



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA
COORDINACIÓN DEL COLEGIO DE PEDAGOGÍA

Tesis:

Saberes Socialmente Productivos y la relación Educación-Trabajo.
Referentes de análisis en la educación media en México.

Que para obtener título de Licenciada en Pedagogía presenta:

ARROYO GÁMEZ MARÍA TERESA

ASESORA:
DRA. CLAUDIA PONTÓN RAMOS



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Agradezco ampliamente a mi maestra la Dra. Claudia Pontón, por su apoyo académico, su enseñanza y sus conocimientos durante este proceso de formación profesional.

Mis agradecimientos a la Dra. Alicia de Alba, la Dra. Bertha Orozco, la Mtra. Marce Gómez y a la Dra. Claudia Pontón, por permitirme incorporar en los Seminarios de Formación que tan admirablemente coordinan, pues cada uno de los espacios institucionales ha representado una oportunidad de crecimiento y formación académica, como parte esencial en la consolidación de este trabajo de licenciatura.

Les extiendo mis agradecimientos y mi admiración.

Dedicatorias

A mi padre. A quien admiro y respeto profundamente.

A mi madre. Por su amor y apoyo incondicional.

A Lily. Por su amistad, por cuidarme y enseñarme tanto.

A Anita. Por su paciencia, confianza y amistad.

A Diego. Por su compañía, su cariño y brío.

A mi Abo. Por enseñarme el valor de una promesa y el amor eterno.

A mi familia entera, mis amigos y mis maestros de toda la vida.

ÍNDICE TEMÁTICO

<i>Tema</i>	<i>Página</i>
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1. PANORAMA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO.....	12
1.1. Breve historia de la educación media superior en México.....	12
1.2. Características más importantes para comprender su conformación.....	18
1.2.1. Descripción de la estructura académica e institucional de las dependencias que forman parte del universo de estudio en este trabajo.....	22
<i>Escuela Nacional Preparatoria.....</i>	<i>22</i>
<i>Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.....</i>	<i>26</i>
1.2.2. Estructura normativa general.....	30
1.2.3. Misión, Visión y Objetivos.....	34
1.3 El caso de la Escuela Nacional Preparatoria.....	39
1.3.1. Breve historia. Conformación y permanencia.....	39
1.4.2. La Escuela Nacional Preparatoria en nuestros días.....	42
1.4.3. Estadísticas. Matrícula de ingreso y de egreso.....	43
1.5. El caso del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.....	46
1.5.1. Antecedentes. Historia y trayectoria.....	46
1.5.2. Situación actual.....	49
1.5.3. Estadísticas. Matrícula de ingreso y egreso.....	50
CAPÍTULO 2. LOS SABERES SOCIALMENTE PRODUCTIVOS PRESENTES EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO.....	53
2.1. Saberes Socialmente Productivos. Antecedentes.....	53
2.2. ¿Cuál es la importancia de los saberes socialmente productivos en la educación?.....	58
2.3. Los Saberes Socialmente Productivos y su relación con el nivel medio superior.....	66
2.4. Líneas de articulación entre la educación media y los Saberes Socialmente Productivos, puentes hacia la relación educación-trabajo.....	73
a) Los Saberes Socialmente Productivos vinculados con la educación.....	79
b) La educación y el trabajo: nudos problemáticos en su articulación.....	80

c) La educación y el trabajo como construcciones sociales.....	84
2.5. Oportunidades y dificultades para que los jóvenes mexicanos accedan al nivel superior y al mundo del trabajo.....	87
2.5.1. Índice de permanencia y deserción de los estudiantes: Eficiencia terminal en la educación media superior.....	92
2.5.2. Índice de acceso al mundo del trabajo.....	95

CAPÍTULO 3. RELACIÓN EDUCACIÓN-TRABAJO.....98

3.1. Referentes ordenadores que explican la relación educación-trabajo.....	98
1) Educación y trabajo en relación con la desigualdad.....	100
2) Educación y trabajo en relación con el presente potencial.....	105
3) Educación y trabajo en relación con el inédito viable.....	107
4) Educación y trabajo en relación con la democracia.....	110
3.2. Saberes educativos y saberes del trabajo.....	113
Saberes Educativos.....	113
Saberes del Trabajo.....	116
Saberes Educativos y Saberes del Trabajo.....	119
3.3. Importancia de la relación educación-trabajo.....	121
3.4. La educación media en México como espacio de límites, posibilidades y alternativas.....	125

CONCLUSIONES.....133

ANEXOS.....140

Anexo 1.....	140
Anexo 2.....	141
Anexo 3.....	145
Anexo 4.....	146

BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....147

Saberes Socialmente Productivos y la relación Educación-Trabajo. Referentes de análisis en la educación media en México.

Introducción

El trabajo que se presenta a continuación, pretende hacer un análisis sobre la educación media superior en nuestro país con una propuesta de investigación con una postura teórica desde la categoría de los Saberes Socialmente Productivos (SSP), y su vinculación con la relación educación-trabajo.

En este sentido, en el caso particular de México, la categoría de los Saberes Socialmente Productivos será analizada desde el nivel medio superior, debido a que este nivel, por un lado, a) representa un momento estructural para continuar estudiando en el nivel superior; y por otro lado, b) supone que a la conclusión del mismo, el estudiante podrá incorporarse al espacio laboral del que ha aprendido previamente los conocimientos y saberes necesarios para desempeñarlo, en algunos casos.

Una de las preocupaciones centrales de este trabajo es dar cuenta de los Saberes Socialmente Productivos en vinculación con la relación educación-trabajo en la educación media en México, asimismo analizar desde lo educativo, las demandas y ofertas del campo laboral; a través de la identificación y análisis en cuanto a la pertinencia y necesidad de los SSP en la educación media en México. A través del estudio de dos casos: la Escuela Nacional preparatoria (ENP) y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)

Este proyecto centra su interés en la categoría de los SSP, pensando ¿Qué saberes son socialmente productivos entre el trabajo –competencias laborales- y la

educación –competencias educativas-? Desde una lógica que nos permita pensar la relación educación-trabajo en las dos dependencias referidas, es decir, que nos permita hacer un registro pedagógico y educativo de los límites, las posibilidades y las alternativas de los jóvenes mexicanos.

La elección de estas dos instituciones se debe a que en México la Escuela Nacional Preparatoria tiene una modalidad propedéutica, desde la cual el estudiante está siendo preparado para continuar estudiando en el siguiente nivel. Mientras que el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica tiene una modalidad técnico-profesional, la cual supone una formación integral que permitirá al estudiante incorporarse al mundo laboral, una vez terminados ciertos grados dentro de este bachillerato.

La educación relacionada con el trabajo, es entonces, otro referente importante, ya que se pretende construir ejes que den cuenta de las posibilidades que tienen los jóvenes mexicanos para seguir estudiando o para incorporarse al campo laboral, considerando las situaciones de pobreza, exclusión, globalización, desigualdad, entre otros factores, que se viven en México.

El cuerpo general del trabajo, se estructura a partir de los siguientes ejes de análisis:

- a) La educación media en México;
- b) Los Saberes Socialmente Productivos en la educación media;
- c) La relación educación-trabajo;
- d) El contexto social actual, y;
- e) Límites, posibilidades y alternativas de los jóvenes mexicanos en la educación media;

A partir de estos ejes, se pretende dar cuenta desde un abordaje teórico y su respectiva comparación con los resultados obtenidos estadísticamente de la educación media en México vinculada con la esfera laboral, con la finalidad de observar su importancia y los nudos problemáticos que la atraviesan. Los ejes analíticos han sido estructurados a partir de su importancia y el papel que juegan en la educación media.

Para dar cuenta de este abordaje analítico, se ha estructurado el trabajo a partir de tres capítulos que permiten comprender tanto las implicaciones de la relación educación-trabajo, como de las múltiples configuraciones que adquiere dicha relación en la trama de lo social, a partir del estudio de la categoría de los Saberes Socialmente Productivos.

El primer capítulo aborda brevemente la cuestión histórica de la conformación del nivel medio superior en México a través del pensamiento positivista de Gabino Barreda, asimismo da cuenta de la permanencia de la Escuela Nacional Preparatoria y de la historia y trayectoria del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, resaltando su importancia de surgimiento en un momento concreto de la vida social, económica y política de México.

Este primer capítulo es un referente importante para comprender el proceso de construcción y consolidación de estas dos instituciones en México, con la finalidad de analizar de manera general la estructura normativa, los objetivos, la visión y la misión de cada una de las dos dependencias que conforman el universo de estudio de este trabajo, así como su contemporaneidad e importancia en nuestros días, con la finalidad de tener un primer acercamiento a la esfera

educativa y sus posibilidades de conexión al mundo laboral, desde una mirada socialmente productiva. En este sentido, es necesario precisar que no son las instituciones desde su diseño curricular, ni sus orientaciones y criterios pedagógicos las que instalan, promueven y definen la categoría de los Saberes Socialmente Productivos al interior de sus planes y programas, sino que esto constituye una manera particular de mirarlas y analizarlas.

En el segundo capítulo, se aborda la cuestión referida a la categoría de los Saberes Socialmente Productivos, sus antecedentes de construcción y su conceptualización para comprenderla. En este sentido, la categoría juega un papel central para pensar la articulación de la relación educación-trabajo desde una mirada socialmente productiva, observando los nudos problemáticos que atraviesan tanto a la escuela, al trabajo, a la sociedad como a los propios sujetos.

De esta forma, se construyen tres líneas de articulación entre la educación media y los Saberes Socialmente Productivos, con la finalidad de observar puentes de articulación hacia la relación educación-trabajo, los ejes que se han construido son los siguientes: a) el primero de ellos nos habla de una inicial articulación entre los Saberes Socialmente Productivos y la educación enfocada al nivel medio superior; b) el segundo eje trata de dar cuenta sobre las tensiones y problemáticas que supone el abordaje de la relación educación-trabajo; c) el último eje aborda la relación educación-trabajo como una condición necesaria en el tejido social, que se ha ido construyendo en el devenir histórico y que responde a las múltiples necesidades económicas y políticas que intervienen en lo educativo.

En el último apartado del segundo capítulo se hace un análisis sobre las oportunidades y dificultades que actualmente tienen los jóvenes mexicanos para

acceder al nivel superior y al mundo del trabajo a partir tanto de índices de eficiencia terminal, como de acceso al mundo del trabajo.

Finalmente en el tercer capítulo, se analiza la relación educación-trabajo, desde las implicaciones, configuraciones y tensiones que derivan sobre el tejido de lo social, asimismo se remite su importancia de articulación como una construcción social necesaria para la consecución de nuevos espacios y alternativas sociales.

En este sentido, se pretenden construir referentes, que desde un plano analítico intenten abordar la vinculación entre educación-trabajo como una construcción necesaria del tejido social, en relación con:

- 1) La desigualdad
- 2) El presente potencial
- 3) El inédito viable
- 4) La democracia

Los puntos anteriores pretenden conformar un puente analítico que permita observar la importancia de articular la educación con el trabajo, para que la brecha desigualitaria entre los jóvenes se reduzca en la medida de lo posible a través del análisis crítico de los nudos problemáticos que atraviesan socialmente a los sujetos, es decir, pensar desde el presente, un futuro posible, construyendo alternativas viables e inéditas que tengan como una de sus finalidades, construir permanentemente una democracia que ofrezca igualdad en oportunidades educativas y laborales.

Este trabajo en general, pretende conformar una postura crítica, que permita reflexionar ante las múltiples problemáticas de las esferas educativa-laboral, con la

finalidad de pensar en la articulación entre educación y trabajo, mediada por una postura socialmente productiva, que ofrezca la posibilidad de extender los límites, concientizar sobre las posibilidades y generar nuevas alternativas que permitan a los jóvenes tanto el acceso y la permanencia a la educación como a un trabajo productivo.

Capítulo 1. Panorama actual de la educación media superior en México.

1.1. Breve historia de la educación media superior en México

La educación y la escuela como parte de las instituciones de nuestro país, no siempre han estado presentes desde el comienzo de la organización de la sociedad, sino que *“la escuela se fue haciendo presente muy poco a poco hasta lograr que la población viera sus intereses reflejados en ella. Con el transcurrir del tiempo, la escuela se hizo necesaria”* (Civera, 1999: 157), de esta forma, sus múltiples configuraciones teóricas y conceptuales, su estructuración y funcionalidad, así como los diversos referentes de análisis, posturas y corrientes filosóficas que explican lo educativo y las alternativas pedagógicas que nos permitan adquirir la posibilidad de ofrecer soluciones a los diferentes problemas educativos, han cambiado con el transcurrir del tiempo.

Particularmente, desde mediados del siglo XIX, en México se comenzaron a considerar a las escuelas y la enseñanza como elementos significativos del tejido social, de una u otra forma la educación comenzó a jugar un papel central en la vida social.

