vueltas y no hubo nada y mejor ya no seguí buscando" (Osvaldo, CBTA 66).

En muchas de estas vueltas y regrese-mañana los egresados confían todavía en algún contacto que tienen. Muchas veces son los propios maestros del CBTA, quienes se preocupan por el destino de sus alumnos y están pendientes de transmitir cualquier información de vacantes que les llegue. En general se trata de contactos de muy poco peso (de lo contrario ya hubieran conseguido el trabajo), pero que por lo menos ya están adentro. Para los egresados que no consiguieron trabajo queda claro que el certificado escolar no es el único argumento en la competencia por los escasos puestos disponibles.

"Busqué en SARH, BANRURAL, en la SRA y en FIRA. Seguido me presentaba y me presentaba y venga tal día. Bueno a mi me cansaban. Me decían que diera mis vueltas pero nada más era una argumentación para esquivar a la gente que va a pedir empleo. Y lo que si me doy cuenta que al salir hay que conocer a alguien que le pueda echar la mano porque por cuenta propia no. A veces hasta se dan el descaro de decir por parte de quien viene. Yo pienso que no le dan la seriedad oficial que pudiésemos darle a una persona que viene preparada, que tiene un perfil técnico elevado" (egresado de CBTA, titulado de ITA y contratado como interino por seis meses en el CBTA 96).

"En el caso de Efraín, ahí (en el INMECAFE) trabaja su hermano y él saliendo de aquí del CBTA ya gestionó un mejor puesto" (Marcelo, egresado del CBTA 66, técnico eventual del INMECAFE).

En otros casos, el contrato ofrecido o conseguido no fue satisfactorio para los egresados, y no se presentaron a buscar la renovación del mismo. "Me ofrecieron \$40 000 a la quincena y no regresé" (Egresado del CBTA 96). El trabajo es pesado, los riesgos a veces altos (cuando se trata de inspeccionar o reportar en materia de seguros o créditos), y sobre todo las distancias a recorrer o el vivir lejos de la familia no se justifican ante tan bajos sueldos. En ocasiones no solo no alcanza el sueldo sino que hay que poner de la bolsa simplemente para llegar al lugar de trabajo. Las sencillas oportunidades posibles en el seno de la familia resultaron mejores y permitieron en esos casos despreciar la recontractación.

"Si pues aquí luego... aquí he andado en la casa por vía de trabajo... pues aquí tiene uno terrenos y pues se dedica uno a las labores" (egresado del CBTA 96, trabajó seis meses en Protimbos, ayuda en la producción familiar y estudia a la vez contador privado dos horas por las tardes).

Se expresa así en el nivel local del empleo una de las principales manifestaciones de la dramática disminución del gasto público destinado al sector agropecuario de 1981 a 1986. En esta última fecha, la relación fue del 52.1% respecto del ejercido en 1981 (Calva, 1988: 33-34).

c) Un mercado no claramente definido desde su inicio.

Por otra parte no todo fue contratación formal. Entre los localizados en estos centros de trabajo hay algunos que después de años no han logrado su base a la fecha.

"Pues somos eventuales todavía. Hay unos compañeros del CBTA de la primera generación que trabajan desde hace siete años y todavía no se basifican sino que están constantemente renovando sus contratos, igual que el mío y con el mismo sueldo" (Marcelo, CBTA 66, 84-87).

"Me dieron contrato por seis meses (en 1979) y así he estado hasta la fecha... Desde hace un año en los contratos ya ni siquiera es Banrural el que contrata sino el ejido o los productores o la comunidad a atender... Los patronos son ellos aunque el Banco subsidia la operación" (Mateo, Egresado del CBTA 45, generación 77-79. Inspector de Campo en Banrural, Palenque).

A partir de la Crisis de 1982, las dependencias gubernamentales fueron cerrando toda contratación formal y la oferta superó a la demanda, independientemente de las necesidades de la población rural respecto de servicios de asesoría técnica o promoción de la producción. Según las instituciones se diseñaron diversos mecanismos de contratación temporal (aunque muchas veces renovada durante años) que permitieron el acceso a algunos de los egresados de las generaciones recientes. En las 4 miniregiones se manifiestan sólo dos programas concretos: un convenio entre el gobierno del Estado de Guerrero y el Instituto Mexicano del Café, para la renovación de cafetales y la prevención de la roya, dentro del cual se incorporaron cinco egresados del CBTA 66 (Cacalutla) uno de los cuales ya no continuaba en el momento de la entrevista, y el programa Protimpos del Estado de México para los huertos familiares, al que se incorporaron dos egresados del CBTA 96, que no continuaron más de seis meses. Se trata de contratos semestrales o anuales; con salario muy escaso, el mínimo o apenas superior al mismo; irregularmente pagado, y sin algunas de las prestaciones que tradicionalmente habían tenido los técnicos, en particular viáticos para transportarse a las regiones apartadas en donde desempeñan sus funciones.

"Pertenezco a un sencillito programa pagado por el gobierno del estado donde pagan muy poco. En cambio los que ya tienen su base y pertenecen al programa normal de INMECAFE reciben viáticos y pagos regulares en comparación con nosotros que

hasta ahorita no nos han pagado desde febrero" (egresado el CBTA 66, sueldo ofrecido \$250 000 más \$50 000 por viáticos en 1988).

Entre los que ingresaron a estas dependencias en años anteriores hay historias laborales muy diferentes:

- i) Coordinador de sanidad vegetal animal y forestal, SARH Atoyac. Es egresado del CETA 18 de la generación 73-76, inmediatamente después ingresó a la ESA de Chilpancingo y se tituló como ingeniero agrónomo fitotecnista. "En aquellos tiempos había más facilidades para encontrar trabajo. A la escuela fueron varias dependencias a buscar ingenieros, y ahí mismo me contrataron". Fue jefe de maquinaria del distrito... de.. y desde hace un año ocupa su puesto actual en Atoyac.
- ii) Genaro, técnico de SARH en Palenque. Egresado del CBTA 45 generación 80. Ese mismo año ingresó al Programa CONASUPO COPLAMAR que contrató 20 técnicos en Tuxtla. Trabajó un año. En 1981 la SARH absorbió el Programa y lo contrató como técnico. Desde entonces está ahí. Le corresponde dar asesoría técnica en cinco ejidos. No ha tenido promociones y piensa titularse formalmente como técnico a ver si así lo promueven.
- iii) X. egresado del CBTA 66, generación 79-81. Tardó "voltiando" como cinco meses en SARH y diversas dependencias oficiales SRA, SEP. En octubre de 1981 consiguió un contrato en SARH por tres meses que le renovaron en cinco ocasiones. Tenía que atender la recuperación de colmenas de tres ejidos que habían recibido crédito para ello y las habían perdido. En 1984 le dieron finalmente nombramiento de base como técnico medio, actualmente es técnico profesional y se desempeña como auxiliar del Coordinador del Programa de la Abeja Africana en la delegación. Considera que si tuviera "papeles" podría ser técnico profesional especializado.
- iv) Mateo. Inspector de campo, BANrural, Palenque. Egresado del CBTA 45 en 1979. Hizo solicitudes y exámenes en SARH, INMECAFE y BANRURAL. Inició en esta última dependencia en 1979, en una vacante de inspector de campo con contrato de 60 días que renovó otra vez. Después le dieron un contrato por seis meses por honorarios y hasta la fecha sigue así. Desde hace un año en sus contratos ya no aparece BANRURAL como contratante sino la comunidad concreta a atender.

d) No es clara la delimitación entre el técnico medio y otros trabajadores de escolaridad superior.

La contratación de técnicos o de profesionistas, las funciones que desempeñan unos y otros y los salarios devengados varían en función de presupuestos disponibles más que de una organización jerárquica e interrelacionada de calificaciones de diferente nivel requeridas para el mejor desempeño institucional. Como en cualquier mercado de trabajo formalmente jerarquizado, (de Ibarrola, 1983) la calificación juega para el puesto según el balance de la relación oferta-demanda. En los primeros años de expansión de este mercado, antes de que egresaran suficientes técnicos y profesionales del sistema escolar, la escolaridad formal tuvo mucho menos peso que ahora, aún en el sistema escolar en donde los requisitos de escolaridad cuentan muchos más que en cualquier otro mercado de trabajo. De ahí lo errático de las relaciones entre puestos conseguidos y escolaridad alcanzada entre los egresados entrevistados. El juego del mercado es interesante. En épocas de crecimiento resulta conveniente contratar varios técnicos por el sueldo de un profesional. En tiempos de penuria, lo que conviene es contratar un profesional por el sueldo de un técnico. A medida que se fue cerrando el mercado y la escolaridad siguió creciendo por razones propias, los puestos de menor jerarquía empezaron a ser solicitados, también infructuosamente, por personas con escolaridad superior que desplazan a los de escolaridad media hacia el final de una larga cola por el empleo de técnico. Una vez que se cierra el mercado, la escolaridad alcanzada no influye en las funciones desempeñadas. Profesionistas y técnicos comparten las mismas y aprenden en la práctica, al parejo, un contenido laboral que no se aprende en la escuela.

"Coordino de 10 a 12 técnicos; la mayoría provienen del CBTA 66, como unos ocho. Saldrían de la escuela hace cinco o seis años, otros vienen del PENFO y de Brigadas, creo que dos son ingenieros".

"Aquí tenemos compañeros que son profesionistas completos, ingenieros agrónomos que están ganando igual que nosotros" (Técnico SARH, Mazamitla).

La oficina de SARH en San José de Gracia cuenta con un médico veterinario, un técnico medio y una secretaria. Desde hace seis meses el médico está con permiso en E.U. y el técnico asume todas las funciones.

"(La diferencia entre un técnico y un ingeniero) está más que nada en el período de estudios. Teóricamente tienen más conocimientos pero en la práctica es lo mismo. Desempeñamos la misma actividad, incluso hay compañeros que saben más que ellos" (Jefe de sección de SARH, Centro de Desarrollo Rural, 35, Mazamitla).

"...el café no lo llevamos en la escuela. Lo que hice fue prepararme, conseguir literatura. Siquiera para saber a qué familia pertenece la mata del café y cuáles son sus principales plagas... en los primeros meses me tocó trabajar con un ingeniero nuevo, que también andábamos aprendiendo juntos" (egresado del CBTA 66, contrato temporal en inmecafe).

"Nos dijeron vienen tal día y nunca nos pasaron con las personas, luego nos dijo la secretaria que ingenieros titulados andaban buscando trabajo desde hacía un año y no encontraban y ya no regresamos" (egresados del CBTA 96).

Un funcionario de Banrural relata que en 1988 se hizo una convocatoria regional para contratar (entre otros) técnicos de más bajo rango; el requisito de escolaridad era de media superior en adelante. El 95% de las solicitudes fue de gente con licenciatura (Ent. 190).

e) Los técnicos medios describen su trabajo

Independientemente de su escolaridad, el técnico es el contacto más directo, más cercano y más frecuente entre los productores y una serie de disposiciones institucionales sobre producción. Es el último eslabón de una compleja cadena burocrática de asistencia técnica; Es el que está en el campo, vive en las comunidades o ejidos toda la semana, o dependiendo de distancias y comunicaciones, muchas veces se quedará todo el mes. Su trabajo consiste en supervisar de manera inmediata el cumplimiento de las disposiciones más puntuales para conformar la producción con los perfiles elaborados o previstos desde la institución impulsora, detectar problemas y reportarlos. De conformidad con su experiencia podrá o no dar soluciones concretas: "Supervisar a los campesinos inscritos en el Programa (de renovación de cafetales) ...revisar distancias entre planta y planta... revisar si tiene plaga, si ha fumigado, controlado la maleza, recortado la planta para que crezca derecha..." (Ma. de Jesus, CBTA 66).

"Andaba de promotor en Protimbos asesorando a las personas que compraban su huerto. Entonces me daban la relación y yo iba a buscar los domicilios y les daba las indicaciones qué es lo que iban a hacer y demostrarlo para mostrando uno empeño que fueran viendo que sí se producía, producían sus propias hortalizas las familias y salir más económicas las verduras" (Marco Antonio, CBTA 96).

"El trabajo consistía en recabar datos y cotejar información sobre los expedientes de créditos otorgados a los productores: verificar el número de cabezas de ganado, el estado de los cultivos, de las instalaciones, la compra y

uso de insumos" (Técnico, inspector de Banrural, Palenque, Chiapas).

"Como ahorita, vamos a desinfectar semilla, vamos programando qué días y le avisamos a la gente para que tengan lista la semilla para desinfectársela y así sucesivamente nos vamos con todos los ejidos y luego la pequeña propiedad" (Jefe de sección del Centro de Desarrollo Rural, 35, SARH Mazamitla).

"El mayor trabajo consiste en cambiar la mentalidad de la gente. En el ejido X... sembraban a 85 cm. de distancia, unas 33 000 plantas por ha. Propuse menor distancia, unas 45 000 por ha. Tal vez pueda influir a dos agricultores de 20".

"El desempeño del puesto -dice un funcionario de Banrural- es difícil. Por un lado no sabe bien de técnicas o de los productores, ni de la región y tiene que tratar todo eso. Tiene que rendir informes y llenar formas. Es chofer, guardia y almacenista... Para la producción campesina y minifundista es peor. No hay variabilidad en las alternativas tecnológicas que se pueden ofrecer ni son fácilmente adaptables, funcionales o rentables a pequeña escala... además la paga es poca" (Ent. 190).

f) La doble estrategia laboral del técnico agropecuario contratado en este mercado formal.

En las pláticas con los estudiantes a punto de egresar y las discusiones acerca de la conveniencia de un empleo público frente a un trabajo privado, salió a relucir la creencia muy mexicana de que el mejor de los mundos posibles es uno que combina ambas situaciones, un empleo seguro y estable en el sector público "llueve, truene o relampaguee, yo cobro", adicionado por desempeños particulares que permitan otros ingresos. "Si trabajo más, gano más, ya depende de uno". No fue fácil conocer esta situación entre quienes tienen ya un empleo en el sector público; en algunos casos la respuesta fue formal: no está legalmente permitido. En otros, aparece un sentimiento de exclusividad profesional y de compromiso de servicio; no se puede uno dedicar a otra fuente de ingresos "porque sentimos una obligación con el campesino y esas actividades todos los que estamos aquí las estamos realizando en las tardes, sábados y domingos" (maestra del CBTA 66).

De hecho se dan servicios puntuales con base en frecuentes demandas personales pero no se reconoce si se reciben o no ingresos por ellos.

"de aquí de la comunidad vienen a solicitar la intervención de uno que para vacunar sus animales, que problemas con las abejas... ¿cuánto vale? No pues muchas veces nada, nos dan que el refresco en ocasiones" (maestros del CBTA 66).

Pero varios de los técnicos gubernamentales consideran que la doble situación es una absoluta necesidad, en virtud de la insuficiencia de los salarios.

En realidad no se trata de discutir aquí la ética o no de la exclusividad profesional o la posible imbricación de recursos públicos para beneficios privados: saldría a una escala miserable. Lo que interesa analizar es la posibilidad que tienen para impulsar producciones particulares y generar mayores ingresos quienes adquieren ciertos conocimientos técnicos en la escuela y en el trabajo. Surge aquí un patrón que resultará familiar al analizar la situación de los egresados recientes que no están en un empleo público. Las producciones particulares son posibles pero en combinación con la familia y en función de los recursos. A veces tendrán éxito, a veces no y no es fácil deslindar el factor "conocimiento técnico" en estos resultados.

- X:** Ha tenido oportunidad de rentar una parcela por dos años consecutivos y llevado a cabo pequeñas producciones con éxito. Es además distribuidor de herbicidas de una compañía particular para la que arregla demostraciones; hace engordas de cerdos en el patio de su casa conforme al paquete tecnológico de SARH (dos, tres cerdos) y además hace algunos trabajos de albañilería. (Técnico SARH, San José de Gracia).
- Y:** "Aparte de la SARH me dedico a los cultivos hortícolas... ahorita en tierras de mi padre, son 20 has. de riego por motobombas, sembré maíz de temporal, frijol y sandía de riego. Ahorrando un poquito de mi sueldo y otro poco que mi viejo me ha ayudado pude levantar los cultivos..." Tiene además una camioneta para llevarlos directamente al mercado de Acapulco. (Egresado de CETA y con título de Ingeniero de la ESAÑ coordinador en SARH)
- A:** "Yo inicié en la producción de pollos de engorda... No eran muchos, 500, los fui distribuyendo que fueran saliendo cada semana, sacaba cien. Mi familia se encargaba de dar la alimentación y en la venta todos participaban. Duré como un año pero por las alzas de precio..." (jefe de taller, CBTA 45).
- B:** "Yo quise independizarme pero no fue posible. Inicié un pequeño ranchito... tenía el terreno... adquirí 20 pies de cría con financiamiento de Brigadas... pero por problemas ecológicos de lluvia no pude prosperar. Los animales ahí siguen. Yo pensé que podría ser autosuficiente pero no" (auxiliar de vinculación, CBTA 45).

"Podría pensar en poner unas colmenas pero se necesita tener camioneta para seguir la floración" (técnico SARH, Atoyac).

Aparecen también otro tipo de actividades, e inclusive la migración temporal al otro lado.

Z: "Estoy estudiando electrónica y ya puedo arreglar motorcitos: lavadoras, licuadoras, radios y más o menos he sacado algo de dinero en este tiempo". (Técnico SARH, Mazamitla).

"En mi caso tengo una tiendita. Un comercio bien pequeñito pero me va bien. Mi señora es egresada (del CBTA) y yo le digo tu eres técnico en comercio porque atiende el negocio de lunes a viernes" (maestro del CBTA 66).

"Estamos pensando no dejar la plaza, pedir un permiso para ir a E.U. Por lo mismo para ayudarse uno, tener un dinero o algo pues el sueldo solo ajusta para ir pasándola". (Técnico SARH, Mazamitla).

Entre los contratados en los CBTA se habla de impulsar organizaciones colectivas para producir, producto tal vez de la insistencia con que las escuelas promueven esta idea entre los alumnos. Pero no se localizó ningún caso concreto. De cualquier forma persiste la incógnita ¿podrían los maestros o técnicos del CBTA hacer producciones fuera de la escuela si a pesar de contar con la infraestructura "adecuada" no logran producciones rentables dentro?.

g) El mercado de trabajo está cambiando

Durante el trabajo de campo de 1987 aparece ya con cierta claridad la tendencia hacia una política de ¿privatización? ¿liberalización? de las relaciones laborales con los técnicos y profesionistas agropecuarios. El Estado y sus dependencias públicas no serán los empleadores sino que se buscará que sean los usuarios los que respondan por la contratación y por los sueldos. En el caso de SARH, un funcionario local mencionó la existencia de las Unidades de Administración Forestal como un ejemplo de posible generalización. Se trata de grupos especializados de asesores que no dependen de SARH económicamente pero si normativamente; serían algo así como concesionarios de servicios que le corresponde a SARH otorgar. Banrural ya tenía instrumentadas relaciones contractuales con este principio. En algunos casos había cambiado los contratos de servicios profesionales, en los que el contratante ya no era el Banco sino la comunidad usuaria, aunque el dinero lo da el Banco y el trabajo lo dirige esta misma institución.

Parece entonces que hay dos motivos en este cambio, por un lado conseguir otras fuentes de financiamiento de estos servicios de impulso a la producción; por otro, evitar las relaciones contractuales formales dentro del Estado.

Un año después otro funcionario local de SARH en Guerrero repite esta noción. Se trata de impulsar Sociedades Cooperativas o Sociedades ejidales que contraten a los técnicos, aunque no conoce ningún caso exitoso al respecto.

"Trató de hacerse esta práctica en La Unión (Guerrero, Productores ganaderos), hubo ciertos problemas en cuanto a que mucha gente no estaba de acuerdo en que se la pagara a un técnico porque decían que no les redituaba lo que sacaban de ganancia... la mayoría de los productores tienen la idea de que el gobierno les de todo" (Subjefe de la Oficina Regional de SARH, Atoyac).

A partir de 1989 esta liberalización del técnico y del profesional agropecuario seguramente adquiere más peso; las reestructuraciones de ANAGSA, CONASUPO, BANRURAL, INMECAFE, la venta a particulares de algunos de los servicios o instalaciones etc. seguramente implican una modificación del mercado de trabajo cuyo estudio no es posible ya incorporar en esta investigación.

h) Competencia de egresados de otras modalidades.

Finalmente, al igual que las escuelas de nivel medio superior compiten entre sí por los egresados de secundaria, los egresados de otras modalidades de nivel medio superior compiten con los del CBTA por los escasos puestos disponibles en el mercado estatal.

Es posiblemente una competencia incipiente pero aparece con claridad en las oportunidades de servicio social y de prácticas profesionales que ofrecen generosamente las dependencias gubernamentales a las distintas escuelas. Para algunos, estas oportunidades se convierten en camino a la contratación.

Cuando la escuela ofrece la misma especialidad, como es el caso de algunos CONALEPs, la competencia alcanza el momento del empleo. En Palenque empieza a ser explícita. De 28 egresados de la primera generación (84-87) de técnicos en explotación pecuaria del CONALEP de Playas de Catazajá, once se emplearon en dependencias públicas, a pesar de que, a diferencia de los CBTAs, el discurso institucional insiste desde sus inicios en el autoempleo o la contratación con particulares. (Datos registrados por el plantel). Del CBTA de Palenque no localizamos ningún recién egresado contratado en dependencias públicas.

6.3.2. El subsistema de educación agropecuaria del país.

Otro espacio laboral, que responde a características de mercado de trabajo formal para el técnico medio agropecuario es el propio subsistema de educación agropecuaria. Este espacio se comportó en términos generales en la misma forma que el anteriormente analizado, aunque con especificidades institucionales.

Este mercado de trabajo abrió aún menos oportunidades a los egresados recientes, no sólo por las restricciones presupuestales impuestas por la crisis sino por la pérdida de "materia de trabajo": la disminución de la matrícula, que se analizó en el capítulo 3, no justifica la apertura de nuevas oportunidades laborales. Hubo, sin embargo, algunos crecimientos derivados de proyectos institucionales que se manifestaron en una de las mini regiones. El impulso dado a la modalidad curricular Proyectos Productivos Estudiantiles en el CBTA 96 explicó la contratación de varios egresados del CBTA 36, de San Juan del Oro, Durango, plantel en el que se había llevado con éxito esta modalidad de manera espontánea. El director del CBTA 36 fue trasladado al CBTA 96 y llevó a su equipo, incluyendo las nuevas contrataciones como técnicos de algunos de los que habían sido sus mejores alumnos. Ningún egresado de generaciones recientes de los planteles de la muestra había conseguido empleo en DGETA. Dos egresados del CBTA 96 estaban cursando estudios de secretarías con la esperanza de contratarse como tales en el CBTA 96 ya que como técnicos no habían conseguido empleo.

Las posiciones laborales tampoco estaban claramente definidas en este mercado de trabajo. Aparentemente, la función específica de docencia permitía aquí deslindar clara y formalmente entre el técnico medio y el profesional universitario, en el sentido de que los técnicos medios no pueden ser docentes en el nivel medio superior. Sin embargo, en los años anteriores, quienes agregaron a esta formación algunos cursos de verano en alguna normal superior, algunos cursos de nivelación en la ENAMACTA de la propia DGETA o un número variable de años de estudios profesionales, y dependiendo de las necesidades del CBTA local, obtuvieron contrataciones que también resultaron erráticas. Entre los entrevistados fue frecuente el que aceptaran la contratación formal conforme a la categoría presupuestal disponible para después pasarse años buscando la reclasificación correspondiente. La mayoría quedaron en la categoría "pre incorporados" en una reestructuración hecha en DGETA en 1985

De los egresados de las generaciones comprendidas en la investigación sólo dos fueron reportados trabajando en el sistema educativo nacional, uno en el INEA en la Sierra de Chiapas y otro en una secundaria del Estado de México.

6.3.3. No existen otros mercados de trabajo para el técnico medio agropecuario.

Podría argumentarse que el perfil de técnico medio existe en las grandes empresas alimenticias o agroindustriales modernos. Un profesor del CBTA 45, reportó que la NESTLE contrató a un gran número de egresados de la generación en 1974. Los alumnos de este CBTA reconocen que la Nestlé tiene puestos para técnicos medios pero ellos no saben de ninguno de sus compañeros que haya sido contratado como tal.

Si un solo caso lo permite, es posible afirmar que la excepción confirma la regla enunciada en el subtítulo de este apartado. Se encontró un sólo egresado, del CBTA 96 generación 85, que trabajó durante tres años en una conocida fábrica de embutidos y carnes frías en el D.F. como técnico en control de calidad. Sus posibilidades de ascenso y promoción salarial dentro de la empresa no fueron muchas, a decir del egresado, por no tener mayores estudios, por lo que renunció al cabo de tres años.

Este fue el único caso de un egresado contratado como técnico en un mercado de trabajo privado, donde el egresado ingresó y se desempeñó como tal. La acepción de técnico es ligeramente diferente a las anteriores, ya que implica un puesto de nivel intermedio entre ingenieros y obreros.

Los egresados de las mini regiones del estudio evidentemente no constituyen oferta de fuerza de trabajo para este tipo de empresas, podría pensarse que simplemente por la distancia geográfica en el caso de San José de Gracia, Palenque y Cacalutla. En el caso de los egresados de Xalatlaco, la cercanía con el Distrito Federal no fue suficiente para que los egresados del CBTA 96 hubieran intentado conseguir empleo en alguna de las múltiples industrias del ramo. Posiblemente se expresan ahí umbrales en cuanto a las distancias geográficas (dónde está Nestlé, Jumex, Food, etc) pero también otro tipo de distancias, "sociales", que operan con fuerza en contra de una relación libre y fluida de mercado de trabajo.

Las agroindustrias de Tabasco: "arroz, azúcar, cacao y el frigorífico y empacadora de carne" de carácter más capitalista, con mayor división del trabajo (Tudela, op. cit: 1981) tampoco atrajeron a los egresados del CBTA 45, algunos de los cuales provienen de los municipios donde se sitúan esas industrias.

En general no existen industrias locales del ramo, tampoco de otro tipo, salvo en el Estado de México. Ya Warman identificó sólo dos mercados de trabajo para la venta de fuerza de trabajo campesino: la industria establecida en áreas rurales, cuya absorción de mano de obra ha sido muy limitada porque son industrias intensivas de capital y la

empresa agrícola en tres ámbitos: internacional, interregional y regional. (Warman, op. cit: 55).

Agroindustrias locales

En las mini regiones se descubrieron cuatro tipos de industrias locales: ejidales, familiares, las que convenimos en denominar familiar-capitalista y paraestatales. Las ejidales deben descartarse, en realidad son intentos, erráticamente renovados por impulso del gobierno, de adicionar actividades para una mayor ocupación del tiempo de trabajo de los ejidatarios. No se trata de contratar externos, los técnicos van enviados por las dependencias gubernamentales.

Las industrias familiares se analizarán en el siguiente apartado, precisamente no contratan externos sino que incorporan o absorben toda la fuerza de trabajo familiar que sea necesario absorber conforme a una lógica radicalmente distinta a la del mercado.

Durante el trabajo de campo se analizaron dos agroindustrias de la categoría denominada familiar capitalista, una en San José de Gracia y otra en Cacalutla, además de una paraestatal en Cacalutla.

En ellas definitivamente no se prevé la contratación de técnicos medios. No interesa la escolaridad o los conocimientos adquiridos en la escuela sino la experiencia del trabajador, el puesto no existe. El número de oportunidades laborales es muy reducido, y las de nivel "medio" -una mínima proporción del total- se reservan para actividades claramente consolidadas en la organización laboral: secretarías y contadores.

La industria Apícola M..., de Atoyac, Gro. Produce, envasa, distribuye y exporta miel y cera. Tiene 15 trabajadores sin escolaridad, ya que "no se necesitan estudios, lo importante es no tenerle miedo a las abejas". Hay 1 técnico especializado en base a su experiencia en industrias semejantes y que fue pirateado por el dueño. Este último se atribuye las funciones de veterinario, "hasta puedo recetar y sólo llegue a tercer año de primaria". Está muy interesado en la inseminación artificial de abejas reinas como forma de control de la abeja africa y tiene ya todo el equipo para ello y tratos con un biólogo de la UAM.

La industria Paraestatal K... de San Jerónimo, Guerrero, en venta, conforme al programa de privatización de empresas paraestatales. (Gasca Zamora, 1989). Produce, envasa, distribuye nacionalmente y exporta crema de coco y aceite de coco. Cuenta con 70 trabajadores en cuatro niveles: general, 56 trabajadores: deshuesadores y descascarilladoras; operadores de máquina, 6; supervisores generales y de área,

4; laboratoristas, 3. La empresa emplea, además, algunos administrativos y dos "técnicos", los dos son ingenieros químicos, uno de los cuales es además el gerente general. En una ocasión hubo un egresado del CBTA, no hay registro de un trato especial como técnico medio. En los últimos años han recortado como 15 trabajadores.

"Podríamos incorporar (a los egresados del CBTA) pero más bien acomodarlos a la estructura que ya existe, no creo que estemos en posibilidad de crear puestos. A los obreros no se les exige ninguna especialidad, se aprovecha la que tienen y todos se capacitan en el trabajo. Si viene alguien que tiene preparatoria la ponemos en el lugar en que nos pueda ayudar mejor. En lugar de ponerlo a pelar cocos, como cualquiera que no necesita saber leer para ello, mejor lo ponemos en el laboratorio". (Gerente de la empresa).

Productos Lácteos S... de San José de Gracia. Produce quesos y cremas en promedio de 3 toneladas diarias. Tiene 28 trabajadores (operadores, supervisores, obreros y choferes) una secretaria, y dos "profesionistas"; un ingeniero químico en alimentos y un contador privado. Un egresado del CBTA 33 de generación 85, estaba contratado; en lo personal no ve ninguna oportunidad de ejercer su especialidad "me encargo del almacén o de la máquina o de cargar... lo que hago aquí lo puede hacer cualquier otro".

La industria está a punto de cambiarse a una nave más grande y ampliar su personal hasta cincuenta trabajadores pero no se contratarían técnicos, sino obreros. "Yo sí necesito técnicos, pero para eso el candidato debe conocer el trabajo desde abajo, aprender desde abajo. El puesto de técnico medio no existe previamente, se lo debe ganar la gente y esto se hace haciendo más que los de abajo". (dueño de la industria). El ingeniero encargado de la producción ve con mucha reticencia a los trabajadores con escolaridad. Considera que son muy exigentes en cuanto a salarios y prestaciones, quieren trato diferente y en realidad no trabajan mejor que los rancheros que él puede capacitar en dos o tres semanas.

Empresa agrícola

La empresa agrícola de la región: ejidos, minifundios, pequeñas (y grandes) propiedades, sólo contrata mano de obra eventual (véase el capítulo 2). Gordillo (1988: 207 y ss) describe el nivel de organización y capitalización que ha logrado la Coalición de Ejidos Colectivos del Valle del Yaqui y del Mayo en el sur del Estado de Sonora. Entre muchos otros servicios, ofrece a sus asociados un Departamento de Asistencia Técnica que asigna un técnico por cada 1 800 has. con la obligación de presentar reportes diarios. Aunque en las mini regiones existen sociedades de productores (en particular para el beneficio del café), no

se detectó a través de los egresados o informantes locales ninguna que tuviera capacidad organizativa tal como para contratar técnicos medios. Las grandes propiedades no contratan técnicos. las razones esgrimidas por los estudiantes a punto de egresar (Véase capítulo cinco, apartado 5.2) son confirmadas por los funcionarios de las dependencias estatales o por los empresarios mismos:

"Los ganaderos se encargan de toda cuestión técnica porque nunca han querido pagar... ellos saben todo hasta el momento en que no saben nada, entonces es cuando van y corren con el médico..." (MVZ de la Secretaría de Desarrollo Rural, Palenque).

"Los propietarios (pequeños, medianos o grandes) no contratan técnicos... por lo general vienen a solicitar el servicio de asistencia técnica... en forma esporádica... cuando tienen un problema, una vez resuelto el problema desaparecen" (Subjefe de la oficina de SARH Atoyac).

No se contratan técnicos por cuatro razones principales: a) la producción no da para ello; b) la organización laboral no prevé ni el nivel ni las funciones como ámbito exclusivo de una persona; c) los conocimientos técnicos necesarios para las producciones habituales ya se tienen por experiencia; d) en casos necesarios se obtiene asistencia puntual, remunerada o no por parte de los técnicos o profesionistas de las dependencias públicas o de los maestros del CBTA.

La confusa relación entre el profesional y el técnico aparece una vez más en este espacio que no logra conformarse como mercado de trabajo. En todo caso, en la gran empresa agrícola se contrata un profesional de planta, a veces inclusive con formación muy especializada. (En Palenque se comentaba como raro y anecdótico la contratación de un especialista extranjero en inseminación artificial por parte de uno de los grandes ganaderos). Los servicios puntuales remunerados tampoco tienen tradición; se manejan más bien como intercambio de favores o de influencias, no permitirían al profesionista o al técnico vivir exclusivamente de ellos.

No se desprende de la realidad, ni parece tener visos de factibilidad la correlativa promoción gradual de la productividad por el conocimiento que propone un funcionario local de SARH, y que a la vez expresa la difundida ideología educacionista al respecto:

"La contratación de un técnico estaría en proporción de lo que pudiera pagar la comunidad, qué tipo de servicios desearía, qué nivel de asistencia técnica desearía y de qué tipo de productores se trate... Si definimos estratos a, b, c, y a, es el nivel inferior, podría contratar un técnico que les daría prácticas sencillas para poder pasar al nivel

b, en este nivel ya podría entrar un médico o un ingeniero con otro tipo de conocimientos y pasar al nivel c".

En todo caso, de la visión anterior lo que se desprende es la necesidad del técnico medio de abrirse un mercado de trabajo privado, a la fecha inexistente, impulsando la producción para poder derivar de ella su sueldo. Sin embargo, en las mini regiones del estudio los profesionales con escolaridad superior tampoco han logrado abrirse un mercado de trabajo privado.

6.4. Las oportunidades "de lo que sea" que ofrece la estructura local de producción y empleo.

Entre los alumnos a punto de egresar el empleo "de lo que sea", "lo que haiga" constituía una perspectiva con alto grado de posibilidad. Entre los egresados constituyó una categoría frecuente. En realidad se trata de distintos tipos de trabajo, dependiendo de la estructura ocupacional de la zona, pero que tienen en común algunas características: ofrecen una oportunidad de trabajo remunerado al alcance geográfico y social del egresado; son independientes de la unidad familiar de producción pero no de las relaciones familiares, ya que muchas veces se obtienen porque algún miembro de la familia está en el mismo giro laboral; no tienen nada que ver con la producción agropecuaria, y por lo general requieren muy poca calificación escolar... 29 de los 148 entrevistados estaban ocupados en actividades de este tipo dentro de las mini regiones de residencia (no se cuentan aquí a los que habían emigrado), con las siguientes especificidades:

Sólo cinco están en un empleo formal ajeno a la producción agropecuaria pero que exige cierta calificación escolar para la que seguramente les sirvió el bachillerato: 3 egresados de San José de Gracia están trabajando en un banco, uno como cajero y dos como secretarias. Dos egresados de Xalatlaco están en oficinas públicas: uno en una Biblioteca Pública y otro como auxiliar del Secretario de la Presidencia Municipal de Almoloya.

En el caso de dos secretarias, había habido, por razones diversas una capacitación adicional para ese trabajo específico.

Este resultado arroja una duda con respecto a la posible mayor eficiencia del bachillerato como título para conseguir empleo en este tipo de estructura ocupacional¹.

Siete estaban trabajando como albañiles. En todos estos casos el padre también es albañil y en tres, los egresados

¹ En el sector moderno de la economía urbana el bachillerato sí resultó más eficiente. Muñoz, I. 1976. Villa Lever, 1986.

intentaron infructuosamente un empleo en dependencias gubernamentales. Dos de ellos ayudan en producciones agropecuarias en sus predios familiares durante los fines de semana.

