

La planeación de la educación técnica en el México rural

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXI, No. 1, pp. 11-36

María de Ibarrola*

RESUMEN

El artículo analiza cómo un proyecto socioeducativo federal —el de formar técnicos medios agropecuarios—, se hace realidad en el contexto de las localidades concretas; los complejos procesos que determinan la conformación local actual de oportunidades de escolaridad de nivel medio superior en el medio rural, y descubre la existencia de una amplia estructura de oportunidades al respecto, según la cual las escuelas son las que compiten por los alumnos. También hace un análisis de cómo juegan, en el contexto local, los factores que según los estudios clásicos determinan el acceso a un tipo de escolaridad para descubrir la existencia de fuentes locales de prestigio escolar. Finalmente, destaca la influencia que la escolaridad lograda ejerce sobre el destino de los jóvenes que tuvieron acceso a ella.

ABSTRACT

This article analyses how a federal socio-educational project designed to form middle-level agricultural technicians is developed in the context of concrete localities. The complex processes that determine the existing educational opportunities for higher-middle education in the rural areas, as well as the way school prestige is gained at the local level explains why schools compete for students, as a consequence of the way factors that influence access to certain types of schooling interplay at the local level. Finally, the influence of schooling on the occupational destination of its graduates is analysed.

* Profesora titular del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), CINVESTAV-Instituto Politécnico Nacional (IPN).

INTRODUCCIÓN

Las ideas que se exponen en este artículo forman parte de una investigación que trata del estudio conjunto de dos de las perspectivas más importantes sobre las complejas interacciones entre la escolaridad y el trabajo (De Ibarrola, 1990). Estas perspectivas son divergentes.

La primera enfoca el papel que juega la escuela en el acceso de los jóvenes al trabajo o al empleo. En este caso se trata de un tipo y un grado de escolaridad específicos: el bachillerato técnico agropecuario. Se trata también de una estructura laboral concreta: aquella que se ha desarrollado en las áreas rurales o semiurbanas de un país como México, en vías de desarrollo, con una economía dependiente y extremadamente desigual, con una estructura ocupacional segmentada y heterogénea.

La segunda perspectiva enfoca el análisis de las condiciones sociales, y en particular institucionales, dentro de las cuales la escuela puede efectivamente formar para el trabajo.

Este estudio corta transversalmente algunos de los principales resultados de esa investigación. Se centra en el análisis de la forma como un proyecto educativo federal se hace realidad en el contexto de localidades concretas, en los procesos que determinan la conformación local de las oportunidades de escolaridad media superior y en la influencia que la escolaridad lograda ejerce sobre las actividades laborales de los jóvenes que tienen acceso a ella.

I. LOS CBTAs, DIMENSIÓN EDUCATIVA DE UN PROYECTO FEDERAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA PRODUCCIÓN AGRÍCOLA EN MÉXICO

Los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTAs) fueron creados en 1971 como parte de las reformas educativas de una década rica en ellas en el país. Abarcan los grados 10-12 de escolaridad; ofrecen una formación bivalente propedéutica y a la vez terminal. La formación general culmina con el grado de bachiller, que permite la continuación de estudios de nivel universitario; la formación profesional culmina con un título de técnico (medio, profesional) y conduce, idealmente, a las posiciones técnicas medias calificadas en la estructura laboral.

Los CBTA_s conforman una de las diferentes instituciones educativas creadas durante los setenta para mejorar e innovar la educación media superior, hasta entonces controlada por las universidades. Otras instituciones fueron los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), los Colegios de Bachilleres (COBACH), los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial (CBTI) y los Colegios Nacionales de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Todas estas instituciones ofrecen una formación de nivel medio superior, posterior a la secundaria (grados 10-12); difieren ligeramente entre ellas en cuanto a los planes y programas de estudios, canalizando a los estudiantes a diferentes áreas académicas o trabajos técnicos. Pero la diferencia es mayor en cuanto a las políticas de financiamiento, descentralización, reclutamiento y condiciones de trabajo de los docentes y adscripción institucional.

Uno de los principales objetivos de estas nuevas instituciones es el de entrenar a los jóvenes para el trabajo. Sin embargo, dadas las condiciones generales de subdesarrollo del país y la heterogeneidad de la estructura productiva, el papel que deberá jugar la escuela alcanza un matiz especial. En realidad, las escuelas deberán entrenar a los jóvenes para *innovar los procesos productivos a partir del conocimiento y la técnica*, con el fin de incrementar y mejorar la productividad, los ingresos de la población y las condiciones de vida.

Los CBTA_s son un claro ejemplo del papel modernizador e innovador atribuido a la escuela media. Esta modalidad escolar explícitamente se propone la formación y certificación de un tipo específico de trabajador dentro de las relaciones del trabajo agrícola: un “técnico medio” agropecuario. Este técnico medio deberá ser un agente que domine el conocimiento técnico mínimo necesario para mejorar la producción campesina.

Entre los factores que diferentes autores han identificado como ligados a la modernización y al desarrollo de la producción agrícola en el país, el conocimiento (en su denominación de “asistencia técnica”) se considera tan importante como la tenencia de la tierra, el agua, el crédito, los fertilizantes e insecticidas, los seguros, la maquinaria, el almacenamiento y la distribución (Hewitt de Alcántara, 1978: Cap. 1). A lo largo del país, estos elementos fueron propiciados por el gobierno federal a través de instituciones gubernamentales de alcance nacional, tales como la Secretaría de Agri-

cultura y Recursos Hidráulicos, la Secretaría de la Reforma Agraria, el Banco de Crédito Rural, la Aseguradora Nacional Agrícola y Ganadera, la Compañía Nacional de Subsistencias Populares, el Instituto Mexicano del Café y muchos otros.