El sistema educativo, en lo que refiere a la educación media superior, lograría conformar sus primeros antecedentes en la Colonia. Como lo señalan Mendoza Rojas, Latapí Sarre y Rodríguez Gómez (2001: 90) las primeras instituciones relacionadas con la educación media fueron el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco y el Colegio de San Juan de Letrán. Estableciéndose después en la Real y Pontificia Universidad de México la Facultad de Artes, como institución de

estudios preparatorios para las licenciaturas. Los jesuitas influyeron de manera decisiva en la educación de la época colonial, con el establecimiento de colegios como el de San Pedro y San Pablo, el de San Ildefonso y cerca de treinta en las principales ciudades del territorio colonial.

La educación media superior, iniciada representativamente en México en 1867 por el doctor Gabino Barreda, contemplaba con grandes expectativas una educación positivista, que como señala Villa Lever (2000: 201-204), tenía el objetivo de formar a los futuros profesionistas, haciéndolos hombres útiles a la Patria, a la sociedad y a sí mismos.

Sin embargo, las respuestas por parte del gobierno y del clero no se hicieron esperar, un circular escrito por Francisco Vázquez Gómez, miembro de la Comisión de Educación del Congreso y médico de cabecera de Porfirio Díaz, describía cuanto podía en contra del legado educativo de la Escuela Nacional Preparatoria, opinión a la cual se le sumó la voz del clero.

La contra reacción fue encabezada por grandes pensadores como Justo Sierra, Antonio Caso y Henríquez Ureña quienes convocaban a liberales y estudiantes de la república a un magno homenaje en honor del *ilustre educador* Gabino Barreda, sin embargo, como lo señala Quintanilla (1999: 85) en febrero de 1908 *“las Reformas emprendidas por el Ministerio de Instrucción Pública y el proyecto de crear la Universidad Nacional naufragaban en un mar revuelto por las críticas de los positivistas ortodoxos, la beligerancia del clero y la falta de empeño del poder central”*, por lo que la concreción tanto de la Universidad Nacional como de la Escuela Nacional Preparatoria tenían fuertes impedimentos sociales, políticos y religiosos que ocultaban el progreso y el porvenir de México.

La *manifestación filosófica*, atrajo a numerosas poblaciones de jóvenes estudiantes, quienes se reunieron en marzo de 1908 en San Ildefonso, lanzando consignas contra la iglesia, con la finalidad de que no intervinieran más en la consolidación de la Nacional Preparatoria, sin embargo, también los positivistas ortodoxos estaban en contra de dicha consolidación.

Al siguiente día, los periódicos nacionales de aquel tiempo, se precipitarían al considerar como un rotundo fracaso la manifestación del día anterior, pues tiempo después -1914- sería considerada como el *amanecer de la Revolución*.

Es a mediados del siglo XX, cuando las condiciones políticas, económicas y demográficas del país, permiten y al mismo tiempo exigen, una inclusión de las clases y grupos sociales que nunca antes habían alcanzado el nivel medio superior, por lo que se da una *“vertiginosa expansión de la matrícula”*¹, alcanzando una población académica de 2.8 millones de alumnos en 1998 de aproximadamente 300 mil que había en 1970.

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP), eminentemente positivista, tenía como objetivo primordial impartir educación general, a fin de que en la Universidad Nacional se obtuviera una especialización. Sin embargo, esta educación general era demasiado larga, como lo dice Javier Garcíadiego (1997: 772):

“Ante la presión de la opinión pública, mayoritariamente católica, el gobierno prefirió disminuir el dominio positivista en las educaciones media y superior del país. Incluso en la Cámara de Diputados se propuso la supresión de la Escuela Nacional Preparatoria, alegándose que cinco años eran demasiados para brindar a

¹ Cfr. VILLA, Lever Lorenza (2000: 201-204).

los jóvenes una enseñanza general, cuando lo que se requería era una rápida especialización."

No obstante y pese a las múltiples contraposiciones, la ENP se conformó como parte del Sistema Educativo, los contenidos educativos estaban diseñados en función de una doble finalidad: era propedéutico o terminal, es decir, que el estudiante podía continuar con sus estudios profesionales o incorporarse al mercado laboral.

Por 1913, en los años huertistas, una agrupación de jóvenes universitarios de los estados y provincias comenzaron a manifestarse en contra de Huerta y a filtrarse en los círculos políticos del país, desde donde podían tener mayor acción, sin embargo, son detenidos por Huerta y confinados a la cárcel, no obstante, son liberados prontamente, debido a que su gobierno ya estaba demasiado desgastado como para acumular mayores asperezas.

A pesar de su liberación, la consecuencia más grande deviene sobre la comunidad universitaria mediante su militarización, comenzando por la Preparatoria, a fin de asegurar el orden y la disciplina. A pesar de que el plan sólo se limitó a la Preparatoria, el resultado fue el esperado: no hubo después otras incorporaciones de estudiantes a los ejércitos rebeldes.

Del plan de Huerta, resultó una educación más protocolaria que rigurosa, y a pesar de que en 1914 el presidente Venustiano Carranza, destituyó a los docentes huertistas así como el régimen militarista en la Nacional Preparatoria, el decaimiento del positivismo fue evidente, lo que implicó un cambio radical en la

esencia y naturaleza de los principios educativos establecidos, tanto de la Universidad Nacional como de la Nacional Preparatoria.

A lo largo de la historia del nivel medio superior *“se han debatido aspectos como los contenidos de los planes de estudio, el sentido de este nivel, los métodos de enseñanza, los fundamentos teóricos, [...] la relación que debe existir en los contenidos, si los contenidos deben ser definidos como una continuidad de la educación básica o si bien deben ser definidos de acuerdo con prerrequisitos del ciclo de estudios profesionales o, más aún, según la relación con el mercado de trabajo”* (Velázquez Albo, 2004: 80), el debate ha estado presente, sobre todo por la pluralidad de la población y por los fines del Estado.

Hacia 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública *“con el propósito de establecer un sistema educativo nacional, proyecto impulsado por José Vasconcelos, quien había sido rector de la Universidad [Nacional de México] A partir de entonces, las escuelas preparatorias crecieron en número y se diversificaron: surgieron las escuelas vocacionales del Instituto Politécnico Nacional en el gobierno de Lázaro Cárdenas; los centros de bachillerato tecnológico, agropecuario, industrial y del mar a finales de los años sesenta; el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, el Colegio de Bachilleres y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en los años setenta”*(Mendoza, et. al., 2001: 91) La pluralidad de dependencias, también abriría la veta hacia una disparidad de formaciones, orientaciones y políticas educativas y del perfil de egresados.

Como lo menciona Lorenza Villa Lever (2000: 202), la *eficiencia terminal* era insatisfactoria, ya que sólo la mitad terminaba. Para contrarrestar los resultados entre el 50% que terminaba y el 50% que no lo hacía, el Estado, a través del Sistema Educativo Nacional, propuso la diversificación del bachillerato, la cual por surgir de manera pronta y por exigir respuestas rápidas, se hizo de forma desordenada,

aun considerando que la población era heterogénea y con distintas <estructuras sociales>.

Es importante referir al término de las <estructuras sociales>, las cuales señalan una segmentación social que derivan finalmente en una fragmentación. La cual, como lo señala Kessler (2005: 952);

“...en la década de los ochenta, Cecilia Braslavsky había utilizado tal noción para señalar la creciente diferenciación de recursos humanos, materiales y pedagógicos en la escuela primaria y secundaria, conformándose circuitos educativos por los que transitaban alumnos de distintos niveles sociales. De este modo, a la supuesta homogeneidad del sistema se contraponían posibilidades de acumulación de capital cultural y social estratificadas socialmente al interior del mismo nivel. La fragmentación resulta, en primer lugar, del aumento de la segmentación en el sistema educativo, donde las diferencias verticales entre escuelas han cristalizado al punto de quebrarse [y] en segundo lugar, por la extensión de la lógica de individuación y sociedad...”

Es decir, que la calidad educativa no es la misma para todos, causa que en sí misma, produce desigualdad en la población heterogénea que es dominada por políticas educativas que pretenden hegemonizar y homogeneizar. De forma que, así se ha venido conformando lo que hoy conocemos como educación media, de manera desigual y surgida en aras de la estratificación social.

Lo anterior ressignifica de manera particular en el problema de la desigualdad, tanto en las oportunidades de acceso y permanencia en la educación de los jóvenes, como en una inefectiva distribución de la educación entre la población, que como sabemos, remite a distintas necesidades y contextos alternativos que no se pueden homogeneizar.

En este sentido, la diversidad del bachillerato desde su conformación ha contemplado modalidades, instituciones, coordinaciones y planes estudios distintos unos de otros, con el objetivo de constituir una educación orientada hacia la calidad y la igualdad en la población escolar. No obstante, como lo señalan de Ibarrola y Weiss (1989: 4) en el nivel medio superior la eficiencia terminal es muy baja; impulsada en buena medida por una serie de deficiencias e inercias escolares, en donde se ha dado una disminución relativa de la matrícula, claramente diferenciado entre las distintas instituciones y siempre en detrimento frente al bachillerato general.

Aún así el nivel medio ha sido toda una realidad desde mediados del siglo XIX, pues las instituciones conformadas a partir de la Escuela Nacional Preparatoria, se han rediseñado, modificado y recreado una y otra vez con el devenir de los cambios sociales.

Ahora bien, hagamos un breve recorrido conceptual para comprender las características más sobresalientes que conforman la educación media en México, a fin de comprender sus implicaciones en la vida social de nuestro país.

1.2. Características más importantes para comprender su conformación.

La educación media en México representa uno de los temas de central importancia en la vida social del país (Delval, 1997). Pues constituye una parte de la estructura educativa que coadyuva en la formación de sujetos, de los cuales se

espera que contribuyan con el desarrollo cultural, económico, educativo, científico y tecnológico de la sociedad, particularmente de las nuevas generaciones.

En palabras de Domínguez Álvarez y Pérez Gómez (1993: 2) la educación media *“representa el espacio crítico donde el estudiante determina el área en la cual desarrollará sus estudios de licenciatura”*, pero al mismo tiempo, la educación media constituye un puente hacia el espacio laboral, por lo que, de cualquier forma, es un momento integral que prepara al sujeto para su intervención en la vida social. La escuela representa, sobre todo, un espacio de vida juvenil (Guerrero, 2000: 206-207), en el que convergen subjetividades, experiencias, conocimientos y saberes.

En México, la educación media superior, contempla dos tipos: el bachillerato y la educación tecnológica, éstos se imparten a su vez en tres modalidades: la educación técnico-profesional o terminal, el bachillerato general o propedéutico y el tecnológico o bivalente. La modalidad propedéutica tiene una duración, en general, de tres años, y en el caso del bachillerato tecnológico, los alumnos reciben adicionalmente una capacitación que los acredita como técnicos en algún área específica con la que pueden acceder al campo de trabajo (Domínguez, et. al., 1993: 3).

No obstante, la educación media difiere de los anteriores niveles, (preescolar, primaria y secundaria) en cuanto a su obligatoriedad², es decir; que el ingreso y egreso del nivel medio superior está supeditado a la voluntad y los

² A este respecto es importante referir que en el artículo 3º Constitucional se señala que: *“...Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria”*. (Artículo reformado mediante decreto publicado en el diario oficial de la federación el 12 de noviembre del 2002)

referentes familiares y sociales que el estudiante tenga para ingresar o no, al nivel medio superior.

En este sentido, no todos los jóvenes mexicanos que pueden acceder a la educación media lo hacen, pues las posibilidades de que un joven asista realmente a la escuela dependen como lo señala Martínez Rizo (2002: 418), de *“factores de su entorno familiar y social, por lo que aun si existen lugares para que todos los [...] alumnos tengan cabida en un sistema educativo, en la práctica es frecuente que cierto número no los aproveche”*.

En este sentido, podemos precisar que la igualdad es un tema urgente en la educación media y la educación en general, igualdad en tanto que oportunidad de acceso y permanencia en la educación, aun más, podemos decir que la educación media requiere para su abordaje del análisis de cuatro ejes centrales: cobertura, calidad, financiamiento y pertinencia de la enseñanza³.

Es verdad, como señala Velázquez Albo (2004: 80) que *“una preocupación constante de los actores involucrados en el bachillerato a lo largo de su historia ha sido cómo enseñar, qué enseñar y para qué enseñar”*, pues la enseñanza es inherente a la educación y la educación es una práctica ligada a los procesos sociales. La educación responde a los procesos que se viven en un tiempo determinado y en un momento histórico concreto, de manera que en *“cada sociedad se forja un determinado ideal de hombre”* (Durkheim, 2001: 8), dependiendo del contexto y las necesidades sociales.

³ Cfr. IRÍZAR, Guadalupe (2007) *“Lamenta De la Fuente déficit en educación”*, Periódico Reforma, 24 de agosto, p. 7, sección A.