Diez trabajan como artesanos u obreros: ayudante de sastre, artesano en los talleres de azahares, peones, cargadores u obreros en las maquiladoras de ropa o las fábricas de autopartes del Estado de México. En estos últimos casos, los egresados del CBTA comparten tareas y salarios de la más baja categoría con obreros que alcanzaron una escolaridad muy inferior.

Siete están en los servicios locales: dependiente de comercio, meseros en los hoteles o restaurantes, mecánico en una gasolinera.

6.5. ¿Se puede llamar autoempleo, a la generación de espacios de trabajo y la obtención de ingresos en el seno de la unidad doméstica?

Tener un certificado escolar como técnico medio agropecuario resultó en las fechas de la investigación prácticamente inútil en los mercados de trabajo existentes, los cuales se cerraron por falta de presupuesto, cambios en la política de desarrollo institucional y otras razones institucionales. Para los egresados de las miniregiones también resultó inútil frente a un mercado, existente en principio, pero desconocido y lejano: las grandes agroempresas o agroindustrias situadas en otras partes del país.

Ante esta evidente inoperancia del certificado, vale la pena preguntarse si el conocimiento técnico o el conjunto de formaciones adquiridas durante los años escolares tienen algún efecto en la generación de un ejercicio laboral propio de un técnico medio agropecuario.

"En esas oficinas en vez de dar empleo lo que hacen es que están recortando y otro lugar en donde trabajar no hay a menos que tenga uno un terrenito y ahí mismo lo trabaje para que se pueda sostener" (Eden, CBTA 45).

"Sale uno y se encuentra con que va uno a dependencias y no hay empleo, no hay empleo. Por último recurre que uno se va a emplear solo, pero hay otro detalle, que uno no tiene la cuestión económica para emprender un proyecto productivo y lo que pasa a veces se desvia de trabajar en otra cosa. Uno lo que estudió ya ni lo emplea en su trabajo, pues se emplea a veces de chofer, a veces de obrero... pero uno no tiene el capital para decir produzco con calidad, estoy desarrollándome como técnico" (Justino, CBTA 96). En el fondo este es el supuesto detrás de la nueva política educativa de formar a la población para el auto empleo.

Dos de los planteles de la investigación fueron elegidos por su planteamiento novedoso ante la formación para el trabajo. El CBTA 66, desde 1983, tenía un proyecto de auto empleo interesante, centrado en la preparación de los jóvenes para organizar cooperativas de producción, formular los expedientes técnicos necesarios y gestionar los apoyos ante las dependencias oficiales. El CBTA 96, por su parte, había sido elegido por la Dirección General como plantel piloto en la puesta en marcha de la modalidad curricular denominada Proyectos Productivos Estudiantiles, que fue incorporada oficialmente a los planes de estudio de los Bachilleratos Agropecuarios con el cambio de 1985. Este cambio está claramente orientado a formar a los estudiantes como pequeños empresarios. (Véase el capítulo 1 y Levy: op. cit. Weiss, 1988a y 1990).

Al analizar las expectativas de los estudiantes a punto de egresar sorprendió favorablemente el hecho de que algunos, -muy pocos pero de cualquier forma más en términos relativos que los reportados en estudios previos de alcance nacional-, (Muñoz Cruz, op. cit.) tenía previsto iniciar producciones por su cuenta.

Los maestros del CBTA 66 reportaron que tres de sus egresados estaban trabajando organizando productores, tal como se les había enseñado. Uno de ellos tenía tanto éxito en la organización de productores apícolas en la sierra de Guerrero que se estaba financiando sus estudios superiores. Habíamos conocido a este egresado como alumno, había logrado organizar una de las pocas producciones estudiantiles con éxito y tenía una indiscutible capacidad de liderazgo; tenía además lazos de parentesco con el exdirector del CBTA que a su vez tenía buenas relaciones con diferentes funcionarios de la zona y también estaba en organizaciones apícolas. Muy seguramente es cierto el éxito reportado por los maestros. Por la distancia no fue posible localizarlo.

Los otros dos, que supuestamente estarían organizando cooperativas para la producción de pollos en realidad no habían pasado del primer intento, totalmente desalentados por la falta de respuesta de la población que deberían "organizar". El temor de quedarse "colgados" con los compromisos asumidos ante el banco no les permitió ni siquiera completar formalmente la solicitud.

Otros dos egresados del CBTA 66 (entrevista con uno de ellos) habían logrado ponerse de acuerdo con dos estudiantes de otra escuela para formar una pequeña cooperativa de pollos. Hicieron todo el proyecto como les enseñaron en el CBTA: medidas, ubicación de galeras, tipo de alimentos, vacunas, temporalidades, etc. No recibieron el apoyo del comisario ejidal a quien le pareció excesiva la cantidad que iban a solicitar al banco y a la fecha de la entrevista uno

estaba "sin hacer nada" en su casa, esperando recursos para emigrar. Su compañero había conseguido trabajo en INMECAFE.

La noción de autoempleo, que en algunos países latinoamericanos se denomina más gráficamente cuentapropismo, en realidad no conceptualiza con precisión la categoría que resultó más frecuente entre los egresados localizados: de hecho incorporados a la producción familiar, 42 en total. Dada la estructura ocupacional de las mini regiones del estudio, en muchas ocasiones se trata de una producción de tipo agropecuario, consistente con el área de formación recibida en el CBTA (21 de ellos). Incluye sin embargo, una misma proporción de egresados ejerciendo actividades de tipo comercial, 21 de los entrevistados. Con frecuencia se trata del desempeño paralelo de distintas actividades, agropecuarias, comerciales y otras de cualquier otro tipo, que clasificamos en la forma anterior en función de la que resulta predominante.

21 entre los 148 egresados entrevistados estaban trabajando en producciones agropecuarias, todas ellas familiares.

El tipo concreto de incorporación de los egresados en este núcleo doméstico de producción amerita una identificación de por lo menos tres modalidades diferentes, directamente relacionadas con los recursos familiares.

1. Una ampliación de espacios de trabajo que se encargan al egresado y se dejan directamente bajo su responsabilidad. En Palenque uno de los egresados había recibido de su padre la responsabilidad por 50 vacas lecheras. El se encargaba desde la ordeña hasta la venta. En Mazamitla un egresado estaba encargado de la administración de la producción de cerdos de un tío y de la administración del rancho del papá. En Xalatlaco, un egresado tenía un hato de 50 cabezas de ganado ovino:

"Alberto es dueño de un hato de ganado ovino de 50 cabezas para la barbacoa. Los vende en pie a una gente de aquí. Puso las ovejas desde que salió. Mi papá se las dió. No buscó trabajo ni quiso ir a estudiar" (hermano de Alberto, CBTA 96).

2. Una incorporación a la rutina familiar en la que no aparece claramente apertura de nuevos espacios para el egresado, sino tal vez un crecimiento indiferenciado en la producción y en los ingresos, o por lo menos la integración de una persona más en la organización productiva familiar.

José Antonio ayuda a su papá a cuidar un rancho ajeno y entre los dos también cuidan 7 cabezas propias. Se va todo el día con su papá. No recibe ningún sueldo, lo que

ganan entre él y su papá es para la casa (mamá de José Antonio, CBTA 66).

Algunos egresados del CBTA 33 trabajan en cremerías propiedad de la familia. En ellas el egresado se incorpora como un miembro de la familia, más que según su formación escolar. Su posición laboral dependerá de la relación con el jefe de la familia, la edad de este último y el momento de su vida productiva.

En la cremería s... M... trabajan tres hermanos. Los dos hombres egresados del CBTA 33 y la mujer, que terminó secundaria e hizo algunos estudios secretariales. Un hermano maneja el rancho y el otro la cremería. Tienen cinco trabajadores que no terminaron la primaria. Tienen prensas y aparatos de laboratorio que aprendieron a manejar con los vendedores.

Pompelio: egresado del CBTA 96, generación 84-87. Da consultas eventuales a sus amigos sobre vacunas, castraciones o partos. Su principal ocupación es vender barbacoa. El negocio es de su padre y está lo suficientemente desarrollado como para sostener un local en la ciudad de México en el que venden el producto los fines de semana. Pompelio trabaja en eso desde que era estudiante. Es casado y con el negocio de la barbacoa puede sostener a su familia. Atiende también una huertas de ciruelos, peras y manzanos que son de la familia. Piensa poner unas zahurdas de cerdos en un terreno que le regaló el papá.

3. Casos en los que la unidad doméstica no da para la incorporación del egresado en la escasa producción y si bien este último está en la familia y ayuda en las diferentes tareas, en realidad reconoce estar ahí por falta de otras oportunidades y se define a si mismo o lo definen sus padres como "no haciendo nada".

Particularmente en la región de Cacalutla, y muy relacionado con las condiciones económicas de las familias, que resultaron muy inferiores a las de las otras zonas (Véase el capítulo 2), varios egresados están con sus familias, como dicen ellos, "sin hacer nada"; a veces los padres califican esta estancia como "estar de flojos". Sin embargo, la entrevista con los egresados mismos revela una serie de esfuerzos infructuosos y un estar en espera de otras oportunidades, las que sean.

Jaime (CBTA 66, 83-86) tiene una historia particularmente expresiva. Al terminar los estudios del CBTA se fue a Toluca porque quería estudiar Psicología pero cuando llegó ya habían pasado las inscripciones. Allá consiguió trabajo con unos parientes en una taquería, le tocaba pelar tomates, hacer salsas, lavar platos. Estuvo cuatro meses allá y no consiguió estudiar. Regresó a su casa. Poco tiempo después

se fue a Lázaro Cárdenas en donde estuvo como almacenista en una empresa contratista de SICARTSA, su trabajo consistía en entregar la herramienta a los trabajadores y recuperarla y controlarla diariamente pero sólo duró dos meses allá porque "quebró la obra". Junto con tres compañeros intentó una producción de pollos (vid supra) pero no consiguieron el préstamo del banco por que no los apoyó el comisariado ejidal. A veces le sale algún trabajito como despitonar coco o acarrearlo y cargar carretas. "El problema es que no hay nada. Si no es de sacadera de coco no hay trabajo y los sacadores sobran. No se gana". (En las fechas de la entrevista se pagaba \$1 000 por gruesa de coco despitonado y \$300 por la de coco acarreado). En ocasiones hace trabajo de albañil con su papá. Este último trabajo definitivamente no le gusta; le parece extremadamente pesado, "por eso se muy bien que no quiero ser peón de construcción, es muy duro". Eventualmente ayuda a sus vecinos con castraciones pero siempre como un favor, que ya se lo pagarán a él de alguna manera. Quiere irse otra vez a Lázaro Cárdenas pero no tiene el dinero necesario para vivir por lo menos una semana en lo que busca trabajo allá.

En estas condiciones de esfuerzos infructuosos, "andar voltiando" en las dependencias gubernamentales y mientras tanto estar en la casa cuidando palmeras, pollo, o cualquier actividad de la familia están 7 de los egresados localizados de Cacalutla.

Hay tres aspectos fundamentales a resaltar en las tres modalidades propuestas de incorporación al trabajo familiar:

- 1) Si bien algunos egresados están manejando producciones agropecuarias, sin estar empleados en dependencias públicas o privadas, es indispensable poner de manifiesto la trama de relaciones familiares que en todos los casos posibilitan ese desempeño, siempre con el apoyo y los recursos familiares y siempre dentro de una dinámica de organización familiar compleja que no da cabida al concepto de un "autoempleo".

La pregunta que cabe es si el autoempleo o el cuentapropismo no es un concepto totalmente engañoso desde la política gubernamental. Remite al individuo y la formación escolar la solución del conjunto de relaciones y recursos económicos, sociales y políticos que están detrás de la posibilidad de generar fuentes estables de ingreso y que, como lo han demostrado varios investigadores, en el campo - particularmente- están totalmente impregnadas por caciquismos, monopolios y una evidente escasez de recursos, incluyendo el sector estatal. En realidad en ningún caso hay una solución individual. Los casos analizados evidencian simplemente que el núcleo doméstico resuelve los mínimos necesarios para el ingreso al trabajo y absorbe los riesgos, en general ante la falta de un empleo formal. Es evidente

que hay núcleos domésticos que no pueden hacerlo, en cuyo caso los estudiantes emigran, están a punto de hacerlo o están "voltiando" en espera de respuesta a alguna solicitud de empleo.

Warman describe con claridad el papel de la organización familiar en el trabajo rural: "El campesino cuenta y trabaja de otra manera. Toda la familia, independientemente de su edad y sexo participa de diversas formas en el esfuerzo productivo. Estos equipos de trabajo casi siempre incluyen a los campesinos con 'derechos a salvo', los hijos de los ejidatarios que no tienen esperanza de recibir dotación territorial invierten su esfuerzo como un conjunto... podrán probar nuevos cultivos, hacer labores mas complejas para obtener mas rendimiento, mejorar el suelo. Este esfuerzo colectivo fructifica en un ingreso para la familia. Ingreso complejo que incluye no sólo entradas de dinero sino productos que se consumen directamente o se venden sin dejar huella estadística y de manera muy importante implica ahorro en la inversión para producir... Todo este trabajo productivo está íntimamente articulado por una planeación compleja" (op. cit. p. 74-75).

2. Se descubre una efectiva aplicación de conocimientos agropecuarios escolarmente adquiridos en el desempeño de actividades económicamente productivas.

Al este respecto caben dos preguntas básicas:

- a) si los conocimientos adquiridos en la escuela propician, mejoran transforman o modifican las rutinas productivas, o dicho de otra manera: Cómo modifica, transforma o mejora el joven escolarizado esta organización familiar.
- b) cuáles son las condiciones que hacen posible la aplicación de nuevos conocimientos para transformar las rutinas productivas.

Las respuestas a estas preguntas no las dió la investigación; serían objeto de investigaciones específicas que hasta donde sabemos no se han realizado en México. De hecho, aislar el conocimiento escolar del no escolar requeriría de metodologías muy finas y sui generis, en virtud de que en todos los casos se trata de una producción familiar que remite sin duda a los años de aprendizaje informal y no formal sobre producción agropecuaria a los que necesariamente estuvo expuesto el egresado desde que nació. En el caso de tres egresados se descubre, además, una cierta continuidad y profundización en el aprendizaje debido al empeño de algún pariente, ya profesionista a su vez, con el que trabajan.

Los estudiantes identifican ciertos conocimientos que provienen de la escuela y que aplican cuando les es posible

(este "cuando" es muy difícil de evaluar): sembrar a menor distancia, innovar cultivos, aplicar insecticidas, fungicidas, fertilizantes en tiempos oportunos y medidas precisas, extraer maleza, aplicar hábitos de higiene, llevar registros y controles de la producción, aplicar vacunas, hacer castraciones, curaciones elementales, etc.

Ello no significa que su producción sea más eficiente debido a la aplicación de sus conocimientos; faltaría precisar el valor y el peso de la organización de la producción agropecuaria y el peso de los factores naturales. Identificar, por ejemplo, una causal de siniestro agrícola claramente localizada en el rubro conocimiento técnico no resulta fácil. Menos aún identificar si este sería un conocimiento que debió haber sido impartido por la escuela y asimilado por los estudiantes conforme a los manejos escolares del conocimiento (Levy, 1990) y las experiencias de aprendizaje a las que tuvo acceso (de Ibarrola, Weiss... op. cit.).

Los alumnos dan ejemplos:

"en los terrenos que tenemos se corrige todo... la fertilización... se han hecho cambios pero influyen muchos factores. El tiempo; uno no se espera una helada y eso no se puede controlar. Este año, por ejemplo se venía muy buena la cosecha pero entonces cayó muy temprano la helada y estuvo muy pequeña la mazorca" (Marco Antonio, CBTA 96: 82-85).

"Como le digo, aquí no usaban herbicidas, fungicidas, plaguicidas. Nadie usaba. Comúnmente sembraban y a lo que se diera. Pero la temporada pasada yo le ayudé a mi hermano y a mi cuñada a como se debe llevar a cabo una siembra y obtuvieron una buena cosecha de maíz y haba combinados. Este año lo hicieron solos pero no usaron fungicida ni plaguicida y menos fertilizante y aparte se retrasó el temporal y si levantaron, pero como el 50% menos" (Santiago, CBTA 96 83-86).

De conformidad con lo observado en la investigación, en el "esfuerzo conjunto" (Warman) del núcleo doméstico de producción caba la puesta en práctica de las "innovaciones productivas" que aporte el egresado del CBTA. No es sin embargo automático que así se haga. Se dan importantes variaciones según los recursos disponibles; pero también las innovaciones serán o no tales dependiendo de la sabiduría familiar. El CBTA, como lo señala Levy (op. cit.) no toma en cuenta en su definición del técnico como "intermedio", el nivel de conocimiento de los campesinos. Discursivamente lo descarta y lo ignora, aunque en producciones concretas, los maestros recuperan y aplican muchos de estos conocimientos. Según los datos aportados por egresados y padres de familia, en los conocimientos de los padres sobre la producción parecen haber importantes diferencias: en algunos casos, los

egresados reconocen que sus padres, en base a su experiencia práctica, saben más que ellos, "hasta les enseñan".

"La mayoría ya los papás ya conocen... que aplicar abono, que fertilizantes, que preparar el terreno. Ya saben el tiempo, no que tal fecha llueve, tal fecha es así o así... son viejos en el oficio. De animales sí se más porque no está muy actualizado en vitaminas".

"Sí, he orientado a mi papá, por ejemplo yo le he ayudado a fumigar, yo le consigo el insecticida y le digo cuánto va a poner por bomba... pues mi papá antes de que yo estudiara aquí en el CBTA siempre ha usado ese tipo de productos, de insecticidas para la plaga..." (Pascual, CBTA 45).

En otros casos, los padres reconocen que los hijos "sacaron muy bien su cultivo" o aplicaron algunos conocimientos que les permitieron obtener ingresos extra.

Finalmente, en otros casos los padres no parecen tener más experiencia que la derivada de la muy escasa producción en la que tienen años incorporados. En Cacalutla, por ejemplo, no parece haber más experiencia que la del coco (para los de la costa) que, a decir de los ejidatarios, es una planta que requiere muy pocos cuidados y muy noble porque da frutos cada tres meses. Las condiciones de vida de los ejidatarios que solo se dedican al coco son las más pobres de toda la población investigada. A decir de maestros del CBTA, funcionarios locales de SARH y los propios egresados, los esfuerzos por introducir cultivos paralelos bajo palma o por hacer conciencia de la necesidad de incrementar las labores culturales en los cocos no han tenido ningún éxito. Es aquí además donde mayor número de egresados están sin hacer nada.

A la hora de "innovar" la eficiencia escolar se encubre aún más:

"He sembrado maíz y col... Me fue como a todos: quebré. Porque muchas veces en la escuela dicen esto se hace así y así y nos la pintan muy bonito pero ya en el campo es diferente... cuando iba a cosechar comenzó a afectar el gusano y casi no vendimos" (Santiago, CBTA 96).

"Cuando salí del CBTA intenté sembrar lechugas una vez, sembramos una matas de un almácigo que hicimos pero no vendí nada" (Martha, CBTA 96).

Los egresados desarrollan una cierta capacidad de valorar en qué caso su conocimiento es más eficiente y aunque lo confiesen con reticencia, en qué casos fracasaron.

Por otra parte, en algunos egresados es visible el interés por adquirir mayores conocimientos técnicos:

"Y yo dije no pues a lo mejor ahí en la farmacia puedo tener mayor asesoría y familiarizarme con los medicamentos, porque yo de medicamentos no sabía nada, o sea de laboratorios, nada más sabíamos que eran antibióticos y penicilinas y bastante hierro y nada más... pero ya de calcios y todo eso, de las especies grandes ya no porque no hubo allá quien nos dijera" (Atanasio, CBTA 96, trabaja en la farmacia veterinaria de un primo que es MVZ).

En estos casos también resalta la fuerza de ese invisible e impalpable pero poderoso lazo que se establece entre maestros y alumnos. Los alumnos saben que pueden contar con sus maestros, y en muchas ocasiones acuden con (algunos de) ellos para consultas concretas. Un egresado del CBTA 96 reporta inclusive que se pasó seis meses más en el taller apoyando a su maestro simplemente para aprender más.

3. Se observa en muchos casos una importante diversidad de actividades que se desempeñan en la unidad doméstica de producción rural y para la reproducción de la unidad familia

Santiago es egresado del CBTA 96, generación 83-86. Ayuda en la farmacia veterinaria de su hermano atendiendo el mostrador en ciertos horarios y dando eventuales consultas. Ayuda a sus padres con el cuidado de 14 borregos que venden en pie y con la siembra de dos ha. de terreno. Es barrendero de la escuela primaria de Xalatlaco porque otro hermano, que es el intendente de la misma, le asigna esa tarea y le paga por ella. También ayuda a su cuñada con la venta de alimentos y refrescos en la misma escuela a la hora del recreo. A ellos les ayudó con la siembra de maíz y haba en una ocasión que resultó exitosa. Quiso estudiar pero no pudo por razones económicas; ha estado pendiente de conseguir empleo en CODAGEM pero hasta la fecha no lo ha logrado.

Alberto: egresado del CBTA 96, generación 83-86. Alberto es casado. Su principal fuente e ingresos la constituye el alquiler de caballos en La Marquesa los sábados y los domingos. Son dos caballos que pertenecen a su papá y se turna con él alternando sábados y domingos cada quince días. Ahora que es casado podría ingresar a la organización con caballos propios. Ha ayudado a su papá con la siembra de papa, lechuga, maíz y avena. El maíz no se dió por falta de agua. Inició una engorda de pollos "aquí en su pobre casa" pero tuvo "problemitas" (sobre los que no quiso abundar) y abandonó esa producción. También ayuda a sus suegros que tienen una miscelánea en la localidad. Es amigo de Atanasio (ver pág.) y por lo mismo ha tenido oportunidad de aprender con el primo veterinario el tratamiento de ciertas enfermedades. "Yo estuve trabajando con Atanasio en La Potranca. Estuvimos allí trabajando con el médico... el nos hacía una especie de exámenes, nos preparaba sobre libros, íbamos con él a prácticas a consultas y eso y nos evaluaba".

Da consultas eventuales por las que recibe el pago correspondiente a cambio de adquirir las medicinas en la farmacia.

En este caso lo que se cuestiona es la especificidad de la formación técnica ofrecida en la escuela frente a la diversidad de actividades del núcleo doméstico y su lógica de organización. Ambas permiten no sólo la subsistencia el núcleo familiar sino hacerlo inclusive en condiciones de existencia bastante favorables.

El esfuerzo familiar conjunto que describe Warman no es privativo de la familia campesina dedicada a la producción agropecuaria. En 21 casos, los egresados localizados se incorporaron en actividades de tipo comercial. Los comercios: puestos de frutas y verduras, o de zapatos en el mercado, de jugos, de tamales y atole, de quesadillas o de tacos, pertenecen siempre a algún miembro de la familia: padres, tios, hermanos, padrinos, esposos, suegros. En estos casos la efectividad o por lo menos la influencia del conocimiento escolar en la organización de la producción familiar sería todavía más difícil de detectar.

Los tres aspectos relativizan el papel de la escuela en la formación para el "autoempleo", ya que la efectividad se dará sólo en la medida en que se den otras relaciones con factores que operan fuera de la escuela. Por contraparte, la falta de trabajo o empleo no se puede remitir con facilidad a la escuela.

6.6. Cada miniregión tiene sus caminos trazados a la emigración

La emigración entre los egresados localizados del CBTA -14- fue tan significativa y frecuente como para ameritar una categoría propia. Los migrantes, además, por lo que se sabe, no desempeñan ninguna actividad de tipo agropecuario, sino cualquier tipo de trabajo que tengan oportunidad de hacer.

La migración está claramente ligada a cadenas de relaciones interdomésticas de algún tipo, en particular familiares tal como lo han demostrado los estudios al respecto (de la Peña, Bustamante, Verduco), por lo que en cada región se da hacia zonas diferentes.

En San José de Gracia el camino hacia los Estados Unidos tiene ya una larga tradición y un importante arraigo entre los jóvenes como opción de futuro (González y González, op. cit.) 5 egresados estaban allá y uno ya había ido y regresado. Otro tomó la decisión de hacerlo pero el papá lo retuvo regalándole algunos animales.

La idea original de estos migrantes que recién obtuvieron un título escolar, o la esperanza de los padres al respecto, es

irse nada más por un tiempo a conseguir un pequeño capital que les permita poner una producción agropecuaria por cuenta propia o sostenerse estudios de nivel superior. La experiencia de hermanos mayores o parientes que se fueron antes que ellos es que llevan años allá.

La mayoría de los migrantes intentó un trabajo como técnico agropecuario en alguna dependencia gubernamental y al no lograrlo, a decir de los padres, decidió emigrar.

"Por allá andan ellos. Se desesperaron al tiempo que tenían aquí sin trabajo y no tenían colegio y fue la razón que a ellos se les hacía más fácil que les prometían un trabajo allá" (Padre de CBTA 33, se refiere a su hijo y a un compañero de toda la vida que también emigró con él).

Dos egresados más, uno de Cacalutla y otro de Xalatlaco emigraron a los Estados Unidos, este último también después de esfuerzos infructuosos por conseguir un empleo gubernamental.

"No trabajó ni por tiempitos. Ya ve que el trabajo está de a tiro muy difícil... No encontró trabajo y ahí anduvo para allá y para acá.. Se desesperó y se fue a Estados Unidos con un amigo. Ya tienen un mes allá" (Mamá de Raúl, CBTA 96 85-87).

Sólo en tres casos los padres sabían qué estaban haciendo en concreto sus hijos. Dos de ellos estaban trabajando en una fábrica de piezas para relojería y otro atendía a los clientes de habla española en un tiradero de baratijas, propiedad de unos chinos, en Los Angeles.

En Cacalutla, la migración es hacia Lázaro Cárdenas, importante polo de atracción. (Zapata, Padua y Puccianelli, 1983: 1055-1064). También hay cadenas de amigos o de conocidos y a veces especies de levas de grupos de cinco o más muchachos para algún trabajo particular.

"De la misma generación un muchacho se llevó a 25 (!) y después se han seguido yendo muchachos, no sólo los egresados del CBTA sino otros. Este muchacho dice que allá necesitan gente y como no hay trabajo de lo que estudiaron se van a trabajar de peones, acarreando mezcla..." (Hermana de Yesenia, CBTA 66).

De Cacalutla es de donde más egresados habían emigrado a distintas partes del país (sólo uno a Estados Unidos), y aunque algunos ya habían regresado a su casa, estaban esperando la oportunidad de volverse a ir. Muy pocos habían conseguido alguna actividad remunerada en Acapulco, que les permitiría ir y regresar diaria o por lo menos semanalmente, porque es difícil: "hay trabajo de mesero pero exigen inglés".

En Palenque, sin que ello represente necesariamente una tendencia generalizable de arraigo local, no encontramos más que dos egresados que habían emigrado por razones de trabajo. Uno estaba como machetero de una empresa contratista de PEMEX y trabajaba en la selva abriendo brecha. Otra estaba como cajera en un restaurant de Villahermosa. Cabe advertir que, debido a las distancias y las dificultades de comunicación, en Palenque no se pudo hacer el seguimiento de los alumnos provenientes de los ejidos alejados de la ciudad. Sin embargo, tampoco obtuvimos información indirecta de migraciones. La información proporcionada por los maestros fue en el sentido de que quienes no habían tenido recursos para salir a estudiar fuera habían regresado a sus comunidades o ejidos.

En el Estado de México, a pesar de la cercanía del D.F. no hay una clara emigración hacia esta ciudad. Algunos egresados trabajan allá pero se trata de trabajos que permiten ir y venir el mismo día; todos son trabajos de venta de alimentos en puestos ambulantes en las calles de la ciudad: jugos, tacos y quesadillas, tamales y atole.

Además de los egresados que estaban migrantes a la fecha de la entrevista, uno de San José de Gracia ya había ido y regresado. Estuvo primero en Guadalajara y luego en Estados Unidos. Un egresado de Cacalutla, que tenía serias dificultades para sostener sus estudios en el CESAEG de Iguala, estaba ya esperando la respuesta de un pariente para irse con él a los Estados Unidos.

Un dato que puede ser significativo es que no se reporta migración hacia zonas de intensa actividad agroindustrial, en busca de un desempeño como técnico agropecuario.

6.7. Conclusiones parciales

1. Un año después de realizadas las entrevistas a los alumnos de sexto semestre a punto de egresar, se localizaron 148 egresados del CBTA en las mini regiones. Con base en las entrevistas realizadas es posible rehacer las historias de intentos y logros escolares o laborales con respecto a las perspectivas planteadas anteriormente y con respecto al desempeño posible como técnico medio agropecuario.
2. Ni el estudio ni el trabajo se recorren a través de un camino claramente trazado. Es más frecuente la dispersión y el cambio que la estabilidad. Las posibilidades familiares, entre las que caben recursos económicos y relaciones, adquieren un peso indiscutible en el futuro logrado.
3. La posibilidad de realizar estudios superiores resulta aún inferior a la de por sí escasa proporción de alumnos

que aspiraban hacerlo. El número de egresados que está estudiando se equipara con el de aquellos que intentaron infructuosamente hacerlo.

Entre los que están estudiando destacan tres aspectos:

- a) se concentran en las carreras de Ingeniero Agrónomo en primer lugar y médico veterinario en segundo lugar;
- b) se concentran en institutos tecnológicos agropecuarios y escuelas superiores de agricultura;
- c) el apoyo económico que reciben proviene de diversos miembros de la familia, y en la mayoría de los casos significa un importante esfuerzo familiar.

Entre los que no lograron perdurar en los estudios resaltan los problemas de tipo económico.

4. Resulta significativo que 10 egresados están rehaciendo estudios de nivel medio superior orientados a carreras cortas para las que prevén un mejor mercado de trabajo: secretarías, contadores, computación, electrónica y mecánica. La mitad de ellos son mujeres que no consiguieron permiso de salir a estudiar o a trabajar fuera de la localidad.
5. Sólo algunas dependencias gubernamentales admiten una relación específica de "mercado de trabajo". En ellas existen en principio posiciones laborales para "técnicos medios" (las de más bajo rango y salario del área técnica) y los egresados (oferta de fuerza de trabajo) compiten por ellas utilizando como principal recurso los conocimientos necesarios amparados por la formación escolar recibida. Este mercado de trabajo presentó las siguientes características:
 - a) Ha estado prácticamente cerrado desde 1982 hasta 1989. Sólo 4 egresados recientes estaban trabajando en un programa gubernamental puntual con un contrato como eventuales. Para otros 23 egresados la expectativa de conseguir un empleo en estas dependencias se ha convertido en un largo período de búsqueda que adquirió categoría de verbo en el lenguaje familiar: "andar voltiando";
 - b) Como mercado ha sido indefinido desde hace tiempo, con frecuentes contrataciones eventuales y temporales;
 - c) La delimitación de la escolaridad requerida para el puesto ha variado según el balance de la relación oferta-demanda. Actualmente, los egresados de instituciones de educación superior ocupan los lugares preferentes en lo que ya es una larga cola por los

escasos empleos disponibles. Quienes sólo cuentan con una escolaridad media superior se están inclusive autoeliminando de la cola.

- d) En estas instituciones el "técnico medio" es efectivamente el intermediario más directo entre los productores y una serie de disposiciones institucionales sobre la producción. Su desempeño laboral depende de una compleja cadena burocrática de asistencia técnica de la que es el último eslabón.
 - e) Como mercado de trabajo, el estatal no garantiza exclusividad laboral. La insuficiencia de los salarios exige que los empleados complementen sus ingresos por medios muy diversos.
 - f) La posibilidad de aplicar los conocimientos técnicos adquiridos ya no solo de manera escolar sino también laboral para impulsar producciones agropecuaria particulares y generar mayores ingresos es muy errática. Depende de los recursos familiares y los esfuerzos no siempre tienen éxito.
 - g) Es un mercado de trabajo que está cambiando radicalmente su naturaleza interna hacia una privatización o liberalización del ejercicio profesional, conforme a la cual las dependencias públicas se encargarían de la normatividad de los servicios pero no de la contratación del técnico ni del financiamiento.
 - h) Los egresados del CBTA empiezan a resentir la competencia que hacen los egresados de los CONALEPs en donde se imparte la misma especialidad.
- 6) El subsistema de educación agropecuaria también constituye un "mercado de trabajo" para sus propios egresados. Este mercado abrió aún menos oportunidades para los egresados recientes debido no sólo a las restricciones presupuestales generales sino a la pérdida de materia de trabajo al disminuir la matrícula. La función específica de docencia impone características propias a este mercado por lo que refiere a la calificación requerida pero aún así las contrataciones resultaron muy erráticas, basadas más en necesidades locales y disponibilidades presupuestales.
7. No existen otros mercados de trabajo para el técnico medio agropecuario. En las industrias o empresas agropecuarias no se contratan técnicos por cuatro razones principales:

- a) la producción y la generación de ingresos que se desprende de ella no alcanzan para contratos de esta naturaleza;
 - b) la organización laboral no prevé ni el nivel ni las funciones como ámbito exclusivo de una persona;
 - c) los conocimientos técnicos necesarios para las producciones habituales ya se tienen por experiencia;
 - d) en casos necesarios se busca y se obtiene asistencia puntual, remunerada o no por parte de los técnicos o profesionistas de la dependencia pública o de los maestros del CBTA.
8. No se desprende de la realidad ni parece tener visos de factibilidad una promoción gradual y correlativa de la producción por el conocimiento con el fin de impulsar la producción para generar de ahí el espacio de trabajo y los ingresos necesarios. Esto no ha sido posible ni para los egresados de las instituciones de educación superior.
9. Entre los egresados localizados es frecuente el empleo en actividades muy diversas permitidas por la estructura ocupacional local. Se trata de trabajos que no tienen que ver con la producción agropecuaria y que de hecho requieren muy poca calificación escolar: albañiles, obreros, cargadores, artesanos, dependientes de comercios. De 29 localizados en estas circunstancias sólo cinco desempeñaban un empleo para el que su bachillerato seguramente resulta útil. Quienes están en empresas o industrias más formales comparten tareas y salarios de la más baja categoría con obreros que alcanzaron una escolaridad muy inferior.
10. 42 egresados se localizaron incorporados en la unidad doméstica de producción, 21 de ellos en actividades preferentemente agropecuarias y 21 en actividades fundamentalmente comerciales.

La noción de "autoempleo" con la que se intenta denominar esta situación no la conceptualiza con precisión y en realidad resulta engañosa. En ningún caso hay una solución individual y menos una derivada exclusivamente de los conocimientos escolares adquiridos. Ante la ausencia de recursos estos últimos pierden toda su (eventual) eficacia. Los casos analizados evidencian que es la unidad doméstica de producción la que resuelve los mínimos necesarios para la incorporación de un nuevo elemento en la organización doméstica. Esta evidencia también se obtiene por el lado negativo, ya que hay núcleos domésticos que no tienen los recursos para ello, y en ellos es donde se localiza

a aquellos egresados que están literalmente sin ocupación y sin ingresos.

- 11. Se descubre una cierta aplicación de los conocimientos técnicos adquiridos escolarmente en las producciones agropecuarias familiares. Sin embargo la investigación no permite resolver como es que la mayor escolaridad del joven modifica, transforma o mejora la organización laboral ni cuáles son las condiciones o circunstancias que hacen posible la aplicación de nuevos conocimientos para transformar las rutinas productivas domésticas.

En muchos casos, la actividad agropecuaria del egresado se relativiza frente al desempeño de muchas otras actividades económicas de muy diversa naturaleza.

- 12. En un mismo número de casos los egresados localizados están incorporados en unidades domésticas pero orientadas a actividades de tipo comercial a muy pequeña escala. Tal vez lo particular es que se trata de actividades ligadas a todo tipo de alimentos: crudos y procesados y no a otro tipo de bienes de consumo.