De hecho, desde la primera generación de egresados, el técnico medio agropecuario se convirtió, por lo general, en un empleado público; un agente intermedio, "traductor", entre las disposiciones técnicas diseñadas en las instituciones públicas, por un lado, y los productores, por lo general campesinos analfabetas, por el otro. De esta forma, el técnico medio se convirtió en el último eslabón de una línea de asistencia técnica altamente burocratizada y jerarquizada que desciende desde las Secretarías de Estado y las Instituciones Nacionales hasta llegar a los campesinos.

El énfasis en la formación escolar de este tipo de técnico es visible. Se observa en documentos y declaraciones de política educativa nacional; en la asignación de presupuestos; en el número de escuelas construidas, y en la forma en que estas últimas están equipadas para alcanzar una producción escolar altamente técnica, que deberá servir de modelo en las comunidades; en el currículo y las experiencias de aprendizaje diseñadas para los estudiantes, y en los maestros que conforman la institución.

Desde el punto de vista de las instituciones educativas, el conocimiento necesario para otorgar ayuda técnica a las comunidades rurales parece tener tres niveles jerárquicos: la investigación científica, el conocimiento profesional de veterinarios y agrónomos formados en las universidades y, desde los setenta, un conocimiento "medio", proporcionado por las escuelas de nivel medio superior.

De acuerdo con todo lo anterior, los CBTAs se distribuyeron entre la población rural del país. Casi el 60% de aproximadamente 200 planteles actualmente en operación, se localizan en lugares en los que la agricultura se define como "campesina", a diferencia de producciones agrícolas de tipo "capitalista" que se localizan en otras zonas del país (Appendini, 1983; Bernal, 1989).

Pero es importante señalar que la formación de este técnico medio agropecuario se incluye como parte del bachillerato impartido por estas escuelas, con la finalidad de garantizar igualdad de oportunidades de escolaridad a la población rural. Igualdad aquí significa proveer, a los graduados de estas escuelas, de la formación académica y los certificados necesarios para acceder a las

universidades o institutos de educación superior. De esta manera, el entrenamiento técnico está penetrado por los otros objetivos educativos explícitos, pero además por la dinámica escolar implícita de esta institución escolar tan *sui géneris*.

Los CBTAs dependen directamente del gobierno federal y su estructura organizativa y de autoridad sigue siendo fuertemente centralizada. Las decisiones académicas, organizativas y de procedimiento se toman en la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria de la Secretaría de Educación Pública (DGETA-SEP).

Para 1989, había 198 CBTAs en todo el país, localizados principalmente en zonas rurales o semiurbanas. Contaban con una matrícula de aproximadamente 48,000 estudiantes, que representa el 2% del total de la matrícula del nivel en el país. En los últimos años su matrícula disminuyó tanto en términos relativos —llegó a captar el 3% de la matrícula del nivel—, como en términos absolutos, ya que en alguna época alcanzó a tener más de 52 000 estudiantes.

II. UN ESTUDIO DE CUATRO CASOS

La investigación se desarrolló fundamentalmente a partir de un enfoque cualitativo. La unidad orgánica de investigación fueron cuatro CBTAs localizados en contextos diferentes desde los puntos de vista geográfico, histórico, socioeconómico y cultural.

El acceso al conocimiento de los procesos y los sujetos diferentes que convergen en estos planteles, tanto respecto de la escolaridad como del trabajo, se hizo por medio de entrevistas colectivas abiertas y cuestionarios individuales a los estudiantes de sexto semestre a punto de graduarse, y por medio de entrevistas abiertas individuales a las autoridades escolares, maestros, a los padres de familia, a los empleadores locales y a los mismos estudiantes al año de haber egresado de los planteles.

La recolección de información incluyó observación de clases y de procesos de producción escolar y el análisis de todo tipo de documentación escolar y local.

El principal objetivo de la investigación era el de descubrir nuevas tendencias y tipo de relación en la compleja interacción entre escuela y trabajo. En ningún momento se pretendió medir es-

tadísticamente alguna tendencia con la pretensión de encontrar validez o significado a escala nacional.

Cada CBTA se convirtió en el núcleo de una "minirregión escolar". Esta última se definió operacional y empíricamente a partir de la localidad donde se sitúan las escuelas y de las localidades donde radican los alumnos que asisten a ellas. Pero también aquellas localidades en donde se localizan escuelas del mismo nivel pero de diferente modalidad (CBTIs, COBACHs, preparatorias universitarias, CONALEP_s) que compiten con el CBTA por los graduados de las secundarias. De esta forma, se integraron al estudio, en cada minirregión, los planteles y los estudiantes a punto de graduarse de tres diferentes tipos de escuela de nivel medio superior. El objetivo era el de comparar a los estudiantes de los CBTA_s con los de escuelas que ofrecen otro contenido educativo y otro entrenamiento para el trabajo. Se entrevistaron 707 estudiantes a punto de graduarse por medio de entrevistas colectivas al grupo generacional; después de la entrevista se les aplicó un cuestionario semiestructurado.

A. Las minirregiones

De conformidad con información censal (la última disponible es de 1980), los pueblos y localidades que conforman las minirregiones cuentan con más del 45% de su población económicamente activa dedicada a actividades agropecuarias; inclusive en algunos lugares la proporción alcanza el 90%. La mayoría trabaja por su cuenta, como peones o sin remuneración.