Pensemos la educación como una práctica social⁴, que en sí misma pretende el desarrollo del hombre a través de la conciencia crítica y una mirada analítica sobre el conjunto social, como una *“acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social”* (Durkheim, 2001: 49), que mediante la transmisión de conocimientos logran perdurar su cultura.

El bachillerato tiene una característica fundamental que lo conforma: su marcada inclinación hacia la laicidad. Después del porfiriato esto quedó definido. La colaboración positivista del doctor Gabino Barreda -basado en la filosofía de Augusto Comte-, quien entendió que los fines que la nación perseguía podían quedar sentados desde una perspectiva educativa, fue lograr el progreso en México a partir de la conformación del hombre positivista.

Esto va a tener una gran implicación en el plan de estudios, pues éste se asienta en las ciencias de carácter positivo, que van de lo más abstracto a lo más concreto, por lo cual se privilegia enseñar matemáticas, para después enseñar ciencias naturales y después impartir las ciencias lógicas como *moral y literatura*.

Como lo señala Díaz Barriga (2005: 33), los planes de estudio *“responden a múltiples intereses y sentidos, [...] obedecen a múltiples dinámicas, se destacan las burocrático-administrativas, en donde aparecen como un elemento indispensable para estructurar el funcionamiento de la escuela, lo que paulatinamente va dando lugar a una visión administrativa de los mismos y deja de lado el proceso académico que subyace en ellos”*, por lo que el acto pedagógico se pierde en su máxima esencia, y sólo se pretende cumplir con

⁴ Cfr. FREIRE, Paulo (2004) *La educación como práctica de la libertad*. 51ª. Siglo XXI. México.

criterios de evaluación y de orden administrativa para satisfacer las demandas de un proceso burocrático.

Si bien es cierto que los contenidos de los planes de estudio se han ido rediseñando, también es cierto que es porque obedecen a lógicas administrativas que se han ido gestando al interior de los distintos gobiernos en México, porque intentan “responder” a momentos coyunturales específicos. Sin embargo, podemos decir que quien estudie el bachillerato propedéutico, tendrá mayores posibilidades de acceder al nivel superior que quien estudie el bachillerato terminal, si suponemos esta premisa como cierta, entonces tendremos que reconocer que esta una primera característica diferencial entre los saberes que se manejen entre un bachillerato y otro.

Es decir, el diseño desigual de los planes de estudio en el nivel medio superior hace una característica de ruptura entre quienes desertan y quienes permanecen. La continuación de un sujeto en una institución de educación media superior, obedece a múltiples factores: económicos, culturales, familiares, subjetivos, etcétera. No obstante, para los fines que se persiguen en este trabajo, es necesario abordar lo referente a los Saberes Socialmente Productivos que se legitiman dentro de una institución determinada, es decir, analizar de manera particular cómo las instituciones elaboran y construyen el diseño pedagógico de su currículum, en el cual se reconoce que no consideran la categoría de los SSP, definida ésta como *“aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura modificando su <<habitus>> y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad”* (Puiggrós, Gagliano, 2004: 13)

Este análisis tiene la finalidad de comprender la vinculación entre educación y trabajo -o si se quiere pensar desde otro referente- entre escuela y sociedad. En este sentido, hagamos ahora una descripción sobre la estructura académica e institucional de dos dependencias de educación media, a fin de contribuir al esclarecimiento a través de estos ejemplos institucionales diferentes entre sí, que comprenden parte de la educación media en México: la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.

1.2.1. Descripción de la estructura académica e institucional de las dependencias que forman parte del universo de estudio en este trabajo.

Escuela Nacional Preparatoria

Uno de los propósitos de este apartado, es indagar en la estructura académica de la Escuela Nacional Preparatoria, a fin de identificar elementos que nos permitan pensar puentes hacia el análisis de los Saberes Socialmente Productivos.

Como parte de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela Nacional Preparatoria, está integrada por nueve planteles distribuidos en la zona del distrito federal, en los que se imparte educación a nivel bachillerato, con modalidad propedéutica, aún cuando también cuenta con diez opciones técnicas en las que el estudiante puede incurrir como actividades extracurriculares.

Los nueve planteles que conforman la ENP, siguen un mismo plan de estudios, el cual pretende precisamente preparar al estudiante para el siguiente nivel educativo, a través de tres etapas de formación: a) introducción en el cuarto año; b) profundización en el quinto año; y c) orientación en sexto año, a la vez que dichas etapas se distribuyen por núcleos: básico, formativo-cultural y propedéutico. Estos núcleos de asignaturas se desarrollan durante los tres años del bachillerato, con sus respectivas materias obligatorias y optativas, dependiendo del área a estudiar, ya sea Físico-Matemáticas y de las Ingenierías; Ciencias Biológicas y de la Salud; Ciencias Sociales o Humanidades y Arte.

Para responder a lo anterior, la ENP cuenta con un contenido programático conformado por 94 asignaturas, que corresponden a 340 créditos obligatorios y 18 créditos optativos que se organizan a lo largo de los tres años.

En los objetivos del plan de estudios, se señala que el alumno será educado para la vida cotidiana, desarrollará un gusto estético y se despertarán en él la diversidad de aspiraciones vocacionales, entre otros. Se señala también que “opcionalmente será capacitado para una rama técnica”, lo cual no supone en esencia una base establecida de contenidos y asignaturas obligatorias a cursar.

En este sentido, la ENP cumple una doble función en cuanto a su modalidad: propedéutico y terminal, aunque parece que su carácter formativo se inclina más hacia lo propedéutico y lo general, que hacia lo técnico.

Una de las características sustanciales del plan de estudios, es que los alumnos pueden elegir un área de conocimiento⁵ en el último año de estudio, con el propósito de que puedan comenzar a especializarse en un área determinada, a la cual posteriormente se incorporarán como la carrera profesional de su elección, en este sentido, el plan de estudios y las políticas educativas si permiten, coadyuvan e intervienen para que un estudiante, pueda seguir estudiando.

Este es un punto importante objetivado a la relación educación-trabajo, pues como lo menciona Aro Pekka (2001: 105) *“Los sistemas de educación y formación juegan un papel fundamental al motivar el desarrollo de los conocimientos y capacitación que los jóvenes necesitan para tener éxito”*, tanto en el mercado de trabajo como en el siguiente nivel educativo.

Otra de las finalidades del presente apartado es presentar la estructura organizacional que integra a la Escuela Nacional Preparatoria como dependencia universitaria, las entidades que la conforman y sus dependencias a cargo en sus diferentes niveles jerárquicos.

Lo anterior está referido a través de un organigrama*, el cual pretende esclarecer y articular los vínculos, cargos y funciones que existen entre las múltiples entidades que conforman la Escuela Nacional Preparatoria.

En la estructura institucional de la ENP se puede apreciar, que es a partir de los Directores Académicos, dentro de la Organización de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde comienza a ejercerse la operatividad y normatividad

⁵ Las áreas de conocimiento están señaladas como: I. Ciencias Físico-Matemáticas y las Ingenierías; II. Ciencias Biológicas y de la Salud; III. Ciencias Sociales, y IV. Humanidades y Artes. Cfr. <http://www.unam.mx/> Extraído el 18 de enero de 2008.

* Ver Anexo 1.

al interior de la Dependencia, regulada desde luego, por el Rector de la UNAM, la Junta de Gobierno y el Consejo Universitario**.

Conocer la estructura académica e institucional de la ENP, es un importante referente para comprender las implicaciones que tiene sobre la educación y la formación que reciben los alumnos mediante sus planteles, en vinculación con las políticas educativas y las normativas que circunscriben a la ENP al contexto social, en este sentido, se comprende su pertinencia y necesidad dentro del conjunto de la educación media superior en México.

A través de sus entidades la ENP, supone un control sobre los programas, los contenidos, los docentes, el alumnado, la difusión cultural, las opciones extracurriculares, los proyectos de investigación y sobre la logística en general. En este sentido, podemos establecer ciertas bases y parámetros que nos permitirán comprender más adelante los vínculos entre la relación educación-trabajo y los Saberes Socialmente Productivos que implícitamente se abordan y juegan un papel importante en la vida escolar de la ENP.

Ahora bien, abordemos los aspectos relacionados normativa e institucionalmente en el CONALEP, debido a que el ejercicio analítico de este trabajo, pretende abordar un nivel comparativo entre estas dos instituciones.

** Ver Anexo 2. También véase: <http://www.unam.mx/>

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

Para el caso del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) podemos decir que su estructura académica depende de normas orientadas a formar, como ellos mismo lo señalan “profesionales técnicos”⁶ capaces de laborar en cualquier empresa, ya que su modelo educativo está basado en competencias laborales, cuyo principio es la *calidad para la competitividad*.

El diseño del plan de estudios del CONALEP, está elaborado en base a la eficacia y a la competitividad. Estas características me parecen centrales para comprender la conformación y evolución del CONALEP, y cómo es que se ha configurado como terminal.

Desde el 2004, el modelo académico del CONALEP, señala que se estudiará con 46% de teoría y 54% de práctica⁷, asimismo se menciona que al término del segundo semestre los alumnos recibirán un certificado como Técnico Auxiliar y a la conclusión del cuarto semestre recibirán uno como Técnico Básico, con la finalización de todos los semestres, el alumno recibe el reconocimiento como Profesional Técnico-Bachiller, esto supone que desde el primer año, un estudiante puede incorporarse al campo de trabajo.

Con una duración de uno, dos o tres años, con sus 42 carreras técnicas y ocho áreas de estudio⁸ el CONALEP se autodenomina como formador para y en el

⁶ Extraído de: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep1/sep1_Colegio_Nacional_de_Educacion_Profesional_Tec, el 18 de enero de 2008.

⁷ Cfr. Boletín de la Secretaría de Educación Pública. “*Ingresarán a licenciatura egresados de CONALEP sin cursar materias adicionales*”. 24 de febrero de 2004.

⁸ I. Electricidad y Electrónica; II. Mantenimiento e Instalación; III. Procesos de Producción y Transformación Física; IV. Procesos de Producción y Transformación Químico Biológicos; V. Tecnologías de la Información;

trabajo⁹. Su plan de estudios tiene un Modelo socio-humanístico capaz de comprender las necesidades sociales y cuenta con un tronco común a nivel parcial. Es interesante saber que el plan de estudios se ha ido rediseñando conforme las necesidades laborales del país y la oferta educativa se han ido modificando también. De esta forma, los contenidos curriculares del Modelo Educativo se combinan para dar una formación con orientación al empleo y una posibilidad de acceso a la enseñanza superior.

El CONALEP señala que todo joven que curse los seis semestres del nuevo plan de estudios egresará como Profesional Técnico del Bachiller, por lo que, si así lo decide, y cumple con los requisitos correspondientes, podrá iniciar estudios en cualquier institución de educación superior del país. Lo cual se hace muy dificultoso, pues el objetivo primordial no es este último, sino que el egresado pueda incorporarse eficaz y exitosamente al campo laboral. Por lo que, una de las principales características del plan de estudios se basa en vincular la enseñanza a la vida laboral práctica.

La competencia es otro de los aspectos relevantes pues existen <normas de competencia> y <estándares de competencia>, así como <estándares o normas de alto desempeño>. Entendiendo desde un inicio por competencia, no como física ni intelectual, sino siempre laboral, como la aptitud de una persona para desempeñar

VI. Contaduría y Administración; VII. Turismo y VIII. Salud. Extraído de: http://raa.conalep.edu.mx/programas2/cpe_carreras.screen , el 19 de enero de 2008.

⁹ I Curso Subregional IBERFOP sobre Diseño de la Formación Profesional Basada En Competencias (1991) “Análisis comparado de las metodologías para establecer perfiles profesionales o normas de competencias laboral: análisis ocupacional, DECUM, análisis funcional y otros. Aplicaciones y características. Adaptación de las metodologías” Países Andinos, México, Portugal, Lima y Perú, Conalep – México. Extraído de: <http://www.oei.org.co/iberfop/limaconalep/index.htm>, el 19/02/2007.

una misma función productiva en diferentes contextos de trabajo y con base a los resultados esperados.

En el CONALEP se han desarrollado más de 300 cursos basados en competencias, asimismo ha desarrollado un Modelo de formación para capacitar a profesores e instructores, estandarizando con esto, los servicios de capacitación en los planteles del Colegio.

Parece difícil que los alumnos puedan permanecer en el nivel superior después de estar en constante competencia laboral, por lo que el bachillerato, aunque sea también referido como Técnico-Profesional, se inclina más hacia lo terminal, pues desde la conformación de su plan de estudios podemos observar cómo un tronco común no es suficiente para cubrir el conocimiento general y al mismo tiempo el conocimiento especializado de un área determinada.