- 13. La migración también ameritó una categoría propia. 7 egresados habían emigrado a los Estados Unidos y 7 a distintas ciudades del país. En ambos casos está claramente ligada a cadenas de relaciones interdomésticas de algún tipo; aparentemente se motiva por la falta de empleo como técnico agropecuario; en ningún caso se orienta a encontrar en otras zonas el trabajo ligado a esta especialidad.

505-Chiapas

Palenque 1

1.1.1. En otro tipo de organismos públicos: 5

1.1.1.1. Concejo - San José de Gracia 3

1.1.1.2. Biblioteca Pública: Tzotzila 1

1.1.1.3. Presidencia Municipal: Tzotzila 1

1.1.2. En el Sistema Educativo Nacional 14

1.1.2.1. ENAH: 10 ENAH: 1 INER: 3

CUADRO 6.1

CONCENTRACION GENERAL DE ENTREVISTAS DE EGRESADOS

1. TRABAJAN AL MOMENTO DE LA ENTREVISTA: 111

1.1. En el sector público: 31

1.1.1. En dependencias públicas orientadas al agro: 12SARH: 6

San José de Gracia/Manzanitla 3

Palenque 1

Atoyac 2

INMECAFE:

Atoyac 4

Banrural

Palenque 1

SDR-Chiapas

Palenque 1

1.1.2. En otro tipo de organismos públicos: 5

Banco: San José de Gracia 3

Biblioteca Pública: Xolotlaco 1

Presidencia Municipal: Xolotlaco 1

1.1.3. En el Sistema Educativo Nacional 14

CBTA: 12 ETA: 1 INEA: 1

1.2. Empleados en comercios, industrias o servicios locales:

24 (predominante no familiar)

Construcción: 7

S.J.G.: 5

Palenque: 1 (con el papá) SJG: 11

Cocalutla: 1 (con el papá) Palenque: 7

Artesanos: 3

S.J.G.: 3

Cacalutla: 1

Xaletlaco: 5

Obreros: 7

S.J.G.: 3

Palenque: -

Xalatlaco: 4

Cacalutla: -

Comercio: 1

Xalatlaco: 1

Servicios: 6

Palenque: 6 (meseros, cajero, guías de turista)

1.3. Incorporados a la economía familiar: 42

Comercio: (predominante) 21

SJG: 7

Palenque: 3

Cacalutla: 5

Xalatlaco: 6

SJG: 10

Palenque: 5

Cacalutla: 11

Xacalatlaco: 13

Producción agropecuaria (predominante) 21

SJG: 3

Palenque: 2

Cacalutla: 9 (7 de ellos dicen que no hace nada 3 casadas)

Xalatlaco: 7 (2 en farmacia venterinaria)

1.4. Migración: 14

Migración Nacional: 7

1.4.1. Palenque: 2 (Obrero)

Cacalutla: 5 (3 obreros a Lázaro Cárdenas
2 servicios a Acapulco)

1.4.2. Migración Internacional (E.U): 7

SJG: 5

Palenque: -

Cacalutla: 1

Xalatlaco: 1

2. ESTUDIAN: 37

2.1. Estudios Superiores: 24

2.1.1. Ingeniero Agrónomo: 13

		ITA	4
SJG:	2	ESA	3
Palenque:	1	SJG:	5
		CESAEG	2
Cacalutla:	5	Palenque:	3
		Universidades	
Xalatlaco:	5	Saltillo	2

2.1.2. Médico

<u>Veterinario:</u>	6	Cacalutla:	8	Torreón	1
SJG:	1	Xacatlaco:	8	U. de G	3
Palenque:	11			UNIVA	1
Cacalutla:	1			UABJAT	1
Xacatlaco:	11			UNACH	1
				UAG	1
				UAMX	1

2.1.3. Otras carreras universitarias: 5 UNIV. TAMPS. 1

SJG:	2	UAEM	2
Palenque:	-	ESEF	1
Cacalutla:	2		
Xalatlaco:	1		

2.2. Rehacen estudios de nivel medio superior: 10

Preparatoria 2

SJG: -

Palenque: 1

Cacalutla: 1

Xalatlaco: 1

SJG: 4

Palenque: 4

Cacalutla: 1

Xalatlaco: 4

Carreras cortas de nivel medio: 8

SJG: 2

Palenque: 3

Cacalutla: -

Xalatlaco: 3

Otros estudios: 3

SJG: 2 (seminario)

Palenque: -

Cacalutla: 1 (inglés)

Xalatlaco: -

CONCLUSIONES GENERALES

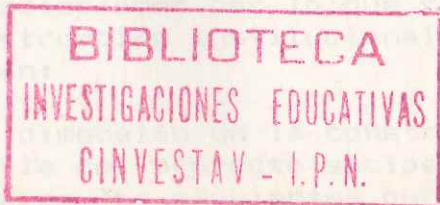
La investigación demuestra que las relaciones entre la escuela y el sector agrícola agropecuario se han venido fortaleciendo desde el inicio de la década de los setenta, y se ha observado un crecimiento de un tipo de relaciones que favorecen la mejora de las condiciones de vida de este sector de la población. Estas relaciones se caracterizan por ser de tipo técnico, práctico y orientado a la solución de problemas reales que afectan al desarrollo del sector. Se han observado diferencias que se refieren a la intensidad de las relaciones, a la población beneficiaria de las mismas, a la variedad de actividades que se realizan, a la continuidad de las mismas, a la participación de los actores involucrados, a la presencia de recursos humanos, materiales y financieros, a la existencia de mecanismos de evaluación y de retroalimentación, a la existencia de espacios de diálogo y de negociación, a la existencia de espacios de participación y de toma de decisiones, a la existencia de espacios de formación y de capacitación, a la existencia de espacios de investigación y de desarrollo tecnológico, a la existencia de espacios de cooperación y de colaboración, a la existencia de espacios de intercambio y de transferencia de conocimientos, a la existencia de espacios de articulación y de integración, a la existencia de espacios de incidencia y de incidencia política, a la existencia de espacios de incidencia social y de incidencia cultural, a la existencia de espacios de incidencia ambiental y de incidencia ética, a la existencia de espacios de incidencia espiritual y de incidencia trascendente.

Intentó trabajar en dependencias gubernamentales: 23

- SJG: 7
- Palenque: 2
- Cacalutla: 6
- Xalatlaco: 8

Intentó realizar estudios superiores: 23

- SJG: 1
- Palenque: 6
- Cacalutla: 7
- Xalatlaco: 9



CONCLUSIONES GENERALES

La investigación demuestra que las relaciones entre la escolaridad técnica agropecuaria de nivel medio superior que se creó, diseñó e impulsó a partir de 1970, y la consecución de un empleo o el desempeño de un trabajo orientados a mejorar las producciones en las parcelas campesinas y las condiciones de vida de este sector de la población presentan graves rupturas, tensiones, contradicciones e incógnitas. Aparecen siempre inmersas en las múltiples lógicas, fuerzas, sentidos y dinámicas diferentes que movilizan a la institución escolar, a la población demandante de escolaridad y empleo y a las unidades productivas. Si bien hay importantes puntos de imbricación, cada uno de estos polos de la interacción lleva en sí los gérmenes de relaciones que resultarán complejas, multidimensionales, cambiantes, históricas, contradictorias y aún "perversas" a cualquier escala a la que se le analice.

A escala macro social es intrigante -por decir lo menos- constatar que a la época de mayor impulso a la formación escolar de profesionales agropecuarios, tanto a nivel medio superior como a nivel superior, corresponde: a) una dramática caída del producto interno agropecuario; b) el desplome de la capacidad de autoabastecimiento alimentario del país y la profundización de la dependencia al respecto; c) un grave desempleo entre los egresados de este tipo de escuelas.

Si en esta investigación se aceptara la relación lineal entre escolaridad y productividad que sostienen todavía algunas instituciones como el Banco Mundial, tendría que proponerse que en el caso de México la correlación resultó no sólo negativa, sino contraproducente.

Cabe, por supuesto, un cuestionamiento a la institución escolar ¿ha otorgado la formación adecuada y necesaria? ¿lo ha hecho con calidad? Pero la investigación cuestiona si esas son las preguntas pertinentes.

I. Límites y posibilidades de la institución escolar en la formación del técnico medio agropecuario

A escala institucional, la educación técnica agropecuaria de nivel medio superior se ha debatido entre constantes tensiones y contradicciones por lo que respecta a los cuatro niveles de su construcción institucional que se identifican en la investigación:

- 1) En una primera dimensión de la construcción institucional, la del proyecto socioeducativo que se persigue, destacan los siguientes puntos:

1.1) El impulso a la formación de técnicos medios agropecuarios se debe a la clara decisión política del gobierno federal mexicano, a través de la Secretaría de Educación Pública, en el contexto de la apertura democrática y la reforma educativa de 1970. Durante un tiempo esta formación especializada encontró una salida hacia el mercado de trabajo abierto por el propio gobierno a través del crecimiento de las dependencias de apoyo al sector agropecuario, producto de una misma línea política.

Al tomar esta decisión, el gobierno necesariamente articuló los intereses de distintos grupos sociales del país. Destacan los de algunos grupos demandantes de escolaridad en los medios rurales, que inclusive ya habían iniciado la operación de escuelas de ese nivel. Pero en particular destacan los intereses de otros grupos susceptibles de ofrecer una educación de tipo agropecuario. Destaca, por contraparte, la ausencia de una clara y precisa demanda de los productores agropecuarios por contar con personal calificado.

La articulación de todos estos grupos se logró en torno a un proyecto que formalmente (y sólo formalmente) alcanza una unidad de intención, racionalización y fuerza, con base a cuatro principios ampliamente respaldados por las recomendaciones internacionales de la época y por el consenso de la población en general: a) la modernización de la producción agropecuaria; b) la formación del técnico medio como eslabón indispensable entre los productores y los profesionales universitarios; c) la democratización de oportunidades para la población rural del país y, d) la impartición de una escolaridad bivalente. El papel que juega en ello la promesa de una transformación tangible de las condiciones de futuro de la población se constituyó en la idea-fuerza alrededor de la cual se construye toda una institución de alcance nacional.

La formación escolar del técnico medio agropecuario se impulsó con el claro designio estatal de detonar un cambio en las condiciones de la producción agropecuaria del país, de "modernizarlas". A nivel de enunciado, difícilmente se puede objetar la retórica estatal que plantea la necesidad de mejorar las condiciones de vida de la población campesina y de hacer accesible una mayor escolaridad a este grupo de población.

De hecho, la intervención del Estado se da en tres dimensiones:

a) el impulso a la productividad agropecuaria misma a partir de políticas de riego, crédito, fertilizantes, mecanización, comercialización, almacenamiento, etc.

- b) el impulso a la investigación científica y al desarrollo tecnológico para beneficio de la producción agropecuaria;
- c) la formación escolar de personal con una elevada calificación técnica, en el nivel superior y en el medio superior, que a su vez incidiría en la formación de los productores a través de la asistencia técnica.

Sin embargo, dos de los fundamentos del proyecto educativo resultan particularmente endebles como base para la construcción de la institución escolar y ello porque no tienen un sólido sustento social: la modernización agropecuaria y la formación de un técnico medio. Ambas impregnan el sentido y la orientación institucional y curricular, pero a la vez los dejan sin contenido preciso y sujetos a múltiples tensiones y contradicciones.

Los investigadores del desarrollo agropecuario del país coinciden en demostrar que la modernización favoreció a un número muy reducido de productores en el país, contribuyendo a polarizar las condiciones de producción entre - gruesamente- un 10% de los productores, que de alguna manera incorporan la modernización, frente a un 90% para quienes las alternativas tecnológicas desarrolladas resultan inaplicables e inaccesibles.

En buena medida ello se debe a que el desarrollo impulsado tanto por la política como por la investigación se basa en recursos financieros y de infraestructura elevados, de procedimientos de organización laboral compleja y relaciones de distribución y comercialización de la producción a gran escala que están totalmente alejados de las posibilidades de las unidades campesinas. Los conocimientos disciplinarios y profesionales que se desarrollan no se pueden desligar de todos esos recursos.

Por lo mismo, el contenido que se le da al técnico medio es el de ser un eslabón más en una compleja organización laboral que en realidad sólo existe en las dependencias gubernamentales que intentan impulsar el desarrollo agropecuario con ese sentido modernizante.

En cambio, la escolaridad agropecuaria, si bien se nutre básicamente de los contenidos desarrollados para un contexto altamente capitalizado de producción, se destina preferentemente, en particular la de nivel medio superior, a ese 90% de productores rurales, campesinos. Las contradicciones las encontrará la escuela tanto en su propia producción escolar como en la que propone a sus alumnos y a sus egresados.

- 1.2) Ninguna institución escolar se reduce al desempeño de una única función. La formación del técnico medio agropecuario no resultó en los hechos un objetivo

institucional prioritario; parecería un simple artificio publicitario si no fuera por los espacios, tiempos y contenidos curriculares que efectivamente apuntan a su formación. Pero estos últimos ocupan un lugar relativo y aún secundario frente a muchos otros objetivos, algunos explícitos, entre los que sobresale la democratización de las oportunidades de escolaridad para la población rural. (Es obvio decirlo pero seguramente se consideró que una escolaridad con claros contenidos agropecuarios sería la más cercana a las necesidades de la población rural). Otros objetivos implícitos se derivan del conjunto de funciones que cumple la institución escolar pública y las problemáticas internas que debe resolver. Entre otras:

- la búsqueda de innovaciones curriculares en el bachillerato;
- la separación del nivel de su tradicional adscripción a las universidades y el intento de canalizar a la población escolar a "salidas laterales", ligadas directamente al trabajo, frente a la expectativa generalizada de continuar hacia el nivel superior;
- encontrar nuevas formas de financiamiento de la escolaridad; en este caso, a partir de la producción agropecuaria escolar;
- experimentar nuevas formas de contratación de profesores; en este caso profesores de tiempo completo que deberían ser innovadores en la docencia pero también en la vinculación de la escuela con las comunidades a partir de desarrollar una producción modelo y dar servicio a los habitantes.

La formación del técnico medio agropecuario no es tampoco un objetivo aislable, que se adicione limpiamente a los otros aunque su ponderación relativa resulte muy inferior a la declarada. Es una finalidad penetrada, matizada y enfrentada por todas las demás que tiene la institución escolar. Ello se observa con claridad en la construcción curricular y el reclutamiento y formación de profesores.

2) La construcción del curriculum.

En el caso de los CBTAs, la construcción curricular, ese nivel fundamental en la construcción de una institución escolar, ha sido una de las dimensiones institucionales más contradictorias al tiempo que las escuelas han sido un notorio campo de experimentación (poco controlada y sistematizada) en la búsqueda de los límites, definiciones y contenidos del técnico medio agropecuario y de la relación de este contenido con el bachillerato. En 18 años ha habido tres cambios curriculares importantes pero que

desafortunadamente se han dado cada vez sin etapas piloto de experimentación y sin evaluaciones globales.

En esta investigación los cambios se conciben como la expresión de una discusión permanente, a veces sorda y todavía sin solución, de lo que debe saber el técnico medio agropecuario. En el texto se sugiere que la discusión sigue vigente porque no hay un referente laboral real, consolidado y relativamente estable que la nutra y le sirva de sustento o fundamentación.

El tipo específico de formación para el trabajo que ofrecen los CBTAs se diseña con base en la **percepción** que tienen del mundo del trabajo los actores de la institución escolar. Esta percepción incluye desde nociones y sentido del desarrollo económico agropecuario hasta naturaleza y contenido de las profesiones u ocupaciones que lo detonarán. Se trata, inclusive de actores de otras instituciones escolares; en particular una institución, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, muy ligada con los sectores más capitalizados de la producción agropecuaria. Por lo mismo, tal vez sus sugerencias se derivan de experiencias más eficientes que las de la propia DGETA, pero en contextos específicos, reducidos, que resultaron inoperantes en contextos de producción campesina. Son muy raras y en su caso escasas, las participaciones de productores o empleadores, incluyendo las del propio sector gubernamental. Hay entonces una mediación, una traducción de lo laboral por los pedagogos o los maestros, que transforma los contenidos de las profesiones de una manera hasta ahora oculta para los investigadores del curriculum agropecuario pero en la que brillan por su ausencia (a pesar de Freire) los análisis acerca del ineludible punto de partida de una educación para ese público: la producción campesina.

Los cambios curriculares no han resuelto la ambigua delimitación de especialidades medias dentro del complejo campo de las profesiones y la producción agropecuaria y lo que sería específico del nivel medio superior frente al universitario o al básico. Tampoco lo que es específico del técnico medio, situado entre el productor campesino y las disposiciones gubernamentales para mejorar su producción o situado solo frente al reto de transformar o mejorar la producción familiar. Los cambios expesan la persistencia de serias dudas con respecto a la distinción entre una educación básica para el trabajo en ese nivel y área y una especializada y cuál es la relación entre ambas; cuál entre una educación técnica y una humanística; entre una teórica y una práctica.

En la conformación curricular de los CBTAs tienen cabida una amalgama de contenidos diferentes y aún contrarios. Coexiste la noción de una formación propedéutica, el bachillerato, junto con una formación terminal para el trabajo. Es

evidente que en esta coexistencia salió ganando el bachillerato y una razón para ello es que en ese caso hay más seguridad y tradición acerca de cuáles son los contenidos enseñables. Coexiste una concepción claramente liberalizante de la producción agropecuaria, junto con un fuerte énfasis en la cooperativa como forma ideal de organización social de la producción, una concepción muy capitalizada de la producción, frente a una evidente escasez de recursos y de conocimientos para llevarla a cabo. Coexiste una concepción de una producción rentable y comercializable junto con la misma como producción de calidad y servicio a las poblaciones marginadas.

La discusión y la búsqueda curriculares indican que no existe "el" conocimiento del cual se deriva automática y consistentemente la formación del técnico medio. Cabe la duda de si los conocimientos fuente: las disciplinas y las profesiones agropecuarias, están los suficientemente desarrolladas como para sostener un nivel "medio" relativamente autosuficiente; pero en todo caso, los conocimientos alcanzados requieren de un trabajo continuo y específico de construcción y evaluación de las síntesis curriculares necesarias al conocimiento que deberá transmitir la escuela en ese nivel, que todavía no se consolida.

- 3) Aprender a producir produciendo conforme a los avances tecnológicos más "modernos".

En este contexto, uno de los rasgos distintivos de los CBTAs es la existencia de una infraestructura física y una estructura curricular que respaldan ese principio pedagógico cada vez más debatido, pero que se presenta como incuestionable, de "aprender a producir produciendo". Destaca el peso innovativo de la producción escolar que servirá de referente al aprendizaje. Según se desprende de los modelos de equipos e instalaciones con los que fueron dotadas las escuelas, todos ellos importados, se trata de una producción "moderna", ligada estrechamente a los recursos, la racionalidad, las máquinas, los ritmos de trabajo, los tipos de organización y el tamaño de la producción y de los mercados implícitos en una tecnología de avanzada (en su momento) pero siempre altamente capitalizada.

Este modelo de producción escolar impone un importante matiz de "innovación" por el tipo de población a la que se propone estos conocimientos. Se trata de una población que proviene de familias con muy escasa escolaridad, insertas en una producción agropecuaria de corte fundamentalmente campesino: tierras escasas, riego de temporal, falta de crédito, imposibilidad o serias dificultades e inadecuaciones para aprovechar la tecnología existente, problemas de volumen de producción, de rendimiento y eficiencia económica de la

fuerza de trabajo incorporada a la producción, de tamaño de mercados, etc.

La noción de impulsar el desarrollo de tecnologías propias conforme a recursos locales se pierde casi totalmente en las previsiones curriculares y el discurso institucional y sólo aparece en los logros de algunas producciones escolares locales. Dentro de este contexto curricular, la formación para el trabajo se mezcla con otro tipo de finalidades de la producción escolar: no sólo formar a los alumnos mediante experiencias y prácticas directas en la producción sino también producir en las comunidades un efecto de demostración de los alcances y posibilidades de la tecnología moderna, asesorar y dar servicio a las comunidades y finalmente, contribuir al autofinanciamiento de los planteles.

Ahora bien, investigaciones previas (de Ibarrola, Weiss... 1984; Weiss, 1989; Levy, 1990) permiten identificar las dificultades que enfrenta la escuela para la operación cotidiana de la producción escolar y dentro de sus reducidos y escasos logros, la incorporación de los alumnos en ella. Uno de los instrumentos más importante fue el análisis de la producción frente al tiempo escolar y los tipos de participación de grupos escolares (no de unos cuantos individuos) en la producción.

Tal vez los avances más importantes en este tipo de acercamiento son tres.

- 1) Las escuelas que tienen éxito en la producción son muy pocas, en general su éxito es muy relativo y las razones que lo explican, erráticas.
- 2) Los éxitos se deben al equilibrio y solución que se logra en cada plantel entre lógicas adversas y hasta de "anulación intrínseca" (Albornoz, 1988) que conviven en la producción escolar y la incorporación de los alumnos en ellas:
 - la lógica de los recursos disponibles en los planteles y en sus regiones de influencia; es una particular expresión de las contradicciones entre la tecnología propuesta para la producción y la ausencia de recursos, procedimientos y organización y escala de mercado que requiere para ser eficiente;
 - la lógica de los conocimientos que manejan efectivamente maestros y alumnos;
 - las lógicas de la organización de jerarquías, tiempos, horarios, calendarios y espacios escolares de la institución frente a los tiempos y calendarios de la

producción y frente a la lógica de las exigencias del aprendizaje.

- 3) Las escuelas generalizan ahora una estrategia que parece muy eficiente como solución didáctica a estas lógicas enfrentadas: los proyectos productivos estudiantiles.

Sin embargo, los éxitos de las escuelas en cuanto a producciones sí logradas en su escala escolar y local y en cuanto a la eficiente incorporación de los alumnos en ellas son todavía "invisibles" (Brunner, 1988) a los ojos de los investigadores. Exigirían un importante esfuerzo de investigación curricular con miras a identificar sus características y analizar las condiciones en que podrían ser generalizables a todas las escuelas.

En este rubro ha sido importante la identificación del desuso frecuente de los equipos sofisticados de que disponen las escuelas, más sofisticados que los disponibles en la producción local y, en ocasiones, su sustitución por equipos tradicionales o diseñados de manera adecuada a la producción escolar posible.

La naturaleza y lógica de la resistencia al uso de equipos sofisticados en las escuelas es uno de los temas de investigación que pueden resultar más fructíferos en la relación conocimiento-producción.

Indican que tampoco existe "la" tecnología a enseñar en las escuelas, y que el uso, y más aún el aprendizaje de las tecnologías disponibles no se desprende del acceso físico a cierto tipo de equipos. Depende sobre todo de la asimilación y reconstrucción de su uso, de la posibilidad de articularlo de manera orgánica y eficiente para cada grupo concreto, en función de otras rutinas del funcionamiento económico: financiamiento, recursos y materias primas, tamaño de la producción y del mercado según el contexto en que se sitúa la producción. Depende, finalmente de los conocimientos y saberes que manejan los actores directos y muchas otras rutinas cuyo eslabonamiento adecuado no ha sido objeto de investigación. Pero además, la escuela mediará la enseñanza de la producción según rutinas escolares específicas.

Desde la experiencia escolar se refuerza la posición en contra de la importación indiscriminada de tecnología y la absoluta necesidad de desarrollo propios y de apropiaciones tecnológicas, siempre tomando en cuenta las dinámicas locales.

- 4) Quien forma para el trabajo.

Inicialmente, el tipo de crecimiento de las instituciones, orientado por la finalidad de atender una presionante demanda social, se tradujo en un reclutamiento atropellado

(Kent, 1990) de profesores, muchos de ellos recién egresados del sistema escolar o aún con algunos cursos por cubrir. La investigación permite conocer algunos de los mecanismos de reclutamiento que formaron parte de las dinámicas de la institución en una época de intenso crecimiento de todos los niveles de escolaridad en todo el país, que dejó a los CBTAs, por su aislamiento físico y su novedad, a la cola entre los empleadores. Lo anterior dió como resultado la conformación de una planta docente de lo más heterogénea en términos profesionales, gremiales y académicos.

Los estudios que hay sobre el reclutamiento de profesores en otras instituciones de nivel medio superior y superior permiten concluir que, al igual que para el resto de las instituciones escolares, el problema de la deficiente formación de los docentes se intentó resolver por un lado, a posteriori; por otro, por el lado de técnicas didácticas para la transmisión del conocimiento.

Es indispensable reconocer que: **a)** en el fondo del asunto está la falta de preparación y de experiencia de los maestros en la profesión misma, o sea en los contenidos a transmitir y no solo en la manera de hacerlo; **b)** que se pide a los docentes que se desempeñen en una profesión hasta hace poco inédita: la de profesor de nivel medio agropecuario; **c)** que el perfil laboral conforme al cual había que formar a los alumnos nunca fue claro; **d)** que el curriculum mismo sigue en experimentación; **e)** que los profesores están inmersos en un contexto específico que determina condiciones institucionales de trabajo: sueldos, materiales a su disposición, relaciones de autoridad y de control etc., que complican sobre manera lo que se maneja como si fuera una función lineal: transmitir el conocimiento técnico medio a los alumnos.

Todos estos factores, integrados en cuatro niveles institucionales permiten apreciar la naturaleza, los límites y las potencialidades de la institución formadora para el trabajo. Al asignar a la institución escolar la función -entre otras- de formar a las nuevas generaciones para el trabajo, fundamentalmente a partir del dominio que se espera que alcancen sobre cierto tipo de conocimientos no es posible ignorar, como de hecho se ignoran, dos dimensiones fundamentales:

- cómo es que la propia institución escolar "procesa" los conocimientos (Brunner, 1988) y cómo puede incorporarlos como parte de lo que Tedesco (1988) denomina "una acción pedagógica significativa" dentro de los tiempos, espacios, recursos, intereses múltiples y contradictorios de la institución escolar.
- hasta qué punto la institución escolar puede innovar si necesariamente deriva y reconstruye su contenido de otras

dimensiones de lo social: las profesiones socialmente establecidas; los conocimientos socialmente desarrollados; profesores que dominen ambos aspectos.

El técnico medio agropecuario resulta una figura "nueva", diseñada, generalizada nacionalmente y tipificada desde lo escolar, más que desde lo laboral, y más aún en contra de las evidencias proporcionadas por la estructura de empleo y producción. Resulta por lo mismo un perfil escolar todavía ambiguo, indefinido, desdibujado, que después de 20 años de vida institucional sigue en discusión.

Pero en este intento de innovar, la propia institución escolar desarrolla mecanismos internos de crecimiento y consolidación que se juegan entre los profesionales que la van construyendo y que alcanzan un peso determinante en el desarrollo institucional.

Son estos profesionales, no la población demandante de escolaridad o de fuerza de trabajo calificada, los que buscan completar la estructura piramidal de la escolaridad agropecuaria e insisten en la necesidad de crear el nivel medio superior específico de esta área del conocimiento: el bachillerato agropecuario, al que hacen equivaler el técnico medio agropecuario, de conformidad con la vaguedad de las recomendaciones derivadas de las metodologías de planificación de recursos humanos en la época.

El ámbito de estos profesionales se desarrolla mediante un claro proceso de crecimiento y diversificación jerárquica del proceso de transmisión del conocimiento agropecuario, esto es de la función docente de estos profesionales, más que de su función directamente productiva.

No se trata nada más de abrir un "mercado de trabajo" mediante el crecimiento institucional, e incluir, en un momento dado, a los propios egresados, (lo que a su vez resuelve parcial y temporalmente la disfuncionalidad frente al mercado externo). Estos profesionales buscan algo más que un sueldo estable y seguro (cada vez más insuficiente); buscan desarrollar un espacio laboral en donde se puede ejercer aquello que se sabe hacer y que se convierte en un ámbito de influencia política y social para ciertas profesiones: los ingenieros agrónomos, los veterinarios, los propios maestros y otros profesionales universitarios (los pedagogos, por ejemplo). Resultan sumamente interesantes todas las estrategias que desarrollan los maestros de los CBTAs y funcionarios de DGETA para conservar una demanda escolar mínima, incluyendo la creación de planteles de "extensión", para justificar su propia función.

Esta noción de autoreproducción de la institución explicará en las últimas fechas del período analizado la persistencia de la oferta de este tipo de formación para el trabajo. Los

Bachilleratos Agropecuarios subsisten no en función de las necesidades del mercado de trabajo, que por un lado nunca fueron definidas con precisión y por otro, en realidad, como se comprueba en el capítulo 6, no demanda técnicos medios. Tampoco persisten debido a la demanda social, que como se comprueba en el capítulo 3 y 4 busca otro tipo de escolaridad. Persisten, y no necesariamente es una razón deleznable, en función de aquello que saben hacer los profesionales de la institución y de los recursos que han ido acumulando para ello. Este es otro de los cambios institucionales que queda todavía "invisible" a los ojos de los investigadores y que los planificadores manejan desde su dimensión exclusivamente política, siendo que tiene un claro componente profesional.

II. La intervención de la demanda social en la construcción de las oportunidades escolares de formación para el técnico medio agropecuario.

La investigación deja claro que la existencia de los CBTAs no responde a una demanda de la población rural por adquirir una formación como técnico medio agropecuario.

La construcción local de los CBTAs se negoció y resultó de transacciones entre las demandas de algunos grupos locales por contar con escuelas de mayor nivel y las autoridades federales. En general, los CBTAs fueron la primera escuela de nivel medio superior en las localidades. Es evidente que en esa época, al aceptar las demandas de las zonas rurales se impuso a la vez la política federal que les asigna (con cierta lógica) una escuela de corte agropecuario. Pero para los grupos locales el argumento de formar técnicos medios agropecuarios fue irrelevante y hasta indeseable hasta el momento en que efectivamente muchos egresados se incorporaron a un empleo gubernamental satisfaciendo así las expectativas de movilidad social que se canalizan a través de la escuela.

A su vez, los cambios sexenales en la política educativa y el impulso federal a otras modalidades de nivel medio superior, en particular los Colegios de Bachilleres y los CONALEPs, y las actuaciones de otros grupos locales implicaron la creación de nuevos planteles en las mini regiones. Actualmente la oferta de oportunidades de nivel medio superior en ellas incluye la existencia de tres o cuatro escuelas de diferentes modalidades de nivel medio superior: preparatorias, colegios de bachilleres, centros de bachillerato tecnológico industrial, CONALEPs, instituciones privadas, que compiten entre sí por la demanda de los egresados de secundaria; esta última resulta escasa frente al cupo disponible.

En las mini regiones se ofrece una formación especializada que orienta a futuros laborales y escolares diferenciados,

cuya especificidad resulta también del rejuego, las negociaciones y transacciones entre diversos interesados. En primer lugar es un rejuego entre los propios planificadores centrales y las posibilidades concretas de los planteles locales. Los primeros introducen o eliminan especialidades conforme a criterios que expresan la concepción particular y puntual de cómo resolver las necesidades del desarrollo local o regional. (Los bachilleratos agropecuarios pasaron de ofrecer 5 especialidades técnicas a 12, luego a 27 y de ahí a una sola). Los segundos, maestros y directivos de los planteles, interpretan además las posibilidades locales de llevar a cabo las especialidades propuestas, entendiendo por aquellas desde instalaciones adecuadas, recursos y equipamiento hasta conocimientos sobre aquello que se deba enseñar. Entre las posibilidades destaca la capacidad de la escuela de enfrentar situaciones de enseñanza sin más recurso que el pizarón y algún texto a dictar.

En este rejuego de lo que ofrece y diseña la institución escolar en sus dos niveles, central y local, intervienen también las expectativas de padres de familia y alumnos respecto a lo que sería una inversión rentable en la escolaridad de este nivel y ciertas apreciaciones del prestigio local de las especialidades. De ahí que en un plantel de la muestra, sin energía eléctrica y localizado en una zona francamente rural, se optó por la especialidad de computación, que se enseña de manera teórica en el pizarrón.

Los grupos de población aceptan las oportunidades de formación que se ofrecen no tanto como elección sino como transacción, aprovechamiento de las oportunidades posibles según la oferta federal, estatal o universitaria, a las que imponen algún sello local dependiendo de aquello que originalmente se buscó. Así, uno de los CBTAs de la muestra es y seguirá siendo "la prepa", porque fue lo que inicialmente solicitó la población, a pesar de que se distingue claramente de esta modalidad por su bien lograda producción escolar, incluyendo la participación de los alumnos en ella. En algún momento este plantel transformó la especialidad de administración rural en secretarial para atraer a la población femenina local.

Pretender una única racionalidad, la del gobierno federal, en la planeación de la escolaridad técnica agropecuaria es partir de una base totalmente equivocada. La estructura actual de las oportunidades escolares de nivel medio superior en las mini regiones demuestra la existencia de racionalidades enfrentadas, en las que se pueden rastrear intereses locales, regionales, federales, con variaciones temporales importantes en cada caso. Expresa con fuerza los intereses y proyectos expansivos de las instituciones de educación media superior que, una vez creadas, buscan un mayor radio de acción profesional y la consolidación de un mercado de trabajo apenas construido pero entran en estéril

competencia entre sí al hacerlo. Por razones poco claras, parece más fácil crear nuevas instituciones ahí donde ya se había creado la demanda en vez de intentar atender las regiones del país que no tienen escuelas del nivel.

Lo que es claro ahora es que los juegos y negociaciones de la "demanda colectiva" han resultado en un abanico amplio de opciones de escolaridad media superior en las mini regiones del estudio. Se conforma así un contexto en el que contrasta la economía campesina y su estructura ocupacional reducida y simple con una escolaridad elevada y especializada.

En este respecto, los bachilleratos agropecuarios salieron perdiendo ante la competencia que les hacen ahora las otras modalidades. Han tenido una disminución elevada de su matrícula en términos absolutos. Independientemente de su nivel socioeconómico, los estudiantes de las mini regiones optan por oportunidades escolares, ahora también a su alcance, que orienten a trabajos fuera de lo agropecuario. La población local sí "ve" los que muy pocos funcionarios escolares han aceptado: que el conocimiento técnico agropecuario que transmite la escuela difícilmente contrarresta las condiciones de penuria en las que se desarrolla la producción campesina.

Dentro de esta gama de opciones cabe preguntarse cómo es que los egresados locales de la secundaria deciden la elección por un bachillerato agropecuario.

En la época de auge del análisis del papel democratizante o reproductor de la institución escolar, diversas investigaciones identificaron distintos tipos de factores determinantes (de Ibarrola, 1980, 1981); los geográficos, (existencia o no de oportunidades escolares al alcance de la población); los económicos (posibilidad de afrontar los costos directos, indirectos y de oportunidad de la escolaridad); los socioeconómicos (status u origen de clase), los escolares (calificaciones, reprobación, recorrido escolar, rezago, coeficiente intelectual), y finalmente los culturales, (ambiente intelectual, capital lingüístico, escolaridad del padre, de la madre, de los hermanos, capital cultural).

En la investigación se analizan estas determinaciones bajo una doble hipótesis; a) que los CBTAs concentrarían aquella población escolar con características socioeconómicas y culturales proporcionalmente más desfavorecidas de las zonas; b) que los orientarían a futuros radicalmente diferentes. La primera hipótesis se comprueba con muchas reservas; la segunda plenamente.

Dentro de los reducidos límites de la desigualdad económica pero sobre todo social y cultural intra regional, el crecimiento de las oportunidades de escolaridad a nivel

medio superior y el hecho de que la población analizada alcanzó toda el mismo grado de escolaridad, existen algunas diferencias socioeconómicas y culturales entre los estudiantes que eligen un CBTA frente a los que optan por otra de las modalidades existentes.

Lo geográfico y lo económico pierden importancia ante la magnitud relativa de la oferta y la similitud (relativa) de la demanda: tanto la distancia a la escuela (que finalmente se traduce en costo de transportación y aún de hospedaje) como los recursos adicionales para afrontar esos y otros costos de la escolaridad (ropa, útiles, "torta") se mueven entre umbrales desconocidos y muy variables en el tiempo y en el espacio, en particular por tratarse de una población dedicada fundamentalmente a la agricultura de temporal, cuyos ingresos son igualmente, de temporal. De igual forma, los CBTA siempre tienen un mayor porcentaje de "pobres" o de hijos de analfabetas, situación que corresponde a sus objetivos declarados. Pero las relaciones son débiles y la distribución de las diferencias entre los distintos planteles y modalidades del mismo nivel no es consistente entre las mini regiones.