El análisis de las ocupaciones de los padres de los alumnos confirma el dato de que se trata de áreas rurales de economía "campesina". El 64.6% de los padres es propietario de tierras y el 43% se dedica principalmente a actividades agropecuarias. Entre ellos, el 11.1% no posee tierras: "mi padre es campesino sin tierras, se alquila", dice un estudiante. El 40% de las tierras son menores de cinco has y sin riego, apenas suficientes para permitir la subsistencia familiar (Schejtman, 1983: 162). Casi el 50% de las tierras se dedica exclusivamente a la producción de maíz, frijol y chile o, de acuerdo con la zona, de coco o café. "Mi padre —dice otro estudiante— posee cuatro has de cocotal, él mismo tumba los cocos y los vende". Las tierras de mayor tamaño son para los que poseen ganado, unas 20 cabezas por familia. Sólo el 5.1% de los padres

de los alumnos entrevistados posee grandes cantidades de tierra y ganado.

Por otro lado, el hecho de que el 16.6% de los padres que no se dedican a la agricultura posee entre dos y cinco has de terreno, demuestra la dependencia que conserva este tipo de población de las actividades agrícolas para su subsistencia.

Muy por debajo de esta elevada concentración en actividades agrícolas, en la siguiente categoría el 14.5% concentra a los padres que se dedican al comercio. Se trata de comercio al menudeo de diferentes artículos, principalmente comida cruda o procesada, aunque también se localizaron comerciantes en ropa, artesanías, artículos básicos, semillas o alimento para ganado. El comercio no implica necesariamente un local adecuado al negocio; a veces se trata de una ventana del domicilio que se abre para ofrecer en venta algunos de estos bienes; sin embargo, sí se localizaron comerciantes que son dueños de algún pequeño restaurante, de un puesto en el mercado local o de alguna farmacia.

La siguiente categoría es la de los empleados, con el 12.3% de las frecuencias. Se trata de empleados públicos, generalmente trabajadores no calificados, tales como intendentes, veladores, choferes de las oficinas locales de las instituciones federales de apoyo a la producción agropecuaria. Otras ocupaciones, tales como las relacionadas con el transporte (choferes de taxi o de camiones), con la construcción (albañiles y fabricantes de ladrillo), con trabajos artesanales (sastres, panaderos, carpinteros) o con industria (en general en industrias públicas como la del Petróleo, Ferrocarriles o Electricidad) concentran entre el 8 y el 5%. Una de las frecuencias más pequeñas es la de actividades que requieren una elevada escolaridad: maestros o profesionistas universitarios; 19 padres ejercen estas ocupaciones respectivamente.

La estructura ocupacional de las minirregiones es sumamente simple. Cada trabajador domina y aplica diferentes habilidades, “articuladas por una producción independiente [y por] la lógica del sostenimiento de la unidad familiar...que constituye la unidad económica de las áreas rurales” (Warman, 1983: 213; Stavenhagen, 1981: 475, 476).

Algunas de estas unidades domésticas contratan trabajadores; en este caso, la división del trabajo es muy sencilla y se establecen diferencias muy grandes en las condiciones de vida de cuando más

tres niveles en la jerarquía laboral: el dueño, los trabajadores, y en ciertos lugares algún trabajo especializado como el de secretarías, contadores privados o, muy rara vez, ingenieros agrónomos o veterinarios contratados. En este tipo de empresa, las relaciones laborales pueden ser muy informales, basadas sólo en la oferta y la demanda. Los salarios mínimos o las prestaciones de ley no necesariamente se cubren. El conocimiento necesario para el desempeño de los trabajos es reducido y se adquiere por experiencia.

Las oficinas gubernamentales localizadas en las minirregiones —una o dos dependientes de las Secretarías de Estado, los bancos, las escuelas y los centros de salud— son las únicas en las que se conforma una estructura laboral más formal (y burocrática).

Las desigualdades sociales al interior de las minirregiones aparentan ser muy simples en términos de grandes categorías. Se localiza un pequeño número de “ricos”, que son propietarios de grandes cantidades de tierras irrigadas, con cultivos industriales o numerosas cabezas de ganado y que a la vez controlan e integran la producción y la comercialización de productos agrícolas, incluyendo, en ocasiones, su exportación. Las “clases medias” son los comerciantes, empleados, trabajadores industriales, artesanos y aquellos campesinos que producen más allá de los límites de la subsistencia familiar y pueden comercializar o industrializar a pequeña escala (productos lácteos, vegetales y hortalizas, carne). Los “pobres” son los campesinos sin tierra o con propiedades menores de 10 has sin agua, y los albañiles (véase el cuadro 2).

La escolaridad es una adquisición reciente de las localidades, que beneficia a la actual generación de jóvenes. La mayoría de los padres es analfabeta o no terminó la primaria. El 95% de ellos no alcanzó el nivel medio superior que ya alcanzaron sus hijos (véase cuadro 3).

LAS SORPRESAS QUE REVELA UN ENFOQUE CUALITATIVO

III. MÁS ALLÁ DE UNA PLANEACIÓN RACIONAL

Uno de los resultados más importantes de la investigación fue el descubrimiento de una compleja estructura local de oportunidades de escolaridad media superior, que ofrece a los jóvenes diferentes

tipos de formación académica y técnica. Esta estructura no es sólo el resultado de una planeación federal racional, sino que se debe a negociaciones complejas y específicas entre diferentes actores, locales y externos.