Sin embargo, una de las razones por la cual no todos los estudiantes continúan de la educación media a la superior es por el propio diseño y elaboración de los planes de estudio, desde este aspecto, podemos suponer una cierta desventaja paradójica. Pues están en desventaja los estudiantes del CONALEP ante el modelo educativo de la ENP y las mayores oportunidades que tienen para acceder al siguiente nivel, pero están en desventaja los alumnos de la ENP ante los del CONALEP, pues estos últimos se pueden incorporar con mayor rapidez al campo laboral como técnicos, no obstante, en este contexto, es preciso repensar el papel que juegan los Saberes Socialmente Productivos en vinculación directa con la relación educación-trabajo y cuáles saberes se transmiten supeditados a otros, es decir, que mientras en la ENP se objetivan los saberes de

especialización, en el CONALEP se privilegian los saberes de competencia, por ejemplo.

El CONALEP, parece constituirse, como lo señalan Ramsey, Carnoy y Woodburne (2000: 330), en una solución para las clases sociales más desfavorecidas; pues:

“...los países han invertido en los bachilleratos generales la mayor proporción de los recursos destinados a la educación media superior, con las escuelas preparatorias actuando como un instrumento de selección para la educación universitaria. La educación profesional técnica sigue siendo considerada como una opción para aquellos que no tendrían éxito en el sistema de educación general”.

Ahora bien, pensemos en la estructura institucional del CONALEP, la cual está a cargo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica, el cual depende a su vez de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, quien se vincula como entidad a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El CONALEP cuenta con 277 planteles distribuidos alrededor de los 32 estados federativos de la República Mexicana y se encuentra regulado por la Dirección General* y diversas Secretarías que le otorgan personalidad normativa en cada plantel. La estructura académica está constituida por Direcciones, Secretarías, Unidades Administrativas y un Órgano Interno de Control, las funciones son específicas de cada dependencia, pero giran alrededor de un objetivo común: formación de profesionales técnicos basado en el modelo en competencias.

* Ver Anexo 3.

Tanto el CONALEP como la ENP, pretenden alcanzar el óptimo desarrollo de sus estudiantes mediante una fuerte estructura académica, pero también de una normativa, pues el lazo entre ambas constituye una parte del puente entre la escuela y la sociedad, por lo cual profundizaremos en la estructura normativa general de estas dos instituciones en el siguiente apartado.

1.2.2. Estructura normativa general.

El marco normativo que regula la educación media en nuestro país, se fortalece desde el artículo 3º Constitucional, que en su última Reforma realizada el 12 de noviembre de 2002, señala al respecto de la educación que:

“...El Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos — incluyendo la educación inicial y a la educación superior— necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura”

Además de señalar que el criterio que orientará toda la educación, *“se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”*¹⁰

Por su parte, la Ley General de Educación expide normas que regulan la educación que imparte el Estado, sus organismos descentralizados –como es el caso del CONALEP-, y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios.

¹⁰ Cfr. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3º Constitucional. Artículo reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 12 de noviembre del 2002.

En su artículo 2º señala que: *“Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables”*¹¹, a este respecto, es necesario hacer énfasis en considerar que por una parte, no existen en México las mismas oportunidades de acceso a la educación, y que por la otra, una vez que se ha ingresado, no se tienen las mismas oportunidades de permanencia, por lo cual muchos jóvenes se ven obligados a trabajar. Esta situación no se ve apuntalada ni coadyuvada desde las políticas normativas de la educación.

En la Ley General de Educación (2006: art. 37), se señala que: *“El tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes”*, sin embargo, no se han encontrado otras normas que regulen concretamente la educación media superior, refiriéndose concretamente a cada nivel y modalidad.

En el caso particular de la Escuela Nacional Preparatoria, podemos observar en su artículo 2º de la Ley Orgánica como se señala que:

“La Universidad Nacional Autónoma de México, tiene derecho para: [...] III. Organizar sus bachilleratos con las materias y por el número de años que estime conveniente, siempre que incluyan con la misma extensión de los estudios oficiales de la Secretaría de Educación Pública, los programas de todas las materias que forman la educación secundaria, o requieran este tipo de educación como un antecedente necesario. A los alumnos de las Escuelas Secundarias que ingresen a los Bachilleratos de la Universidad se les reconocerán las materias que hayan aprobado y se les computarán por el mismo número de años de Bachillerato, los que hayan cursado en sus Escuelas; IV. Expedir certificados de estudios, grados y títulos;

¹¹ Cfr. Ley General de Educación y Leyes Complementarias. Capítulo IV. Del proceso Educativo, artículo 37º, actualizada al 2 de Julio de 2006. 1ª. Ediciones Delma.

*V. Otorgar, para fines académicos, validez a los estudios que se hagan en otros establecimientos educativos, nacionales o extranjeros, e incorporar, de acuerdo con sus reglamentos, enseñanzas de bachilleratos o profesionales [...]*¹²

Asimismo en el marco legal y constitucional de la UNAM, se encuentra el Estatuto General, el cual reconoce a la ENP como una institución que forma parte de la UNAM, en donde se señalan lineamientos y normas a seguir para el Consejo Técnico y sobre la integración del Consejo Académico de Bachillerato, me parece importante rescatar particularmente de la ENP, lo siguiente:

*“Artículo 43.- La conducción académica, la administración y las facultades disciplinarias de los planteles en que haya de distribuirse la población escolar del bachillerato estarán a cargo de directores de planteles dependientes de los directores generales de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades. Los directores de los planteles serán nombrados y removidos por el Rector, en los términos que se señalen en los reglamentos respectivos; durarán en su cargo cuatro años, deberán poseer título superior al de bachiller y reunir los requisitos que señala el artículo 18, en sus fracciones I, II y IV de este ordenamiento”*¹³

En lo que respecta a la normatividad del CONALEP, podemos observar que cuenta con dos marcos: a) Normatividad del CONALEP y b) Normatividad del Sistema CONALEP¹⁴. A su vez, la normatividad del CONALEP se divide en tres secciones: a) Normatividad en materia de operación general; b) Normatividad en materia de recursos humanos, financieros, materiales y de servicios, y c) Normatividad que regula a los Órganos Colegiados.

La Normatividad en materia de operación general contiene catorce Acuerdos, un Estatuto Orgánico y un Decreto de Creación. En este último se

¹² Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México. Extraído de: <http://www.abogadogeneral.unam.mx/> el 20 de enero de 2008.

¹³ *Ibid.* Artículo 43°.

¹⁴ Cfr.: http://www.conalep.edu.mx/wb2/Conalep/Cona_CONALEP

establece en el artículo 1º, al CONALEP como un organismo público descentralizado del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propios. Asimismo se establecen las funciones y cómo se integrarán el Consejo Académico, el Consejo Consultivo, la Junta Directiva, y en su caso, la designación del Director General, entre otros, quien sólo podrá ser nombrado y removido de su cargo por el Presidente de la República.

Publicado en el Diario Oficial, el 9 de noviembre de 2000 y avalado por la Secretaría de Educación Pública, en el Estatuto Orgánico del CONALEP se establecen de igual forma que en el Decreto de Creación, la personalidad jurídica del Colegio y de las funciones y objetivos que persigue en su conjunto, otorgándole una personalidad jurídica descentralizada.

En lo que refiere a la Normatividad en materia de recursos humanos, financieros, materiales y de servicios, se encuentran 21 Acuerdos y un circular que remiten a las políticas, bases y lineamientos en cuanto a la logística, los viáticos, la administración del personal e ingresos que percibe el Colegio.

Finalmente en la Normatividad que regula a los Órganos Colegiados se encuentran diez Acuerdos, el último realizado el 9 de agosto de 2007, a fin de promover lineamientos y estructuras regulatorias que permitan un óptimo desempeño y funcionamiento al interior del CONALEP.

De manera general se observan en las dos instituciones, normas reguladas tanto por las propias instituciones, como por el Gobierno en el caso del CONALEP, ambas instituciones comparten un esquema jerárquico claramente establecido, con funciones por departamento, secretarías y unidades particulares, a pesar de que la

estructura tanto académica como normativa no es la misma, las estructuras generales tienen en esencia fundamentos similares, sin embargo la radicalidad entre una y otra dependencia difiere sustancialmente, tanto en sus planes de estudios como en su visión, misión y objetivos establecidos, por lo que es necesario ahondar en este respecto en el siguiente apartado, a fin de analizar sus particularidades en cuanto a la privilegización de ciertos saberes en una y otra dependencia.

1.2.3. Misión, Visión y Objetivos

La educación media en México tiene ante sí grandes retos que confrontar, desde el acceso y la permanencia de la educación hasta la cobertura, la equidad, la igualdad y la calidad de la misma. Y como sabemos, la calidad requiere de igualdad; para que este nivel educativo mejore, y en general todos los grados. Pues en la educación, como lo señala Martínez Rizo (2002: 418) *“la igualdad puede concebirse tanto como la existencia de oferta suficiente para atender la demanda, como la de escuelas y maestros suficientes para atender a toda la población en edad de cursar determinados grados escolares”*.

Sin embargo, como lo afirma Claudio Silva (1994: 1) la calidad de la educación hace ya tiempo que dejó de ser efectivamente igualitaria, para dar paso a otra que obedece a las elites que pueden pagar dicha calidad, lo que signa una desventaja entre los jóvenes y la educación que perciben.

En este sentido, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General del Bachillerato, se ha planteado como principal misión proporcionar educación de buena calidad en el bachillerato general, que permita a los estudiantes su desarrollo y participación en la sociedad de su tiempo.¹⁵

Una buena calidad, supondría una cobertura a nivel nacional, que permita las mismas oportunidades de acceso y permanencia, en este caso, a la educación media superior a todos los jóvenes. Ante los desafíos que establecen la economía del conocimiento y la globalización, se impulsan en México políticas educativas y políticas compensatorias, que no obstante, siguen siendo insuficientes para lograr una educación óptima en todos los sentidos.

Tanto las políticas educativas que intentan reformar la educación en función de las necesidades públicas, como las políticas compensatorias que intervienen y coadyuvan en la educación y formación de los sujetos –como el programa compensatorio de becas, o el de alfabetización para adultos, por ejemplo-, pretenden que la distribución social de las nuevas oportunidades de escolaridad media superior permitan disminuir la desigualdad educativa en México y lograr de esta forma una mayor cobertura nacional.

Como lo señalan De Ibarrola y Weiss (1989: 3) la distribución social de las nuevas oportunidades de escolaridad media superior trajo importantes pero desiguales avances en la cobertura nacional, resultado no de la planificación sino de la negociación e interpretación de las autoridades federales, guiadas por diferentes prioridades sexenales y sujetas a presupuestos cada vez más reducidos.

¹⁵ Cfr. http://www.sep.gob.mx/wb2/sep1/sep1_Direccion_General_del_Bachillerato

Las políticas educativas sirven, por una parte, para evitar que el gobierno actúe de manera discreta ante el desarrollo, implementación y evaluación de las estrategias educativas que se perfilan como políticas. Sin embargo, por otra parte, como lo señalan Giovanna Valenti y Gloria del Castillo (en Mungaray, et. al., 1997: 97) éstas adquieren un sentido público *“sólo si sirven al interés público y/o responden al resultado de la agregación de las voluntades individuales del público ciudadano y se debaten [al mismo tiempo] en público”*.

Consensuar las políticas educativas requiere sobre todo de la unión de objetivos y visiones en común entre: los actores sociales que posibilitan las prácticas educativas; las instituciones y dependencias que son el punto de confluencia; así como las políticas, programas y medidas compensatorias que intervienen favorablemente para coadyuvar la educación integral de los sujetos.

En este sentido, la visión educativa en México, la cual continua consolidándose, permite en este momento articular discursos con prácticas educativas para que sean llevadas a cabo en total plenitud por un camino que se encuentra en construcción permanente, de forma tal, que ayuden a disminuir las desigualdades entre los sectores poblacionales y a reducir las desventajas educativas de los jóvenes.

De esta forma, la visión de la Dirección General del Bachillerato, está orientada a promover la permanencia y el egreso de los estudiantes del bachillerato general, actualizando de manera constante el currículum, estableciendo normas, lineamientos y procedimientos que orienten y faciliten el proceso educativo a fin de contribuir al desarrollo social y económico del país.

Por otro lado, en sus objetivos están expresadas las intenciones formativas que, como ciclo de educación formal, se espera alcanzar en el bachillerato general y se definen de la siguiente manera:

- Ofrecer una cultura general básica, que comprenda aspectos de la ciencia, de las humanidades y de la técnica, a partir de la cual se adquieran los elementos fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos.
- Proporcionar los conocimientos, los métodos, las técnicas y los lenguajes necesarios para ingresar a estudios superiores y desempeñarse en éstos de manera eficiente.
- Desarrollar las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil.