La investigación no permite concluir acerca de una segmentación según la cual la elección del CBTA queda determinada por menores niveles socioeconómicos, menor éxito escolar individual o menor capital cultural familiar.

Sin embargo, los resultados arrojados por la información disponible, en el sentido de que es más probable una distribución errática de la población según características socioeconómicas y aun culturales o escolares entre las distintas oportunidades escolares existentes, no se pueden sostener sin una investigación más exhaustiva sobre la intervención específica de estos factores medidos a través de indicadores más confiables.

Se descubre una dinámica intra regional, de acuerdo con la cual, las diferencias socioeconómicas sí se relacionan con las definiciones locales de prestigio que los diferentes tipos de escuela han alcanzado. Pero en cada mini región se trata de una modalidad diferente. Estas definiciones locales se desprenden más del prestigio de los grupos fundadores, el arraigo de los maestros en la comunidad, el desempeño cotidiano de la docencia y la eficiencia que demuestran al canalizar a los jóvenes hacia el futuro ofrecido, que con las características estructurales diferenciales de las modalidades.

Por otra parte, se destacan tres aspectos inéditos hasta ahora en el conocimiento del papel de la "demanda" en la planeación.

- 1) Por un lado, la oferta actual de oportunidades, producto de una historia sui generis de la demanda colectiva, abre un cierto abanico de opciones a la población local que terminó la secundaria que supera con mucho a la inscripción efectiva que obtendrán de los egresados de secundaria. La "demanda social" no aparece ya en las mini regiones del estudio como el detonador del crecimiento institucional, por el contrario, aparece una escasa demanda como objeto de una estéril competencia entre instituciones.
- 2) Por otro, frente a la importancia que había recibido la desigualdad socioeconómica o cultural durante muchos años, se destacan en esta investigación los aspectos subjetivos de la elección escolar, dentro de ciertos campos socio culturales de decisión, en particular el gusto por el trabajo agropecuario, la percepción de que una formación bivalente efectivamente da mayores oportunidades de futuro y la viabilidad del futuro ofrecido por la escuela.
- 3) Se destaca, finalmente, el papel directo que juegan los maestros en la creación de la demanda por sus servicios, esto es, una vez más, la importancia de la institución escolar concreta, la construcción de su prestigio y arraigo local y su búsqueda y conservación de ámbitos y espacios de desempeño institucional.

Más importante aún, la investigación demuestra que los CBTAs alcanzan un cierto grado de eficiencia en los resultados buscados: canalizar a los estudiantes a punto de egresar hacia actividades agropecuarias de corte moderno, sea de manera inmediata o posterior al estudio de las carreras de ingeniero agrónomo o médico veterinario. A la vez logran otros resultados que se consideran "perversos": crear la expectativa de trabajo en las dependencias del sector público que apoyan el desarrollo agropecuario.

Pero los estudiantes tienen también una clara apreciación de que estas oportunidades están cerradas, por lo que mismo no hay una demanda generalizada por la formación como técnico agropecuario. Esta se aceptó colectivamente como parte del paquete de educación media superior, pero en el momento en que aparecen otras opciones, la demanda se orienta preferentemente hacia ellas.

III. No existe un lugar para el técnico medio agropecuario como espacio a llenar en la estructura ocupacional de las mini regiones del estudio.

La investigación demuestra que la heterogeneidad de las estructuras productivas y laborales es la que influye mayormente en la naturaleza de las relaciones entre la escuela y el trabajo.

Entre los distintos espacios laborales teóricamente posibles para ocupar al técnico medio agropecuario, el único empleador de este tipo de técnico en las mini regiones del estudio fue el Estado mexicano. Por lo mismo, el sector estatal jugó un segundo papel clave apuntalando la construcción social de la categoría ocupacional de técnico medio agropecuario.

Entre 1970 y 1988, la política gubernamental hacia el desarrollo agropecuario pasó por dos etapas claramente diferentes en lo que respecta a la creación de empleos. Entre 1970 y 1981, se evidencia una fuerte intervención gubernamental hacia el desarrollo agropecuario, se crean instituciones, se desarrollan programas y se contrata personal para llevarlos a cabo. El Estado inicia y asume una serie de proyectos relacionados con la nueva (1970) noción de modernización del desarrollo agropecuario y además absorbe todo lo referente a la "asistencia técnica".

Se conformó un mercado de trabajo en el cual los técnicos medios calificados por el sistema escolar encontraron un empleo en las posiciones técnicas de rango y salario más bajos de las múltiples dependencias que deberían impulsar el desarrollo agropecuario. Fue un mercado sujeto a la existencia de diferentes ritmos y límites en la creación estatal de empleos, conforme a lógicas que varían no sólo según proyectos estatales (los diferentes programas sexenales) sino según diferentes dependencias y según situaciones nacionales más amplias: la Crisis del 82, por ejemplo. Estas lógicas llegan finalmente a traducirse en apertura o cierre de oportunidades de empleo en el sector caracterizando al mercado estatal como cambiante, impreciso, indefinido, insuficiente, informal.

En todo momento, pero particularmente a raíz del cierre de oportunidades de empleo en 1982, opera con fuerza una lógica de mercado: dependiendo de la relación demanda-oferta será el valor del certificado escolar. A últimas fechas, la mayor oferta resulta en una devaluación del certificado escolar tanto en el acceso al trabajo como en el lugar que se ocupa en la "cola" por el mismo.

El mercado de trabajo para los técnicos medios agropecuarios resultó, además, efímero. A partir de 1982, la política fue radicalmente contraria, disminuyó drásticamente el presupuesto, se cerraron todas las nuevas contrataciones en el sector, e inclusive se redujo personal. A últimas fechas, se deja la contratación de profesionistas y técnicos agropecuarios a los productores privados, a grupos o coaliciones ejidales o de pequeños productores. La política de privatizar o liberalizar el desarrollo agropecuario tiene como primera expresión el cierre de las únicas oportunidades de empleo para el personal altamente calificado por el

sistema escolar en este sector productivo y el desempleo masivo de sus egresados, quienes buscarán ocuparse y conseguir ingresos de muy diferentes maneras. La más difícil resulta generar espacios de trabajo y percibir ingresos en base al ejercicio profesional individual.

Corresponde al cierre de las oportunidades de empleo una baja notable en la matrícula; pero ello se da con desfases que afectan seriamente a muchos individuos, por lo menos durante un tiempo.

No hay contratación de técnicos medios agropecuarios en ninguna otra empresa o industria agropecuaria de la región. El tipo de empresas encontradas exigió la creación de una categoría ad hoc que denominamos "empresas de corte familiar-capitalista". Este tipo de empresas si bien buscan la acumulación de capital e inclusive pueden tener tecnología de producción altamente capitalizada, tienen una fuerte dosis de racionalidad individual en su organización interna. Lo más importante es una división jerárquica del trabajo muy simple y relaciones de formalidad muy erráticas. Aparece con claridad en esta investigación las diferencias entre empresas que se desprenden de la organización interna de la fuerza de trabajo. Las empresas, algunas con una producción muy elevada, admiten la presencia únicamente de dos "técnicos medios", que corresponden a las ocupaciones de ese nivel mas consolidados en la organización laboral jerárquica del país: secretarías y contadores privados. Literalmente el técnico medio agropecuario no existe en esas empresas. Las razones que explican esa situación son claras, precisas y ampliamente conocidas por los egresados y sus potenciales empleadores (definidos como tales sólo por el sistema escolar):

- a) el nivel de producción y de ingresos generados no alcanza para contratos de esa naturaleza;
- b) la organización laboral no prevé ni el nivel ni las funciones como ámbito exclusivo de una persona;
- c) los conocimientos técnicos que podría aportar el técnico medio (o aun el profesional) a las producciones habituales ya se tienen por experiencia; para otro tipo de aplicaciones técnicas no se tienen recursos, económicos, de organización o de conocimientos colectivos.
- d) en casos necesarios se busca, y se obtiene, asistencia puntual remunerada de diferentes maneras, por parte de los técnicos o profesionistas de las dependencias públicas o de los maestros del CBTA.

Hasta ahora no se desprende de la realidad, ni parece tener visos de factibilidad una promoción gradual y correlativa de

la producción por el conocimiento del técnico que le permita a este último generar el espacio de trabajo y los ingresos necesarios.

En la investigación aparece claro que la unidad doméstica - la unidad orgánica de producción agropecuaria dominante en las zonas- tiene, según sus lógicas propias, distintas posibilidades de incorporar a los jóvenes escolarizados en su organización interna, pero siempre y cuando haya un mínimo de recursos cuya umbral habría que precisar. Hay unidades domésticas que definitivamente no pueden incorporar a sus jóvenes escolarizados. El papel que juega la escolaridad agropecuaria aportada por ellos en la transformación de la producción doméstica apenas se logró identificar como tema que exige mucho mayor investigación.

Pero en buena medida, la incorporación de los egresados a la unidad doméstica se da en actividades ajenas a la producción agropecuaria. Se trata en particular del comercio de todo tipo de alimentos a escala francamente reducida.

La noción de autoempleo con la que se corre el riesgo de denominar esta situación en realidad resulta engañosa. En ningún caso hay una solución individual del empleo (una autosolución) y menos una derivada exclusivamente de los conocimientos escolares adquiridos. Ante la ausencia de recursos, los conocimientos escolares pierden toda su eventual eficacia.

Aparece también entre los egresados el empleo de "lo que sea", "lo que haiga": empleados bancarios, obreros de la construcción, secretarias, cargadores, choferes, panaderos, meseros, camareras, llanteros, mecánicos, muchas veces ligado con relaciones de parentesco. Esta situación podría conceptualizarse como devaluación del certificado escolar debido a un crecimiento inflacionario de la escolaridad local frente a un estancamiento de la estructura local de empleo. Seguramente expresa más bien la necesidad de venta externa de la fuerza de trabajo de quienes no tienen ya cabida en los procesos internos de la unidad doméstica y una inoperancia visible e inmediata de la escolaridad en esas situaciones.

Una parte significativa de los egresados emigró hacia otras partes del país o hacia los Estados Unidos; en esos casos la escolaridad alcanzada también resulta inoperante para las actividades que realizan.

Los técnicos medios de la muestra no emigran hacia las zonas del país donde existen importantes agroindustrias que (supuestamente) requerirían de sus servicios, zonas donde pudiera encontrarse un "mercado nacional de trabajo para el técnico medio agropecuario". Las distancias para ello resultan de tipo social (geográficamente están más alejados los Estados Unidos), derivadas del reducido ámbito de

conocimientos y de experiencias sobre posibilidades de empleo de aquellos con quienes interactúa el egresado en la búsqueda de trabajo, de la inexistencia de cadenas interdomésticas que conduzcan a los egresados a este tipo de empresas. Pero a su vez estas ausencias seguramente expresan también la inexistencia o insuficiencia de empleos específicos para los técnicos medios agropecuarios aún en las zonas de elevado y capitalizado desarrollo agroindustrial. Si existiera un mercado abierto, la noticia ya habría llegado a los egresados.

Hablar de que la unidad doméstica expulsa a quienes ya no tienen cabida es también un concepto insuficiente. En realidad lo que demuestra la investigación, de conformidad con otras investigaciones previas, es la existencia de relaciones y contactos familiares e interdomésticos que son más eficientes en el camino a la migración que en la consecución de un trabajo local que satisfaga las elevadas (pero no siempre tan elevadas) aspiraciones laborales de los técnicos medios agropecuarios.

Aun con todas las estrategias de acceso al trabajo hay un cierto número de egresados que queda en franco desempleo y desocupación después de diversos esfuerzos infructuosos, incluida una emigración fallida.

Son mínimos los mecanismos institucionales que orientan la búsqueda de trabajo, prácticamente inexistentes, pero ello se debe a que no hay instituciones que busquen trabajadores; cuando las hubo, los mecanismos interdomésticos resultaron insuficientes y necesariamente se establecieron los mecanismos más formales.

IV. El técnico medio agropecuario, una categoría ocupacional fallida

La posible ocupación como técnico medio agropecuario resulta ser, conforme a esta investigación, el producto de procesos históricos más o menos largos al interior de los cuales es posible identificar varios referentes o dimensiones disciplinarios, laborales, escolares, profesionales y gremiales que no se desarrollan consistentemente entre sí y que inciden en construcción ocupacional llena de rupturas y muy lejos de alcanzar una mínima consolidación social. En trabajos previos (de Ibarrola, 1987-88: 18-34 y de Ibarrola 1988: 30-31) se empezaron a identificar y enunciar los siguientes: una necesidad social reconocida por grupos de poder que incluyen un ejercicio laboral específico en la solución prevista; la construcción y delimitación de un ámbito específico del conocimiento, traducible a ese ejercicio laboral puesto que la especificidad profesional radica, en buena medida, en la especificidad de los conocimientos que procesa (Brunner, Friedson, 1986); la apertura de un mercado de trabajo; un ámbito específico de

la formación escolar; reconocimiento y aceptación social, derivado de la eficiencia de ese ejercicio; status profesional y organización gremial.

La investigación educativa y la laboral rara vez han incursionado en cuestiones que tienen que ver con la forma como se complementan o contrarrestan estas diferentes dimensiones, entre qué tensiones se desarrollan, si existe una secuencia en la construcción de las mismas que resulte más o menos eficiente, hasta qué punto las profesiones se consolidan, abortan prematuramente o tienen una vida efímera (Fuentes, 1985).

En el caso del técnico agropecuario resulta claro que existe una gran confusión al interior de cada uno de los referentes de la construcción ocupacional. En ninguno de ellos se ha logrado establecer una clara delimitación, por el contrario, todos los referentes se mezclan con otras finalidades, con otros contenidos, con otros propósitos preparando así el camino para resultados ajenos a lo que propone el discurso.

Los resultados de la investigación hacen posible sostener, precisar y matizar la hipótesis de que el técnico medio agropecuario es un perfil laboral borroso, confuso y a últimas fechas fallido, generado desde la política estatal, pero en particular desde la política educativa estatal. Se genera, en parte, como respuesta a una percepción de las necesidades del desarrollo del sector rural del país, en un intento por incrementar la producción agropecuaria transformando la organización del conocimiento y de los recursos humanos que intervienen en ella, conforme a una visión que ha sido calificada como "modernizante". Pero también se genera como articulador eficiente de expectativas y demandas escolares y laborales.

Dos sectores gubernamentales apuntalaron la construcción social de este nuevo perfil.

La Secretaría de Educación Pública de manera evidente y explícita delimitó un ámbito institucional específico para la formación de este nuevo personaje. Al identificar al técnico medio con el nivel medio superior del sistema educativo, la SEP generó todos los recursos para conformar este perfil: la organización administrativa de una Dirección General específicamente orientada a ello, el diseño y construcción de un currículum ad hoc, el reclutamiento y contratación de profesores, la construcción física y dotación humana y de equipo de planteles a todo lo largo del país. Cada uno de estos recursos en su interior, y la organización global de los mismos siguió procesos y dinámicas que apoyan otro tipo de propósitos e impiden una conformación consistente del perfil escolar del técnico medio.

Pero, a la vez, entre 1971 y 1982, toda una gama de dependencias gubernamentales del sector agropecuario aprovecharon esta formación y rápidamente convirtieron al egresado de los CBTAs en el último eslabón de una cadena gubernamental de asistencia técnica a la producción agropecuaria, abriendo así un mercado de trabajo, aparentemente formal, seguro y estable. Situación que, como se mencionó, aprovecharon las escuelas para publicitar una relación funcional con el mercado de trabajo, que incluía una efectiva movilidad social.

Este es el segundo apoyo gubernamental que recibe la conformación de la categoría de técnico medio agropecuario.

La política nacional y la disponibilidad presupuestal que permitió la contratación de técnicos tuvo dentro del mercado de trabajo estatal una vida proporcionalmente efímera (unos diez años); pero generó una dinámica propia relativamente más larga en la vida de los CBTAs y en la expectativa de alumnos y padres de familia por conseguir un empleo seguro y estable aunque orientado al sector agropecuario. Aunque siguen a grandes rasgos las tendencias de crecimiento y decrecimiento del apoyo estatal al campo, tanto el sistema educativo como las expectativas de los alumnos siguen su propia dinámica provocando que existan escuelas sin suficientes alumnos y egresados sin empleo.

El cierre del único mercado de trabajo en donde cabría un personaje laboral con las características y calificaciones del técnico medio, esto es como intermediario entre profesionistas de nivel superior y productores o como intermediario entre las disposiciones institucionales y los productores, obliga a cuestionar esta categoría ocupacional como intermediario entre las disposiciones institucionales y los productores, obliga a cuestionar esta categoría ocupacional como prematura y fallida. La incorporación de algunos egresados en la unidad doméstica de producción campesina, a falta de empleo en otro lado, resulta en casi todos los casos un "mal menor", un subproducto necesario, sin que ello implique que se está logrando la otra acepción laboral del técnico medio agropecuario: aquel que incrementaría la productividad de las parcelas agrícolas y las explotaciones pecuarias o sería capaz de autoemplearse. Este es un fracaso de tradición en las escuelas agropecuarias de nivel intermedio.

Al terminar la lectura de los seis capítulos de la investigación queda una sensación de desequilibrio en el tratamiento de los tres ejes que la articulan. Parecería que las complejas tramas que se entretajan al identificar las dimensiones que constituyen la institución escolar y que se entretajan nuevamente con las motivaciones estructurales y subjetivas, colectivas e individuales de la población que accede a y egresa de los Centros de Bachillerato Tecnológico

Agropecuario se canalizan sin más mediaciones hacia la educación superior o hacia cinco nichos pre-establecidos de la estructura ocupacional heterogénea de economías de corte campesino.

Lo anterior es sin duda producto del enfoque de investigación aceptado. Se llega a la estructura ocupacional fundamentalmente a partir del seguimiento de los egresados. Son ellos los que marcan una dinámica de acceso a ciertos espacios laborales, que resulta en el fondo individual, aunque los espacios se pueden describir con base a ciertas referencias empíricas y mucha interpretación teórica. Efectivamente al estudio de la estructura ocupacional le hace falta un enfoque dinámico e histórico de construcción colectiva y de identificación de las dimensiones que la conforman. En general es casi inexistente en México la investigación sobre estas dinámicas de los sectores productivos y prácticamente nula una investigación que recupere, de alguna manera, la escolaridad de quienes intervienen en esa construcción ocupacional. No era el caso de la investigación sobre la institución escolar, mucho más avanzada, y que permitió con cierta facilidad organizar dinámicamente la información recopilada. Sin duda hace falta una construcción de la trama que acompaña al conocimiento (o al certificado) escolar y relativiza su papel en la dinámica laboral. En la investigación se identifican muchos de los elementos que permitirán en trabajos subsecuentes, armar sistemáticamente la compleja trama laboral en la que se tiene que desenvolver el conocimiento escolar.

V. No se puede evaluar una institución escolar por el referente único del destino laboral de sus egresados

Valorar el papel social de los CBTAs desde el referente único del desempleo de sus egresados frente a un mercado de trabajo que desde un inicio resultó más supuesto que real, sería negar todo el planteamiento de la investigación.

La investigación realizada no es de ninguna manera una evaluación de los CBTAs; es un intento de entender cómo se está desarrollando una de las dimensiones de la relación entre escuela y sociedad, la dimensión de lo laboral, la secuencia individual y social que va de la formación escolar a la consecución de un trabajo. La fuerza de las determinaciones que impone a esta relación la naturaleza misma de la estructura productiva y ocupacional del país seguramente no es exclusiva de los CBTAs; el problema del desempleo y del subempleo afecta actualmente a toda la población del país y a la población escolarizada con mayor o menor fuerza dependiendo de coyunturas regionales, sectoriales o disciplinarias concretas.

Junto con un evidente y palpable desempleo de sus egresados, determinado por un mercado de trabajo decidido por la intervención gubernamental y que resultó cambiante, indefinido, impreciso, efímero e insuficiente, los CBTAs han logrado una serie de resultados que corresponde a otras investigaciones sistematizar pero que en esta ya aparecen como importantes y muy significativos aunque tal vez poco espectaculares.

Los CBTAs son pioneras en el gran salto cualitativo que significa el acceso de la población rural a la escolaridad de nivel medio superior, creando una serie de espacios de democratización que no se pueden minimizar. Muchas de las historias de vida recuperadas durante la investigación confirman el papel fundamental de movilidad social que han jugado estas escuelas.

En su búsqueda del curriculum válido para el técnico medio agropecuario, los CBTAs lograron importantes innovaciones en la constitución de una efectiva cultura científica y tecnológica para el bachillerato.

En los intentos de lograr una producción agropecuaria dentro del contexto y la infraestructura de las escuelas se han logrado alternativas tecnológicas válidas y viables para un contexto de economía campesina.

Finalmente, pero no por ello menos importante, se ha logrado el reclutamiento y la preparación de un importante cuerpo de profesores con clara vocación de atención al medio rural y de interés por la problemática agropecuaria.

En ningún momento se puede negar la importancia que tienen las escuelas agropecuarias para el país; lo fundamental es que reciban los apoyos necesarios para resolver las rupturas, vacíos y contradicciones entre las que se han tenido que desarrollar y hagan fructificar el enorme potencial que ya tienen para otorgar una formación de calidad, orientada al desarrollo rural, no a la preparación puntual de un perfil laboral reducido en su definición conceptual e inexistente en la realidad.

BIBLIOGRAFIA

- Albornoz, Orlando. Estudio prospectivo de las relaciones entre el Estado y la Sociedad Civil en América Latina y el Caribe. UNESCO/BEP-Paris, GPI-26, junio 1988.
- Alexander, Jeffrey C. Bertrand Giesen, Richard Münch, Neil J. Sinelser (eds) The micro-macro link. University of California Press, Berkely L.A. 1987, 400 pp.
- Anderson, A. Floud, J. and Halsey A. Education, Economy and Society. A reader in the Sociology of Education. The Free Press of Glencoe, Ill, 1969.
- Apple, Michael. Ideology and curriculum. Routledge and Kegan Paul, London, 1979
- Appendini, Kirsten. La polarización de la agricultura mexicana: un análisis a nivel de zonas agrícolas en 1970. en Rodríguez Gigena, Gonzalo (ed.) Economía mexicana. Serie temática 1. Sector Agropecuario. CIDE, México, 1983. pp. 181-196.
- Appendini, Kirsten, Martínez, Marielle, Salles, Vania y Rendón Teresa. El campesinado en México. Dos perspectivas de análisis. El Colegio de México, 1983. 269 pp.
- Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior, AMEAS. Plan de desarrollo de la educación agrícola superior en México. SEP/SESIC/DGICSA México, 1989. 160 pp.
- Asociación Nacional de Directores de las Escuelas Superiores de Agricultura. Educación, investigación y extensión agrícolas en México. Estudio Preliminar. Enero de 1964.
- Astorga Lira, Enrique. Mercado de trabajo rural en México. La mercancía humana. Ed. Era, México, 1985, 127 pp.
- Baldovinos de la Peña, Gabriel y otros Economía e Industrialización. Ensayos y Testimonios. Homenaje a Gonzalo Robles. NAFINSA, FCE, México, 1982. 290 pp.
- Barkin, David y Suárez, Blanca. El fin del principio. Las semillas y la seguridad alimentaria. Ed. Océano/Centro de ecodesarrollo, México 1983, 187 pp.
- Barkin, David y Suárez, Blanca. El fin de la autosuficiencia alimentaria. Ed. Oceano/Centro de ecodesarrollo, 1985, 249 pp.
- Basañez, Miguel. El pulso de los sexenios. 20 años de crisis en México, Siglo XXI eds. México, 1990, 410 pp.

- Basañez, Miguel. La lucha por la hegemonía en México, 1968-1980. 3 ed. Siglo XXI Eds, México, 1983 242 pp.
- Baudelot, Christian y Establet Roger. La escuela capitalista. Siglo XXI, México, 1975.
- Berger y Luckman. La construcción social de la realidad. Amorrortu, Bs. As., 1968.
- Bernal, L. E. El técnico profesional medio agropecuario. Historia de una propuesta institucional. DIE-CINVESTAV-IPN. Tesis de maestría en proceso. (Dirigida por María de Ibarrola).
- Bernal, L.E. Márquez, M. Weiss, E. El proyecto de educación no formal. Análisis de una experiencia de innovación institucional en la vinculación de las escuelas agropecuarias con la producción. DIE-CINVESTAV-IPN. Reporte final del proyecto de investigación, 1985.
- Bernal, Ma. Elisa y Molina, Carlos Gerardo. Educación general, educación especializada y ocupación en Colombia. IDRC-MR 255s abril, 1990. 53 pp.
- Blaug, M. Economía de la educación. Ed. Tecnos, Madrid, 1972.
- Boudon, Raymond. Efectos perversos y orden social. Premia editora, México, 1980.
- Boudon, R. La desigualdad de oportunidades. Laia, Barcelona, 1978
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. Los estudiantes y la cultura. Bs. As. Editorial Labor, 1973.
- Bourdieu, Pierre. La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Taurus, Madrid, 1988. 597 pp.
- Bowles, Samuel y Gintis, Herbert. "La educación desigual y la reproducción de la división social del trabajo. en Schooling in a corporate society. Carnoy, M. (ed.) Mac Kay, 1972. 36-64 pp.
- Bracho, Teresa. "En torno al concepto de 'capital cultural' y su impacto en el rezago educativo" en Revista latinoamericana de estudios educativos. No. 1, 1990, (en prensa).
- Brunner, José Joaquín, Catalán, Carlos, Barrios, Alicia. Chile: transformaciones culturales y conflictos de la modernidad. Documento preparado para CLACSO RLA 86/0001 PNUD-UNESCO-CLACSO 52 pp. (documento multicopiado).

- Brunner, José Joaquín y Flisfich, Angel. Los intelectuales y las instituciones de la cultura. FLACSO, Santiago de Chile, 1983, 390 pp.
- Brunner, José Joaquín. Cultura popular, industria cultural y modernidad en Brunner J.J. y Catalán, G. Cinco estudios sobre cultura y sociedad. FLACSO, Santiago, 1985, 455 pp.
- Brunner, José Joaquín. Notas para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior. Informe correspondiente al proyecto. Innovaciones en los Sistemas de Educación Superior. FALCSO/IDRC. Ottawa, mayo de 1988 documento.
- Buenfil, Rosa Nidia. El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y de educación. DIE-CINVESTAV-IPN. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, marzo 1983. 346 pp.
- Calva, José Luis. Crisis agrícola y alimentaria en México 1982-1988. Fontamara, México, 1988, 230 pp.
- Carnoy, Martín. Education and Economic Development. The first generation. Paris, IIEP, 1977.
- Carpizo, Jorge. Fortaleza y debilidad de la UNAM. 1986 (diversas ediciones)
- Castaños, Carlos Manuel. Hacia el cambio universitario. Universidad Autónoma de Chapingo, México, 1988. 64 pp.
- Castoriadis, Cornelius. La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets Editores, Barcelona, 1983. 285 pp. (1o. Edition du Seuil, 1975).
- Castrejón, Díez Jaime. La educación superior en México. SEP DGPE, México, 1974.
- Clark, Burton (Ed.). Perspectives on Higher Education. University of California Press, 1983.
- Cleaves, Peter S. Las profesiones y el Estado: el caso de México. El Colegio de México, México, 1985 (Jornadas, 107), 244 pp.
- Covo, Milena. Apuntes para el análisis de la trayectoria de una generación universitaria. México, CEI, ENEP-Acatlán,, 1978.
- Covo, Milena. La universidad, reproducción o democratización. México, ENEP-Acatlán, 1980.

- Cortés F. y Rubalcava R.M. Métodos estadísticos aplicados a la investigación en ciencias sociales. Análisis de asociación. El Colegio de México, México, 1987. 165 pp.
- Corona Ruiz, Ma. Graciela. El seguimiento de egresados 1986. Factor evaluativo del sistema CONALEP. Tesis para obtener el grado de Lic. en Pedagogía. UNAM, FFI, C. de P. nov. 1987, 110 pp. Anexos.
- Corvalan, Oscar y Andreani, Ricardo (eds). El trabajo productivo en la educación formal y no formal. Encuentro nacional. CIDE, (Centro de Investigación y desarrollo de la educación) Santiago, Chile, nov. 1985, 237 pp.
- Crozier, Michel, Friedberg, Erhard. L'acteur et le systeme. Les contraintes de l'action collective. Editions du Seuil, Paris, 1977, 435 pp. (Traducción El actor y el sistema. Alianza Editorial Mexicana 1990. 392 pp.)
- de Ibarrola, María. Pobreza y Aspiraciones escolares. Centro de Estudios Educativos, México, 1970. 184 pp.
- de Ibarrola, María. Relaciones entre la escuela y el trabajo. Discusión de enfoques y categorías de Análisis. Coloquio de investigación educativa. El Colegio de México, 1987.
- de Ibarrola, María. "Investigación sobre factores determinantes, apreciación crítica" en Investigaciones en educación. CONACyT/PNIIE. México, 1980. 19-23 pp.
- de Ibarrola, M., Granja, J. y Reynaga S. Las investigaciones sobre procesos educativos y estructura de clases. Reflexiones sobre su aportación al conocimiento de la realidad socioeducativa en México. Documentos base del Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 1981, Vol. I pp. 87-120.
- de Ibarrola, María y Reynaga, Sonia. "Estructura de producción, mercado de trabajo y escolaridad superior en México" en Revista Latinoamericana de Investigaciones Educativas. (México), Vol. XIII, núm. 3, 1983 11-82 pp.
- de Ibarrola, María. "El crecimiento de la escolaridad superior en México como expresión de los proyectos socioeducativos del Estado y la burguesía" en Revista Mexicana de Sociología: 2, 1984. pp 173-244.

- de Ibarrola, M., Weiss, E., Márquez, M., Buenfil, R.N., Bernal, L.E., Granja, J. y Reynaga, S. El papel de la cooperativa escolar de producción en la formación práctica del técnico medio agropecuario. DIE-CINVESTAV-IPN/SEP-SEIT-COSNET. 2.v. 1984.
- de Ibarrola, María. "La formación de investigadores en México. Invitación al Debate I y II" en Avance y Perspectiva (CINVESTAV México) núms. 29 y 33, invierno 86-87 e invierno 87-88.
- de Ibarrola, M. El curriculum en la enseñanza tecnológica. Programa de Estudios y antología en Granja, de Ibarrola, Márquez, Reynaga y Weiss. Programa especializado. op. cit.
- de Ibarrola, María. "Hacia una reconceptualización de las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo en América Latina" en Revista Latinoamericana de estudios educativos. (México) Vol. XVIII, núm. 2, 1988, 9-64 pp.
- de Ibarrola, María y Weiss, Eduardo. Límites y posibilidades de la formación escolar para el trabajo. El nivel medio superior no universitario del sistema escolar. DIE-CINVESTAV-IPN. marzo de 1989. (Documento de trabajo para la consulta Nacional sobre la Modernización de la Educación).
- de Ibarrola, María. Higher education in Mexico: the unfulfilled dimensions of a democratic growth. for The Encyclopedia of Higher Education Burton Clark and Guy Neave editors in chief Pergamonn Press, (Forthcoming 1991).
- de la Peña, Guillermo. Herederos de promesas. Agricultura, política y ritual en los Altos de Morelos. Ediciones de la casa chata (CIESAS), México, 1980. 391 pp.
- de la Peña, Guillermo y Escobar, Agustín (comps.) Cambio regional, mercado de trabajo y vida obrera en Jalisco. El Colegio de Jalisco, México, 1986. 363 pp.
- de Oliveira, Orlandina, Pepin Lehalleur, Marielle, Salles, Vania (comp.). Grupos domésticos y reproducción cotidiana. El Colegio de México, UNAM, Porrúa 1989. 254 pp.
- de Soto, Hernando (con E. Ghersi y M. Gribellini) El otro sendero. Diana, México, 1987. 317 pp.

- Dertouzos, Michael L. Lester, Richard, Solow, Robert and the MIT Commission on Industrial Productivity. Made in América. Regaining the productive edge. The MIT Press, Cambridge Massachussets, London, England, 1989, 346 pp.
- Díaz Tepepa, Guadalupe. El caso de la industrialización de la leche. mimeo. DIE-CINVESTAV, s.f.
- Droogleever, F. Hoppers, Winn. Morgan, M. Paving pathways to work. Comparative perspectives on the transition from school to work. Center for the study of Education in Developing Countries, CESO, The Hague, The Netherlands, 1987, 362 PP.
- Escobar, Latapi Agustín. Con el sudor de tu frente. Mercado de Trabajo y clase obrera en Guadalajara. El Colegio de Jalisco, México, 1986. 312 pp.
- Esteva, Gustavo. Y si los campesinos existen, en GARCIA, Antonio (comp.) Desarrollo Agrario y la América Latina, pp. 241-276.
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie. Escuela y clases subalternas en de Ibarrola y Rockwell (comps.) Educación y clases populares en América Latina DIE, México, 1985. pp. 195-216.
- Ezpeleta, Justa. "Sobre las funciones del Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela" en Revista Latinoamericana de Investigaciones Educativas. (México, CEE) núm. 3. 1990, (en prensa)
- Fierro Armenta, Wilfrido. Monografía de Atoyac (2a. edición) s.p.i.
- Flores, Edmundo. La creación de la nueva ciencia del caos y el ocaso de la meteorología y la econometría. (Reseña del libro de James Gleick. Chaos: making a new science. Viking-Panguing, New York, 1987). El Buho. Excelsior 15 de julio de 1990.
- Franco, Ma. Laura P.B. Acompanhamento de egressos de escolas técnicas agrícolas: uma oportunidade para a análise da integração escola-comunidade e para avaliação da função social do ensino técnico a nível médio. Relatório Final de Primeira Fase. Fundação Carlos Chagas, Sao Paulo, Brasil 1985.
- Freidson, Eliot. Professional Powers. A study of the institutionalization of formal knowledge. The University of Chicago, Press, Chicago, 1986. 240 pp.

- Fuentes Molinar, Olac. "Crecimiento y diferenciación del sistema universitario. El caso de México" en Crítica (Revista de la UAP) núms. 26-27, enero-junio 1986.
- Fuentes Molinar, Olac. "Universidad y democracia. La mirada hacia la izquierda" en Cuadernos Políticos, 53. Ed. ERA, México, 1988.
- Fuentes Molinar, Olac. "La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro" en Universidad Futura, vol. 1, núm. 3, octubre 1989, 2-11 pp.
- Gallart, Ma. Antonia. La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo. CENEP. Centro de Estudios de Población, Bs. As. Argentina 1985. Cuadernos del CENEP 33-34 154 pp.
- Gallart, Ma. Antonia. Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo: la carrera de los egresados. CENEP, Centro de Estudios de Población, Bs. As. Argentina, 1987. Cuadernos del CENEP 38-39 184 pp.
- García, Antonio (comp.). Desarrollo agrario y la América Latina. Fondo de Cultura Económica, México, 1981.
- García B. Rolando et. al. Deterioro ambiental y pobreza en la abundancia productiva. El caso de la Comarca Lagunera. IFIAS/CINVESTAV, México, 1988. 140 pp.
- García B. Rolando et. al. Modernización en el agro: ¿ventajas comparativas para quién? El caso de los cultivos comerciales en el Bajío CINVESTAV/IFIAS/UNSRID, México, 1988.
- García, Rolando. Food systems and Society: A conceptual and Methodo logical Challenge UNRISD/Food Systems and Society series, 1984
- Gasca Zamora, José. "Fuentes para el estudio de las empresas paraestatales de México y su privatización 1983-1988". Comercio Exterior, Vol. 39, núm. 2 México, feb. 1989, pp. 151-175
- Gil Antón, Manuel. El mercado académico de la universidad mexicana. Un proceso de incorporación: Sociología en la UAM-A. Reporte de investigación 6 v. UAM-A, México, Marzo de 1989.
- Giroux, Henry. Theory and resistance in education. Bergin and Garvey Publs, USA, 1983.
- Glazman, Raquel y de Ibarrola, María. Diseño de planes de estudio. UNAM, CISE, México 1978, 536 pp.