En la historia de cada escuela de este nivel fundada en las minirregiones, diferentes actores públicos tuvieron una participación decisiva. Son personajes que atraviesan la jerarquía pública, desde el Presidente de la República, en un caso, hasta los representantes de la legislatura local, y todo tipo de funcionarios públicos: algunos gobernadores, senadores, altos funcionarios de la SEP, y presidentes municipales. Estos actores ejercen diferentes tipos de presión que acompañan o sustituyen la reglamentación que debe cumplirse en la creación de una nueva escuela.

La fuerza de la política educativa federal se percibe con claridad a pesar de todo. Podría decirse que los actores locales solicitan una “prepa”, porque es la escuela más tradicional o mejor conocida, pero el gobierno federal satisface la demanda creando el tipo de escuela del nivel que tenga prioridad en el periodo sexenal de que se trate. De esta manera, los CBTAs son las escuelas más antiguas (sexenio 1970-1976) seguidos por COBACH, CONALEP, y nuevamente COBACH. Los desarrollos estatales de la educación media superior también son perceptibles. En una de las minirregiones, los desarrollos específicos de la universidad estatal basados en preparatorias “populares” se observan a través de dos preparatorias de este tipo, muy cercanas una de otra. En otra minirregión son evidentes los convenios entre la Federación y el Estado; en otra más entre la universidad estatal y los gobiernos estatal y municipal.

Los actores locales, por su parte, no son los representantes de un mismo interés común por la escolaridad. Diferentes actores locales definen la historia de cada escuela. En algún caso se trata de un personaje local con alto prestigio nacional, en otro de una junta o patronato ahora anónimo. En algunos casos, la creación de la escuela es apoyada por una o dos familias de ricos locales que aportan el terreno que requiere la construcción de la escuela; en otros, por grupos locales económicamente poderosos, como la Asociación Ganadera. A veces se trata de grupos que ya no viven en la comunidad pero que conservan lazos importantes con los habitantes (asociaciones de graduados universitarios nacidos en

la localidad). Finalmente, en otros casos el apoyo a la escuela se da por los trabajadores afiliados a algún sindicato estatal o federal. Diferentes grupos locales apoyan la creación de cada escuela y en ocasiones se oponen a ella, a favor de otra.

Un tercer tipo de actor se descubre en esta investigación, como un importante agente promotor de la creación de escuelas. Es un actor cuyos intereses se han ignorado hasta la fecha en las consideraciones de la planeación; se trata de las instituciones escolares mismas, que una vez creadas se desarrollan y crecen de manera autónoma, con fines de autorreproducción y consolidación institucional. Pero se trata también de los maestros en lo individual o en pequeños grupos que se esfuerzan por crear nuevas escuelas como medio de expandir o conservar su mercado de trabajo académico y su rango de acción profesional. Algunas de las escuelas localizadas en las minirregiones fueron creadas por maestros radicados en otras escuelas que operaron por algún tiempo en la nueva localidad de manera ilegítima, libre y aún sin paga. Iniciaron la actividad escolar donde fuera posible, aún bajo los árboles, para justificar la necesidad de su trabajo, y una vez que pudieron demostrar la existencia de una demanda por escolaridad, negociaron el reconocimiento legal de la escuela en cuestión por parte de sus autoridades institucionales. La DGETA aprobó e impulsó este tipo de crecimiento institucional durante un periodo relativamente largo, al establecer formalmente los requisitos que debería cubrir un "centro de extensión".

Todos estos tipos de negociaciones jugaron un importante papel en la conformación actual de la estructura local de oportunidades de escolaridad de nivel medio superior.

Los argumentos que justifican esta situación son impecables, pero siempre presentan una doble y aún una triple cara. Se argumenta que hay que satisfacer la demanda que plantean los egresados de secundaria, aunque en una de las localidades no hay secundaria. Que hay que reducir los costos de la escolaridad por medio de una escuela en la localidad, aunque la mayoría de los estudiantes sigue viajando a la escuela de su preferencia y las existentes en la localidad se descartan con todo tipo de razones: celos tradicionales entre poblaciones rivales o mala calidad de la opción existente. Se argumenta que hay que arraigar a los jóvenes en la localidad y propiciar el desarrollo local, aunque la mayoría de las

escuelas prometen un futuro alcanzable solamente fuera de la localidad.

Las oportunidades concretas de entrenamiento profesional que ofrecen estas escuelas también se explican por las negociaciones e intereses de todos estos actores; tal es el caso de la especialidad en computación de una escuela sin electricidad, o la de inseminación artificial en una zona de pastoreo.

Como resultado de lo anterior, las cuatro minirregiones ofrecen ahora tres o cuatro tipos de escolaridad de nivel medio superior y diferentes opciones de formación laboral al nivel; los CBTA_s ya no constituyen la única oportunidad de ese nivel para la población rural. Pero también resulta que se crearon más escuelas que las necesarias, o al menos que se crearon donde no eran tan necesarias. En esta investigación no se descubre una presionante demanda por escolaridad como el factor sobredeterminante de la planeación educativa nacional; lo que se descubre es una fuerte competencia entre las escuelas de distinta modalidad por los egresados de las secundarias locales, que resultan relativamente escasos ante el número de oportunidades ahora a su disposición. Las escuelas han sufrido una disminución de su matrícula tan alarmante que el tamaño de los edificios y el número de maestros no se justifican.