En la descripción de los objetivos podemos observar dos ejes importantes de visualizar dentro del contexto de este trabajo analítico:

- a) La pretensión de que el alumno se incorpore al siguiente nivel educativo;
- y
- b) La suposición de que el alumno desempeñe una *actividad socialmente útil* al insertarse al campo laboral.

En este sentido, dentro de la descripción de los objetivos, podemos situar un primer acercamiento para observar la inclusión de la categoría de los Saberes Socialmente Productivos¹⁶; es decir, de los conocimientos, habilidades y saberes necesarios para que el individuo se desenvuelva en la vida social, no obstante, aunque desde un abordaje analítico particular, se sitúa la categoría de los SSP, esto

¹⁶ En el segundo capítulo se aborda conceptualmente esta categoría, por el momento sólo se señala de manera general. Cfr. Pp. 49-50 para comprenderla de manera conceptual e histórica.

no remite a pensar que desde los objetivos dados por la Dirección General del Bachillerato esto quede definido y orientado en función de criterios pedagógicos en función de los SSP.

Para los propios fines que este trabajo persigue, es importante conocer cuáles son los objetivos y la misión que particularmente persiguen la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, con la finalidad de centrarnos en lo que estas dependencias esperan lograr con los jóvenes que se encuentran en *su* formación.

En el caso de la Escuela Nacional Preparatoria, su misión es educar mediante una formación integral, a fin de que las y los jóvenes adquirieran una pluralidad de ideas, así como *“la comprensión de los conocimientos necesarios para acceder con éxito a estudios superiores, así como una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y [seguir] comprometidos con la sociedad”*¹⁷ en la que se insertan.

Esos *conocimientos necesarios*, son aquellos saberes que se privilegian por considerarse como socialmente productivos al interior del escenario educativo y se transmiten desde el plan de estudios hacia los estudiantes, estos saberes se encuentran implícitos dentro del discurso educativo y son resignificados en cada caso por los estudiantes, más adelante ahondaremos sobre este tema. Es importante reconocer por el momento que el perfil educativo que desea la ENP de los estudiantes, es el de construir sujetos capaces de consolidar estudios del

¹⁷ Cfr. <http://dgenp.unam.mx/identidadenp/index.html>

siguiente nivel educativo para que puedan insertarse al campo laboral con una carrera profesional y de esta forma, sean productivos en la sociedad.

Entre sus objetivos se encuentran, además de constituir la capacidad de adquirir nuevos conocimientos, destrezas y habilidades para enfrentarse a los retos de la vida de manera positiva y responsable en sus estudiantes; realizar investigación educativa para desarrollar y aplicar nuevos métodos y técnicas avanzadas de enseñanza, que eleven la calidad de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para el caso del Colegio Nacional de Educación Técnica y Profesional su objetivo principal está orientado a la formación de profesionales técnicos de nivel bachillerato. El CONALEP a través del Modelo Institucional de Calidad Acreditada y Certificada que han implementado, pretende como otro de sus objetivos, garantizar la calidad en la formación de los profesionales técnicos, cuya política de calidad se instaura a través del criterio que dan los Centros de Evaluación del CONALEP, a fin de cumplir con los requerimientos y las expectativas de sus clientes de empresas.

En este sentido, la formación que imparte el CONALEP está mediada por los requerimientos y necesidades del sector productivo y de acuerdo a los intereses de superación profesional que los estudiantes tengan. La manera en que está planteada la formación en el CONALEP, es necesario explicitar, que parecería un primer paso hacia la vida laboral, los Saberes Socialmente Productivos que juegan un papel muy importante para comprender su consolidación, serán referentes importantes analizados en el segundo capítulo de este trabajo.

Ahora bien, para continuar con la descripción de las características que conforman estas dos dependencias, a fin de comprender el contexto en el que se encuentra la educación media en estos dos casos, es necesario hacer un breve recorrido desde su conformación hasta la situación actual.

1.3 El caso de la Escuela Nacional Preparatoria

1.3.1. Breve historia. Conformación y permanencia

Bajo la influencia de Augusto Comte, Gabino Barreda, implantó las bases de la doctrina positivista en México, la cual acuñó sus principales ideales en los exponentes liberales en el México del siglo XIX.

La doctrina fundamental de una verdadera filosofía, de acuerdo con Comte, y el carácter mediante el cual define la filosofía positiva es el siguiente:

“Nosotros no tenemos conocimiento de nada excepto de fenómenos; nuestro conocimiento de los fenómenos es relativo, nada es absoluto. No conocemos la esencia ni el modo real de producción de cualquier hecho, sino solamente sus relaciones con otros factores en la forma de sucesión o semejanza. Esas relaciones son constantes; es decir, siempre son las mismas bajo las mismas circunstancias. Las semejanzas constantes que enlazan [...] los fenómenos, y las constantes secuencias que los unen como antecedente y consecuencia se llaman leyes. Las leyes de los fenómenos es todo lo que conocemos respecto a ellas. Su esencial naturaleza y sus últimas causas, sean eficientes o finales, son desconocidas e inescrutables para nosotros” (Mill, 1972).

De todo lo dicho se desprende por último, la noción positiva de la ciencia puramente experimental, fundada sobre la observación de los hechos, donde el

conocimiento esta dado por leyes de los fenómenos, y donde la subjetividad humana queda supeditada, pues los fenómenos innegablemente estarán sujetos a leyes naturales invariables.

En este sentido, en la *filosofía positivista* no hay lugar para otro saber especulativo de la realidad que el conocimiento empírico-racional de los fenómenos mediante el establecimiento de sus leyes invariables, que las ciencias proporcionan.

Con esta orientación positivista se fundó la Escuela Nacional Educativa, después de múltiples confrontaciones entre quienes apoyaban la doctrina positivista –liberales- y quienes no lo hacían –conservadores-, sin embargo, lograría abrirse paso para incorporarse al sistema educativo de aquellos tiempos*, tan ampliamente marcado por las doctrinas clericales y las oposiciones políticas conservadoras.

En el año de 1833 se creó la Dirección General de Instrucción Pública, que reformó el nivel superior y estableció legal y formalmente los estudios preparatorios. Como lo señalan Mendoza, Latapí y Rodríguez (2001: 90), durante el gobierno de Juárez se expide la Ley Orgánica de Instrucción Pública y en 1867, *“con el triunfo de las ideas liberales, se creó la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), proyecto impulsado por Gabino Barreda. Con una orientación positivista [...] la ENP estableció un innovador plan de estudios para dotar a los estudiantes de una cultura general y científica que los preparara para su ingreso a las escuelas de enseñanza superior”*.

* Ver Supra, pp. 6-16.

De esta forma, la Escuela Nacional Preparatoria inició labores el 1º de febrero de 1868 en el Colegio de San Ildefonso¹⁸, tras una larga conformación ha modificado su plan de estudios, cuya duración inicialmente era de cinco años, lo cual tuvo necesariamente que modificarse, sin embargo, su orientación positivista no ha cambiado. Pues desde la creación de la ENP hasta 1910, año en que se fundó la Universidad Nacional de México, se expidieron distintos ordenamientos jurídicos sobre la enseñanza preparatoria y sus planes de estudio.

“Amor, Orden y Progreso” fue el lema bajo el cual se identificaría todo un grupo social. Pues como lo señala Leopoldo Zea (1968), era necesario establecer algún tipo de orden, pues como Comte lo trató de demostrar; no existe el orden sin progreso ni el progreso sin orden.

De esta forma, con una profunda orientación positivista se consolidó la Escuela Nacional Preparatoria, que sería la primera en su tipo en dar a México una educación media de manera representativa. Pues es en 1910, cuando el entonces Rector José Vasconcelos logra la integración de la Escuela Nacional Preparatoria a la Universidad, logra con esto una figura educativa de mayores contornos, pues más tarde llegaría a convertirse en el núcleo de formación principal de la Universidad Nacional, a pesar de que en 1914 dejó de formar parte de la Universidad Nacional, en 1920 pasó nuevamente a depender de ella.

Como lo hemos visto en el primer apartado, la ENP ha tenido múltiples sesgos a lo largo de su conformación, que no obstante, se logró mantener como

¹⁸ Durante más de seis décadas fungió como institución educativa, no obstante en 1978, dejó de ser sede del plantel n° 1 de la Escuela Nacional Preparatoria. El edificio permaneció cerrado al público hasta 1992, año en que fue restaurado para albergar la exposición México: Esplendores de 30 siglos. Desde esa fecha, el Antiguo Colegio de San Ildefonso es un centro destinado al arte, que cuenta con exposiciones, conferencias y demás eventos culturales.

institución educativa, y hoy figura como una de las mejores opciones para realizar estudios de bachillerato, al ser considerada como el modelo educativo del bachillerato mexicano.

1.4.2. La Escuela Nacional Preparatoria en nuestros días

Desde 1950, en la educación media en México se ha dado un gran incremento en los estudiantes que ingresan a este nivel, por lo que la Escuela Nacional Preparatoria, ha intentado responder a la demanda de la población, creando espacios institucionales que den cabida a esta población escolar.

De esta forma, la ENP cuenta actualmente con nueve planteles distribuidos en el Distrito Federal*, cada uno de los cuales funciona con la misma estructura base y modelo educativo en general. El plan de estudios abarca 106 asignaturas distribuidas en nueve colegios: Física, Química, Biología, Historia, Geografía, Habilidad de lenguaje, Habilidad de lectura, Habilidad matemática y Habilidad lógica¹⁹.

La variación más significativa reside en las opciones técnicas que se imparten al interior de cada plantel, no obstante, los alumnos que cumplan con el

* ENP No. 1 “Gabina Barreda”; ENP No. 2 “Erasmus Castellanos Quinto”; ENP No. 3 “Justo Sierra”; ENP No. 4 “Vidal Castañeda y Nájera”; ENP No. 5 “José Vasconcelos”; ENP No. 6 “Antonio Caso”; ENP No. 7 “Ezequiel A. Chávez”; ENP No. 8 “Miguel E. Shulz” y la ENP No. 9 “Pedro de Alba”

¹⁹ Abarcando las siguientes materias: Matemáticas, Física, Química, Biología, Anatomía Psicología, Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Filosofía, Letras Clásicas, Lengua y Literatura, Actividades Estéticas, Dibujo, Francés e Inglés. Extraído de: GUTIERREZ, Marina Yolanda; y Guadalupe Langarica (1994) “El perfil del docente de tiempo completo de la ENP”. Revista Perfiles Educativos, abril-junio, núm. 64.

perfil establecido para cada opción técnica pueden acudir a otros planteles para cursarla.

La Escuela Nacional Preparatoria participa en una serie de programas con la concurrencia de profesores en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos como son: Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME); Programa Iniciativa para el Fortalecimiento de la Carrera Académica en el Bachillerato (INFOCAB); Programa Jóvenes hacia la Investigación en Ciencias Experimentales; Programa jóvenes hacia la investigación en humanidades y ciencias sociales; Feria de las Ciencias; Programa apoyo a la enseñanza de las matemáticas; Programa de apoyo a la enseñanza de las ciencias experimentales, entre otros.

En 2006, se trabajaron en total 383 proyectos, 420 trabajos y 579 prácticas, en ellos participaron 36 986 alumnos con el apoyo y orientación de 936 profesores, lo que impulsa el bachillerato a una mejor condición educativa en general.

La Escuela Nacional Preparatoria, se considera actualmente, como un puente articulador entre los estudios propedéuticos y los superiores, sin embargo, es importante referir al estudio estadístico que al respecto existe.

1.4.3. Estadísticas. Matrícula de ingreso y de egreso

La matrícula de ingreso de la Escuela Nacional Preparatoria, estuvo constituida por 184,883 estudiantes en 1990-1991, y para 2005-2006 sumaban ya

179,813*, la población estudiantil ha ido en aumento en la ENP, por ciertos factores que se consideran imprescindibles: a) por su calidad constituida como de las mejores en el país; b) por su modalidad propedéutica; c) por su consolidación y reconocimiento; d) por su vínculo con la Universidad Nacional; e) por su gratuidad; entre otras.

El aumento de la población escolar no es casual, pues durante casi setenta años (de 1867 a 1932) el bachillerato universitario fue la única opción en este nivel y aún con la diversificación del bachillerato, la eficiencia terminal de los egresados del bachillerato universitario, se encuentra por encima de la media nacional, y se debe mencionar que en los últimos años tales índices muestran una tendencia ascendente, no obstante la preparación para el trabajo es limitada, ya que no existen suficientes instalaciones ni el respaldo empresarial.

Como lo señalan Castrejón Díez y López Tapia (en Mendoza, et. al., 2001: 91) la UNAM cuenta desde la década de los 90, con un programa de fortalecimiento del bachillerato tanto de su planta docente, de sus planes y programas de estudio, así como de la infraestructura académica, lo cual impulsa y mejora su calidad.