- Glazman, Raquel y de Ibarrola, María. Planes de estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular. Nueva Imagen, México, 1987. 336 pp.
- González de la Rocha, M. Lo público y lo privado. El grupo doméstico frente al mercado de trabajo urbano. en de la Peña G. y Escobar, A. Cambio regional, mercado de trabajo y vida obrera en Jalisco. op. cit. 191-234 pp.
- González y González, Luis. Pueblo en vilo: Microhistoria de San José de Gracia. El Colegio de México, México, 1972.
- Gordillo, Gustavo. Campesinos al asalto del cielo. De la expropiación estatal a la apropiación campesina. Siglo XXI, eds. U. de Zacatecas, México, 1988. 282 pp.
- Gordillo, Gustavo. Estado, mercado y movimiento campesino. U.A.Z. Plaza y Valdis, México, 1988. 288 pp.
- Granja Castro, Josefina. "Habitus y sistema escolar: una lectura posible de la distinción" en Universidad Futura. Vol. 2, No. 4, Feb. 1990, pp. 93-100.
- Granja Castro, Josefina. Los procesos formales de legitimación del aprendizaje escolar: rituales normativos, saberes legítimos, sujetos constituidos. DIE-CINVESTAV-IPN, México. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, marzo 1989.
- Granja, J., de Ibarrola, M., Márquez, M., Reynaga, S. y Weiss, E. Programa especializado en formación docente para el sector tecnológico. Plan, programas de estudio y antologías. DIE-CINVESTAV-IPN/SEP-SEIT-COSNET. 1986-1989. México.
- Grignon, Claude. La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado: en Castel, Donzelot, Foucault y otros Espacios de poder, Las ediciones de la Piqueta, Madrid, s. f. pp. 53-84.
- Halsey, A. y Karabel, J. Power and ideology in education. Oxford University Press, 1977.
- Hallak, Jacques y Caillods, Françoise. Education, work and employment. UNESCO/IIEP. Paris 1980 2 v.
- Hewitt de Alcantara, Cynthia. La modernización de la agricultura mexicana, 1940-1970. Siglo XXI, eds., 1978, 319 pp.
- International Development Research Center. (IDRC-CRDI-CIID). Education work and employment. Project Propiles 2, IDRC-MR 253 c, april 1990.

- International Institute for Educational Planning. Technical and Technological Education in Developing Countries: Guide lines for preparing country monographs. IIEP/Prg. FC/90. 021. February 1990 (documento multicopiado).
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. Resultados preliminares. XI Censo General de Población y Vivienda 1990. México, INEGI, 1990. 285 pp.
- Kantor, Harvey A. Learning to earn. School, work and vocational reform in California, 1880-1930. The University of Wisconsin Press, 1988, 240 pp.
- Kent Serna, Rollin. Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM. Nueva Imagen, México, 1990. 205 pp.
- Landesmann, Monique (comp.) Curriculum, racionalidad y conocimiento. Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 1988.
- Latapi, Pablo. Diagnóstico educativo nacional. Centro de Estudios Educativos, México, 1964.
- Levy, Claudine. El saber técnico en las escuelas agropecuaria. DIE-CINVESTAV-IPN, México, abril de 1990. Tesis de Maestría en ciencias en la Especialidad en Educación.
- Linck, Thiery. "La mecanización de la agricultura de temporal. ¿Cuál sociedad elegir?" Comercio Exterior, vol. 35, no. 2. México, Febrero, 1985, pp. 150-160.
- Luiselli Fernández, Cassio. "¿Por qué el SAM? Objetivos y programa del Sistema Alimentario Mexicano". Nexos, no. 32, agosto, 1980, pp. 25-33.
- Malo, Salvador y González, Beatriz. "El SNI. Evaluación de 1988 y situación global actual". en Ciencia y Desarrollo, vol. XIV, No. 84, enero-feb., 1989 pp. 101-119.
- Marquís, Carlos. Democracia y burocracia universitaria. El Caso de la UAM. UAM A., División de Ciencias Sociales y Humanidades, 1987. 150 pp.
- Martínez, Marielle P. L. y Rendón, Teresa. "Fuerza de trabajo y reproducción campesina" Comercio Exterior, vol. 28 núm. 6. México, junio de 1978. pp. 663-674
- Martínez Saldaña, Tomás. El costo social de un éxito político. Chapingo, Colegio de Postgraduados, México s.f. 163 pp. Gráficas.

- Mayer, Leticia y Lomnitz, Larissa. La nueva clase: Desarrollo de una profesión en México. UNAM, FMVZ/México, 1988, 154 pp.
- Mercado, Alfonso. La tecnología asistida por computadora en México y sus implicaciones laborales y educativas. El Colegio de México/Instituto Internacional para la planificación de la educación. México, Paris, 1990.
- Mercado, Maldonado Ruth. La educación primaria gratuita. Una lucha popular cotidiana. DIE-CINVESTAV-IPN, México, 1985. Cuadernos de Investigación Educativa, núm. 17.
- Merton, Robert K. Teoría y estructura sociales. F.C.E. México, 1964, 647 pp.
- México. Comisión Consultiva del empleo y la productividad. Subcomisión de Recursos Humanos. Proyecto para la planificación de recursos humanos. La estructura ocupacional de México 1930-1980. México, enero, 1982.
- Monroy Huitron, Guadalupe. Política educativa de la Revolución 1910-1940. SEP. México, 1985. 158 pp. (SEP culturas. Cien de México)
- Morales-Gómez, Daniel A. y Gallart, Ma. Antonia. Tendencias de educación y trabajo en América Latina. Resultados de un seminario regional. IDRC, CRDI, CIID, Canadá, 1989. Informe 226 s.
- Mummert, Gail. Medio siglo de cambio social y vida cotidiana en el Valle de Zacapu, Michoacán. en Las realidades regionales de la crisis nacional. XI Coloquio. El Colegio de Michoacán. Octubre de 1989.
- Münch, Richard. The interpenetration of microinteraction and macrostructures in a complex and contingent institutional order. en Alexander, J. et. al. (eds.) The micro-macro link. op. cit. 319-336 pp.
- Muñoz Cruz, José Luis/DGETA. Evaluación del Desarrollo del Sistema de Educación Tecnológica Agropecuaria. México, Documento Interno DGETA, diciembre de 1982.
- Muñoz Izquierdo, Carlos y Lobo, José. "Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México". Un análisis longitudinal" en Revista del Centro de Estudios Educativos. (México, CEE), vol. 1, núm. 1, 1974.

- Muñoz Izquierdo, Carlos, et. al. Factores determinantes de niveles de rendimiento escolar, asociados con diferentes características de los educandos. Centro de Estudios Educativos, A.C. México, 1976. 190 págs.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, Hernández Medina, Alberto y Rodríguez, Pedro Gerardo. "Efectos de la educación en el sector moderno de la economía urbana. Un estudio piloto en la industria manufacturera de la ciudad de México" en Revista del Centro de Estudios Educativos (México) vol. VI, núm. 1, 1976. 109-139 pp.
- Muñoz Izquierdo, Carlos y Rodríguez, Pedro Gerardo. "Enseñanza Técnica ¿Un canal de movilidad social para los trabajadores?" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. vol. X, núm. 3, 1980. 2-27 pp.
- Navarrete, Alberto y Fernández, Milagros. CONALEP o tan lejos como llegue la educación. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. DIE-CINVESTAV-IPN, mayo de 1986.
- Oman, Charles y Rama Ruth. "Las nuevas formas de inversión internacional en la agroindustria latinoamericana". Comercio Exterior, vol. 36, núm. 10. México, octubre, 1986. pp. 878-894.
- Organisation de Coopération et de Développement Economique. Problèmes de planification des ressources humaines en Amérique Latine et dans le projet régional méditerranéen. Paris, OECD, 1967.
- Organization for economic Co-operation and Development. Manpower forecasting in educational planning. Report of the joint EIP/MPR, meeting, Paris, 1965.
- Organization for Economic Co-operation and Development. Occupational and educational structures of the labour force and levels of economic development. Possibilities and limitations of an international comparison approach. Paris, DECD, 1970. 317 pp.
- Padua, Jorge. Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales. Colegio de México/Fondo de Cultura Económica, México, 1979 360, pp.
- Padua, Jorge y Vanneph, Alain (comps.). Poder local, poder regional. El Colegio de México/CEMCA. México, 1986, 287 pp.
- Faiva, Varilda. Producao e qualifcao para o trabalho: uma revisao da bibliografia internacional. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia Industrial, sept. 1989. 74 p. (Texto para discussao núm. 214).

- Portes, Alejandro. "El sector informal: definición controversias, relaciones con el desarrollo nacional" en Ciudades y sistemas urbanos. Economía informal y desorden espacial. Walton et. al. CLACSO, Buenos Aires, 1984, pp. 95-113.
- Post, David. "Autonomía estatal y política educativa: de la elección individual a la demanda social" Apuntes (Perú), 1987: p. 53-71.
- Post, David. The social demand for education in Peru (documento no publicado).
- PREALC-OIT. Secretaría del Trabajo y Previsión Social (México). Conceptualización de empleo rural con propósitos de medición, PREALC-OIT-STPS (México) 1984 2 vol.
- Psacharopoulos, George (editor). Economics of Education. Research and studies. Pergamon Press, Oxford, New York, 1987, 482 pp.
- Raby, David L. Educación y revolución social en México. SEP. México, 1974. 254 pp. (Sepsetentas 141).
- Rama, Germán W. "Condiciones sociales de la expansión y segmentación de los sistemas universitarios" en Universidad, clases sociales y poder. G.W. Rama (comp.) Caracas, Ed. Ateneo de Caracas/CENDES 1982.
- Rama, Germán (compilador). Educación y sociedad en América Latina y el Caribe. Unicef, Chile, 1980. 276 pp.
- Rama, Germán. "Transición estructural y calidad de la educación en América Latina" en Crítica (Revista de la UAP, México) núms. 30-31, enero-junio 1987, 5-25 pp.
- Rama, Ruth. "El papel de las empresas transnacionales en la agricultura mexicana". Comercio Exterior. vol. 34, núm. 11, México, Nov. 1984, pp. 1083-1095. (fotocopia).
- Ramírez Moreno, Pablo y Rosenfled, Arnoldo. Milpas, pastos y acahuales. Campesinos, ganaderos y frontera agrícola en el trópico húmedo. en Rodríguez Gigena, op. cit. pp. 83-98.
- Reynaga, Sonia. Aproximación a una institución escolar de educación gropecuaria. El caso de Roque, Celaya Guanajuato. DIE-CINVESTAV-IPN. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación (en proceso) (dirigida por María de Ibarrola).

- Rockwell, Elsie. Repensando institución: una lectura de Gramsci. DIE-CINVESTAV-IPN, 1987, Documento DIE.
- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth. La escuela, lugar del trabajo docente. DIE, México, 1986 72 pp.
- Rockwell, Elsie. "Como observar la reproducción" en Crítica (Revista de la UAP, México). núms. 26-27 junio 1986.
- Rockwell Elsie (coord.) Mercado, Ruth y Quiroz, Rafael. La educación básica y media básica: diagnóstico y estrategias de innovación. Documento de Trabajo para la Consulta Nacional sobre la Modernización de la Educación. DIE-CINVESTAV-IPN, MARZO DE 1989.
- Roberts, Bryan. Industrialización, clase obrera y mercado de trabajo. en de la Peña y Escobar (comps.) op. cit. pp. 17-46.
- Rodríguez Gigena, Gonzalo (ed.). Economía Mexicana. Serie temática Sector Agropecuario. CIDE, México, 1983.
- Salinas de Gortari, Raúl. "La estrategia de abasto de sistema de distribuidores CONASUPO" Comercio Exterior. vol. 33, no. 6, México, junio, 1983. pp. 561-568.
- Sanyal, B. Acuña Díaz, M., Chavez de Paz, A., Chavez de Paz, D. Educación profesional y empleo: el caso de la ESEP en el Perú. IIEP/ISEEA, París/Lima UNESCO, 1983, 182 pp.
- Schiefelbein, Ernesto y Fuenzalida. Educación y empleo en América Latina. OIT/PREALC, Santiago de Chile, 1978. 41 pp.
- Schejtman, Alejandro. Daxaca y Sinaloa: campesinos y empresarios en dos polos contrastantes de estructura agraria. en Rodríguez Gigena, Gonzalo, (ed.) Economía Mexicana, serie temática sector agropecuario. op. cit. pp.159-180.
- Schiefelbein, Ernesto. "Educación y empleo en 10 ciudades de América Latina" en Revista del Centro de Estudios Educativos. (México) vol. 3, núm. 3, 1978. 93-136 pp.
- Schultz, Theodore. Valor económico de la educación. UTEHA, México, 1968.
- Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos. Oficialía Mayor. Dirección General de Administración de Personal. Censo de Personal 1987-1988. SARH, México, 1988. 162 pp.

- Secretaría de Educación Pública. Departamento de Enseñanza Agrícola. Escuelas Prácticas de Agricultura. México, 1946. 354 pp.
- Secretaría de Educación Pública. Sistema de información para la planeación. Expectativas de estudio para los egresados de secundaria en el área metropolitana de la Ciudad de México. Cuadernos de análisis (s.p.i.).
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social (Subsecretaría B) Dirección General de empleo. Oferta y necesidades de capacitación 1985-1988. Técnicos, Operarios Calificados y Semicalificados. México, STPS, Dirección General de Empleo, 1986, 167 p.
- México. Secretaría de la Presidencia Dirección General de Estudios Administrativos. Manual de Organización del Gobierno Federal. 1974 2 v. México.
- SEP, Dir. Gral. de Programación. Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Inicio de Cursos 1977-78. México, SEP, diciembre, 1979, 390 pp.
- SEP (DGETA). Primera reunión nacional de directores de instituciones de nivel medio y superior de educación agrícola, 1972. Documentos de la reunión
- SEP/SEIT/COSNET. Subdirección de Evaluación. Evaluación diagnóstico del ingreso al nivel medio superior de la educación tecnológica. Reporte de la Aplicación (1987-1988). Marzo de 1988. Doc. multicopiado 27 cc.
- SEP/SEIT/COSNET. Subdirección de Evaluación. "Seguimiento del ingreso al nivel medio superior de la Educación Tecnológica" en Informe General de Avance, abril 1988, 37 cc. Documento multicopiado.
- SEP-SEIT. Estadística Básica del Sistema Nacional de Educación Tecnológica 1984-85. México, Depto. de Estadística, Mayo de 1986, 1.555 pp.
- SEP-SEIT-DGETA Y CM. Bases normativas para el funcionamiento de las extensiones educativas de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y Forestal. Feb. 1990.
- SEP-SEIT-DGETA. El nuevo modelo curricular de educación media superior agropecuaria. México, 1985.
- SEP-Subsecretaría de Planeación. Compendio estadístico del gasto educativo 1988. México SEP 1988.
- Secretaría de Programación y Presupuesto. Catálogos para la programación presupuestaria, 1981, 1982, 1985.

- Secretaría de Programación y Presupuesto. Catálogo de dependencias y entidades, 1989.
- Secretaría de la Presidencia. Manual de Organización de la Administración Pública Paraestatal. México, 1977 2v.
- Siegel, Sidney. Non parametric statistics for the behavioral sciences. McGraw-Hel, N. Y. 1956. 312 pp.
- Smith, Herbert L. "Overeducation and Under employment" An agnostic Review. Sociology of Education 1986. Vol. 59 (April 85-99).
- Solana, Fernando. et. al. La educación y la investigación tecnológicas en la década de los 80 Cuadernos SEP, México, 1981, 174 pp.
- Stavenhagen, Rodolfo. Capitalismo y campesinado en México en García Antonio. Desarrollo agrario y la América Latina. pp. 185-199.
- Stavenhagen, Rodolfo. El campesinado y las estrategias del desarrollo rural. en García, Antonio (comp.) Desarrollo Agrario y la América Latina pp. 457-485.
- Tapia Soko, Gonzalo. La producción de conocimientos en el medio campesino. PIIE, Santiago de Chile, 1987.
- Tedesco, Juan Carlos. Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe. UNESCO. Cuadernos sobre la educación superior 3, 1983.
- Tedesco, J.C. Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina en S.E.N.A. (Colombia) Educación, Formación Profesional y Empleo, Bogotá, 1984 117-142 pp.
- Tedesco, J.C. "Calidad y democracia en la enseñanza superior: un objetivo posible y necesario", en Crítica (Revista de la UAF México) núms. 26-27 enero-junio 1986.
- Tedesco, J.C. "El impacto de la crisis en el sector educativo: situación actual y perspectivas futuras" en Revista Brasileira Estudos Pedagógicos (Brasilia) 69 (161): 9-54 jan-abs, 1988
- Tedesco, J.C. Los paradigmas de la investigación educativa. FLACSO Chile, julio 1986 Contribuciones, núm. 38 Universidad Futura (UAM-México) vol. 1, núm. 2, junio 1989. 3-16 pp.

- Tudela, Fernando (coordinador). La modernización forzada del Trópico: el caso de Tabasco. El Colegio de México, IFIAS/CINVESTAV/UNSRID, México, 1989. 465 pp.
- Universidad Autónoma de Chapingo. Departamento de Sociología Rural. Diagnóstico Educativo. Chapingo, México, Documento de Trabajo Multicopiado, Jul. 1983 221 pp.
- Un programa para desarrollar al sector rural. Comercio Exterior, Sept. 1985, pp. 856-863.
- Villa Lever, Lorenza. Escolaridad vs. experiencia. La calificación del obrero o del técnico en la industria jalisciense. en de la Peña y Escobar, op. cit. pp. 282-320.
- Warman, Arturo. Encuentro sobre las clases sociales en el campo Mexicano. Cuadernos Agrarios, ENE, UNAM, Sept. 1977.
- Warman, Arturo. Ensayos sobre el campesinado en México. Nueva Imagen, México, 1980, 213 pp.
- Weiss, Eduardo, Bernal Enrique. "La educación técnica agropecuaria de nivel medio 1976-1981" en Revista Textual, Vol. 3, no. 10, Dic. 1982.
- Weiss, Eduardo. La educación técnica de nivel medio superior. Balance y Perspectivas. DIE-CINVESTAV-IPN, 1988.
- Weiss, Eduardo. Los cambios de los planes de estudio en los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario. DIE-CINVESTAV-IPN. México, Documento preliminar, 1988, 25 pp.
- Weiss, Eduardo. El uso del suelo y el medio ecológico en San José de Gracia, Mich. mimeo DIE-CINVESTAV, s.f.
- Weiss, Eduardo. Producción en el CBTA 33. Documento de trabajo. DIE-CINVESTAV-IPN, s/f.
- Weiss, Eduardo. Desarrollo y crisis de la educación técnica agropecuaria. DIE-CINVESTAV-IPN, México 1990.
- Weiss, Eduardo, de Ibarrola, María y Márquez Marisela. Evaluación académica y del desempeño profesional. Programa especializado en formación docente del sector tecnológico. DIE-CINVESTAV-IPN, México, febrero de 1990. 50 pp.
- Willis, Paul E. Learning to labour. How working class kids get working class jobs. Gower Pub. Co. Ltd. Hampshire, England 1980. 204 pp.

Zapata, Francisco, Padua, Jorge y Pucciarelli, Alfredo.
"Aspectos sociales del desarrollo en el municipio de
Lázaro Cárdenas" Comercio Exterior, vol. 33, núm. 11.
México, Nov. 1983, pp. 1055-1064. (fotocopia).

ANEXOS

ANEXO

RELACION DE ENTREVISTAS REALIZADAS
POR REGION Y TIPO DE INTERVIEW

Categoría	Concepto	Fecha
	CBTA 33	
	I. ALUMNOS DE SEXTO SEMESTRE	
1.	33. 40. Gen. OCT.	
2.	33. 40. Gen. "A"	11/76
3.	33. 40. Gen. "B"	11/76
4.	33. 40. Gen. Varios alumnos	11/76
5.	33. 40. Gen. Administración de Gobierno y Justicia	11/76
A N E X O S		
6.	33. 40. Gen. Cultivos Asistidos por Roberto y Rafael	11/76
7.	33. 40. Gen. "A" Alumnos	11/76
8.	33. 40. Gen. "B" Alumnos inmigrantes del P. U.	11/76
9.	33. 40. Gen. Varios alumnos aplican sobre el S.S.	11/76
10.	33. 40. Gen. "A" "Varios alumnos aplican sobre el Servicio Social"	11/76
11.	Presencia de Alumnos, "CEI. 22-65, 19"	
12.	Relevación de Egresados" GEN. 23-24 y 24-25	
II. MAESTROS		
13.	33. 40. Reportes por la Escuela y el Centro de Salud	11/76
14.	33. 40. Entrevista con Subdirector y Psicopedagogo	11/76
15.	33. 40. Prof. Rafael. Orientación Vocacional	11/76

ANEXO 1

RELACION DE ENTREVISTAS REALIZADAS
POR REGION Y TIPO DE INFORMANTE

Consecutivo	Concepto	Fecha
CBTA 33		
I. ALUMNOS DE SEXTO SEMESTRE		
1.	33. 60. Sem BCT.	V/86
2.	33. 60. Sem. "A"	III/87
3.	33. 60. Sem. "B"	III/87
4.	33. 40. Sem. Varios alumnos	IV/86
5.	33. 40. Sem. Administración Genoveva y Juan	IV/86
6.	33. 60. Sem. Cultivos Básicos Luis Roberto y Rafael	IV/86
7.	33. 60. Sem. "B" Alumnos	III/87
8.	33. 60. Sem. "B" Alumna inmigrante del D. F.	III/87
9.	33. 60. Sem. Varios alumnos amplian sobre su S.S.	III/87
10.	33. 60. Sem. "A" "Varios alumnos amplian sobre su Servicio Social"	III/87
11.	Procedencia de Alumnos. "GEN. 82-85, 12"	
12.	"Relación de Egresados" GEN. 83-86 y 84-88	
II. MAESTROS		
13.	33. Recorrido por la Escuela y E. con el Subdir.	IV/86
14.	33. Entrevista con Subdirector y Psicopedagogo	IV/86
15.	33. Profr. Soriano. Orientación Vocacional	IV/86

16.	33.	Profr. de Educación Física Alfonso Díaz Munguía	IV/86
17.	33.	Recorrido por las instalaciones, varios	III/87
18.	33.	Reunión con director y maestros	III/87
19.	33.	Profr. (?) Ing.	III/87
20.	33.	Profr. Refugio Díaz Z. Jefe Depto. de Vinculación	III/87
21.	33.	La Producción Agrícola en el CBTA 33 E. Weiss	s.f
24.	33.	El Taller de Lácteos en el CBTA 33 E. Weiss	s.f

III. EGRESADOS

25.	33.	Egresado GEN. (75-78). Técnico encargado de la Oficina SARH San José/Empleador/Inf. Local	III/87
26.	33.	Egresado GEN. (75-78). Jefe Sección de la SARH Centro de Desarrollo Rural de Mazanitla. /Empleo/INF. LOCALES	III/87
27.	33.	Egresada GEN. (78-80)	III/87
28.	33.	Egresado GEN. (78-81) Alberto Antillán V.	III/87
29.	33.	Egresado GEN. (82-85) Ignacio Salcedo	III/87
30.	33.	Egresado GEN. (82-84)	IV/87
31.	33.	2 Egresadas GEN. (82-85)	III/87
32.	33.	Egresada Encargada de Empacadora de Carnes	III/87
33.	33.	Egresado GEN. (83-86) "Pedro Bautista B."	III/87
34.	33.	Egresado "Juan León Canela"	III/87
35.	33.	Egresado "Felipe Cárdenas"	III/87
36.	33.	Egresados Nieto Baldovinos, Carlos y Francisco Gonzáles "A"	III/87
37.	33.	Egresado "Albañil"	IV/86
38.	33.	Egresado GEN. (83-86) Pedro Bautista Barajas, "Albañil"	III/87

30. 33. Egresado GEN. (83-86) Rogelio Bluncart C. III/87
 40. 33. Egresado GEN. (83-86) Federico Prado III/87
 41. 33. Egresado en Ejido E. Zapata Ricardo Fraile B. III/87
 42. 33. Egresado Pedro García III/87
 43. 33. Egresado "Bracero" III/87

IV. EMPLEADORES, EMPLEADOS,
 FUNCIONARIOS/EGRESADOS

44. 33. Empleadores y Empleados de la Cervecería Santa Mónica III/87
 45. 33. Encargado Productos Lácteos El Sabino III/87
 46. 33. Distribuidora Nestlé III/87
 47. 33. Taller de Azhares III/87
 48. 33. José Partida. Presidente Municipal y dueño de Productos Lácteos El Sabino III/87

V. INFORMANTES

49. 33. "Luis González y González" X/87
 50. 33. "Párroco San José de Gracia" III/87

CBTA 45

I. ALUMNOS DE SEXTO SEMESTRE

51. 45. 60. Sem. (2 grupos) V/86
 52. 45. 60. Sem. 'C' V/86
 53. 45. 60. Sem. "Plagas y Enfermedades" V/86
 (posible muestra)
 54. 45. 5 alumnos 60. Sem. (PPE) V/86
 55. 45. 60. Sem. Bov. Cult. Tropical a) V/86

56.	45.	60. Sem. Bov. Cult. Tropical b)	V/86
57.	45.	60. Sem. BCT. Resumen ideas sobre el futuro	IV/86
58.	45.	60. Sem. Alumnos que piensan trabajar al egreso	V/86
59.	45.	Grupo de alumnos:	V/86
60.	45.	10 alumnos 60. Sem. BCT. Discusión Est. Sup.	V/87
61.	45.	10 alumnos 60. Sem. BCT. Discusión Est. Sup.	V/87
62.	45.	60. Sem. 'A' a)	V/87
63.	45.	60. Sem. A a)	V/87
64.	45.	60. Sem. 'A' b)	V/87
65.	45.	60. Sem. 'B'	V/87
66.	45.	60. Sem. 'C'	V/87
67.	45.	60. Sem. 'C' 5 alumnos	V/87
68.	45.	60. Sem. Edén Hernández Jorge	V/87
69.	45.	60. Sem. Alumno que trabaja en un Ejido	
70.	45.	40. Sem. Alumno que hace su Serv. Soc. en la SARH	S.F/87
71.	45.	Estadísticas Escolares	V/86

II. MAESTROS

72.	45.	Director del CBTA-45 Jefe del Sector Pecuario y Maestro Decano	V/86
73.	45.	Director a)	V/86
74.	45.	Psicopedagogo	V/86
75.	45.	Maestro Eugenio	V/87
76.	45.	Director b)	V/87
77.	45.	Director. Plática Informal con el Ex-Director	V/87

78. 45. Ex-director: entrevista telefónica V/90

III. EGRESADOS

79. 45. Egresados, Jefe de Taller y Aux. del Depto. Vinc. CBTA-45 GEN (74-77 y 75-78)/MAESTROS V/87

80. 45. Egresado Maestro GEN. (77-79)/MAESTROS S.F

81. 45. Egresado. Insp. de Campo-BANRURAL GEN. (76-79)/EMPLEADO

82. 45. Egresado Engrasador GEN. (78-80) V/87

83. 45. Egresado MV2. Sergio Morales. Empleado de la SAR-Palenque GEN. (77-80)/INFORMANTES LOCALES V/87

84. 45. Encargado de la SARH-Palenque V/87

85. 45. Egresado CBTA Yajalón, Heradio GEN. 78-80 V/86

86. 45. Egresado. Gerardo Vázquez Padilla y Técnico de CONASUPO-COMPLAMAR GEN. (78-80) EMPLEADOS V/87

87. 45. Relación de Egresados. Domicilios. "A" V/87

88. 45. Relación de Egresados. Domicilios. "B" S.F

89. 45. "Egresado. Armando Morales Méndez" V/87

90. 45. "Egresado. Arellano S. Alfredo" V/87

91. 45. "Egresado. Petrona Montejo Zúñiga" GEN. (83-86) V/87

92. 45. "Egresado. Pascual Cruz Sánchez" GEN. (83-86) V/87

93. 45. "Egresado. Abigail Reyes Hernández" GEN. V/87

IV. EMPLEADORES, INFORMANTES

94.	45.	2 Ganaderos de la Unión Local de la...	
		INFORMANTES LOCALES	V/87
95.	45.	Farmacia Veterinaria Palenque/INF. LOCALES	V/87
96.	45.	Jefe Planeación Distrito SARH/INF. LOCALES	V/87
97.	45.	Subjefe de Desarrollo Apícola y Forest. SARH/INF. LOCALES	V/87
98.	45.	Inspector Campo de BANRURAL. Mateo Alvarado A. Egresado GEN. (76-79)/VEASE EGRESADOS	

CBTA 66

I. ALUMNOS DE SEXTO SEMESTRE

99.	66.	Inscripción 6o. Sem. y Otras Estadísticas	V/86
100.	66.	6o. Sem. 'Cultivos Industriales' a)	V/86
101.	66.	6o. Sem. 'Cultivos Industriales' b)	V/86
102.	66.	6o. Sem. 'Cultivos Industriales' c)	VI/86
103.	66.	6o. Sem. 'Bovinocultura'	VI/86
104.	66.	6o. Sem. 'Horticultura'	V/86

II. MAESTROS

105.	66.	Director. Fernando Reyes Barrera	VI/86
106.	66.	Director CBTA 66	V/88
107.	66.	Profr. R. García. Fundación del CBTA	I/90
108.	66.	Profr. García	V/86
109.	66.	Profra. Gloria y Jefe del Depto. de Vinc.	V/86
110.	66.	Profra. Gloria y Jefe de Servicios Escolares	V/88
111.	66.	Profra. Gloria b)	
112.	66.	Profrs. Egresados del Sistema DBETA/EGRESADOS	S.F

113. 66. Jefe de Servicios Escolares V/87

III. EGRESADOS

114. 66. Seguimiento de Egresados 1981-84 VI/86
115. 66. Egresado. Inspector de Sanidad de SARH
CBTA-18 GEN. (73-76)/EMPLEADO V/88
116. 66. Egresado. Duseño de Tienda de Cocalutla
GEN. 74-76 V/88
117. 66. Egresado. Ing. Agrónomo Promotor Técnico del
Depto. de Vinc. ISETA. GEN.
(78-80)/EMPLEADO IV/86
118. 66. Egresado y Empleado de la SARH Atoyac
GEN. (79-81)/EMPLEADO V/88
119. 66. Egresada. María Félix GEN. (82-85) VI/86
120. 66. Egresado de la Fonda GEN. [83-86] V/88
121. 66. Egresado Zamora Aparicio Marcelo
GEN. (83-86) V/88
122. 66. Egresados (4) GEN. (83-86) V/88
123. 66. Egresados (6) Benavides, Ortiz Cedeño, Salas,
Reyes B... GEN. [84-87] [83-86] V/88
124. 66. "Egresados (6) Torres Blanca, Martínez R.,
Polito Sonora,..." GEN. [84-87] [83-86] V/88
125. 66. "Egresado" [86] V/88
126. 66. "Egresados (2) 83-86 b V/88

IV. EMPLEADORES

127. 66. Industrias Apícolas Maya. Salvador
Maya/INF. LOCALES V/88
128. 66. Gerente Kalahua/INF. LOCALES V/88
129. 66. Subjefe de la SARH/INF. LOCALES V/88
130. 66. Contrato de Prestación de Servicios
Profesionales V/87

INF. LOCALES

131. 66. "Miembros del Grupo Social 'Atoyac'" V/88

CBTA 96

I. ALUMNOS DE SEXTO SEMESTRE

132. 96. "6o. Sem." VI/86

133. 96. "6o. Sem. Horticultura y otro Gpo.
6o. Sem." XI/86

134. 96. "6o. Sem." V/88

II. DIRECTOR Y MAESTROS

135. 96. "Director y Subdirector"/EGRESADOS V/88

136. 96. "3 Profr. CBTA"/EGRESADOS S.F

137. 96. "Profr. que cubre Interinato"/EGRESADOS V/88

EGRESADOS

138. 96. Datos Ocupación Alumnos. Desde GEN.
77-80 hasta GEN. 81-84 S.F

139. 96. Nombres y Direcciones Generaciones 82-85 S.F

140. 96. Egresado que estudia la Prepa GEN. (82-85) VI/88

141. 96. Egresada Ivette Quiroz GEN. (82-85) ?/88

142. 96. Egresado Alberto Díaz GEN. (83-86) ?/88

143. 96. Egresado Santiago Zavala GEN. (83-86) XI/88

144. 96. Egresado Oscar Lara XII/88

145. 96. Egresada Martha Hernández GEN. (83-86) ?/88

146. 96. Egresados (3). Atanasio; Alberto Corona
y Raúl Ochoa GEN. (83-86 y 84-87) XII/88

147.	96.	Egresado Florencio Aguirre GEN. (84-87)	XII/88
148.	96.	Egresado Pompelio Zamora GEN. (84-87)	XII/88
149.	96.	Egresado Israel Villada GEN. (84-87)	XII/88
150.	96.	Egresada Consuelo Guerrero GEN. (84-87)	XI/88
151.	96.	Egresados (4). Pablo Millán H.; M.A. Juárez a); Roberto Ríos Guerrero y Raúl GEN. (82-85; 83-86; 84-87)	?/88
152.	96.	Egresada Lucía Juárez V. GEN. (84-87)	XI/88
153.	96.	Egresado y Jefe de Taller de Carnes GEN. 78-80 Xoxocotla/DIRECTORES Y MAESTROS	S.F

**OTROS PLANTELES MINI
REGION 1, S.J.G.**

154.	33.	Preparatoria incorporada a la U de G. de Mazanitla, Jal. 6o. Semestre	III/87
155.	33.	COBACH-Villamar, Mich. 4o. Sem.	III/87
156.	33.	COBACH-Villamar, Mich. Secretaría de Control Escolar	III/87
157.	33.	CBTIS Núm. 12. Jiquilpan. Relación Alumnos 6o. Sem.	S.F
158.	33.	CONALEP. Sahuayo. Destino Egresados Estadísticas Escolares	II.87

**MINI-REGION 2,
PALENQUE**

159.	45.	COBACH Palenque. Subdirector	V/87
160.	45.	COBACH Palenque. Notas Generales y Directorio Alumnos	S.F
161.	45.	CONALEP Playas de Catuzajá, Unis. Relación de Egresados y su Ocupación 1983-86	V/87
162.	45.	CONALEP Catuzajá. 6o. Semestre Explotación Pecuaria	V/87
163.	45.	CONALEP Catuzajá. 6o. Semestre	V/87

164. 45. Instituto Técnico de Comercio y
Administración (ITCA)-Palenque 6o. Sem. y
Directorio Alumnos V/87
165. 45. Instituto de Comercio y Administración
Palenque. Directora V/87

MINI-REGION 3,
CACALUTLA

166. 66. Preparatoria 22. Atoyac. 6o. Sem.
Humanístico-Social V/88
167. 66. Prepa 22-Atoyac. 6o. Sem.
Económico-Activas V/88
168. 66. Preparatoria núm. 22-Atoyac. Subdirector
y 2 Profrs. V/86
169. 66. Prepa 22. Subdirector y 2 Profrs.
[averiguar por la cita] V/86
170. 66. Preparatoria núm. 23. San Jerónimo,
Gro. Director V/88
171. 66. COBACH-14-San Jerónimo 6o. Sem.
Varias Capacitaciones V/88
172. 66. COBACH-14-San Jerónimo. Directora V/88
173. 66. CBTIS-Atoyac. 6o. Sem. V/88
174. 66. CBTIS-Atoyac. Subdirector V/88

MINI-REGION 4,
XALATLACO

175. 96. Directorio de Escuelas Similares V/88
176. 96. Preparatoria Regional de Stiago.
Tianquistenco. 6o. Sem. de C. Soc. y C.
de la Salud VI/88
177. 96. Prepa Regional núm. 70 de Stiago.
Tanguistenco. Director a) V/88
178. 96. Prepa Regional núm. 70 de Stiago.
Tianquistenco. Director. Ing. Víctor M.
Pérez b) VI/88

179. 96. CBTIS-Estatal núm. 20. Chapultepec, Edomex. 6o. Sem. Datos de Entrevista a gpo. Técnico Laboratorista VI/88
180. 96. CBTIS-Estatal núm. 20. Chapultepec, Edomex. 6o. Sem. Esp. Máq. Comb. Itna. V/88
181. 96. CBTIS-Estatal núm. 20. de Chapultepec, Edomex. Directora VI/88
182. 96. CONALEP núm. 126 de Stiago. Tilapa. Encuesta de Egresados GEN. 81-84/82-85/84-87/ y formato CONALEP para Seguimiento V/88
183. 96. CONALEP núm. 126. de Stiago. Tilapa. 6o. Sem. Area Contable-Administrativo V/88
184. 96. CONALEP núm. 126. de Stiago. Tilapa. Encargado del Plantel y un Prof. de Derecho V/88

FUNCIONARIOS CENTRALES Y DIRECTIVOS

185. ARMO Y CENAPRO Bravo Jiménez, Manuel IX/87
186. DGETA Ing. Manuel Garza Caballero. Dir. Gral. Fundador III/88
187. DGETA Rivera Camarena y Equipo directivo V/88
188. DGETA Víctor Mendoza X/86
189. DGETA Koprivitza, Dalia IX/87
190. BANRURAL "Gerente Banrural-Oro. Ing. Gerardo Cruz Majluf". Ex-DGETA VII/90
191. SAM. Miguel Basáñez. Ex-funcionario V/90
192. EDOMEX Guillermo Rossell I/90
193. Dr. Víctor Urquidi V/90

10 ¿Cuándo terminaste la secundaria?