IV. MAS ALLÁ DE LAS DETERMINACIONES ESTRUCTURALES EN LA ELECCIÓN DE LA ESCOLARIDAD

Otro resultado importante de la investigación es que una vez ampliada de esta manera la estructura de oportunidades escolares, la elección de un tipo específico de escolaridad no se somete a las determinaciones clásicas geográficas, económicas, socioeconómicas o académicas. Se conservan diferencias, pero en cada caso cada una de estas determinaciones adquiere especificidades propias. Hay medidas e interpretaciones de la diferenciación interna que no han sido evaluadas con respecto a su efecto real sobre la planeación educativa.

A.Determinaciones geográficas

Un principio de la planeación educativa es que las escuelas sean

centros de concentración. Sin embargo, la manera como se crean las escuelas modifica los espacios geográficos y genera redes de demanda poco conocidas por los planificadores centrales. La distancia a la escuela es un concepto muy relativo en las minirregiones. Una intensa movilidad geográfica fue uno de los resultados más consistentes de la investigación para todas las modalidades escolares y en todas las minirregiones. Más del 65% de los estudiantes, en todos los casos, proviene de otras comunidades dentro o aún fuera del municipio o del estado (véase cuadro 4). Para algunos estudiantes, una distancia se considera corta cuando la escuela "sólo está a 10 km"; para otros es corta cuando pueden ir a su casa por lo menos una vez al mes. Sólo en el caso de algunas mujeres la escuela de la localidad se convirtió en la única oportunidad, debido a que no se les permite vivir fuera de su casa para estudiar, como en el caso de sus hermanos.

B. Determinaciones económicas

Las distancias implican costos de transportación que son proporcionalmente altos en las zonas rurales, cuando no se puede caminar a la escuela que es casi siempre el caso. Pero los costos de la escolaridad tienen que ver con otros gastos, aunque la escuela quede cerca. La educación gratuita en México no lo es tanto; tal vez no se pague una cuota mensual fija pero siempre hay cooperaciones financieras que se requieren para que las escuelas puedan funcionar cotidianamente.

Es importante tomar en cuenta que los gastos escolares requieren de un ingreso líquido regular que muchas familias no tienen. Las cosechas se levantan una o dos veces por año, si llueve. El costo de la escolaridad para la población rural es un factor elusivo porque se mueve entre umbrales que pueden tener importantes variaciones en periodos diferentes.

C. Determinaciones socioeconómicas

Un simple análisis de las ocupaciones de los padres de los alumnos, contrastadas con los datos censales, muestra la existencia de una selectividad socioeconómica a favor de aquellos estudiantes que alcanzaron ya 12 años de escolaridad. Este proceso no se

analizó durante la investigación. Todos los estudiantes de la muestra habían alcanzado la misma elevada escolaridad y poseían dos certificados escolares previos, igualmente valiosos desde un punto de vista formal: el de primaria y el de secundaria. La pregunta que se planteó en esta investigación era si la elección de un tipo específico de escolaridad media superior tenía que ver con las diferencias socioeconómicas entre la población. La hipótesis lógica sería que los estudiantes inscritos en los CBTA_s se concentrarían en los grupos socioeconómicos más desfavorecidos.

La investigación permite concluir que —dentro de los reducidos límites de la desigualdad intrarregional— hay diferencias socioeconómicas entre los estudiantes que se inscriben en un CBTA y los que se inscriben en las otras modalidades. Los CBTA_s siempre concentran un mayor porcentaje de “pobres”, de conformidad con sus objetivos declarados, por cierto. Pero la distribución de las diferencias socioeconómicas entre escuelas no es consistente ni entre las minirregiones ni con relación a los diferentes tipos de escolaridad media superior. Aparece una dinámica minirregional conforme a la cual, en cada región, un tipo de escuela será preferido por los “ricos” locales. En una región resultó ser el CBTA, en otra el CONALEP, en la tercera el CBTI y en la cuarta no hubo diferencias significativas entre los estudiantes inscritos en las diferentes escuelas.

Las diferencias socioeconómicas locales no tienen un efecto especial en la selección de una escolaridad del mismo nivel, aunque ofrezca diferentes entrenamientos académicos y laborales. Las diferencias socioeconómicas se relacionan más bien con definiciones locales de prestigio, y con apreciaciones acerca del mismo que las diferentes escuelas han alcanzado en sus localidades. El prestigio tiene que ver con los grupos fundadores, con el arraigo de los maestros en la localidad, con un funcionamiento cotidiano regular (las escuelas que cierran por huelgas de distinto origen rara vez son apreciadas en las localidades) y con la eficiencia que demuestran en que sus egresados alcancen el futuro prometido.

D. Determinaciones académicas

Hay razones para creer que los récords académicos previos de los estudiantes se distribuyen entre las diferentes modalidades en la

misma forma errática en que se distribuyen las diferencias socioeconómicas.

Todas las escuelas aplican exámenes de admisión, pero éstos no se usan como factor de exclusión. Si hay lugares disponibles, y los hay, los estudiantes serán aceptados. El tiempo que tardan en inscribirse en el nivel medio superior, después de terminar la secundaria, varía de la misma forma en todas las modalidades, y también el hecho de que el 25% de ellos intentó, en todos los casos, inscribirse en una opción diferente a aquella en la que finalmente terminó este nivel escolar.

Hay, sin embargo, una importante determinación de tipo escolar; se trata de una determinación institucional más que académica. La mitad de los estudiantes eligió la modalidad en la que se encuentra debido a campañas específicas de reclutamiento que los maestros llevan a cabo en las secundarias cercanas y aún en las no tan cercanas. Una vez más, los maestros juegan un importante papel en la creación de la demanda por escolaridad y en el crecimiento de la demanda por un tipo específico de escolaridad. Estas campañas son muy importantes para los CBTA's que han extendido su rango de acción entre las secundarias cuyos estudiantes deberán ser "persuadidos" de las bondades del sistema CBTA; para realizarlas eligen a los maestros con mayor capacidad de persuasión.