De esta forma, se pretende incrementar año con año escolar, la matrícula estudiantil de la ENP, sin embargo los espacios con los que cuenta la UNAM no son suficientes para captar toda la demanda estudiantil. Sólo para el 2007 los alumnos que registraron examen para acceder al bachillerato fue de 256, 335 de los cuales 141, 547, es decir el 47.7 % solicitaron ingresar a la UNAM, sin embargo la

* Cfr. http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas

institución no cuenta con los espacios necesarios más que para dar cabida a aproximadamente 80, 000 estudiantes.²⁰

Por lo cual el acceso a la ENP considera criterios de selección específicos en función del promedio que hayan obtenido los estudiantes en el nivel secundaria y el número de aciertos que hayan registrado en el examen de selección, entre otros. Lo cual hace del total de estudiantes una selección tanto de los mejores promedios y los más altos puntajes, es importante observar esto, en la medida en que deseemos entender la calidad educativa por una parte, y la excelencia académica por la otra.

La ENP, tiene un lugar privilegiado dentro del sistema educativo, no sólo por representar el primer sistema formal a nivel bachillerato en México, sino por el vínculo que la une con la Universidad Nacional y todas las implicaciones que este lazo conlleva, no obstante, el caso no es el mismo para el CONALEP, pues el Colegio Nacional representa una institución surgida bajo otro contexto político y económico que obedece a otros intereses educativos y responde a otras dinámicas y necesidades sociales, por lo cual es necesario seguir un hilo comparativo entre estas dos dependencias a fin de comprender las implicaciones entre la relación educación-trabajo desde estas dos dependencias.

²⁰ Cfr. Avilés Karina (2007) “Quedaron fuera del bachillerato 6 mil alumnos”. La Jornada. Jueves 26 de julio. Año 23, núm. 8236. México, Distrito Federal. Consulta en línea de: <http://www.jornada.unam.mx/2007/07/26/index.php?section=sociedad&article=036n1soc>, así como la nota de OLIVARES Alonso, Emir (2007) “Dejan estudios 20% de jóvenes del DF que salen de secundaria”. La Jornada. Viernes 27 de julio. Año 23, núm. 8237. México, Distrito Federal. Consulta en línea de: <http://www.jornada.unam.mx/2007/07/27/index.php?section=sociedad&article=039n1soc>.

1.5. El caso del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

1.5.1. Antecedentes. Historia y trayectoria.

Fundado en 1978, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) fue creado como una institución educativa del nivel medio superior. En 1994 de acuerdo a las necesidades del país, el Colegio adopta el esquema de Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC), iniciando la reforma de su modelo educativo que se apega a las especificidades de dicho modelo.

En 1998, como producto de su experiencia en el desarrollo de programas de capacitación bajo el esquema de EBNC, el CONALEP emprende un proyecto para la acreditación de planteles como Centros de Evaluación de Competencias Laborales, lo cual conlleva a la modificación en la parte más significativa de su modelo educativo, modificación que parte de las expectativas de los corporativos y empresariales.

En el 2003, se llevó a cabo una Nueva Reforma Académica, con la cual se innova y consolida la metodología de la Educación y Capacitación Basada en Competencias Contextualizadas (ECBCC). Para ello, incorpora en los programas de estudio el concepto de *competencias contextualizadas*^{*}, de esta forma se construye un nuevo modelo curricular en el que las competencias laborales y profesionales se complementan con las básicas que refuerzan la formación tecnológica de los estudiantes.

* Cfr. http://www.conalep.edu.mx/wb2/Conalep/Cona_Proyeccion_Internacional

En esta Nueva Reforma, las competencias contextualizadas, indican para el CONALEP una relación directa del estudiante con su entorno, es decir, que el modelo curricular se vincula con las características y condiciones requeridas del contexto, en este caso, el empresarial, a fin de que el egresado pueda competir en el mundo laboral, desde su formación educativa.

En palabras de las autoridades educativas del CONALEP, las competencias contextualizadas son entendidas como aquellas que:

“al darse el proceso de aprendizaje, el sujeto establece una relación activa del conocimiento sobre el objeto desde un contexto social, histórico que le permite hacer significativo su aprendizaje, es decir, el sujeto aprende durante la interacción social, haciendo del conocimiento un acto individual y social. Esta contextualización de las competencias le permite al educando establecer una relación entre lo que aprende y su realidad, reconstruyéndola”²¹

Según explican Carnoy, Ramsey y Woodburne (2000), los objetivos iniciales de la Reforma Académica eran reducir el número de cursos completos, por considerarse innecesarios o ineficientes, los cuales tenían poca asistencia y no eran relevantes *para las necesidades de la industria*.

Una de las características importantes en la conformación del CONALEP, es que la educación que ofrecía en 1978 estaba orientada a los estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos bajos, quienes tenían pocas oportunidades para acceder al nivel superior.

Carnoy [et. al] (2000: 9) señalan que los estudiantes de CONALEP *“proviene de estratos socioeconómicos bajos, [y] tienden a obtener calificaciones suficientes pero no*

²¹ Extraído de: http://www.conalep.edu.mx/wb2/Conalep/Cona_Educacion_Basada_en_Competicencias_Contextualiz, el 27 de mayo de 2008.

sobresalientes en el examen de admisión a la educación media superior”, por lo que el CONALEP se les presenta como su principal opción para entrar a la educación media.

La conformación educativa del CONALEP ha estado marcada desde su inicio por la inclinación hacia las normas de competencias laborales y los programas de calidad y eficiencia que han permitido a los estudiantes cubrir con el perfil y las exigencias que demanda el espacio laboral.

La *explosión* de planteles del CONALEP, ha tenido que ver con la demanda social que ha recibido por parte de los estratos socioeconómicos bajos de México. Pues el CONALEP ha representado una opción clara para aquellos que desean acceder al siguiente nivel educativo y no pueden realizarlo por falta de recursos económicos, asimismo se perfila como una opción para aquellos que desean ingresar al campo laboral de manera pronta. Sin embargo, como lo señalan de Ibarrola y Weiss (1989: 3), esto representa una gran dificultad, pues:

“el papel central atribuido a las nuevas instituciones con respecto a la formación para el trabajo parte de equívocos muy serios: supone un mercado de trabajo en crecimiento homogéneo hacia un desarrollo impulsado por la incorporación de tecnología altamente capitalizada: supone la capacidad de la escuela para innovar los perfiles profesionales y ocupacionales requeridos por este tipo de desarrollo y supone, finalmente la capacidad de la escuela para introducir a sus egresados de manera inmediata en mejores posiciones ocupacionales”.

El CONALEP tiene ante sí, el reto de incorporar una educación basada en competencias contextualizadas que sean pertinentes respecto del momento y las necesidades actuales en las que se insertan los estudiantes, con la finalidad de que puedan acceder favorablemente al mundo laboral, superando en parte así la brecha

predispuesta por la crisis de empleo. En este sentido, es pertinente hacer una valoración respecto al papel que desempeña el CONALEP hoy en día.

1.5.2. Situación actual.

Desde su conformación, el CONALEP no ha terminado de crecer institucionalmente, actualmente cuenta con 277 planteles distribuidos alrededor de toda la Republica Mexicana, sólo para el caso del Distrito Federal, existen 27 planteles y para el Estado de México se hallan 39.

Actualmente el CONALEP es una institución federalizada, está constituido por una unidad central que coordina al sistema, 30 Colegios Estatales; una Unidad de Operación Desconcentrada en el Distrito Federal y la Representación en el Estado de Oaxaca. Su oferta educativa se compone de 42 carreras, agrupadas en ocho áreas de formación ocupacional*, que como ya hemos visto en la descripción de la estructura académica e institucional, permite al estudiante incorporarse al mundo laboral a la conclusión de sus estudios.

El CONALEP, a través de los proyectos y prácticas educativas, intenta responder a los siguientes retos en México:

- a) La escasa preparación de los trabajadores para la educación técnica y la capacitación;
- b) La calidad deficiente de los programas de capacitación; y

* Ver Supra, p. 21.

- c) La falta de estructuras institucionales adecuadas para que participe el sector productivo en el diseño y desarrollo de la capacitación²².

Estos retos responden en concordancia al modelo curricular que sigue el CONALEP, el cual enfatiza la adquisición de habilidades laborales y el conocimiento técnico para que los estudiantes puedan incorporarse con *eficacia* al campo laboral, no obstante, también permite la oportunidad de ingresar a la educación superior.

Como ya mencionábamos, el CONALEP se ha caracterizado por brindar ayuda a comunidades y sujetos con bajos recursos; no obstante, cabe señalar que ésta ayuda la lleva a cabo mediante tres programas principales: Programa de atención para personas con discapacidad, Capacitación Social y Servicios Comunitarios. Estos programas han proporcionado *“cursos de capacitación a las personas y zonas marginadas, [asimismo han proveído] a las comunidades locales servicios tales como salud básica, alfabetización [...] reparación de caminos”* (Ramsey, et. al., 2000: 7-8), entre otros.

Para comprender la situación actual del CONALEP, es importante conocer, algunos datos estadísticos al respecto del ingreso y egreso de sus estudiantes, así como de la cobertura y la calidad que ofrece esta dependencia a sus estudiantes.

²² “Proyecto para la Modernización de la Capacitación y la Educación Técnica”. SEP-STPS y Banco Mundial 1994. Extraído de: http://www.conalep.edu.mx/wb2/Conalep/Cona_1_Que_es_el_Conalep

1.5.3. Estadísticas. Matrícula de ingreso y egreso

La educación media en México, representa un nudo atravesado por problemáticas como la inequidad, la falta de calidad y la desigualdad entre otras, y como lo señalan investigadores y autoridades educativas; la educación media superior en México representa un campo con numerosas carencias y en el que hay mucho por hacer, tan sólo en la ampliación de la cobertura, pues en la actualidad apenas 50 por ciento de los jóvenes de entre 16 y 18 años asisten a la escuela (Herrera, 2000)

El CONALEP por su parte, desde su apertura experimentó un crecimiento muy rápido en sus primeros años, simplemente en 1979, 10 escuelas fueron abiertas, con una población escolar de 4,100 estudiantes. Como lo señalan Carnoy, Ramsey y Woodburne (2000: 6-7) *“para 1982 el número de estudiantes había crecido a 72,000 y para 1990 el número había alcanzado 155,300 [...], a finales de 1999 había 184,416 alumnos estudiando programas de tiempo completo en 260 planteles”*.

La población escolar en el CONALEP ha aumentado significativamente desde entonces, pues en el ciclo escolar 2005-2006 presentó una matrícula de 357,199 estudiantes²³. Sin embargo como lo señalan de Ibarrola y Weiss (1989) la eficiencia terminal es muy baja, impulsada en gran parte por las deficiencias escolares y aunque se reconoce que ha habido un incremento en la matrícula, ésta siempre se encuentra en detrimento frente al bachillerato general*.

²³ Extraído de: <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/index.htm>, el 3 de mayo de 2008.

* **Anexo 4.**

Es importante señalar que en el año 2000, el entonces Director Académico del CONALEP Antonio Argüelles, declaró que uno de los puntos preocupantes del nivel medio es la deserción del 50% de los alumnos por sus carencias en el manejo de las matemáticas y las ciencias, el creciente uso de drogas y la falta de competencias laborales (Herrera, 2000).

El CONALEP pretende desde el diseño e implementación de su modelo educativo, dar cabida a un gran número de estudiantes, con la finalidad de que puedan incorporarse satisfactoriamente al mundo laboral, a pesar de la crisis ocupacional que acaece en el país, facilitándoles a los alumnos los saberes necesarios para lograrlo.

Los saberes se transmiten ya sea desde la familia, desde lo cotidiano o desde el plano educativo, entre otros, si bien es cierto que los saberes juegan un papel diferente para cada una de las instituciones trabajadas durante este análisis, también es cierto que ambas dependencias pretenden que dichos saberes sean socialmente productivos.

En este sentido, es necesario hacer un anclaje analítico para conceptualizar y posteriormente vincular los Saberes Socialmente Productivos con la relación educación-trabajo, desde las implicaciones y horizontes educativo-sociales que ofrecen las dos instituciones como interventoras en la educación media superior. Este breve recorrido conceptual en el siguiente apartado, permite una mirada crítica desde un plano analítico a fin de comprender las limitaciones, las posibilidades y las alternativas de la educación media en México vinculada con el mundo laboral como un ángulo de lectura particular.

Capítulo 2. Los Saberes Socialmente Productivos presentes en la educación media superior en México.

2.1. Saberes Socialmente Productivos. Antecedentes.

Podemos rastrear la categoría de los Saberes Socialmente Productivos desde los múltiples resultados que han arrojado las diversas investigaciones²⁴ que ha realizado el equipo de APPeAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina) desde hace más de quince años, encabezado por Adriana Puiggrós y dirigido actualmente por Lidia Rodríguez desde Argentina, y coordinado en México por Marcela Gómez Sollano.