Junio - 1983.
(fecha)



CENTRO DE INVESTIGACION Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

INVESTIGACION SOBRE EXPECTATIVAS DE LOS EGRESADOS

III

1. Plantel en el que estás inscrito:

CRT'a No. 66 Cacalutla
(ubicación)

2. Especialidad que cursas Tec. Agron.

3. Fecha de nacimiento 4 día VIII mes 1968 año

4. Sexo: Masculino Femenino

5. Lugar de nacimiento CACALUTLA ~~GRO.~~
(localidad)
DE STOYSC DE BLANOS. GRO.
(municipio) (Estado)

6. ¿Dónde vive actualmente tu familia? CACALUTLA,
(localidad)

7. ¿Vives con tu familia mientras estudias? Si No
¿por qué? _____

8. ¿Quién te sostiene mientras estudias? MIS PADRES.
¿Trabajas tú? ¿Qué haces? SI, PUES VO HAY VECES QUE LE AYUDO A MI PAPA EN EL CAMPO.

9. ¿Dónde estudiaste la secundaria? ESC. SEC. TEC. N°26
(nombre de la secundaria)
ubicación: ZACUALPAN DE STOYSC GRO.
Localidad Municipio Estado

10 ¿Cuándo terminaste la secundaria? JUNIO -1985
(fecha)

11. ¿Intentaste ingresar a otro tipo de escuela de nivel medio superior antes de ingresar a ésta? Si No

¿a cuál? _____

¿por qué? _____

12. ¿Por qué escogiste esta escuela para estudiar? POE QUE EN

ESTA ESCUELA TENIAN DIFERENTE TIPOS DE ANIMALES PARA

EXPLOTARSE, COMO SON: VACAS, BORREGO, POLLOS, Y EN APICULTURA

POR ESO FUE QUE ME GUSTO ESTA ESCUELA

13. ¿Cómo te enteraste de esta escuela? POR YA HOBIA TERMINADO

UN HERMANO, Y YO LE AYUDABA ATENDER A LOS ANIMALES

14. ¿Qué actividades económicas realizan tus padres para sostenerse y sostener a la familia? Descríbelas por orden de importancia.

Actividades económicas del padre: EL TRABAJO EN EL CAMPO PUES

LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO QUE YO ME PASE EN ESTA

ESCUELA PARA SOSTENER MI ESTUDIO Y LOS DE MI HERMANO

~~PERO MI PADRE...~~

Actividades económicas de la madre: PUES ACTIVIDADES ECONOMICAS

NO HACE PUES SOLAMENTE HACE ACTIVIDADES DEL HOGAR.

15. ¿Tienen tierras tus padres? Si No

¿Cuántas hectáreas? COMO 2 HECTAREAS

¿Para qué se usan? (¿cultivo?) ¿ganado?

¿Qué se siembra? MAIZ.

¿Cuántas hectáreas cultivan? LAS 2 HECTAREAS

¿Las tierras son propias o del ejido? PROPIAS.

¿Tienen ganado tus padres? Si No

¿Cuántos has. se dedican a pastizal? _____

¿No. de cabezas? _____

¿De qué tipo? _____

¿Cuánta gente les ayuda al trabajo? EL SOLO

16. ¿Hasta qué grado estudió tu padre? (escolaridad máxima)

4TO DE PRIMARIA.

¿Y tu madre? 2do DE PRIMARIA

¿Y tus hermanos mayores? UNO TERMINO EL CBTA. Y UNA

HERMANA LA SECUNDARIA.

17. ¿Qué piensas hacer una vez que termines tus estudios en este plantel el próximo semestre? Describe todo con detalle

Si piensas seguir estudiando, a qué escuela pretendes ingresar?

_____ (nombre de la escuela)

¿Qué piensas estudiar? _____

¿Por qué? _____

Si piensas trabajar. ¿Dónde lo harías? SI PIENSO TRABAJAR PERO

POR SI SOLO O SEA HACER UNA EXPLOTACION DE POLLOS

¿Por qué? PARA APRENDER MAS Y AYUDAR A MIS PADRES
(indica los motivos)

¿Cómo te enteraste de este tipo de trabajo? POR QUE YO E

LLEVADO ESE PROYECTO POR 2 AÑOS

¿Cuáles son los requisitos que debes cumplir? TENER CREDITOS

POR PARTE DEL BANCO. PARA TENER EN QUE APOYARME.

¿Qué actividades realizarás? POES HACER LA GALERA AUNQUE

SEA UN POCO RUSTICA MIENTRAS.

Ni estudiar ni trabajar

¿Por qué? _____

¿Qué actividades realizarías? _____

18. En general, ¿qué planes tienes una vez que egreses?
(Usa otra hoja si es necesario)

TRABAJAR

Nos interesa mucho tu participación en esta investigación y saber que fué lo que realmente hiciste en los próximos seis meses.

Si a tí te interesa por favor pon tu nombre completo y domicilio postal y te mandaremos otras cartas a final de año.

Nombre completo: ISRAEL FIERRO CISNERO.

Domicilio: CACALUTLA 'DE STOYA DE ALVAREZ GRO.

Localidad	↓	Municipio	Estado
C.P. _____			

CODIFICACION DE LOS CUESTIONARIOS APLICADOS
A LOS ALUMNOS DE 6o. SEMESTRE

VARIABLE	CONTENIDO	CODIGO
1	Fecha de entrevista	progresivo 001... por oden alfabético dentro del orden asignado a cada plantel
2	Región-plantel (pregunta 1)	11 CBTA 33, San. José. de Gracia, Michoacán 12 CBTIs 12, Jiquilpan, Michoacán 13 COBACH Villa Mar, Jalisco 14 Prepa Priv. Mazamitla, Jalisco
	Palenque	21 CBTA 45, Palenque, Chiapas 22 Instituto Técnico Comercial, Palenque 23 COBACH Palenque, Chiapas 24 CONALEP Playas de Catazajá, Chiapas
	Cacalutla, Guerrero	31 CBTA 66, Cacalutla, Guerrero 32 CBTIs 216, Atoyac, Guerrero 33 Prepa 22, Atoyac, Guerrero 34 COBACH 14, San Jerónimo, Guerrero
	Xalatlaco	41 CBTA 96, Xalatlaco, Edo. de Méx. 42 CBTI 20, Chapultepec, Edo. de Méx. 43 Prepa Regional, Santiago Tianguistenco 44 CONALEP, Santiago Tilapa 45 Prepa Regional, Santiago Tilapa
3	<u>Especialidad</u>	
	Ver Anexo	
4	Edad	(últimas dos cifras del año de nacimiento)
		68 69 70 etc.
5	Sexo	1 Masculino 2 Femenino
6	Lugar de nacimiento	x No informa 1 Misma localidad 2 Mismo municipio (diferente localidad)
7	Lugar de residencia actual de la familia	3 Municipios aledaños en el Estado 4 Municipios no aledaños dentro del Estado

VARIABLE	CONTENIDO	CODIGO
	Ver cuadros anexos por plantel	5 Municipios no aledaños fuera del Estado 6 Municipios aledaños fuera del Estado
	Vive con su familia	1 No 2 Si 3 Casado
9	Trabaja el estudiante (Quién te sostiene, trabajas tú, qué haces)	1 No - hogar 2 Ayuda a los padres, trabaja con la unidad colectiva "indivisible" que es la familia en labores de producción 3 Si, semi, independiente de la producción familiar 4 Se sostiene totalmente (control variable)
10	Secundaria de procedencia Ver anexo Ver anexo por zona	
11	Distancia entre egreso de secundaria e ingreso a media superior	1 Inmediato (julio, sept. mismo año) 2 Un año 3 2 años 4 3 años y más
12	Intentó ingresar a otra escuela de nivel medio superior antes que esta	1 No 2 Si (no especifica) ¿a cuál? Si 3 Prepa/COBACH/VOCA Si 4 CBTI/CETI Si 5 CONALEP Si 6 CBTA Si 7 Otros
13	Motivo de elección de esta escuela	1 Oportunidad: es la única, la más fácil, la más cercana 2 Elección, interés por la que específicamente ofrece la escuela (curricular vocacional) 3 Ambas 4 Porque los padres decidieron 5 Otra
14	Cómo se informó acerca de la escuela	1 Espontánea -familiar- 2 Institucional -campaña de reclutamiento-
15	Actividad económica (principal) del padre	x No informa 01 Actividades agropecuarias 02 Pesca 03 Industria de la construcción 04 Actividades artesanales 05 Actividades industriales 06 Comercio 07 Otros servicios -turismo - transporte - talleres 08 Empleado privado 09 Empleado público 10 Profesionistas 11 Maestros del SEN
16	Actividad secundaria o adicional	
17	Actividades de la madre	

VARIABLE	CONTENIDO	CODIGO
		12 Domésticas
		13 Otros
		14 E.U.
		15 Doméstico y trabajos diversos
18	Posee tierras -de qué tamaño-	x No informa
		1 No tiene tierras
		2 2 has. o menos
		3 2-5 has.
		4 5-10 has.
		5 10-20 has.
		6 20-50 has.
		7 Más de 50 has.
		8 Sí, no sabe cuántas
19	Cultivo predominante	
20	Ver anexo	
20	Tipo de tenencia	1 Privada
		2 Ejidal
		3 Comunal
		4 Ejidal y privado
		9 No tiene
21	Posesión de ganado tipo	x No informa
		1 No tiene
		2 Bovino
		3 Ovino
		4 Porcino
		5 Varios
		6 Otros/no específica/no sabe
22	Número de cabezas	x No informa
		1 No tiene
		2 Hasta 5
		3 5 a 20
		4 21-50
		5 51-100
		6 100 y más
23	Escolaridad máxima del padre	x No informa
		1 Primaria incompleta
		2 Primaria completa
		3 Secundaria
24	Escolaridad de la madre	4 Normal
		5 Media Superior
		6 Superior
		7 Ninguna
		8 Otras (capacitación y carrera o de la técnica)
		9 técnicas carreras cortas
25	Escolaridad de los hermanos mayores	x No informa
		1 Inferior (secundaria o primaria)
		2 Otros - Varias
		3 CBTI/CBTA

VARIABLE	CONTENIDO	CODIGO
		4 Normal
		5 COBACH/Prepa
		6 CONALEP
		7 Universidad
		8 IT
		9 ITA
26	Planea estudiar	x No informa
		1 No por razones económicas
		2 No por otras razones/no especifica
		3 Si
		4 No sabe
		5 Estudiar y trabajar
27	Carrera	Listado (adicional, según respuestas)
28	Institución	Listado (adicional, según respuestas)
29	Planea trabajar inmediatamente después de egresar del Bachillerato N.M.S.	x No informa
		1 No
		2 Si
		3 Estudiar y trabajar
		4 No sabe
30	Tipo de trabajo del alumno	01 SARH
		02 BANRURAL
		03 INMECAFE
		04 Otros organismos federales orientados al campo
		05 Organismos federales no orientados al campo (Bancos, Ejército, Marina, CFE, IMSS)
		06 Estatales orientados al campo
		07 Estatales no orientados al campo
		08 Municipales
		09 Sistema de Educación técnico agropecuario
		10 Sistema educativo Nacional (cualquier otro nivel)
		11 Gran empresa agropecuaria de alcance nacional (Nestlé, Food, Purina, del Monte, etc.)
		12 Gran empresa no agropecuaria de alcance nacional (Famse, Dina)
		13 Empleo en pequeña o mediana empresa local agropecuaria
		14 Empleo en pequeña o mediana industria local (azahares, construcción, panaderías, ladrillos)
		15 Empleo en servicios locales (hoteles, comercios, transportes, gasolineras, llanteras)
		16 Trabajo agropecuario en el seno de la familia
		17 Trabajo no agropecuario (artesanal, comercial, profesiones oficios) en el seno de la familia
		18 Emigración a E.U.
		19 Emigración a zonas metropolitanas aledañas
		20 No sabe bien
		21 En lo que encuentre/lo que sea
		22 Trabajo agropecuario por su cuenta

VARIABLE	CONTENIDO		CODIGO
31	Cómo se informó sobre	x	No informa
1.	Técnico /escuela o trabajo/	1	Familiar
2.	Técnicos Electromecánicos	2	Amigos
3.	Económicos y Administrativos	3	Maestros
4.	Contabilidad / Contador Privado / Contador Público	4	Institucional (periódico, bolsa de trabajo, convenios, promoción del estado, etc.)
5.	Técnicos Laborafuerza, Clínicos	5	Espontáneo/rumores
6.	Informática	6	Preguntando
7.	Combate de plagas	9	No
8.	Bovincultura de clima tropical		
	Secretaría de Educación		
32	Requisitos de escolaridad	x	No informa
1.	Admin del trabajo previsto	1	Equivalente
2.	Profesor Técnico en explotación ganadera	2	Superior
3.	Cultivos industriales	3	Inferior
4.	participativa	4	Requisitos de contactos palancas, conocidos
5.	Máquinas de construcción interna		
6.	Humanidades y Ciencias Sociales		
7.	Ciencias de la Salud		
8.	Físico Matemáticas		

VARIABLE 3 ESPECIALIDAD

LISTA 1

1. Técnico Agropecuario
2. Técnico Electromecánico
3. Económicos y Administrativos *Escuela Secundaria de Procedencia*
4. Contabilidad / Contador Privado / Contabilidad Pública
5. Técnico Laboratorio clínico
6. Informática
7. Combate de plagas *Tlaxiaco, Jalisco*
8. Bovinocultura de clima tropical *San José de Gracia, Michoacán*
9. Secretaria Mecanógrafa *San Miguel Saraguan, Maravatzen, Méx.*
10. Administración de empresas turísticas (técnico en turismo) *Chilpancingo*
11. Administración de recursos humanos (técnico en)
12. Profesor Técnico en explotación ganadera
13. Cultivos industriales *Los Reyes Vda. de Méx.*
14. Horticultura *Agulilla Michoacán*
15. Máquinas de combustión interna *Tlalisco*
16. Humanidades y Ciencias Sociales
17. Ciencias de la Salud *General No. 1. Palmarillo Quiroz, Zamora, Michoacán*
18. Físico Matemáticas *Flora, D.F.*
19. *Escuelas Secundarias Técnicas 11. Dr. E. Sandoval Vallarta Tizapán, W.P., C.F.*
20. *Escuela Secundaria Técnica 55. Sahuayo, Michoacán*
21. *Escuela Secundaria Técnica 30. Valle de Juárez, Jalisco*
22. *Escuela Secundaria Técnica 1. Jiquilpan, Michoacán*
23. *Escuela Secundaria Generación Liberal 1857. Sahuayo, Michoacán*
24. *Escuela Secundaria Técnica 52. Ixtapalapa, P.F.*
25. *José Luis Arce, Sahuayo, Michoacán*
26. *Escuela Secundaria Federal Melchor Ocampo, Villamar, Michoacán*
27. *Escuela Secundaria 36. Vista Hermosa, Michoacán*
28. *Escuela Secundaria Federal. Francisco J. Mejía, Jacona, Michoacán*
29. *José María Verdugo, Zamora, Michoacán*
30. *Instituto Morelos, Uruapan, Michoacán*
31. *Secundaria Abierta*
32. *Secundaria "Constitución de 1917". Querétaro*

VARIABLE 10 SECUNDARIA DE PROCEDENCIAVARIABLE 10 SECUNDARIA DE PROCEDENCIA

01. Secundaria Federal Tizapán, Jalisco
02. Escuela Secundaria Técnica 17, San José de Gracia, Michoacán
03. Escuela Secundaria Técnica 32, San Miguel Curaguango, Maravatío, Mich.
04. Escuela Secundaria Técnica 6, Emiliano Zapata, Villamar, Michoacán
05. Escuela Secundaria Federal de Sahuayo, Michoacán
06. Antonio Barbosa Hulth, Armería, Colima
07. Escuela Secundaria Hidalgo 22. Los Reyes Edo. de Méx.
08. En la placita Aguila Michoacán
09. Efraín Buenrostro, Mazamitla, Jalisco
10. Secundaria Federal de Cojumatlán
11. Escuela Secundaria Federal No. 1, Palomares Quiroz, Zamora, Michoacán
12. Dr. Nabor Carrillo Flores, D.F.
13. Escuelas Secundarias Técnica 11, Dr. M. Sandoval Vallarta Tizapán, Méx. D.F.
15. Escuela Secundaria Técnica 55, Sahuayo, Michoacán
16. Escuela Secundaria Técnica 30, Valle de Juárez, Jalisco
17. Escuela Secundaria Técnica 1, Jiquilpan, Michoacán
18. Escuela Secundaria Generación Liberal 1857, Sahuayo, Michoacán
19. Escuela Secundaria Técnica 52, Iztapalapa, D.F.
20. José Luis Arregui, Sahuayo, Michoacán
21. Escuela Secundaria Federal Melchor Ocampo, Villamar, Michoacán
22. Escuela Secundaria 36, Vista Hermosa, Michoacán
23. Escuela Secundaria Federal, Francisco J. Mújica, Jacona, Michoacán
24. José Sixto Verduzco, Zamora, Michoacán
25. Instituto Morelos, Uruapan, Michoacán
26. Secundaria Abierta
27. Secundaria "Constitución de 1917", Querétaro
28. Secundaria Técnica 10, B. Cárdenas Tabasco
29. Secundaria Victoria, Centro, Tabasco
30. Secundaria Benito Juárez, Palenque, Chia.
31. Secundaria 2 de Febrero de Juárez, Edo. de Méx.
32. Placita de las Calles, Playas de Catayá, Chia.
33. Escuela Técnica Héroe, Minapava, Tab.
34. Escuela Secundaria Federal 2 de Villahermosa, Tabasco
35. Secundaria "Escuela por Cooperativa", Cd. del Carmen, Campeche
36. Secundaria Técnica 2 y 3, Comitán Chiapas.
37. Escuela Técnica 241, D.F.
38. Escuela Secundaria Técnica 2, Escárcega, Campeche
39. Instituto Mexicano de Campeche, Campeche
40. Gustavo Díaz Vial, Cd. del Carmen, Campeche
41. EFA 24, La Libertad, Chia.
42. Secundaria Benito Juárez, Emiliano Zapata, Tabasco
43. Escuela Secundaria Técnica 25, Villa Flores, Chia.
44. Luis Enrique Ferro, Oaxaca, Oax.
45. Colegio Tecnológico, Tenoniqué, Tab.

VARIABLE 10 SECUNDARIA DE PROCEDENCIA

28. ETA No. 18, Catazajá, Playas, Chis.
29. Sec. "Palenque", Palenque, Chis.
30. Escuela Secundaria Técnica No. 10, Palenque, Chis.
31. Escuela Secundaria Técnica 46, La Libertad, Chis.
32. Escuela Secundaria Rafael Ramírez Castañeda, Mpio Palenque, Chis.
33. Escuela Secundaria Técnica Poblado Arena Hidalgo, Tenosique, Tab.
34. Escuela Secundaria Técnica 16, Veracruz
35. Escuela Secundaria Técnica 19, Salto de Agua, Chis.
36. Col. 1o. de mayo Cd. Xicotencatl, Tamaulipas
37. Escuela Secundaria Técnica 23, Chilón, Chis.
38. Escuela Secundaria Mártires de Río Blanco, Veracruz
39. Secundaria Jaime Nunó No. 64, Catazajá, Chis.
40. Telesecundaria
41. Ing. Rafael Concha Linares, Villahermosa, Tab.
42. Escuela Secundaria Técnica 9, Yajalón, Chis.
43. Secundaria en León Gto.
44. Escuela Secundaria Estatal Prof. Isidro Pedrero Izmu... Tenosique, Tab.
45. Escuela Secundaria Técnica No. 5, Maxcanú, Yuc.
47. Escuela Secundaria Técnica 16, Ocosingo, Chis.
48. Escuela Secundaria Federal Carlos Pellicer, Emiliano Zapata, Tab.
49. Escuela Secundaria para trabajadores de Coatzacoalcos, Ver.
50. Escuela Dr. Manuel Velazco, Tila, Chis.
51. Escuela Secundaria Técnica 22, Villa Hgo. Zacatecas
52. Vasco de Quiroga, Palenque, Chis.
53. Ing. Marcelino García Junco, Himanguillo, Tab.
54. Secundaria Técnica 10, H. Cárdenas Tabasco
55. Guadalupe Victoria, Centro, Tabasco
56. Secundaria Benito Juárez, Palenque, Chis.
57. Secundaria # 34 Naucalpan de Juárez, Edo. de Méx.
58. Plutarco Elías Calles, Playas de Catazajá, Chis.
59. Escuela Niños Héroes, Macuspana, Tab.
60. Escuela Secundaria Federal # 2 Villahermosa Tabasco
61. Secundaria Estatal por cooperativa, Cd. del Carmen, Campeche
62. Secundaria Técnica # 5, Comitán Chiapas
64. Escuela Diurna 247, D.F.
65. Escuela Secundaria Técnica 2, Escárcega, Campeche
66. Instituto Mendoza de Campeche, Campeche
67. Gustavo Díaz Ordaz, Cd. del Carmen, Campeche
68. ETA 44, La Libertad, Chis.
69. Secundaria Benito Juárez, Emiliano Zapata, Tabasco
70. Escuela Secundaria Técnica 20, Villa Flores, Chis.
71. Luis Enrique Erro, Oaxaca, Oax.
72. Colegio Tenosique, Tenosique, Tab.

VARIABLE 10 SECUNDARIAS DE PROCEDENCIA

73. Secundaria Técnica 37, La Unión, Gro.
74. "Mi patria es primero" 14, Atoyac de Alv. Gro.
75. ETA de Tecoaapa, Gro.
76. Escuela Secundaria Técnica 26, Zacualpan, Atoyac de Alv. Gro.
77. Secundaria Federal Rómulo García, Macuspana, Tab.
78. Escuela Secundaria Federal Prof. Moisés Sáenz Tecpan de Galeana, Gro.
79. Escuela Secundaria Técnica No. 25 Xaltianguis, Gro.
80. Escuela Secundaria para trabajadores D.F. Nocturna Acapulco, D.F.
81. Escuela Secundaria Técnica 21, Tenexpa, Gro.
82. Escuela Secundaria Técnica 76, El Paraiso, Gro.
83. Escuela Secundaria Técnica 14, Petatlán, Gro.
84. Antonio I. Delgado, Chilpancingo, Gro.
85. Escuela Secundaria Técnica 33, Playa Azul, Mich.
86. José Palomares Quiroz, Zamora, Mich.
87. Juan N. Alvarez, San Jerónimo de Juárez, Gro.
88. Agustín Yañez 40, Coyuca de Benítez, Gro.
89. Escuela Secundaria Técnica 11, Ocotitito, Chilpancingo, Gro.
90. Escuela Secundaria Técnica 10, Tierra Colorado, Gro.
91. Eneidino Ríos Padilla, El Tico Atoyac, Gro.
92. Escuela Secundaria Técnica 69, El Papayo, Gro.
93. Secundaria Técnica 75 Petacalco, La Unión, Gro.
94. Escuela Secundaria Técnica 17, Apango Mártir de Cuilapan, Gro.
95. Escuela Secundaria Federal Manuel Altamirano, San Jerónimo Carretera Aco Zih
96. ETA 83 Tixtlancingo, Coyuca de Benitez, Gro.
98. Escuela Técnica Pesquera, Embarcadero, Coyuca de Benítez, Gro.
99. Secundaria Técnica 6, Río Santiago, Atoyac Alv. Gro.
100. Secundaria 3, Iguala, Gro.
101. Escuela Secundaria Federal 4, Acapulco, Gro.
102. Escuela Secundaria Federal Diurna 2, Veracruz, Veracruz
103. Prevocacional Baltazar R. Leyva M. Tixtla Gro.
104. Escuela Secundaria Federal 6, Emiliano Zapata Acapulco, Gro.
105. Escuela Secundaria Técnica 101, San Juan de las Flores Atoyac, Gro.
106. Escuela Secundaria General 3, Acapulco, Gro.
107. Secundaria Técnica 82, Ma. de Cabañas, Benito Juárez, Gro.
108. Alvaro Obregón, San Pedro Atlapalco, Ocoyoacac Edo. de Méx.
109. Secundaria "19 de Agosto" 7 Nezahualcoyotl, Toluca
110. Secundaria General Manuel Atiles, Edo. Cruz, Atlapalco
111. Gen. Fox, L. Toluca, D.F.
112. Secundaria "Trabajo y Libertad" Acapulco, Ocoyoacac
113. Secundaria San Juan Inés de la Cruz, D.F.
114. Secundaria INPOMARTY 101, San Francisco Matamoros, Edo. de Méx.
115. Manuel del (14 de Sept.) de 1937, Villa, Gro. Edo. de Méx.
116. Escuela Secundaria Técnica 17, Coyuca de, D.F.
117. Secundaria Técnica 136, Santiago Tlaquilintenco, Edo. de Méx.
118. Secundaria Eugenia León 2 34, D.F.

VARIABLE 10 SECUNDARIAS DE PROCEDENCIA

108. Escuela Secundaria Técnica No. 1, Santiago Tianquistenco, Edo. de Méx.
 109. José Ma. Morelos No. 58, Malinalco, Edo. de Méx.
 110. Dr. Gustavo Baz # 81 Xalatlaco, Xal. Edo. de Méx.
 111. Secundaria Oficial Mártirez de Río Blanco, San Miguel Almaya Edo. de Méx.
 112. Ricardo Flores Magón, Naucalpan, Edo. de Méx.
 113. José Solano No. 82, Calpulhuac, Edo. de Méx.
 114. Secundaria 77, "República de Panamá" D.F.
 115. ETI 14, San Miguel Chap. Edo. de Méx.
 116. ETA 1, Emilio Portesgil, San Felipe del Progr. Edo. de Méx.
 117. Escuela Secundaria J:J: Rousseau, Guadalupe Yancuictlalpan, Edo. de Méx.
 118. Secundaria Diurna 248, Coajimalpa, D.F.
 120. Secundaria Diurna "Antonio Castro Leal" 221, Coajimalpa, D.F.
 121. Secundaria 18, Isidro Fabela, Toluca, Edo. de Méx.
 122. ETI 21, San Andrés Ocotlán Calimaya, Edo. de Méx.
 123. José Mariano Abasolo # 388 San Pedro Tlaltizapan, Santiago Tianquistenco, Edo. de Méx.
 124. Secundaria de Santiago Tilapa, Edo. de Méx.
 125. Ignacio López Rayón, Santa Ma. Rayón, Edo. de Méx.
 126. Escuela Secundaria Técnica # 32, Santiago Tianquistenco, Edo. de Méx.
 127. Escuela Secundaria Oficial # 299 (Anexa a Normal 20) Santiago, Tianquistenco
 128. Lic. Julián Díaz Areas, San Miguel Chap. Edo. de Méx.
 129. Secundaria Andres Molina Enriquez, San Antonio de Isla Edo. de Méx.
 130. ETA 12, San Miguel Toto Metepec, Edo. de Méx.
 131. Secundaria "Miguel Hidalgo y Costilla", Metepec, Edo. de Méx.
 132. Escuela Secundaria por Cooperativa 228, San Pedro Tlaltizapan Sant. Tlanq. Edo. de Méx.
 133. Secundaria "Juventino Rosas Mexicaltzingo, Edo. de Méx.
 134. Secundaria Rodolfo Sánchez García, Calimaya, Edo. de Méx.
 135. Secundaria "Niños Héroes de Chapultepec" Wencenslao Labra, Toluca, Edo. de Méx.
 136. Secundaria Juan de Dios Pesa No. 350, Santiaguito Coaxustenco, Tenango del Valle Edo. de Méx.
 137. Secundaria Lic. León Guzmán, Teotenango, Tenango Valle, Edo. de Méx.
 138. ETI No. 2, Toluca, Edo. de Méx.
 139. Secundaria No. 3, Toluca, Edo. de Méx.
 140. ETI No. 20, Chapultepec, Chap. Edo. de Méx.
 141. Agustín Melgar No. 2, Toluca, Edo. de Méx.
 142. Secundaria Chimaltecatl No. 85, Ocoyoacac, Edo. de Méx.
 143. Secundaria "Olimpica 68", Calpulhuac, Edo. de Méx.
 144. Gustavo Baz Pradra No. 17, Almoloya Río, Edo. de Méx.
 145. Secundaria Técnica No. 38, Santiago Tilapa, Edo. de Méx.
 146. Alvaro Gálvez y Fuentes San Pedro Atlapulco, Ocoyoacac Edo. de Méx.
 147. Secundaria "Edo. de México" 7 Nezahualcoyotl, Toluca
 148. Secundaria Ignacio Manuel Altamirano, Sta. Cruz, Atizapan
 149. Gral. Fco. L. Urquizu, D.F.
 150. Secundaria "Tierra y Libertad" Acazolco, Ocoyoacac
 151. Secundaria Sor Juana Ines de la Cruz, D.F.
 152. Secundaria INFONAVIT 301, San Francisco Metepec, Edo. de Méx.
 153. Héroes del (14 de Sept.) de 1957, Villa, Gro. Edo. de Méx.
 154. Escuela Secundaria Técnica 17, Coyoacán, D.F.
 155. Secundaria Técnica 136, Santiago Tianquistenco, Edo. de Méx.
 156. Secundaria Eugenia León # 34, D.F.

VARIABLE 19 TIPO DE CULTIVO

1. Maíz, Maíz y frijol, maíz, frijol y chile
2. Maíz, frijol y otros cultivos (consumo garbanzo, hort.)
3. Maíz, frijol y cultivos comerciales (cártamo, sorgo)
4. Pastizales y Pastoreo
5. Café
6. Verduras y hortalizas, frutos, cítricos, huertos pequeños
7. Arroz/avena
8. Cocos
9. No procede
10. Lic. de Relaciones Comerciales
11. Ingeniero Electricista
12. Ingeniero Bioquímico
13. Electrónica
14. Piloto Aviador
15. Ingeniero Civil
16. Ingeniero Industrial
17. Ingeniero (NO ESPECIFICA CUAL)
18. Administración de Empresas
19. Física
20. Informática
21. Turismo/guías
22. Lic. en Leyes
23. Experto
24. Matemáticas
25. Biología
26. Psicología
27. Maestro Normalista
28. Matemáticas
29. Música
30. Pedagogía
31. Lic. en Educación Física
32. Ingeniero/Arquitecto
33. Odontología
34. Física/Química/Abierta/CIBEM
35. Técnico en Administración Turística
36. Trabajo Social
37. Economía
38. Periodismo
39. Geología/Geología
40. Mecánica y Electricidad
41. Secretarías Especiales
42. Ingeniería Mecánica
43. Filosofía
44. Matemáticas
45. Referencia
46. C. Pol. y Admón. Sociol. PUBL.
47. Lic. en Geografía
48. Letras
49. Antropología e Historia

VARIABLE VARIABLE 29 CARRERA

01. Cosmetología
02. Corte y confección
03. Diseño gráfico
04. Veterinario y Zootecnia
05. Ingeniero Agrónomo
06. C. de la Comunicación
07. QBP/Químicas
08. Medicina
09. Contador Público
10. Lic. en Relaciones Comerciales
11. Ingeniero Electricista
12. Ingeniero Bioquímico
13. Electrónica
14. Piloto Aviador
15. Ingeniero Civil
16. Ingeniero Industrial
17. Ingeniero (NO ESPECIFICA CUAL)
18. Administración de Empresas
19. Policía
20. Informática
21. Turismo/guías
22. Lic. en Leyes
23. Computación
24. Idiomas
25. Biólogo
26. Psicología
27. Maestro Normalista
28. Matemáticas
29. Militar
30. Pedagogía
31. Lic. en Educación Física
32. Ingeniero/Arquitecto
33. Odontólogo
34. Preparatoria/Abierta/COBACH
35. Técnico en Administración Turística
36. Trabajo Social
37. Economía
38. Periodismo
39. Teología bíblica
40. Mecánica automotriz
41. Secretaria Taquígrafa
42. Ingeniero Mecánico
43. Filosofía
44. Otros
45. Enfermería
46. C. Pol. y Admón. Sociol. Públ.
47. Lic. en Geografía
48. Letras
49. Antropología e Historia

VARIABLE 30 INSTITUCION DONDE ESTUDIARA

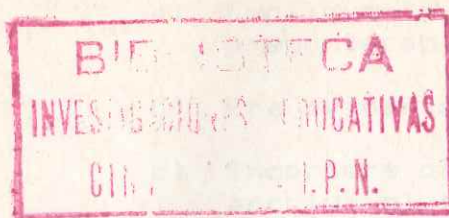


- 01. ITESO
- 02. U. de G.
- 03. ITA Morelia
- 04. Chapingo
- 05. Univ. Michoacana de San Nicolás
- 06. Instituto Tecnológico de Jiquilpan
- 07. Universidad Autónoma de Guadalajara
- 08. IPN
- 09. Fuerza Aérea
- 10. Escuela de Policía
- 11. ITA (No especifica)
- 12. Escuela Militar/Colegio Militar
- 13. Universidad Autónoma de Aguascalientes
- 14. ITA Tizimin, Yuc.
- 15. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
- 16. IT Chetumal
- 17. Universidad de Yucatán
- 18. UNA Chiapas
- 19. Normal Superior
- 20. Escuela de Artes y Oficios de Cd. del Carmen
- 21. ITA 5 Chiná, Campeche
- 22. Universidad Veracruzana
- 23. IT de Villahermosa, Tab.
- 24. Universidad de Campeche
- 25. ILESC, Campeche
- 26. Escuela Política de Campeche
- 27. Instituto Biblico Lemuel
- 28. U.A.P.
- 29. UCLA
- 30. IT de Campeche
- 31. Correspondencia
- 32. UNAM
- 33. CESAEG
- 34. E.S.A.
- 35. Escuela Superior C.S. ACAP
- 36. Escuela de Contabilidad y Administración
- 37. IT Acapulco
- 38. U.A. de Gro.
- 39. U.A. del Edo. de Méx.
- 40. UAM
- 41. Instituto Tecnológico de Toluca
- 42. Fundación Méx. Comp.
- 43. Instituto Mexicano de Contadores Públicos
- 44. Escuela de Antropología

Palenque, OSTA 45
 7 de mayo de 1975
 Entrevista colectiva con los
 alumnos de Economía de Palenque,
 VI Semestre.
 Entrevistado M. de L.
 11:20 - 13:30
 Palenque B. se interrumpió poco
 después de la mitad del
 tiempo!