E. La promesa de un cierto tipo de futuro

Uno de los principales argumentos que manejan los maestros en las campañas de reclutamiento, es la promesa de un cierto tipo de futuro derivable de la escolaridad ofrecida. Se piensa —y se dice— que la escolaridad propiciará un futuro mejor.

Este es el caso especialmente de los estudiantes de los CBTA's. Sus padres, y ellos mismos, a la vez que expresan su deseo de trabajar en actividades agropecuarias, argumentan claramente que desean encontrar la manera de alejarse del extenuante trabajo físico requerido para hacer producir el tipo de tierras de que disponen con los escasos recursos para ello. El camino es el de incorporarse a las instituciones gubernamentales de apoyo al desarrollo agropecuario, a través de su formación como técnicos medios para el sector.

Es importante señalar que el futuro ofrecido a través de los logros

escolares es rara vez consistente con el argumento de arraigar a los jóvenes en las localidades. Sin embargo, las escuelas sí los arraigan durante periodos mayores, por lo menos hasta los 20 y 22 años de edad, que declaran los alumnos.

Pero la formación académica y laboral recibida orienta a los jóvenes hacia las instituciones de educación superior, lo que implica, en todos los casos, que deberán emigrar a las ciudades, o a tipos de trabajos que no están disponibles en la estructura ocupacional local.

V. RESULTADOS EFICIENTES O PERVERSOS DE LA ESCOLARIDAD LOGRADA

Haber alcanzado un cierto tipo de escolaridad media superior, en este caso un bachillerato técnico agropecuario, determina fuertemente el tipo de futuro percibido por los estudiantes a punto de graduarse. Para los del CBTA, su futuro tiene que ver con actividades agropecuarias, ya sea en términos de una escolaridad superior o de un trabajo inmediato. En el primer caso, los que creen poder cursar una escolaridad de nivel superior eligen dos tipos de profesiones: ingeniero agrónomo o médico veterinario, aunque su bachillerato les permita inscribirse en cualquier profesión de las áreas relacionadas con ciencias exactas y naturales. Los estudiantes de las otras modalidades (preparatorias, COBACH, CBTI) no eligen estas profesiones. Una tercera parte de los estudiantes del CBTA que piensan realizar estudios superiores, lo hará en algún Instituto Tecnológico Agropecuario, opción que ningún graduado de otra modalidad prevé (véase el cuadro 5)

Los estudiantes de los CBTA's no consideran trabajar para costear sus estudios de nivel superior, como sí lo piensan muchos de las otras modalidades. La explicación no es difícil. En las ciudades no hay trabajos relacionados con las actividades agropecuarias para las que han sido formados (véase el cuadro 6).

El 33.8% de los estudiantes del CBTA que piensa incorporarse de manera inmediata al trabajo, elegiría un empleo en las instituciones federales o estatales de apoyo a la producción agropecuaria. Por muchos años, y de muchas maneras, los CBTA's construyeron, entre los estudiantes, la expectativa de un empleo público, relacionado con

el trabajo agropecuario, pero estable, seguro y confortable. Uno que pudiera liberarlos de las vicisitudes de la economía campesina.

Desde 1981, a raíz de la severa crisis financiera que sufrió el país, el gobierno canceló prácticamente cualquier tipo de crecimiento en las enormes instituciones nacionales orientadas al agro. Desde entonces no hay empleo público en el sector agropecuario; este cierre de mercado de trabajo afecta inclusive a la mayoría de los egresados de las instituciones de nivel superior. Los alumnos de los CBTA_s han interiorizado esta información, que constituye una de las razones principales por la cual la matrícula ha disminuido en forma tan alarmante.

Al saber cerrado el principal mercado de trabajo del técnico medio agropecuario, algunos estudiantes a punto de egresar se incorporarán en la producción agropecuaria dentro de la unidad familiar. Este, que fue el objetivo declarado de los CBTA_s desde su fundación, resulta el más difícil de alcanzar y sólo en ausencia de otras oportunidades. Muchos estudiantes saben que tendrán que aceptar cualquier tipo de trabajo disponible en la estructura local, principalmente como trabajadores no calificados tales como albañiles, cargadores, o "lo que haiga", ya que la unidad familiar no los puede absorber, o tendrán que emigrar a las ciudades cercanas o a los Estados Unidos para trabajar, una vez más, en lo que encuentren.¹

VI. CONCLUSIONES

Para concluir, es posible resumir los principales indicadores derivados de esta aproximación cualitativa microestructural, que afectan la planeación de la educación técnica en el México rural.

1. Pretender una racionalidad única en la planeación de la educación técnica rural de nivel medio superior, la del gobierno federal, es partir de una premisa equivocada. La actual estructura de oportunidades escolares de este nivel demuestra la existencia de racionalidades enfrentadas en las que se descubren intereses locales, regionales y federales. Se entiende por racionalidad la búsqueda de la mayor eficiencia posible en el logro de obje-

¹ El tipo de futuro efectivamente logrado por estos egresados al año de haber terminado sus estudios se reporta en De Ibarrola, 1991.

tivos en función de recursos disponibles, de ahí que los distintos actores la manejen de diferente manera y tengan fuerza diferente para imponer su racionalidad.