Es importante mencionar que el equipo de APPeAL comenzó a trabajar en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la Fundación Barros Sierra para la Prospectiva Educativa y con financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONACYT) de México, desde 1981²⁵.

La categoría de los Saberes Socialmente Productivos, surge a partir de la necesidad de construir instrumentos teóricos que permitan *“comprender el papel que juegan los saberes en la vida social posmoderna de este mundo salvajemente globalizado”* (Puiggrós y Gagliano, 2004: 7) enfocada específicamente en la sociedad argentina del siglo XXI, pues a partir de la crisis surgida en los años 2001-2002 la

²⁴ Estas investigaciones han sido desarrolladas y construidas a partir de la mirada analítica sobre el escenario argentino desde distintos autores como Adriana Puiggrós, Rafael Gagliano, Emilio Tenti, Lidia Rodríguez, Sandra Carli, Nicolás Arata, entre otros muchos. Cfr. PUIGGRÓS, Adriana, Rafael Gagliano (2004) *La fábrica del conocimiento: los Saberes Socialmente Productivos en América Latina*. Homo Sapiens. Argentina. p. 11.

²⁵ Cfr. PUIGGRÓS, Adriana; y Marcela Gómez (Coords.) (1994) *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires. p. 95-97.

cual trajo consigo la disolución de identidades sociales y escolares, se hizo necesario repensar escenarios, actores y alternativas para ambos.

Es importante señalar que la categoría como tal de los Saberes Socialmente Productivos, como cualquier otra categoría de análisis, puede utilizarse como referente y eje analítico para comprender las múltiples configuraciones de la trama educativa vinculada con lo social en diferentes contextos nacionales, no sólo el argentino.

Las alternativas pedagógicas y educativas se ciñen en el amplio y complejo marco de la categoría de los Saberes Socialmente Productivos (SSP), para intentar articular el discurso educativo con el campo laboral y la productividad del país, haciendo un recorrido por la pertinencia, la coherencia y la necesidad de ciertos conocimientos presentes en el sistema escolar, para que a su vez sean resignificados en el trabajo.

La construcción de la categoría de los SSP en Argentina ha permitido realizar una extensiva investigación, para tratar de comprender el fenómeno educativo ligado al social, en palabras de Adriana Puiggrós (2004: 14), podemos decir que *se trata de una categoría más abarcativa que saberes técnicos, prácticos o útiles, aunque los incluye, no tiene vinculaciones causa-efecto simples con los cambios de la sociedad o de la conducta de las personas. Pero no deja de intervenir en la complejidad de factores que inciden en esos cambios.*

¿Por qué se han denominado saberes y no conocimientos socialmente productivos? Pareciera ser, que la genealogía de los <saberes> deviene de la inclusión entre conocimientos, habilidades y técnicas, que si bien es cierto todos

se aprenden y son potencialmente transmisibles, los saberes aparecen como ejes articuladores entre lo que el sujeto aprende y al mismo tiempo le es significativo y constitutivo en su identidad y subjetividad. Es decir, lo que lo atraviesa.

Medir el nivel de influencia de los saberes en la vida social de las personas se hace muy complejo, reconociendo cuáles le son significativos a cada sujeto, por lo cual este trabajo de investigación se contempla como un posicionamiento frente a la realidad educativo-social y sólo tomando como eje de análisis la educación media superior en México.

Por su parte, Lidia Rodríguez (2008), señala que la productividad social de los saberes sólo se ve reflejada en la medida en que estos saberes sean significativos para los sujetos, en tanto que sean tan potentes como para construir subjetividades e identidades.

Sin embargo, saber cuáles saberes y de qué manera son significativos para cada sujeto, es una tarea compleja que no puede generalizarse, por lo cual las investigaciones del equipo de APPEAL se han centrado en la noción de “experiencia”, vista como un registro epistemológico particular de la vida de un sujeto y que *“representa sobre todo una clave central para dar cuenta del origen constitutivo del SSP”* (Puiggrós y Gagliano, 2004: 219).

En este sentido, *“se nombra la experiencia como el haber pasado por situaciones que modificaron a los sujetos en su identidad”* (Puiggrós y Gagliano, 2004: 148), es dentro de este registro donde se diferencian las vivencias de una experiencia, pues las primeras constituyen hechos en las vidas de los sujetos que han transcurrido *sin dejar huella*, mientras que la experiencia modifica su subjetividad.

Podemos decir entonces, que la experiencia “*es una situación desligada de la duración real en el tiempo, que obliga a tener una actitud de comprensión, de reflexión, de duda, de pregunta. La experiencia es conflictiva, llama la atención al sujeto por producir una ruptura en el continuo de su vida*” (Puiggrós y Gagliano, 2004: 149), porque modifica su identidad.

En este sentido, la experiencia conforma una parte nodal para comprender cuáles son los saberes que se han potenciado como socialmente productivos en la vida de una persona, es decir, cuáles saberes le han sido resignificados de tal forma que modifican su subjetividad. La experiencia se articula con lo que Paulo Freire señala como el “tema generador” el cual es un tema o contenido significativo, tanto para los educandos como para el educador, que articula una experiencia existencial con una problemática particular, que pretende abrir la conciencia del sujeto para solucionarla.

De esta forma, el tema generador apunta hacia la construcción de Saberes Socialmente Productivos, pues permite reflexionar y concientizar al sujeto sobre una problemática social que condensa y compromete su propia identidad. Puede decirse que el tema generador conlleva a reconocer aquellas *situaciones límites* que han sido vividas en la trama de lo social, de forma tal que se reconozcan las problemáticas, las crisis y las tensiones, pero también las alternativas pedagógicas que se tienen al respecto, es decir; se reconoce el *inédito viable*²⁶, o lo que es posible hacer pero que no se ha intentado antes.

El inédito viable, representa una construcción pedagógica que le permite al sujeto entrar en acción, es decir, “*no es lo mismo darse cuenta de la Realidad, que*

²⁶ Cfr. FREIRE, Paulo (1976) *Pedagogía del oprimido*. 15ª, Siglo XXI Editores, México.

decidirse a transformarla"²⁷. En este sentido, el inédito viable está ceñido por la intuición del sujeto, por los afectos y los proyectos de la sociedad. Los SSP son producto y creación de una vinculación entre subjetividades y proyectos políticos y de sociedad.

Podríamos decir entonces, que los saberes se tornan socialmente productivos, cuando: a) El sujeto se apropia de ellos y le son significativos, de forma tal que, mediante de la experiencia, esos saberes atraviesan y modifican su subjetividad e identidad; y b) Cuando esos saberes responden a proyectos sociales más amplios, que la propia experiencia existencial del sujeto.

Debido a que los saberes están fuertemente relacionados con los afectos, se necesita una apropiación de las prácticas, se necesitan políticas públicas que dirijan al sujeto, es decir, se requieren de proyectos en la sociedad para que existan Saberes Socialmente Productivos.

Una primera aproximación histórico-conceptual a la categoría "*<<Saberes Socialmente Productivos>> permite reconocerlos en aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura modificando su <<habitus>>*"²⁸ y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad" (Puiggrós, Gagliano, 2004: 13) de forma que los SSP, no se dan por separado en el sujeto o en la sociedad, sino que están intrínsecamente ligados a los procesos de ambos.

²⁷ Retomado de la conferencia de Lidia Rodríguez titulada "Saberes Socialmente Productivos y educación. Una articulación a partir de la propuesta político-pedagógica de Paulo Freire" dictada el 28 de febrero de 2008 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM-México.

²⁸ Recordemos que la noción de *<habitus>* es una construcción utilizada por John Dewey, para designar la "influencia inconsciente del ambiente" sobre el individuo, por ejemplo, los hábitos del lenguaje, los hábitos mentales, etc. y también por Pierre Bourdieu para designar las disposiciones subjetivamente construidas y actualizadas en las prácticas. Cfr. DEWEY, John (1971) *Democracia y Educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Editorial Losada. Buenos Aires, p. 27 y BOURDIEU, Pierre (1990) "*Algunas propiedades de los campos*" en P. Bourdieu, *Sociología y cultura*, Ed. Grijalbo, México.

2.2. ¿Cuál es la importancia de los saberes socialmente productivos en la educación?

Los saberes que los sujetos resignifican en su vida social, que se articulan con lo educativo y lo productivo son aquellos saberes, que previamente han sido aprendidos en la escuela, no obstante, existen saberes que se transmiten a través de la familia, de lo cotidiano, y otros que se aprenden en el propio espacio laboral.

La articulación de los *viejos saberes* con los *nuevos saberes*, es lo que le permite a un sujeto reconectar lo educativo con lo productivo, esto es, anudar un viejo saber con uno nuevo, lo que permite potenciar un saber como socialmente productivo en el contexto histórico actual del sujeto y la sociedad a la que pertenece.

El interés por vincular la educación con el trabajo reconoce la oportunidad para que lo educativo se reconecte con la producción, de manera que se reconozcan los Saberes Socialmente Productivos que se transmiten entre generaciones y grupos sociales, de forma tal que se integre un vínculo entre las características de la educación media superior y las del mercado laboral.

Es necesario mencionar que ni la educación ni el trabajo están desvinculados del Estado ni la sociedad, que ambos dependen del contexto social en el que se insertan, tenemos que hacer una breve valoración en cuanto al papel que ocupa el Estado, de manera que podamos entender si *“el Estado apoya acciones y organismos de capacitación a través de mecanismos de subsidio, destinados a empresas, trabajadores, centros de capacitación corporativos y organismos públicos y privados”*, o aún más, si el Estado subsidia el mercado de la capacitación para maximizar la rentabilidad

social de la formación profesional y con esto *“pasar de un modelo centrado en la oferta educativa a otro donde se privilegie la demanda del mercado laboral”* (Kremenchutzky, 2000: 3)

En efecto, existe una fuerte demanda al mercado laboral, pero el papel de la educación es la de formar sujetos a través de saberes que les permitan encontrar un trabajo que pertenezca a su espacio educativo específico. Pues si bien es cierto que *“cuando llegamos a un grupo y en particular a un grupo de trabajo, no llegamos solos [sino acompañados de] efectos, historias, experiencias, maestros y saberes”* (Puiggrós, 1999: 97), es necesario reconocer que todas estas características se ciñen en un contexto histórico-social distinto, pero desde un ángulo teórico, es pertinente saber cuáles son esos saberes que están pensados de manera general desde los criterios del currículum en la educación media superior.

En este sentido, es necesario pensar cuál es la veta que abren y posibilitan al interior del tejido social mexicano estos dos tipos de modelos (el referido a la demanda laboral o el que remite al campo educativo), si se vive por una parte un contexto educativo regido por competencias laborales, como es el caso de la transmisión de saberes en el CONALEP, o si bien es un escenario pautado por saberes propedéuticos como los que se transmiten en la ENP, y pensar en estos tipos de saberes para observar su viabilidad y pertinencia al respecto de la potenciación de saberes como socialmente productivos.

Podemos rastrear los orígenes de la vinculación de lo educativo con lo laboral, es decir de los saberes del trabajo, desde antes de la Revolución Industrial, sin embargo ésta representa una veta importante de observancia, donde el conjunto de factores que explican esta revolución, nos permite entrever que *“la*

composición de factores que intervinieron en la revolución industrial proporciona una lección importante: si bien no fueron directa y únicamente saberes técnicos de la gran masa de trabajadores su causa principal, la institucionalización de la fábrica moderna requirió de la amplia difusión de Saberes Socialmente Productivos de tipo social y económico” (Puiggrós y Gagliano, 2004: 15-16), y tal vez sin saberse aún, también de tipo educativo.

Es importante mencionar que con la Teoría de la división del trabajo, surgida al interior del pensamiento de Adam Smith (1958)²⁹ en su obra publicada, *investigación sobre la naturaleza y causa de la Riqueza de las naciones*, se da también una división de conocimientos y de saberes, los sujetos dependen de su trabajo para aprender, la fórmula debe ser a la inversa, el sujeto aprende para trabajar, de allí uno de los referentes importantes del por qué analizar los SSP en la educación media superior.

Desde los comienzos de la Revolución Industrial, podemos decir que el trabajo humano ha sido reemplazado en una y otra ocasión por las máquinas, el complejo proceso educativo ha mediado la situación de desplazamiento, asimismo se ha revolucionado para construir sujetos que operen, renueven y promuevan nuevas tecnologías.

Como lo señalan Puiggrós y Gagliano (2004: 16) *“fue necesaria la articulación particular de todos esos saberes para que se instalaran en forma permanente [de lo cual] resultó indispensable construir instituciones, ubicar los conocimientos en procesos guiados*

²⁹ Cfr. GONNARD, René (1959) *Historia de las Doctrinas Económicas*. Ed. Aguilar. Madrid, España. pp. 250-286.

por normativas y referidos a grupos sociales determinados, estructurar la modernidad”, para construir a partir de un nuevo registro.