Esta entrevista fue un éxito de comunicación con los
 alumnos en grupo, que se realizó en lo siguiente:
 algunos estaban claramente interesados; todos
 participaron.
 Se incorporaron a la entrevista tres escuchas
 que se iban retirando y pronto más de los que
 quedaban.
 Los alumnos no querían que se acabara la entrevista
 en dos sesiones (pidieron que continuara);
 mencionaron que nunca habían reflexionado como
 habían hecho en esta ocasión.
 Todos se dieron cuenta personalmente de cómo se
 desarrolló.
 Se logró este tipo de
 comunicación por lo que se han sido los siguientes:
 realizado con el grupo generacional y por
 especialidad que surge por el grupo estudiantil
 dentro de la escuela. No intervinieron
 como en el caso de
 se interrumpió los dos grupos.
 pero el profesor
 por quedarse y
 de que "se fuera a hablar así de él". Eso parece
 haber dado "lectura" ante el grupo.

ANEXO 4



Palenque. CBTA 45

7 de mayo de 1986

Entrevista colectiva con los alumnos de Control de Plagas, VI Semestre.

Entrevistó M. de I.

11:30 - 13:30

(Enrique B. se incorporó poco después de la mitad del tiempo).

Nota:

- 1) Este entrevista fue un éxito de comunicación con los alumnos en grupo, que se manifestó en lo siguiente:
 - a) Los alumnos estaban claramente interesados; todos participaban.
 - b) Se incorporaron a la entrevista tres muchachos en plan de relajo y pronto eran de los que más participaban.
 - c) Los alumnos no querían que se acabara la entrevista; en dos ocasiones pidieron que continuara; mencionaron que nunca habían reflexionado como lo habían hecho en esta ocasión.
 - d) Todos se despidieron personalmente de mano de los entrevistadores.
- 2) Las razones por las que se logró este tipo de comunicación parecen haber sido las siguientes:
 - a) Se realizó con el grupo generacional y por especialidad que parece ser el grupo estudiantil más orgánico dentro de la escuela. No intervinieron alumnos de otro salón, como en el caso de agropecuarias en dónde se juntaron los dos grupos.
 - b) De manera atenta pero muy firme saqué al profesor del grupo que tenía curiosidad por quedarse y temor de que "se fuera a hablar mal de él". Eso parece haberme dado "estatura" ante el grupo.

- c) El tema evidentemente interesa a los muchachos.
- 3) En la dinámica:
- a) Explique la investigación, les dije que me preguntaran lo que quisieran.
 - b) Era evidente mi conocimiento sobre el tema.
 - c) Incorporé datos precisos que había obtenido del archivo el día anterior; por ejemplo nombres de los lugares o de las secundarias de procedencia, características de la ocupación de su padres (que salieron de la entrevista del día anterior); nombres de las instituciones de educación superior que les son más cercanas (idem); juicios sobre el COBACH y el CONALEP (obtenidos de una persona de la localidad), etc.
 - d) No dejé hablar a cada uno (lo que hace tedioso la entrevista) sino que cada que aparecía un "tipo" diferente de respuesta, preguntaba cuántos harían lo mismo o estarían de acuerdo; diversifiqué la participación. Casi todos hablaron. Ninguno se salió.
 - e) Acepté sus bromas y me rei con ellos. Por ejemplo a la pregunta acerca de "que van hacer cuando terminen sus estudios" un despitado, que acababa de entrar dijo "un baile". Le dí la razón puesto que mi pregunta era en realidad muy vaga.
 - f) Promoví la discusión entre ellos.
 - g) Incorporé preguntas de manera oportuna para la dinámica (revisar qué texto para profundizar sobre el tema).
- 4) En términos de la información lograda, la entrevista produjo elementos para una nueva conceptualización de las relaciones laborales a las que se enfrentan los egresados de CBT'as e inclusive de ITA's: se tienen que emplear en el gobierno "porque los ganaderos privados se ponen de acuerdo con la SARH y esta última manda a sus técnicos cuando los privados necesitan asesorías: "Todos los ganaderos están apoyados por dependencias oficiales" por eso no prosperan los despachos privados.
- 5) De cualquier forma, la entrevista no fue suficiente. Al final apareció una seria contradicción que los propios estudiantes descubrieron: los que van a trabajar dijeron primero que sí estaban preparados para hacerlo; al final uno de ellos dijo que no recibían la formación adecuada. El sugirió que habláramos sobre esa deficiencia, pero el

tema no prosperó porque los demás le echaron en cara el que antes había dicho que sí estaba preparado.

- 6) Este será el modelo para este tipo de entrevistas; después valdría la pena continuarlas mediante:
- a) Entrevistas individuales más tipo "historia de vida" con grupos del mismo interés y
 - b) Grupos de debate sobre uno u otro futuro.

II Relación de la entrevista: (en base a notas y memoria el mismo día; no se grabó)

E.: Ustedes tienen ya muy cercana la fecha del fin de sus estudios en el CBT'a ¿tienen idea de lo que van a hacer digamos en los siguientes seis meses, un año?

Uno dice que va a trabajar, se suman 5 más a esta respuesta. Algunos aclaran que seguirían estudiando pero que su situación económica no se los permite. En total 9 van a trabajar.

Seis van a seguir estudiando, uno en "donde pase el examen".

Otros en la UNACH, uno tiene un amigo que está estudiando Agronomía.

Otro piensa ir al ITA de Comitán a estudiar Ing. Agrónomo.

Dos van a Chapingo. Uno dice que ya llevó los papeles que necesita.

El resto está indeciso no saben si trabajar o estudiar. Uno aclara que él no está indeciso, que quiere ser sacerdote pero que su familia no está de acuerdo. Otro, por lo pronto piensa trabajar.

Se incorporan tres alumnos a la dinámica.

E.: A este grupo le repito brevemente la pregunta y uno responde que "van a hacer un baile de fin de año".

Los demás se ríen pero yo les doy la razón al que respondió así. Acepto que la pregunta fue muy ambigua.

E.: Pregunto cómo van a financiar la fiesta de fin de año. Responden que han estado haciendo rifas y pidiendo cooperaciones.

Les platicó acerca de cómo en otros CBTA's los estudiantes de 6o. emprendieron una producción para obtener fondos para su fiesta (las sandías de Cacalutla, el frijol de Ocosingo, los cerdos de Ixmiquilpan).

Les pregunto si ellos han producido algo. Contestan que sí, con mucha seguridad: frijol, papaya, tomate.

Sembraron 1 1/2 ha de frijol, pero tuvo un rendimiento menor que el esperado por exceso de humedad.

E.: Les pregunto si las papayas son las que están en... (donde nos enseñó el director dos días antes para que vean que conozco la escuela).

Pregunto sobre las calabazas, pero responden que esas son para los alumnos de las otras generaciones.

E.: Centro la entrevista en los que van a trabajar ¿En qué van a trabajar, en dónde, qué van a hacer?

Uno de ellos, que después defenderá las ventajas de los que van a trabajar, contesta:

Su papá tiene un terreno que ya no lo puede trabajar. Se va a asociar con otro compañero -me lo señala- y van a sembrar frijol, maíz o chile.

E.: "Cuáles son los principales problemas a los que se enfrentan los que van a trabajar".

Respuesta rotunda: la falta de capital pero el papá del otro compañero (socio) va a aportarlo.

Otros problemas:
- Falta de maquinaria
- Cómo conseguir insecticidas.

Un poco más adelante en la discusión aparece otro problema principal.

No tienen tierra. Las tierras son del papá.

E.: "¿Ustedes saben más que sus papás?"

El papá tiene más experiencia pero su experiencia está limitada a muy pocas variedades.

E.: "Si hubiera seguido con su papá hubiera aprendido de su experiencia?"

Si, pero nada más por ejemplo sobre maíz. Su papá solo siembra maíz, él puede distinguir la textura de los suelos, diferentes cultivos procesos mecanizados, insecticidas. En la escuela le dan teoría y práctica.

Cuando regresa a su casa le dice al papá como hacer para rendir más; el alumno le explica al papá cuáles son las causas de la baja producción pero el papá responde "que es por el año".

E.: "Quién tiene la decisión sobre la producción"

R.: Unánime: el papá.

E.: ¿Cuántos van a trabajar su tierra?

Solo los dos ya mencionados. Algunos cuyos padres tienen tierras, no es muy claro que vayan a trabajarlas.

Al no tener tierras tendrán que trabajar en instituciones: SARH, Desarrollo Rural, Bancrisa, Inmecafé, Anagsa, Banrural.

En esas instituciones hay muchos técnicos pero para ellos (VI.sem. Control de Plagas, -CBT'a 45- mayo 1986) ya no hay plazas. Estan contratando por programas contratos de 6 meses, el programa sigue pero el contrato se acaba.

Un amigo está en la Secretaría de Desarrollo Rural y cada seis meses renueva su contrato.

E.: "¿Prefieren trabajar por su cuenta o en alguna institución?"

Prefieren trabajar por su cuenta pero solo 5 tienen tierra (del papá).

E.: "A qué se dedican sus papás?"

Un alumno: Trabaja en SCT, primero fue comerciante ahora trabaja en transporte "comerciante".

E.: "Que quiere decir ser comerciante? Ustedes saben a veces esas palabras no dicen mucho. Los censos, por ejemplo ¿Ustedes han visto un censo? Dicen que la población se divide en ("empleados, obreros, campesinos, comerciantes, y "otros") Qué es lo que me quieren decir con "comerciante"?

Otro responde que el papá de ese muchacho tiene 3 restaurantes.

Los papás del resto tienen tierras, entre 20 y 30 has.

Pido que me aclaren si eso es poco es mucho.

Para cultivo puede ser bastante pero para ganado es poco. Una tierra para ganado apenas de 80 has. pero depende del tipo de pasto, habría que contar las cabezas.

Regresamos a lo que preferirían hacer.

Trabajar su tierra tiene muchas **VENTAJAS:**

- "Facilidad de cultivar lo que puedan" (según el capital o la maquinaria de que dispongan)
- "Uno cuida mejor su cultivo para que salga".
- "No lo mandan"
- "Trabaja cuando quiere"
- "No está sujeto al desempleo"

DESVENTAJAS

No se consigue el capital (Queda oculto el hecho de que no tienen tierras) El grupo parece tener solo unos cuantos defensores del trabajo en instituciones; 3:4; los demás lo ven como el trabajo posible pero no tanto el deseado).

Los que ven ventajas señalan que tienen "sueldo seguro" que así pueden prevenir su futuro, que si uno quiere puede hacer carrera.

Los que están en contra dicen que los que trabajan en las dependencias son "flojos", que un problema de todas las dependencias es que "mientras mas seguro tenga el sueldo, menos trabajan".

El grupo parece tener consenso en que para los "ingenieros" sería más lógico trabajar en el gobierno, ahí tendrían más campo para aplicar su profesión.

E.: Suponiendo que hubiera trabajo en las dependencias ¿lo buscarían? ¿cuál preferirían? En realidad la mayoría del grupo siente que tendría que buscar trabajo en una dependencia.

Prefieren:

1o. la SARH

2o. La Secretaría de Desarrollo Rural; pagan muy bien pero los sueldos llegan de manera muy irregular. A veces se pasa uno mucho tiempo sin recibir nada y de pronto le llega un "chequesote".

3o. FIRA

4o. Bancrisa

E.: "El certificado del CBTA es suficiente para conseguir un empleo en esas dependencias?"

Con el certificado del CBTA es dificilísimo entrar porque ya no hay plazas.

(No mencionan para nada una posible falta de preparación).

P.: ¿Cómo comparan los estudios entre CBTA, CONALEP y COBACH? (Esto se profundizó después).

Gana el CBTA

Los del COBACH son "niños bonitos" esa escuela es "para licenciados".

Pasa la entrevista hacia quienes van a seguir estudiando.

P.: "¿Cuáles son las ventajas de seguir estudiando?"

- El agrónomo manda al técnico
- Los técnicos ya no aprenden más, siempre serán técnicos
- Los ingenieros resuelven las dudas de los técnicos
- El ingeniero puede tener status y puesto más alto
- Pueden seguir estudiando

Todos están de acuerdo en que las anteriores son ventajas, pero algunos están en contra de seguir estudiando.

- "El técnico sabe lo mismo que el agrónomo"
- Mientras ellos estudian 5 años los que trabajan van a juntar dinero, van a comprar casa y terreno.

- Cuando terminen, tendrán que buscar plaza dentro de 5 años y conseguir empleo va a ser más difícil entonces que ahora. Va a haber más gente que busque empleo.

Los defensores del estudio contestan que van a tener su casa en menos tiempo y que puesto que trabajan en dependencias del gobierno les va a ser más fácil conseguir empleo.

Uno de ellos menciona que tiene un amigo en un ITA, que terminando sus estudios lo mandan a alguna dependencia o se queda en el propio ITA. El "Ingeniero también puede trabajar en una escuela".

P.: "Si los que van a trabajar no consiguen trabajo en una dependencia, ¿qué harían?"

Regresar al rancho, trabajar con el papá, y después volver a intentar conseguir trabajo.

Parece hacer consenso en que si además de tener tierra tuvieran dinero todos seguirían estudiando.

Sin embargo, unos se oponen: "haría falta tener conocimientos" se necesitan conocimientos para entrar a la universidad".

P.: Con los conocimientos que adquirieron en el CBT'a ¿podrían pasar el examen de admisión?

Se siente muy seguros de que si lo pasarían (No menciono que según otras informaciones, muchos regresan sin haber pasado el examen de admisión).

P.: Qué opinión tienen acerca de lo que se mencionó anteriormente en el sentido de que cuando regresan dentro de cinco años se van a enfrentar al mismo problema del empleo.

- Están de acuerdo en que es así pero:

- . Tendrían más preparación
- . Se habrán relacionado con otro tipo de personas
- . Llegarían preparados para otros puestos

- Consideran más lógico que un ingeniero se incorpore a una dependencia gubernamental, al técnico "ya no lo reciben muy bien" y "el puesto lo agarra el ingeniero" "a los ingenieros les están dando las chambas de los técnicos".

P.: Pregunto que si podrían trabajar en la iniciativa privada.

- Confunden iniciativa privada con "trabajar por su cuenta" tener su propio rancho o su propia industria.

Los particulares que tiene su rancho "no aceptan las ideas que (los muchachos) llevan de la escuela", "no acatan las órdenes del técnico".

P.: "Los ganaderos ¿no contratan?"

Uno de ellos contesta que en Zapata (parece referirse a propiedad de su familia) solicitaron la ayuda de un ingeniero agrónomo porque tuvieron dificultades con una producción; no va a dar ya el rendimiento esperado de cualquier forma, pero sí volvería a contratarlo.

El Ingeniero Agrónomo es "amigo de su hermano" y "trabaja en la SARH".

Uno de los muchachos comenta que "los ganaderos se ponen de acuerdo con la SARH y esta manda a sus propios técnicos" ...No es posible poner un despacho privado porque todos (los ganaderos) están apoyados por dependencias oficiales.

P.: Si el ingeniero tuviera tierras ¿preferiría trabajarlas?

Contesta el defensor de los estudios superiores y del trabajo en el gobierno:

"No, porque no tiene capital"

P.: ¿Y si pidiera un préstamo?

(El mismo) No Porque corre riesgo.

Otro alumno comenta que tiene un amigo (ingeniero) que asesora a su papá y además trabaja en una dependencia.

(Nota: parece ser importante la ausencia de conocimiento, información e interés en relación con las empresas privadas).

Hay clara preferencia por el empleo en el gobierno. "En el gobierno el que tiene más conocimientos es el que manda" "si sube de puesto es porque sabe".

"El técnico no sube de puesto por su bajo nivel de estudios".

P.: (a mí se me acaba "la batería" Pregunto si hay algo acerca de lo que a ellos les gustaría platicar).

El mismo estudiante que va a trabajar la tierra con otro "socio" y que originalmente dijo que se sentía preparado para ello sugiere que hablemos del "bajo nivel de estudios en los sistemas del Estado". "No ven mucha práctica, demasiada teoría", la mayoría de lo que aprenden no lo llevan a la práctica solo a través del servicio social. Pero nunca han experimentado si funciona lo que ahí les enseñan.

Otro estudiante (el defensor de la educación superior y del empleo en empresa privada) le reclama su contradicción: "¿No dijiste al principio que estabas bien preparado? ¿No que no necesitabas estudiar más?"

Este reclamo inhibe un poco a los estudiantes; procuro rescatar la temática.

P.: ¿Pueden dar ejemplos?

"Las enfermedades de las plantas... son idénticas, es muy difícil distinguirlas. Nos dicen que los cítricos tienen tal o cual enfermedad pero nunca lo hemos visto".

P.: "¿La teoría es diferente a la práctica?".

Respuesta unánime: SI. (Mi interés era ver como entienden la relación teoría-práctica).

Uno agrega: "un pensador dijo que la teoría se alimenta de la práctica y viceversa" pero en el plantel ese principio se aplica "malísimo".

P.: Si hicieran prácticas ¿les gustaría más practicar lo de aquí? (de la región).

Respuesta unánime: Sí, si les da tiempo les gustaría practicar lo de otras regiones.

P.: Regresando al bajo nivel de estudios ¿qué es lo que causa ese bajo nivel?

Respuesta consensual: Los maestros. "Hay maestros que dan materias que no la hacen". Pero nos dicen que no hay maestros. Nos dan materias que no saben. (Los alumnos) El semestre pasado hicieron una huelga pero ya se cansaron.

P.: ¿Qué es lo que les falla a los maestros".

"No se les entiende".

"No tienen capacidad de enseñar"

"Vaya a saber de donde sacó lo que enseña... le preguntamos de dónde sacó lo que enseña y dijo que lo inventó".

Otro "los amenaza todo el tiempo con exámenes".

Otro daba clasificación de los insectos pero jamás los llevó al campo.

En cambio con otro maestro vieron anatomía de los insectos y les hacía traer insectos y los disecaban, así no se les dificultó.

P.: ¿Por qué ingresaron al CBTA?

"Es la mejor escuela que hay aquí"

"Enseñan más, hay más prácticas, hay más horas de clase".

Es mejor que el CONALEP porque los de allá no pueden seguir estudiando.

Los (maestros) del COBACH son puros ingenieros, "cuando tienen tiempo dan su clase, cuando no, no hay clases". En cambio (Los maestros) de aquí tienen que cuidar su chamba. Si los del COBACH no pasan el examen de admisión a la Universidad no tienen otra opción.

(Nota: Parece importante la doble opción para preferir el CBTA al CONALEP o al COBACH.

Uno de ellos contesta que ingresó al CBTA pensando en las posibilidades (económicas) de su padre. Saliendo del CBTA podría conseguir trabajo en caso de que su padre no le pudiera sostener más estudios.

Otra respuesta consensual es que les gusta lo agrícola, por eso optaron por el CBTA.

P.: ¿Los estudios en el CBTA serían buenos para continuar más estudios dentro del área?

Hay acuerdo en que sí. Uno de ellos menciona varias posibilidades. Se nota que las conoce.

P.: ¿Ustedes son de aquí?

(La mayoría son de Palenque. Algunos vienen de Tenosique, de Catazoja, según datos de sus expedientes).

Uno de ellos contesta que no que su familia es de ejidatarios y lo mandaron a Palenque a estudiar.

Otro menciona que es de Tenosique, que tiene familia en Palenque.

Otro más es de Paraiso, el CBTA es la escuela más cercana que tienen (aunque también haya un CONALEP o un COBACH).

P.: ¿Qué es lo que van a estudiar? (Los que van a estudiar)

Ingeniero Agrónomo

P.: ¿La idea la sacaron de aquí?

Tres contestan que sí. Uno dice que quería estudiar Biología marina pero "no la hizo en la clase de biología" (entiendo que lo desanimó la forma en que llevó esa clase) y cambió de idea.

P.: ¿Hicieron solicitud en otra escuela antes del CBTA?

Uno de ellos sí; entró al COBACH de Emiliano Zapata pero lo vió igual que el de Palenque y prefirió cambiarse.

P.: ¿Tuvieron dificultad para ingresar al CBTA?

No, con certificado de secundaria y promedio de 8.

P.: ¿En dónde hicieron la secundaria?

Secundaria Técnica 10
 Secundaria Estatal Palenque
 Secundaria Federal de Tenosique

P.: ¿Qué diferencia hay entre una ETA y un CBTA?

Uno responde que son iguales pero que al CBTA es más complejo. Los maestros tienen más conocimientos. En el ETA no vió ningún cultivo.

P.: ¿Qué diferencia hay entre la secundaria general y la técnica?

Los de la secundaria general tienen más teoría, por ejemplo en la ETA no se ve ningún cultivo. En el ETA nada más les daban una descripción "se siembra así"...

en el CBTA les explican las enfermedades los insecticidas.

P.: Todos ustedes han dicho que sus padres son campesinos, tienen algo de tierra, la trabajan. Los conocimientos que traen de sus casas ¿les sirven en el CBTA?

A veces si, a veces no. Por ejemplo, los almácigos. En su casa los preparan en tierra bruta. En el CBTA preparan la semilla, la desinfectan.

P.: ¿Ustedes platican con sus papás sobre lo que aprenden en el CBTA? ¿Qué opinan ellos?

Uno de ellos comenta que sí platica con su papá, que sí coinciden y se complementan.

Otro menciona que el papá tiene conocimiento empírico; cuando él le quiere decir algo o su papá, el papá "lo contradice" "le da todo el valor a la experiencia" "no cree lo que uno le dice".

P.: Hemos observado que hay pocas mujeres en el CBTA en este grupo no hay ninguna ¿a qué se debe?

En el grupo hay una mujer (que no estuvo en la reunión) le dicen "la abeja reina".

P.: ¿Quién es el zangano?

Todos unánimemente señalan a un compañero.

Sigue la respuesta a la pregunta anterior: las mujeres se van al COBACH, dicen que no les gusta el trabajo, que el CBTA está muy lejos (el COBACH está en el mero centro, el CBTA a 2k sobre la carretera).

En las actividades prácticas la muchacha no se mete en el trabajo difícil. Pero suponen que con el nuevo sistema (PPE) va a haber más mujeres.

P.: ¿Qué edad tienen ahora? ¿En qué fecha nacieron? ¿Por qué a esta edad están en bachillerato?

1968: 3

1967: 5

1966: 3

1965: 5

Cuatro de ellos interrumpieron sus estudios tres años, casi todos los demás un año por falta de recursos.

Cinco repitieron un año en primaria, uno porque se salió, otro porque lo cambiaron de turno, otro por ausentismo.

En general consideran que han tenido buen rendimiento dentro de la escuela.

(Nota: Parece ser importante el interés por permanecer y regresar a la escuela. Profundizar este punto ¿quién determina ese interés? ¿la madre, el hermano? ¿cómo? Ver entrevista con el jefe de taller de carnes de Xalatlaco).

Se termina la entrevista, en dos ocasiones ellos la han reiniciado, no querían que se acabara.

P.: ¿Qué sugieren para mejorar la investigación?

Sorpresa en el grupo... silencio

Finalmente uno dice: que los dirigentes de CBTA se den una vuelta por acá para ver todo lo que nos falta, que vean que los laboratorios no funcionan...

Se termina la entrevista, todos se despiden de mano de Enrique y de mí.

	ALUMNOS	GRUPOS	ESPECIALIDADES	ALUMNOS	ESPECIALIDADES
15/77	110	3		110	3
17/77	110	3		110	3
19/77	110	3		110	3
21/77	110	3		110	3
23/77	110	3		110	3
25/77	110	3		110	3
27/77	110	3		110	3
29/77	110	3		110	3
31/77	110	3		110	3
1/78	110	3		110	3
3/78	110	3		110	3
5/78	110	3		110	3
7/78	110	3		110	3
9/78	110	3		110	3
11/78	110	3		110	3
13/78	110	3		110	3
15/78	110	3		110	3
17/78	110	3		110	3
19/78	110	3		110	3
21/78	110	3		110	3
23/78	110	3		110	3
25/78	110	3		110	3
27/78	110	3		110	3
29/78	110	3		110	3
31/78	110	3		110	3
1/79	110	3		110	3
3/79	110	3		110	3
5/79	110	3		110	3
7/79	110	3		110	3
9/79	110	3		110	3
11/79	110	3		110	3
13/79	110	3		110	3
15/79	110	3		110	3
17/79	110	3		110	3
19/79	110	3		110	3
21/79	110	3		110	3
23/79	110	3		110	3
25/79	110	3		110	3
27/79	110	3		110	3
29/79	110	3		110	3
31/79	110	3		110	3
1/80	110	3		110	3
3/80	110	3		110	3
5/80	110	3		110	3
7/80	110	3		110	3
9/80	110	3		110	3
11/80	110	3		110	3
13/80	110	3		110	3
15/80	110	3		110	3
17/80	110	3		110	3
19/80	110	3		110	3
21/80	110	3		110	3
23/80	110	3		110	3
25/80	110	3		110	3
27/80	110	3		110	3
29/80	110	3		110	3
31/80	110	3		110	3
1/81	110	3		110	3
3/81	110	3		110	3
5/81	110	3		110	3
7/81	110	3		110	3
9/81	110	3		110	3
11/81	110	3		110	3
13/81	110	3		110	3
15/81	110	3		110	3
17/81	110	3		110	3
19/81	110	3		110	3
21/81	110	3		110	3
23/81	110	3		110	3
25/81	110	3		110	3
27/81	110	3		110	3
29/81	110	3		110	3
31/81	110	3		110	3
1/82	110	3		110	3
3/82	110	3		110	3
5/82	110	3		110	3
7/82	110	3		110	3
9/82	110	3		110	3
11/82	110	3		110	3
13/82	110	3		110	3
15/82	110	3		110	3
17/82	110	3		110	3
19/82	110	3		110	3
21/82	110	3		110	3
23/82	110	3		110	3
25/82	110	3		110	3
27/82	110	3		110	3
29/82	110	3		110	3
31/82	110	3		110	3
1/83	110	3		110	3
3/83	110	3		110	3
5/83	110	3		110	3
7/83	110	3		110	3
9/83	110	3		110	3
11/83	110	3		110	3
13/83	110	3		110	3
15/83	110	3		110	3
17/83	110	3		110	3
19/83	110	3		110	3
21/83	110	3		110	3
23/83	110	3		110	3
25/83	110	3		110	3
27/83	110	3		110	3
29/83	110	3		110	3
31/83	110	3		110	3
1/84	110	3		110	3
3/84	110	3		110	3
5/84	110	3		110	3
7/84	110	3		110	3
9/84	110	3		110	3
11/84	110	3		110	3
13/84	110	3		110	3
15/84	110	3		110	3
17/84	110	3		110	3
19/84	110	3		110	3
21/84	110	3		110	3
23/84	110	3		110	3
25/84	110	3		110	3
27/84	110	3		110	3
29/84	110	3		110	3
31/84	110	3		110	3
1/85	110	3		110	3
3/85	110	3		110	3
5/85	110	3		110	3
7/85	110	3		110	3
9/85	110	3		110	3
11/85	110	3		110	3
13/85	110	3		110	3
15/85	110	3		110	3
17/85	110	3		110	3
19/85	110	3		110	3
21/85	110	3		110	3
23/85	110	3		110	3
25/85	110	3		110	3
27/85	110	3		110	3
29/85	110	3		110	3
31/85	110	3		110	3
1/86	110	3		110	3
3/86	110	3		110	3
5/86	110	3		110	3
7/86	110	3		110	3
9/86	110	3		110	3
11/86	110	3		110	3
13/86	110	3		110	3
15/86	110	3		110	3
17/86	110	3		110	3
19/86	110	3		110	3
21/86	110	3		110	3
23/86	110	3		110	3
25/86	110	3		110	3
27/86	110	3		110	3
29/86	110	3		110	3
31/86	110	3		110	3
1/87	110	3		110	3
3/87	110	3		110	3
5/87	110	3		110	3
7/87	110	3		110	3
9/87	110	3		110	3
11/87	110	3		110	3
13/87	110	3		110	3
15/87	110	3		110	3
17/87	110	3		110	3
19/87	110	3		110	3
21/87	110	3		110	3
23/87	110	3		110	3
25/87	110	3		110	3
27/87	110	3		110	3
29/87	110	3		110	3
31/87	110	3		110	3
1/88	110	3		110	3
3/88	110	3		110	3
5/88	110	3		110	3
7/88	110	3		110	3
9/88	110	3		110	3
11/88	110	3		110	3
13/88	110	3		110	3
15/88	110	3		110	3
17/88	110	3		110	3
19/88	110	3		110	3
21/88	110	3		110	3
23/88	110	3		110	3
25/88	110	3		110	3
27/88	110	3		110	3
29/88	110	3		110	3
31/88	110	3		110	3
1/89	110	3		110	3
3/89	110	3		110	3
5/89	110	3		110	3
7/89	110	3		110	3
9/89	110	3		110	3
11/89	110	3		110	3
13/89	110	3		110	3
15/89	110	3		110	3
17/89	110	3		110	3
19/89	110	3		110	3
21/89	110	3		110	3
23/89	110	3		110	3
25/89	110	3		110	3
27/89	110	3		110	3
29/89	110	3		110	3
31/89	110	3		110	3
1/90	110	3		110	3
3/90	110	3		110	3
5/90	110	3		110	3
7/90	110	3		110	3
9/90	110	3		110	3
11/90	110	3		110	3
13/90	110	3		110	3
15/90	110	3		110	3
17/90	110	3		110	3
19/90	110	3		110	3
21/90	110	3		110	3
23/90	110	3		110	3
25/90	110	3		110	3
27/90	110	3		110	3
29/90	110	3			

CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO AGROPECUARIO NO. 60
 LOCALIDAD-EJ. DE CACALUTLA
 MUNICIPIO- ATOYAC DE ALVAREZ
 ESTADO-GUERRERO
 CICLO DE INICIO-76/77

-SISTEMA ESCOLARIZADO-

SEMESTRE ESCOLAR 86-86

ALUMNOS:

TOTAL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
201		30		50		71		

ESTRUCTURA DE GRUPOS:

TOTAL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
9		3		3		3		

DESERTORES:

TOTAL	I-II	II-III	III-IV	IV-V	V-VI	VI-VII	VII-VIII
44	37		5		2		

INSCRITOS EGRESADOS

TECNICO AGROPECUARIO	130	
TECNICO AGROP. ESP. EN OVINO-CULTURA DE CLIMA TROPICAL	27	23
TEC. AGROPECUARIO ESPECIALISTA EN CULTIVOS INDUSTRIALES	26	26
TECNICO AGROPECUARIO ESPECIALISTA EN HORTICULTURA	22	22

TOTAL DE ALUMNOS	201
TOTAL DE GRUPOS	9
TOTAL DE EGRESADOS	71
TOTAL DE DESERTORES	44

EVOLUCION DE LA POBLACION ESCOLAR Y ESTRUCTURA DE GRUPOS

	ALUMNOS	GRUPOS	EGRESADOS		ALUMNOS	GRUPOS	EGRESADOS
76/77	110	2		77/77	124	4	
77/78	222	7		78/78	316	7	
78/79	517	13		79/79	536	13	95
79/80	723	17	68	80/80	557	15	147
80/81	536	18		81/81	541	18	153
81/82	515	13		82/82	420	15	136
82/83	462	17		83/83	348	14	93
83/84	331	9		84/84	277	9	112
84/85	273	10		85/85	200	9	63
85/86	245	9					

INDICES EDUCATIVOS DEL SEMESTRE 86-86

ALUMNOS POR ESPECIALIDAD	23.6	*
ALUMNOS POR GRUPO	22.3	
ALUMNOS POR PLANTEL	201	
EGRESADOS POR ESPECIALIDAD	23.6	
EGRESADOS POR GRUPO	23.6	
EGRESADOS POR PLANTEL	71	
GRUPOS POR ESPECIALIDAD	2.2	
GRUPOS POR PLANTEL	9	
ESPECIALIDADES EN PLANTEL	4	



SEMESTRE ESCOLAR 86-86

ALUMNOS:		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
TOTAL			23		44		57		
	124								

ESTRUCTURA DE GRUPOS:		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
TOTAL			3		3		3		
	9								

DESERTORES:		I-II	II-III	III-IV	IV-V	V-VI	VI-VII	VII-VIII
TOTAL		24		3				
	27							

	INSCRITOS	EGRESADOS
TECNICO AGROPECUARIO	137	
TECNICO AGROPECUARIO ESPECIALISTA EN ADMINISTRACION	21	21
TECNICO AGROP. ESP. EN BOVINOCULTURA DE CLIMA TEMPLADO	18	18
TECNICO AGROPECUARIO ESPECIALISTA EN CULTIVOS BASICOS	18	18

TOTAL DE ALUMNOS	194
TOTAL DE GRUPOS	9
TOTAL DE EGRESADOS	57
TOTAL DE DESERTORES	27

EVOLUCION DE LA POBLACION ESCOLAR Y ESTRUCTURA DE GRUPOS			
	ALUMNOS	GRUPOS	EGRESADOS
74/75	90	2	
75/76	210	5	
76/77	300	8	
77/78	332	9	71
78/79	332	8	19
79/80	309	8	21
80/81	324	8	
81/82	336	9	
82/83	467	9	
83/84	377	11	
84/85	350	10	
85/86	321	9	

INDICES EDUCATIVOS DEL SEMESTRE 86-86

ALUMNOS POR ESPECIALIDAD	19.0	*
ALUMNOS POR GRUPO	21.5	
ALUMNOS POR PLANTEL	124	
EGRESADOS POR ESPECIALIDAD	19.0	
EGRESADOS POR GRUPO	19.0	
EGRESADOS POR PLANTEL	57	
GRUPOS POR ESPECIALIDAD	2.2	
GRUPOS POR PLANTEL	9	
ESPECIALIDADES EN PLANTEL	4	



SEMESTRE ESCOLAR 86-86

ALUMNOS:								
TOTAL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
269		24		97		78		

ESTRUCTURA DE GRUPOS:								
TOTAL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
9		3		3		3		

DESERTORES:								
TOTAL	I-II	II-III	III-IV	IV-V	V-VI	VI-VII	VII-VIII	
37	28		8		1			

	INSCRITOS	EGRESADOS
TECNICO AGROPECUARIO	101	
TECNICO AGROP. ESP. EN ROVINOCULTURA DE CLIMA TROPICAL	49	49
TEC. AGROP. ESP. EN COMBATE PLAGAS Y ENFERMEDADES DE PLANTAS	29	29

TOTAL DE ALUMNOS	269
TOTAL DE GRUPOS	9
TOTAL DE EGRESADOS	78
TOTAL DE DESERTORES	37

EVOLUCION DE LA POBLACION ESCOLAR Y ESTRUCTURA DE GRUPOS			
	ALUMNOS	GRUPOS	EGRESADOS
75/76	72	2	
76/77	154	4	
77/78	232	7	
78/79	249	7	
79/80	194	7	
80/81	140	6	
81/82	136	6	
82/83	220	7	
83/84	274	8	
84/85	347	10	
85/86	306	9	
			51
			57
			60
			46
			73
			47
			51
			85

INDICES EDUCATIVOS DEL SEMESTRE 86-86

ALUMNOS POR ESPECIALIDAD	39.0	*
ALUMNOS POR GRUPO	29.8	
ALUMNOS POR PLANTEL	269	
EGRESADOS POR ESPECIALIDAD	39.0	
EGRESADOS POR GRUPO	26.0	
EGRESADOS POR PLANTEL	78	
GRUPOS POR ESPECIALIDAD	3.0	
GRUPOS POR PLANTEL	9	
ESPECIALIDADES EN PLANTEL	3	

LOCALIDAD-XALATLACO

MUNICIPIO-XALATLACO

ESTADO-MEXICO

-SISTEMA ESCOLARIZADO-

CICLO DE INICIO-77/78

SEMESTRE ESCOLAR 86-86

ALUMNOS:

TOTAL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
135		32		36		17		

ESTRUCTURA DE GRUPOS:

TOTAL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
7		7		7		7		

DESERTORES:

TOTAL	I-II	II-III	III-IV	IV-V	V-VI	VI-VII	VII-VIII
53	44		7		2		

TECNICO AGROPECUARIO	117	
TECNICO AGROPECUARIO ESPECIALISTA EN HORTICULTURA	11	11
TECNICO AGROPECUARIO ESPECIALISTA EN PORCICULTURA	6	6

INSCRITOS EGRESADOS

TOTAL DE ALUMNOS	135
TOTAL DE GRUPOS	7
TOTAL DE EGRESADOS	17
TOTAL DE DESERTORES	53

EVOLUCION DE LA POBLACION ESCOLAR Y ESTRUCTURA DE GRUPOS

ALUMNOS	GRUPOS	EGRESADOS	ALUMNOS	GRUPOS	EGRESADOS
77/78	2		78/79	2	
78/79	4		79/80	4	
79/80	7		80/81	7	47
80/81	8		81/82	7	72
81/82	9		82/83	7	65
82/83	9		83/84	7	61
83/84	9		84/85	7	36
84/85	7		85/86	7	35

INDICES EDUCATIVOS DEL SEMESTRE 86-86

ALUMNOS POR ESPECIALIDAD	8.5	*
ALUMNOS POR GRUPO	19.2	
ALUMNOS POR PLANTEL	135	
EGRESADOS POR ESPECIALIDAD	8.5	
EGRESADOS POR GRUPO	8.5	
EGRESADOS POR PLANTEL	17	
GRUPOS POR ESPECIALIDAD	2.3	
GRUPOS POR PLANTEL	7	
ESPECIALIDADES EN PLANTEL	3	

SIGNIFICADO DE LAS CLAVES DE ESTADO FISICO :

CONSTRUCCION: 0-BUEN ESTADO ; 1-REQ.REPARACION ; 2-EN PROCESO DE CONSTRUCCION

EQUIPAMIENTO: 0-EG.CORRECTO ; 1-REQ.REPARACION ; 2-EGS.NO INSTALADOS

3-FALTAN EGS. ; 4-EGS.ENTREGADOS POR CAPPEE INADECUADOS

INSTALACIONES: 0-BUEN ESTADO ; 1-REQ.REPARACION ; 2-INST. INADECUADAS

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION TECNOLOGICA AGROPECUARIA Y CIENCIAS DEL MAR
SUBDIRECCION DE PLANEACION

387

EXISTENCIAS DE LOCALES	CANTIDAD			ESTADO FISICO		
	CONS	EQS.	A/O	CONS	EQS	INS
cbta 033						
AULAS DIDACTICAS	08	08	75	0	0	0
AULAS DIDACTICAS P/50 ALUM.	08	08	75	0	0	0
LAB.BIOLOGIA; BOTANICA Y ZOOLOGIA	01	01	76	0	3	0
LAB. FISICA; QUIMICA Y SUELOS	01	01	76	0	3	0
AULA AUDIOVISUAL	01	01	87	2	3	0
ESTACION METEOROLOGICA	00	01	84	2	2	0
INVERNADERO	01	00	85	0	3	0
T. ALIMENTOS BALANCEADOS	01	01	84	0	2	0
T. DE APICULTURA	01	01	77	0	3	0
T. DE DIBUJO	01	01	85	0	3	0
T. DE INDUSTRIA DE CARNES	01	01	78	0	1	3
T. DE INDUSTRIA DE FRUTAS Y HORTALIZAS	01	01	79	0	3	0
T. DE INDUSTRIA DE LACTEOS	01	01	77	0	3	0
T. DE MANTENIMIENTO	01	01	78	0	3	0
U. DE EXPLOTACION AVICOLA	01	01	83	0	3	0
U. DE EXPLOTACION BOVINA	01	01	76	1	2	2
U. DE EXPLOTACION PORCINA	01	01	79	1	1	1
ALMACEN GENERAL	01	01	80	1	3	0
BODEGA Y COOPERATIVA	01	01	76	0	0	1
CISTERNA	01	01	75	0	0	0
CUARTO DE MAQUINAS (CALDERA)	01	01	81	0	1	1
SECCION DE MAQUINARIA AGRICOLA	01	01	80	0	3	0
SERVICIOS SANITARIOS	02	01	76	0	1	0
SILO DE GRANOS	04	00	84	0	0	0
SILO DE FORRAJESO	03	00	80	0	0	0
SUBESTACION ELECTRICA	01	01	80	0	1	0
TANQUE ELEVADO	01	01	75	0	0	0
ADMINISTRACION	01	01	76	0	1	1
BIBLIOTECA	01	01	76	0	0	0
CANCHA MULTIPLE	01	00	80	0	0	0
PLAZA CIVICA	01	00	75	0	0	0
EQUIPO INSEMINACION ARTIFICIAL	00	01	84	0	1	0
EQUIPO DE TOPOGRAFIA	00	01	84	0	1	0

SIGNIFICADO DE LAS CLAVES DE ESTADO FISICO :

CONSTRUCCION : 0=BUEN ESTADO ; 1=REQ.REPARACION ; 2=EN PROCESO DE CONSTRUCCION

EQUIPAMIENTO : 0=EQ.CORRECTO ; 1=REQ.REPARACION ; 2=EQS.ND INSTALADOS

3=FALTAN EQS. ; 4=EQS.ENTREGADOS POR CAPFCE INADECUADOS

INSTALACIONES: 0=BUEN ESTADO ; 1=REQ.REPARACION ; 2=INST.INADECUADAS

EXISTENCIAS DE LOCALES CANTIDAD A\O ESTADO FISICO
 CONS EQS. CONS EQS INS

cbta 045

AULAS DIDACTICAS	08	08	77	1	1	1
LAB.BIOLOGIA; BOTANICA Y ZOOLOGIA	01	01	77	0	1	0
LAB. FISICA; QUIMICA Y SUELOS	01	01	77	0	1	0
AULA AUDIOVISUAL	01	01	88	0	0	0
ESTACION METEOROLOGICA	01	01	00	0	0	0
T. ALIMENTOS BALANCEADOS	01	01	85	0	2	0
T. DE APICULTURA	01	01	78	0	0	0
T. DE DIBUJO	01	01	84	0	0	0
T. DE INDUSTRIA DE CARNES	01	01	83	0	2	1
T. DE INDUSTRIA DE LACTEOS	01	01	83	0	2	1
T. DE MANTENIMIENTO	01	01	78	0	1	1
U. DE EXPLOTACION AVICOLA	03	01	88	1	1	1
U. DE EXPLOTACION BOVINA	01	01	78	1	1	1
U. DE EXPLOTACION PORCINA	01	01	78	1	1	1
ALMACEN GENERAL	01	01	88	1	0	1
BODEGA Y COOPERATIVA	01	01	78	1	1	1
CISTERNA	01	01	78	0	0	2
SECCION DE MAQUINARIA AGRICOLA	01	01	78	0	0	0
SERVICIOS SANITARIOS	01	01	77	0	0	0
SUBESTACION ELECTRICA	01	01	80	0	0	0
TANQUE ELEVADO	01	01	80	0	0	0
ADMINISTRACION	01	01	77	0	0	0
BIBLIOTECA	01	01	77	1	0	1
PLAZA CIVICA	01	01	77	1	0	1
EQUIPO INSEMINACION ARTIFICIAL	01	01	78	1	1	1
EQUIPO DE TOPOGRAFIA	01	01	85	0	3	1
	01	01	79	0	3	1

SIGNIFICADO DE LAS CLAVES DE ESTADO FISICO :

CONSTRUCCION : 0=BUEN ESTADO ; 1=REQ.REPARACION ; 2=EN PROCESO DE CONSTRUCCION
 EQUIPAMIENTO : 0=EQ.CORRECTO ; 1=REQ.REPARACION ; 2=EQS.NO INSTALADOS
 3=FALTAN EQS. ; 4=EQS.ENTREGADOS POR CAPFCE INADECUADOS
 INSTALACIONES: 0=BUEN ESTADO ; 1=REQ.REPARACION ; 2=INST.INADECUADAS

EXISTENCIAS DE LOCALES	CANTIDAD		A/O	ESTADO FISICO		
	CONS	EQS.		CONS	EQS	INS
cbta 066						
AULAS DIDACTICAS	18	18	00	0	0	0
AULAS DIDACTICAS P/50 ALUM.	14	00	77	0	0	0
LAB.BIOLOGIA; BOTANICA Y ZOOLOGIA	01	00	77	0	0	0
LAB. FISICA; QUIMICA Y SUELOS	01	00	77	0	0	0
AULA AUDIOVISUAL	01	01	00	0	0	0
ESTACION METEOROLOGICA	01	00	77	0	0	0
T. ALIMENTOS BALANCEADOS	01	00	77	0	0	0
T. DE APICULTURA	01	00	77	0	0	0
T. DE INDUSTRIA DE CARNES	01	00	77	0	0	0
T. DE INDUSTRIA DE FRUTAS Y HORTALIZAS	01	00	77	0	0	0
T. DE INDUSTRIA DE LACTEOS	01	00	77	0	0	0
T. DE MANTENIMIENTO	01	00	77	0	0	0
U. DE EXPLOTACION AVICOLA	04	00	80	0	0	0
U. DE EXPLOTACION BOVINA	01	00	80	0	0	0
U. DE EXPLOTACION CUNICOLA	01	01	00	0	0	0
U. DE EXPLOTACION PORCINA	01	01	00	0	0	0
VIVERO	01	01	00	0	0	0
ALMACEN GENERAL	01	00	77	0	0	0
BAYOS Y VESTIDORES	02	00	77	0	0	0
BODEGA Y COOPERATIVA	01	01	00	0	0	0
CISTERNA	02	00	77	0	2	0
CUARTO DE MAQUINAS (CALDERA)	01	00	77	0	2	0
SECCION DE MAQUINARIA AGRICOLA	01	00	77	0	0	0
SERVICIOS SANITARIOS	01	00	77	0	2	0
SILO DE GRANOS	01	00	00	0	0	0
SILO DE FORRAJESO	01	00	00	0	0	0
SUBESTACION ELECTRICA	01	00	77	0	0	0
TANQUE ELEVADO	01	00	77	0	0	0
ADMINISTRACION	01	00	77	0	0	0
BIBLIOTECA	01	00	77	0	0	0
CAFETERIA	01	01	00	0	0	0
CANCHA MULTIPLE	02	00	77	0	0	0
CERCO PERIMETRAL	01	00	00	0	0	0
ESTACIONAMIENTO	01	00	77	0	0	0
PLAZA CIVICA	01	00	77	0	0	0
EQUIPO INSEMINACION ARTIFICIAL	01	00	87	0	0	0
EQUIPO DE TOPOGRAFIA	01	00	80	0	0	0

SIGNIFICADO DE LAS CLAVES DE ESTADO FISICO :

CONSTRUCCION : 0=BUEN ESTADO ; 1=REQ.REPARACION ; 2=EN PROCESO DE CONSTRUCCION
EQUIPAMIENTO : 0=EQ.CORRECTO ; 1=REQ.REPARACION ; 2=EQS.NO INSTALADOS
3=FALTAN EQS. ; 4=EQS.ENTREGADOS POR CAPFCE INADECUADOS
INSTALACIONES: 0=BUEN ESTADO ; 1=REQ.REPARACION ; 2=INST.INADECUADAS

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION TECNOLOGICA AGROPECUARIA Y CIENCIAS DEL MAR
SUBDIRECCION DE PLANEACION

390

EXISTENCIAS DE LOCALES CANTIDAD AÑO ESTADO FISICO
CONS EQS. CONS EQS INS

cbta 096

AULAS DIDACTICAS	07	07	77	0	0	1
AULAS DIDACTICAS P/50 ALUM.	01	01	00	0	0	1
LAB.BIOLOGIA; BOTANICA Y ZOOLOGIA	01	01	78	0	1	0
LAB. FISICA; QUIMICA Y SUELOS	01	01	78	0	0	0
ESTACION METEOROLOGICA	01	01	86	0	0	0
INVERNADERO	01	01	86	0	0	0
T. ALIMENTOS BALANCEADOS	01	01	78	0	0	0
T. DE DIBUJO	01	01	86	0	0	0
T. DE INDUSTRIA DE CARNES	01	01	80	1	3	1
T. DE INDUSTRIA DE FRUTAS Y HORTALIZAS	01	01	83	0	2	2
T. DE INDUSTRIA DE LACTEOS	01	01	83	0	1	2
T. DE MANTENIMIENTO	01	01	78	0	1	1
U. DE EXPLOTACION BOVINA	01	01	81	1	1	1
U. DE EXPLOTACION PORCINA	01	01	81	1	1	1
VIVERO	01	01	86	0	0	0
ALMACEN GENERAL	01	01	78	0	0	0
BODEGA Y COOPERATIVA	01	01	80	0	0	0
CISTERNA	01	01	00	0	0	0
CUARTO DE MAQUINAS (CALDERA)	01	01	84	0	0	0
SECCION DE MAQUINARIA AGRICOLA	01	01	78	0	0	1
SERVICIOS SANITARIOS	01	01	78	0	1	0
SUBESTACION ELECTRICA	01	01	00	0	0	0
TANQUE ELEVADO	01	01	81	0	0	0
ADMINISTRACION	01	01	81	0	0	0
BIBLIOTECA	01	01	81	0	0	0
CANCHA MULTIPLE	01	01	78	0	0	0
CERCO PERIMETRAL	01	01	78	0	0	0
ESTACIONAMIENTO	01	01	78	0	0	0
PLAZA CIVICA	01	01	78	0	0	0
EQUIPO DE TOPOGRAFIA	00	01	00	0	0	0

SIGNIFICADO DE LAS CLAVES DE ESTADO FISICO :

CONSTRUCCION : 0=BUEN ESTADO ; 1=REQ.REPARACION ; 2=EN PROCESO DE CONSTRUCCION
EQUIPAMIENTO : 0=EQ.CORRECTO ; 1=REQ.REPARACION ; 2=EQS.NO INSTALADOS
3=FALTAN EQS. ; 4=EQS.ENTREGADOS POR CAPFCE INADECUADOS
INSTALACIONES: 0=BUEN ESTADO ; 1=REQ.REPARACION ; 2=INST.INADECUADAS

FECHAS SELECTIVAS.

Entrega de Fichas: 17-18 y 19 -08-87

Examen de Admisión: 20-08-87

Publicación de resultados: 25-08-87

Inscripciones: 25 al 27 -08-87

Inicio de cursos:

2 de septiembre de 1987.

Para Mayor información acudir a:

C.B.T.a. 45 a cualquiera de los

Departamentos citados:

Dirección: Ing. Juan C. Cabello G.

Subdirección Académica:

QFB. Daniel May Luna.

Departamento Serv. Escolares.

LFG. Wilberth A. Cocom Koh.

Control Escolar.

Ma. J. Aspano Casanova.

Técnico Agropecuario en:

Ciencias Químico-Biológicas y

Físico-Matemática.

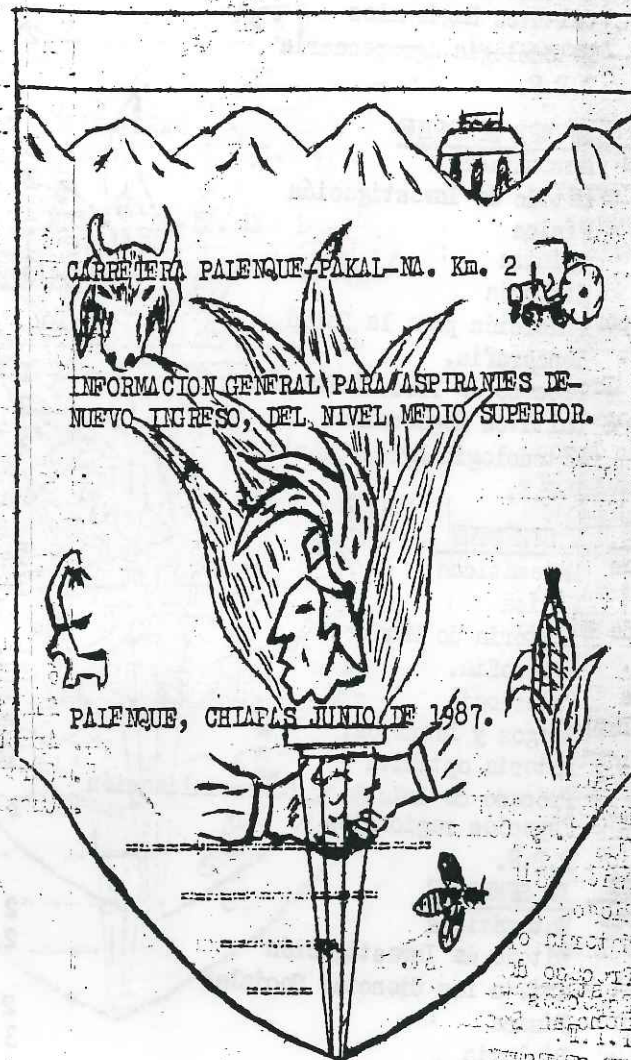
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

S.E.I.T.

D.G.F.T.A.

CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO

AGROPECUARIO No. 45.



PRESENTACION:

El Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 45, es una Institución de Educación Media Superior, cuya finalidad es la de formar técnicos con Bachillerato en las especialidades de Químico-Biologo y Físico-Matemático, que sean capaces de llevar sus conocimientos a los campos de producción agropecuaria o bien puedan continuar sus estudios en escuelas ó Instituciones superiores, para enfrentarse al reto de generar unidades productivas de carácter social, necesarios en estos momentos que vive nuestro país.

LOCALIZACION

El C.B.T.a. No. 45 de Palenque, Chiapas dependiente de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria de la S.E.P. se encuentra ubicado en el Km. 2 de la Carretera Palenque-Pakal-na.

PERFIL DE EGRESO DEL BACHILLERATO TECNICO AGROPECUARIO.

La formación del Bachiller Técnico Agropecuario, esta perfilado en los conocimientos, habilidades destrezas y actitudes que habrá de adquirir a lo largo del ciclo, entendiendo la producción agropecuaria como una serie de procesos concatenados, cuyo conocimiento sería llevarlo a la práctica productiva.

CAMPO DE TRABAJO:

al egresar el estudiante.

Podrá desempeñar su trabajo Profesional en:
Instituciones privadas: (Asociaciones Ganaderas y agrícolas, cooperativas) etc.
Instituciones Gubernamentales: (CONASUPO, SARH-BANRURAL, I.N.L.) etc.

SE PUEDE TRABAJAR MIENTRAS SE ESTUDIA:

Se recomienda que sea estudiante de tiempo completo.

PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO:

Se encuentra estructurado dentro de un nuevo modelo curricular formado por dos elementos fundamentales:
El circuito propedéutico.
El circuito de formación tecnológica.

Ambos circuitos se mantienen relacionados y cumplen con una función y organización determinadas. El primer circuito prepara al alumno para proseguir sus estudios a un nivel de Licenciatura y el segundo los prepara para un trabajo socialmente útil.

DURACION DE LA CARRERA:

Su duración es de tres años escolarizados y Servicio Social con opción a titulación.

PLAN DE ESTUDIO:

PRIMER SEMESTRE:

- Lengua Adicional al Español
- Taller de Lect. y Redacción
- Dibujo
- Matemáticas
- Química
- Orient. Educativa
- Recursos Naturales
- Maquinaria Agrícola
- Construcciones Rurales
- Proceso de Producción Agrícola
- Metodología Agropecuaria
- Proyectos Productivos Estudiantiles - P.P.E.

SEGUNDO SEMESTRE:

- Lengua Adicional al Español 2
- Taller de Lectura y Redacción 2
- Dibujo 2
- Matemáticas 2
- Química 1
- Biología 2
- Orientación Educativa 2
- Proceso de Prod. Agrícola 1
- Cultivos Regionales 2
- Metodología Agropecuaria P.P.E.

TERCER SEMESTRE:

- Matemáticas 3
- Método de Investigación 1
- Física 1
- Química 1
- Biología 1
- Educación para la Salud 1
- Topografía 1
- Proceso de Prod. Pecuaria 2
- Cultivos Regionales 3
- Metodología Agropecuaria P.P.E.

V SEMESTRE:

- Matemáticas 5
- Física 3
- Historia de México 1
- Filosofía 1
- Psicología 1
- Riegos y Drenajes 1
- Materia optativa 1
- Proceso de Indust. y Comercialización 1
- Especies regionales P.P.E.

IV SEMESTRE:

- Matemáticas 2
- Método de Investigación 2
- Int. a las Ciencias Sociales 2
- Física 3
- Biología 1
- Riegos y Drenajes 1

- Proceso de Producción Pecuaria 2
- Especies Regionales 1
- Estrategias para el Desarrollo de P.P.E.

VI SEMESTRE:

- Computación 3
- Estructura Socio-económica de México 3
- Orientación Educativa 3
- Seminario Siglo XXI 2 (Biotecnología)
- Materia optativa 3
- Materia optativa 4
- Industrialización y Comercialización de Productos Regionales P.P.E.

RECURSOS HUMANOS:

posee una planta docente, cuyo nivel académico es de Licenciatura.

REQUISITOS:

- 1.- Certificado de Secundaria o Constancia de Estudios (con 2 copias fotostáticas).
- 2.- Acta de nacimiento (con 2 copias Fotostáticas).
- 3.- 6 fotografías tres cuartos de perfil tamaño infantil.
- 4.- Aprobar el examen de admisión.
- 5.- Carta de Buena Conducta.
- 6.- Cuota de Inscripción.

SEP

SEITE

DGETA

& TERMINASTES LA SECUNDARIA ?

- EL -

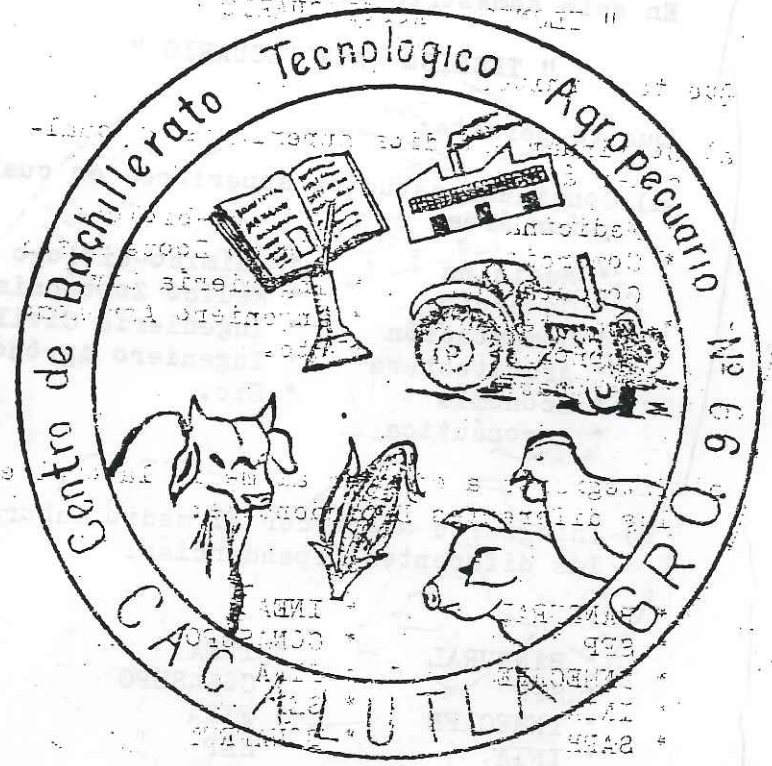
REQUISITOS DE INGRESO

- 1.- Certificado o constancia de estudios (original y copia)
- 2.- Acta de Nacimiento (original y copia)
- 3.- Cuatro fotografías tamaño infantil.
- 4.- Recibo de pago de inscripción.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Reparto de fichas a partir del 10. de Julio de 1988.

TE ESPERAMOS!!!



Cacalutla, Gro.
 Carretera Nacional
 Acapulco-Zihuatanejo Km. 68.

TE INVITA

A cursar el bachillerato en tres años que incluye:

- Físico-matemáticas
- Químico-biológicas

En seis semestres obtienes el Título de:

" TECNICO-AGROPECUARIO "

Que te permite:

a) Continuar estudios superiores en cualquier área:

- | | |
|----------------|----------------------|
| * Medicina | * Químico-biólogo |
| * Comercio | * Médico Zootecnista |
| * Computación | * Ingeniería Civil |
| * Arquitectura | * Ingeniero Agrónomo |
| * Economía | * Etc. |
| * Aeronáutica | |

b) Integrarte a ejercer al medio laboral en las diferentes Dependencias:

- | | |
|------------|------------|
| * BANRURAL | * INEA |
| * SPP | * CCNASUPO |
| * INMECAFE | * FIRA |
| * INIA | * SEP |
| * SARH | * CONAFRUT |

O bien en lo particular...

B E C A S

Becas que puedes obtener con un promedio de 8 en adelante proporcionadas por:

- | | |
|-------|--------|
| DGETA | CONAFE |
| INEA | FNPC |
| CNC | |

D E P O R T E S

El deporte en la escuela es optativo y se practican los siguientes:

1. Fútbol
2. Basketbol
3. Volibol

ACTIVIDADES CULTURALES

Se organizan concursos de:

1. Poesía
2. Oratoria
3. Canto
4. Ajedrez

RECURSOS HUMANOS

Se cuenta con personal capacitado en diferentes disciplinas como: Ingenieros Agrónomos, Médicos Veterinarios Zootecnistas, Ingenieros Químicos, Maestro de Inglés, Lic. en Administración de Empresas, Lic. en Economía, Técnicos en Industrias Agropecuarias, entre otros.

SERVICIOS

Becas para los alumnos que tengan 8 (OCHO) de promedio mínimo —los mejores promedios—, cafetería e instalaciones deportivas, etc. El financiamiento es del Gobierno Federal.

CAMPO DE ACCION DEL EGRESADO

El egresado del C.B.T.a. No. 96, tiene como campo de acción las siguientes dependencias: Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos. (S.A.R.H.). Coordinación para el Desarrollo Agrícola y Ganadero en el Estado de México. (C.O.D.A.G.E.M.). Secretaría de la Reforma Agraria (S.R.A.). Banco Nacional de Crédito Rural. Viveros Forestales y otros.

PERFIL DEL EGRESADO

Además de que el egresado está capacitado para desenvolverse como técnico agropecuario, puede continuar sus estudios superiores como:

- Ing. Agrónomo con especialidad de:
 - Fitotécnia
 - Zootecnista
 - Suelos
 - Bosques
 - Zonas áridas
 - Economía agrícola
 - Sociología rural
 - Irrigación, etc.
- Medicina Veterinaria.
- Ing. Civil.
- Arquitectura.
- Ing. Industrial, con especialidades de:
 - Electrónica
 - Química
 - Mecánica
 - Computación, etc.

- Medicina General.
- Química farmacobiólogo
- Ing. Químico.

Entre Otros

En Instituciones como:

- Universidad Nacional Autónoma de México (U.N.A.M.)
- Institutos Tecnológicos Agropecuarios (I.T.A.S.), distribuidos en toda la República.
- Universidad Autónoma de Chapingo (U.A.CH.), con 11 especialidades agropecuarias.
- Instituto Politécnico Nacional (I.P.N.).
- Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (U.A.A.A.N.), con carreras agropecuarias.
- Escuela Superior Agrícola (Hermanos Escobar)
- Escuela Superior Agrícola (Universidades de Guanajuato y Querétaro).
- Institutos Tecnológicos Regionales (I.T.R.), distribuidos en todo el país.

REQUISITOS DE INGRESO

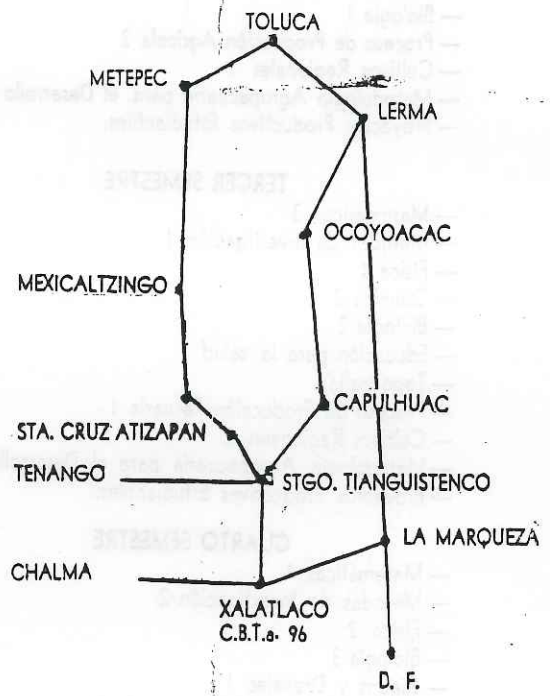
Para regularizar los mecanismos de ingreso al C.B.T.a. No. 96, se ha fijado los siguientes requisitos:

- 1.—Entregar original y dos copias del Certificado de Secundaria.
- 2.—Seis fotografías tamaño Infantil.
- 3.—Presentar examen de reconocimientos.
- 4.—Pago de \$ 600.00 por concepto de Inscripción Anual.

FECHAS DE TRAMITE

- 1.—Entrega de fichas y recepción de documentos del 1o. de Julio al 15 de agosto, de 8:00 a 15:00 horas.
- 2.—Examen de reconocimiento el 18 de Agosto.
- 3.—Inscripciones del 19 al 29 de Agosto.
- 4.—Iniciación de clases el día 2 de Septiembre.

LOCALIZACION



CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO AGROPECUARIO No. 96



Km. 2 1/2 Carretera Xalatlaco, Stgo. Tianguistenco, Méx.

INTRODUCCION

En el año de 1977 a petición de un grupo representativo de padres de familia de la comunidad de Xalatlaco, conformado por Profesores de la misma localidad, quienes gestionaron ante las autoridades correspondientes la creación de una Escuela Tecnológica.

En ese mismo año se crea e inicia a funcionar en Xalatlaco, Edo. de México el Centro de Estudios Tecnológicos agropecuarios No. 96, (C.E.T.A. No. 96), con el objetivo de impartir Educación Media para formar personal capacitado para trabajar en el medio rural y en el campo.

En el año de 1982, la Escuela se transformó en Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 96 (C.B.T.a. No. 96), teniendo por objetivo impartir Educación Media Superior en el área Químico-Biológico, con especialidades de Horticultura y Porcicultura, formar Técnicos capacitados en la teoría y en la práctica de las actividades agropecuarias.

En el año de 1984, se sufre un cambio en cuanto a la orientación educacional de la Institución, aplicando su área de estudios, que además de abarcar el área Químico-Biológico, se incrementa el área Físico-Matemático, rompiendo con las miniespecialidades, siendo sustituidas por una carrera técnica más genérica (Técnico Agropecuario), con lo que se pretende que la formación tecnológica se consolide desde el primer semestre a través de los Proyectos Productivos Estudiantiles.

Así mismo se ha fijado como meta que sus egresados se vinculen directamente a los procesos productivos de organización en las actividades de las diferentes disciplinas.

Para alcanzar los objetivos planteados y las metas establecidas se ha constituido a la Educación con la razón fundamental y básica, en la que se asienta nuestra Escuela y constituye a la vez el motivo por el cual surgen funciones como son:

La Educación, los Proyectos Productivos Estudiantiles el servicio, la difusión, con el propósito esencial de que el conjunto de conocimientos extraídos de la realidad conformen la base teórica-práctica sobre la cual apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje y enriquecer los contenidos y actualizar las metodologías de las actividades docentes, mismas que permitirán que nuestros egresados logren introducirse directamente al campo de trabajo o la posibilidad de continuar sus estudios superiores a nivel Licenciatura en las áreas ya mencionadas.

PLAN DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO AGROPECUARIO (EN CIENCIAS QUÍMICO-BIOLÓGICO Y FÍSICO-MATEMÁTICO).

PRIMER SEMESTRE

- Inglés 1
- Taller de Lectura y R. 1
- Dibujo 1
- Matemáticas 1
- Química 1
- Orientación Educ. 1
- Recursos Naturales
- Maquinaria Agrícola
- Construcciones Rurales.
- Proceso de Producción Agrícola 1
- Metodología Agropecuaria para el Desarrollo 1
- Proyectos Productivos Estudiantiles.

SEGUNDO SEMESTRE

- Inglés 2
- Taller de Lectura y R. 2
- Dibujo 2
- Matemáticas 2
- Química 2
- Orientación Educ. 2
- Biología 1
- Proceso de Producción Agrícola 2
- Cultivos Regionales 1
- Metodología Agropecuaria para el Desarrollo 2
- Proyectos Productivos Estudiantiles.

TERCER SEMESTRE

- Matemáticas 3
- Métodos de Investigación 1
- Física 1
- Química 3
- Biología 2
- Educación para la salud
- Topografía
- Proceso de Producción Pecuaria 1
- Cultivos Regionales 2
- Metodología Agropecuaria para el Desarrollo 3
- Proyectos Productivos Estudiantiles.

CUARTO SEMESTRE

- Matemáticas 4
- Métodos de Investigación 2
- Física 2
- Biología 3
- Riegos y Drenajes 1
- Proceso de Producción Pecuaria 2
- Especies Regionales 1
- Estrategias Regionales 1
- Estrategias para el Desarrollo 4
- Proyectos Productivos Estudiantiles.

QUINTO SEMESTRE

- Matemáticas 5
- Física 3
- Historia de México
- Filosofía
- Psicología
- Riegos y Drenajes 2
- Materia Optativa 1
- Proceso de Industrialización y Comercialización.
- Especies Regionales 1
- Proyectos Productivos Estudiantiles.

SEXTO SEMESTRE

- Computación
- Estructura Socioeconómica de México.
- Orientación Educativa 3
- Seminario Siglo XXI
- Materia Optativa 2
- Materia Optativa 3
- Materia Optativa 4
- Industrialización y Comercialización de productos regionales.
- Proyectos Productivos Estudiantiles.

REQUISITOS DE TITULACION

- Aprobar todas las materias del Plan de Estudios.
- Prestar el Servicio Social.
- Cumplir con los requisitos que marca el Reglamento de Titulación.

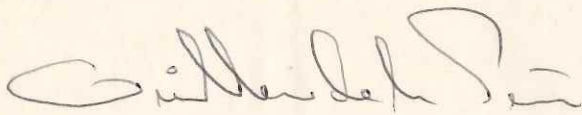
RECURSOS DE LA INSTITUCION

La Secretaría de Educación Pública a través del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 96, ha creado la infraestructura y ha proporcionado los recursos materiales y humanos necesarios para la consecución de los objetivos planteados.

RECURSOS MATERIALES

7 Aulas acondicionadas, sala biblioteca, laboratorio de Química, laboratorio de Biología, taller de carnes, taller de frutas y legumbres, taller de curtiduría y tala-bartería, taller de lácteos, posta Zootécnica, unidad cu-níco, unidad apícola, unidad de producción Hidropo-nia, unidad de producción pollos de engorda, unidad de reproducción de hongos, taller de alimentos balanceados, sala de dibujo.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 6 de diciembre de 1990.



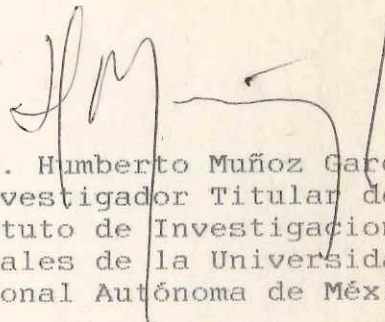
Dr. Guillermo de la Peña T.
Director de Tesis, Coordinador Regional del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de Occidente. Jalisco



Dr. Eduardo Weiss Horz
Profesor Titular y Jefe del Departamento de Investigaciones Educativas



Dr. Carlos Muñoz Izquierdo
Coordinador del Programa Institucional de Investigaciones en Educación de la Universidad Iberoamericana



Dr. Humberto Muñoz García
Investigador Titular del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México



Dr. David Post
Profesor Investigador-Visitante del Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México