Destacan los intereses y proyectos de expansión de las distintas instituciones escolares creadas en la década de los setenta, las cuales —una vez creadas— persiguen su autorreproducción y la consolidación de un mercado de trabajo apenas generado, por medio de un mayor rango de acción institucional. Sin embargo, estos proyectos institucionales diferentes no se han distribuido en el territorio federal conforme a una racionalidad acorde. De hecho, persisten importantes zonas del país sin oportunidades de escolaridad de ese nivel, mientras que en otras, como las analizadas, las distintas instituciones compiten entre sí por los relativamente escasos egresados de la secundaria. Por alguna razón no precisada en este estudio pareciera ser más fácil crear nuevas instituciones donde otras generaron previamente la demanda por el nivel.

2. Las determinaciones estructurales clásicas del tipo y grado de escolaridad alcanzada, en este caso tipos diferentes y un mismo grado, operan en distintas formas a nivel microestructural. Los mismos factores adquieren diferentes significados y operan en forma errática debido a la intervención de otros todavía no identificados, que deberían conocerse mejor para conformar una base macroestructural significativa. Los prestigios locales tienen sus propias fuentes y no se conforman de acuerdo con los mismos estándares nacionales.
3. La formación académica ofrecida por los CBTA's es eficiente en la producción de ciertos resultados: canalizar a los estudiantes a las actividades agrícolas "modernas". Pero no en la manera buscada por la política socioeducativa declarada al respecto. La "modernización" para los graduados de los CBTA's significó apuntalar el crecimiento de las instituciones gubernamentales orientadas a la producción agropecuaria, y los que recién se gradúan esperan seguir haciéndolo. Estas instituciones constituyeron el único mercado de trabajo para estos técnicos medios agropecuarios (De Ibarrola, 1987, 1991), pero una vez que se cerraron las oportunidades abiertas por este mercado no hay otras, y los graduados deberán aceptar cualquier tipo de trabajo disponible, por lo general, uno que no requiere todo el entrena-

miento técnico que lograron. Sólo algunos se incorporarán a la unidad doméstica de producción, aplicando en ella con muchas vicisitudes los conocimientos técnicos adquiridos en la escuela; lo que constituye un resultado que amerita mucha mayor valoración.

En un país con una estructura de producción y de trabajo tan heterogénea, desigual y dependiente, el gobierno federal siempre ha apostado al sistema escolar como detonador y propiciador del desarrollo económico y de mejores condiciones de vida para la población. A pesar de los resultados desfavorables que se aprecian en las últimas fechas, los CBTA_s persisten en la búsqueda de nuevas estrategias curriculares que deberán ahora formar para el autoempleo. Pero como lo destacan estos y otros resultados de la investigación, las relaciones entre la escuela y el trabajo nunca han sido unilineales y difícilmente se puede pretender una equivalencia, en el tiempo, entre las oportunidades escolares y las laborales. Esa no puede ser la medida o el objetivo de la planeación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

BERNAL, L. E. "El técnico profesional medio agropecuario. Historia de una propuesta institucional", DIE-CINVESTAV-IPN, tesis de Maestría en proceso.

BOUDON, R. *La desigualdad de oportunidades*, Laia, Barcelona, 1978.

DE IBARROLA, M. *Relaciones entre la escuela y el trabajo. Discusión de enfoques y categorías de análisis*. Coloquio de Investigación Educativa, El Colegio de México, 1987.

_____. "Proyecto socio-educativo, institución escolar y mercado de trabajo. El caso del técnico medio agropecuario", tesis de Docto-

rado en Ciencia con especialidad en Educación, DIE-CINVESTAV-IPN, México, diciembre, 1990.

_____. “Hay lugar para el técnico medio en la modernización agropecuaria del país?”, en *Comercio Exterior*, Vol. 41, No. 1, 1991, pp. 79-91.

HEWITT DE ALCÁNTARA, Cynthia. *La modernización de la agricultura mexicana, 1940-1970.*, Siglo XXI, 1978, 319 pp.

SIEGEL, Sidney. *Non parametric statistics for the behovioval sciences*, McGraw-Hel, New York, 1956.

SCHEJTMAN, A. “Oaxaca y Sinaloa. Campesinos y empresarios en dos polos contrastantes de estructura agraria”, en Rodríguez Gigena, *op. cit.*, pp. 159-180.

STAVENHAGEN, Rodolfo. “El campesinado y las estrategias del desarrollo rural”, en García, Antonio (Comp.). *Desarrollo agrario y la América Latina*, pp. 457-485.

WARMAN, Arturo. *Ensayos sobre el campesinado en México*, Nueva Imagen, México, 1980, 213 pp.

CUADRO 1
Distribución porcentual de las áreas de actividad
del padre del alumno por regiones

	<i>Agropecuarias</i> %	<i>Construcción</i> %	<i>Artisanos</i> <i>Obreros</i> %	<i>Comercios</i> %	<i>Servicios</i> %	<i>Empleados</i> %	<i>Profesionistas</i> %	<i>Otros</i> %
Michoacán	33	8	—	14	12	15	6	12
Chiapas	57	4	7	12	4	9	4	3
Guerrero	58	5	1	11	6	9	2	7
Estado de México	18	5	16	21	14	18	2	6
Total	43.6	5.2	6.7	14.5	8.4	12.3	3.0	5.9

CUADRO 2
Distribución porcentual por ocupación principal
del padre y posesión de tierras

	No tiene %	2 has o menos %	2-5 has %	6-10 has %	11-20 has %	20-50 has %	50 has %	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	0.3	–	–	–	–	–	4.9
Obreros y artesanos	3.7	1.7	0.5	0.2	0.2	–	–	0.7	7.0
Comercio	6.3	3.1	1.9	1.0	0.5	0.3	0.2	1.2	14.4
Servicios	4.8	1.7	0.2	0.3	0.2	0.3	0.2	1.4	9.0
Empleados	5.6	3.1	0.7	1.0	0.2	–	0.3	1.2	12.1
Profesionistas	1.4	–	0.2	0.2	–	0.2	–	0.5	2.4
Otros	3.1	0.7	0.3	0.2	0.2	0.3	–	1.4	6.1
Total	33.2	16.8	9.7	9.9	8.4	5.7	5.4	11.2	
Población no dedicada a la agricultura	28.3	11.5	4.1	2.9	1.3	1.1	0.6	6.3	

CUADRO 3
Distribución relativa de la escolaridad del padre
de los alumnos por región

	<i>Ninguna</i> %	<i>Primaria incompleta</i> %	<i>Primaria completa</i> %	<i>Secundaria</i> %	<i>Media superior</i> %	<i>Superior</i> %
Michoacán	10.7	33.3	34.5	15.5	1.2	4.8
Chiapas	14.6	47.6	30.8	2.2	1.1	3.8
Guerrero	17.2	46.8	25.3	9.1	0.5	1.1
Estado de México	4.6	38.3	37.7	15.4	0.6	3.4
Todas las minirregiones	11.7	41.3	30.8	9.4	3.7	2.9

Escolaridad de la madre de los alumnos por región

Michoacán	8.0	29.5	45.5	14.8	1.1	1.1
Chiapas	26.9	42.9	22.5	6.6	—	1.1
Guerrero	19.7	46.0	27.3	6.1	1.0	—
Estado de México	7.6	40.0	36.8	12.4	3.2	—
Todas las minirregiones	16.5	40.8	30.8	9.5	2.5	0.5

CUADRO 4
Distribución relativa de la escolaridad del padre de los alumnos por región

	<i>Misma localidad %</i>	<i>Mismo municipio %</i>	<i>Municipios aledaños %</i>	<i>Municipios no aledaños %</i>	<i>Fuera del estado %</i>	<i>Total %</i>
CBTAs	40.3	18.1	20.2	12.1	9.3	100 (248)
CBTIs	31.4	14.9	34.9	17.1	1.7	100 (175)
COBACH/Prepas	44.7	24.9	22.1	4.4	3.9	100 (181)
CONALEP	23.7	13.2	36.8	10.5	15.8	100 (76)
Total de la muestra	37.4	18.5	26.3		6.6	100 (680)
Pruebas de significación:						
CBTAs/CBTIs	$X^2 = 22.70$ no sign. p. = .0003 C = .2257					
CBTAs/COBACH/Prepas	$X^2 = 14.26$ no sign. p. = .0071 C = .1794					
CBTAs/CONALEP	$X^2 = 14.41$ no sign. p. = .0067 C = .2063					

CUADRO 5
Carreras de nivel superior elegidas
según la modalidad escolar cursada

<i>Estudiará carreras:</i>	<i>CBTAS</i> %	<i>CBTIS</i> %	<i>COBACH/Prepas</i> %
Cortas	10.7	11.8	11.8
Carreras de ciencias exactas	5.8	8.6	1.9
Agropecuarias	20.5	—	1.9
Médicas	42.1	23.6	7.2
Sociales y Admón.	4.9	22.5	55.9
Ingenierías	7.8	27.9	3.2
Humanidades	5.8	1.0	11.1
Otras	1.9	4.3	1.3
	100.0	100.0	100.0
$\chi^2 = 185.93$ sign.; $p = .0000$ $C = .638$			

CUADRO 6

Expectativas de escolaridad a futuro por modalidad escolar cursada

	<i>Estudiará: No por razones económicas¹ %</i>	<i>No por otras razones %</i>	<i>Subtotal %</i>	<i>Sí %</i>	<i>Estudiará y trabjará %</i>	<i>Subtotal %</i>	<i>No sabe %</i>	<i>Total %</i>
CBTAS	15.7	29.9	45.6	33.0	13.0	46.0	8.4	100.0
CBTIS	14.3	22.9	47.2	26.9	26.9	53.8	9.1	100.0
COBACH/ Prepas	6.6	3.8	10.4	52.7	30.2	82.9	6.6	100.0

Pruebas de significación

CBTAS/CBTIS: $\chi^2 = 14.17$ no sign.; p. = .0073; c = .197

CBTAS/COBACH Prepa: $\chi^2 = 71.82$ sign.; p. = .0000; c = .417

CBTIs/COBACH Prepa: $\chi^2 = 45.61$ sign.; 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 7
Tipo de trabajo esperado por modalidad de escolaridad cursada

Espera conseguir trabajo en:								
	<i>SARH y similares</i> %	<i>Organismos públicos</i> %	<i>Sistema Educativo Nacional</i> %	<i>Servicios industrias locales</i> %	<i>Unidad familiar</i> %	<i>Migración</i> %	<i>Lo que sea</i> %	<i>No sabe</i> %
CBTAS	33.8	2.2	4.3	5.0	6.5	5.0	15.1	18.0
CBTIS	4.7	15.6	3.9	40.6	3.9	7.8	6.3	17.2
COBACH/ Prepas	–	12.2	3.3	24.4	8.9	14.4	13.3	23.3
CONALEP	11.9	10.4	1.5	38.8	16.4	1.5	7.5	11.9

$X^2 = 143.08$ sign.; $p = .0000$ $c = .510$