En este sentido, desde 1750, cuando comienza la Revolución Industrial, inicia asimismo una de las más grandes transformaciones económicas y sociales que el mundo hubiera vivido. La revolución de las máquinas desplaza a muchos hombres de sus trabajos, los sustituye y en algunos casos, los supera. Las necesidades cambian, los resultados deben ser obtenidos en poco tiempo y a un menor costo. Los saberes se transforman y también los sujetos.

El proceso educativo se diseña a partir de esas necesidades, y gradualmente los modelos educativos se reestructuran también, pues los hombres deben ser capaces de operar las máquinas y en el mejor de los casos, de diseñar otras nuevas y de mejorar las ya existentes.

Desde esa época hasta la actualidad, las necesidades, los sujetos, los contextos, las sociedades, la cultura, etcétera, han cambiado. A principios de los años 90’, surge la denominada Revolución Digital, la cual no es otra cosa que una transformación tecnológica que parece no tener límites en la vida social de los países desarrollados, sub-desarrollados y en vías de desarrollo.

Una de las características dentro de este proceso es el papel que desarrolló la educación en relación con el trabajo, pues como lo señalan Puiggrós y Gagliano (2004: 18) *“la educación general fue considerada un factor de progreso y crecimiento [...] aunque no se lograron suficientes acuerdos [dentro del modelo neoliberal, a mediados del siglo XX] acerca de la incidencia de la capacitación laboral en la tasa de ganancia, la*

educación para el trabajo fue incluida entre las principales preocupaciones de la Economía de la Educación”.

No obstante, dentro de este modelo neoliberal, es necesario pensar la siguiente contradicción: existe capacitación para el trabajo en países donde no hay donde desempeñarlo, como es el caso de México donde se enfrenta la problemática del desempleo de las generaciones anteriores y de las actuales. (Cfr. De Ibarrola y Weiss, 1989: 1-6).

Con la Revolución Digital, no sólo el proceso globalizador deja al margen a quienes no pueden seguirle el paso a las nuevas tecnologías, sino también el diseño del plan de estudios en la escuela basado en competencias, rezaga e impide el acceso a los siguientes niveles educativos a los estudiantes. Es discutible, que este proceso es excluyente y desigual. Desde este punto de vista, el papel de los SSP, cobra un importante significado, pues; ¿Qué saberes son socialmente productivos entre el trabajo –competencias laborales- y la educación –competencias educativas-? Esta cuestión remite a pensar si son los *saberes de competencia* los privilegiados en la transmisión dentro de esta sociedad *salvajemente globalizada*, reconociendo que la situación esta mediada por la economía del Estado, el proyecto de nación y por el proceso globalizador que en ésta opere.

En este sentido, podemos decir que a lo largo de la historia han existido *“factores diversos que inciden en la consideración de los saberes como productivos o improductivos de acuerdo al clima de las épocas”* (Puiggrós y Gagliano, 2004: 16), es importante conocer en nuestra contemporaneidad cuáles son los saberes que se están enseñando en la educación media en nuestro país, y si son productivos

socialmente o no, considerando como ejes preliminares la calidad, la equidad, la igualdad y la cobertura, tanto de educación como de empleo.

Es necesario, asimismo, analizar y reflexionar al respecto de los saberes que son indispensables, no sólo en la práctica docente, sino también en la práctica educativa (Freire, 1997: 47-87), con los cuales están imbricados los SSP, pues recordemos que éstos no se dan de manera individual. Así, desde la teoría curricular hasta los resultados obtenidos, podemos pensar en los SSP y los ejes articuladores con la relación educación-trabajo, que están actuando sobre los jóvenes mexicanos para que estos continúen estudiando en el nivel superior o se inserten en el espacio laboral.

Si bien es cierto que el trabajo, es considerado como el *principio pedagógico de la modernidad* (Puiggrós, 2004: 68-69), desde la perspectiva de Simón Rodríguez, no podemos confundir esta definición con un trabajo donde el sujeto no comprende el propio proceso de trabajo y no se vincula con la relación fundamental que es la educativa, asimismo no se relaciona con los saberes productivos para la sociedad, pues el sujeto es sólo *“una pequeña fracción de la colectividad de la cual depende [y su] actividad, para ser fructífera no ha de ser aislada, sino que debe hallarse siempre en relación con toda la colectividad”* (Piaget y Heller, 1968: 72-73) de forma tal, que lo que haga sea socialmente productivo.

Pues es el sujeto no trabaja individualmente, sino que forma parte de todo un proceso social. Sin embargo no todos los jóvenes acceden satisfactoriamente al campo laboral, pues la *“crisis del empleo afecta hoy a todos los jóvenes y no solamente a los más desfavorecidos social y educativamente, pero la situación de éstos últimos pone en cuestión de modo mucho más agudo las tendencias a la integración/exclusión social de*

nuestra sociedad” (Jacinto, 2000: 103), podemos decir entonces, que la ausencia de educación se liga con la exclusión social y al mismo tiempo se configura como una causa de la precarización del empleo.

En el caso de México, durante cada ciclo escolar se van perdiendo alumnos para el siguiente nivel, pues en el ciclo 2004-2005 ingresaron a la educación media superior 57.1% del total de alumnos que en su momento ingresaron a primero de primaria, de este 57.1% sólo egresaron 34.3%³⁰. Según estadísticas del INEGI, de la población total de jóvenes que tienen el nivel medio superior completo, considerados dentro de la población económicamente activa, sólo se registró el 1.3% en el 2007.

Ahora bien, centrémonos en las oportunidades que los sujetos tienen para acceder al espacio laboral, es decir; qué oportunidades brinda la educación y qué saberes son socialmente productivos en su proceso de su formación. Pues como lo señala Alejandro Morduchowicz (2004: 231), *la educación: a) es una condición necesaria aunque no suficiente para mejorar el nivel de vida y los ingresos de las personas y, b) si no puede asegurar el empleo de sus egresados, al menos debe orientarse a garantizar su empleabilidad*”.

Es que en realidad, no podemos olvidar el marco en el que se inserta el contexto de la educación y el trabajo actualmente para los jóvenes mexicanos: el de la globalización. Visto como una tendencia de desarrollo que alcanza dimensiones, no sólo de alta calidad y competencia, sino de exclusión, marginación y desintegración. Como lo menciona Claudia Jacinto (2000: 108):

³⁰ Extraído de:

<http://www.sepbcs.gob.mx/comunicacion/Noticias%20educacion/Noticias%202008/la%20edu%20media.htm>, el 18 de junio de 2008.

“Hasta hace algún tiempo, la inserción en el mercado de trabajo de los jóvenes simplemente podía definirse como el momento en que uno de ellos accedía a un empleo sobre la base de los saberes y/o credenciales adquiridas durante su escolaridad. [...] Pero de ese momento, bien delimitado en las épocas de bajo desempleo, se ha pasado a un proceso mucho más extendido en el tiempo, en el que se alternan períodos de desocupación, empleos precarios, pasantías y/o becas, etc. antes de una cierta estabilización en el trabajo, si es que ésta llega”.

Las implicaciones de los SSP para comprender la relación educación-trabajo en la educación media y lo que ésta representa no sólo a nivel educativo, sino también social, es fundamental para establecer nuevos fines educativos, si es que estos no fueran los adecuados, pues los fines de la educación *“no son eternos e independientes del contexto social, sino que, por el contrario, están estrechamente ligados a la sociedad que educa”* (Delval, 1997: 87).

En este sentido, tampoco los SSP no son permanentes³¹, tienen una vigencia, se modifican conforme cambia los proyectos de la sociedad que se pretende construir y dependen también del ideal de hombre que se pretenda lograr en una cultura determinada.

Ya que los SSP y su vinculación con la relación educación-trabajo, si son establecidos desde el currículum educativo y si son potenciados dependiendo de las necesidades concretas de cada contexto social específico, coadyuvarán a que los jóvenes puedan emplear saberes que les permitan continuar estudiando o incorporarse al campo laboral y con esto extender las posibilidades ante la vertiginosa crisis de empleo que se engrosa cada vez más. La cual prolonga la pobreza y la exclusión social en nuestro país. No obstante, es importante precisar,

³¹ Retomado de la conferencia de Lidia Rodríguez titulada “Saberes y alternativas pedagógicas. Una mirada desde la historia reciente de la educación” dictada el 19 de febrero de 2008 en el Instituto de Investigaciones sobre la Educación y la Universidad (IISUE – UNAM).

que los contornos que configuran el problema del desempleo tienen complejas implicaciones en el ámbito de lo social, lo político y lo económico, de forma tal que lo educativo, no puede responder en sí mismo ante este panorama, sino a través de articulaciones con miradas alternativas y posibles.

Podemos decir, que tratar de abordar una respuesta sobre ¿Cuál es la importancia de los Saberes Socialmente Productivos en la educación? En este momento, es necesario pero tal vez no preciso, pues *“es la historia larga la que evalúa la productividad social de los saberes [...] deben considerarse las necesidades sociales, comunitarias, grupales e individuales, así como su naturaleza para entender las razones por las cuales se consideran socialmente productivos algunos saberes y se desprecia, excluye o reprime otros”* (Puiggrós y Gagliano, 2004: 16), tanto en el tejido social como en la trama de lo educativo.

Es a partir de la relación que guardan los SSP con la educación media que podremos observar su importancia y necesidad de reconocimiento, razón por la cual, es meritorio ahondar en dicha relación, con la finalidad de encontrar un camino analítico que nos permita establecer puentes de conexión entre los SSP y el nivel medio superior.

2.3. Los Saberes Socialmente Productivos y su relación con el nivel medio superior.

La educación media en México, entendida no sólo como un nivel educativo significativo del tejido social, sino como un conjunto complejo de mecanismos de causa-efecto a corto y largo plazo dentro de un todo social-cultura, es decir como

Proyectos en los cuales se inscriben políticas educativas que guían la participación de los actores y al mismo tiempo responde a las necesidades sociales y de nación que se exigen al interior de la cultura mexicana, es un eje referencial para observar la productividad social de los saberes en los jóvenes mexicanos.

La educación media, representa Proyectos en los cuales, como hemos visto, se gestan objetivos, misiones y visiones que pretenden cumplir con las demandas sociales y contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en México. En palabras de Hugo Zemelman (1992);

“El proyecto se entiende en el sentido de lo que permite que la realidad alcance su completud, como una búsqueda de vivir una situación como experiencia, de hacer posible una experiencia. Supone la capacidad de definir un futuro como opción objetivamente posible, y no como mera proyección arbitraria; por lo tanto da a la práctica cierta direccionalidad, en tensión con otros proyectos y otras direccionalidades. El proyecto es una perspectiva de futuro que permite un cierto modo de apropiación del presente, es un ángulo que permite la lectura de la realidad, desde el cual construir conocimiento congruente con ese proyecto, y que pueda a su vez modificarlo”.

En este sentido, la educación media al mismo tiempo que responde a ciertas direccionalidades, rompe o inflexiona otras, de forma tal que cambia al transcurrir de los momentos históricos y las prácticas sociales, de esta forma ciertos saberes pueden tornarse socialmente productivos en el marco de un proyecto. *Sin él, no hay modo de establecer la productividad social de los saberes* (Saur y da Porti, 2008: 200). Retomando a Puiggrós y a Gagliano (2004: 22), debemos señalar que un proyecto fundado en Saberes Socialmente Productivos permitirá historizar la experiencia e impedirá olvidar responsabilidades. Tales proyectos proveerán de estructuras cognitivas de significación para conceptualizar, plantear y resolver productivamente ciertos aspectos problemáticos.

Es una situación de tensión entre la escuela y la sociedad mediada por un factor primordial: el currículum, el cual se representa como la *síntesis de elementos culturales, (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios (de Alba, 1991: 38)*, en donde se cuestiona la utilidad y la pertinencia de dichos elementos.

De forma tal, que resulta interesante observar cómo de forma subjetiva y de cierto modo implícita, en la educación media se juegan saberes, que en el devenir de los proyectos, se tornarán socialmente productivos o no, y esto es por medio del currículum, como el medio esencial para construir proyectos en la educación media y en general en la escuela.

Pues el currículum es *“una mediación entre sociedad e institución educativa; es la instancia que permite llevar a la escuela tanto la realidad como los intereses sociales y se lleva a cabo por el proceso de representación, mismo que se expresa a través del discurso que es, [...] la instancia por la que las relaciones sociales llegan a expresarse en la escuela”* (Angulo, 2007: 53).

En tal sentido, el currículum funge como el vínculo dialógico, ya no sólo entre el educando y el educador, sino entre la escuela y la sociedad. Si bien es cierto que la escuela media responde a los intereses expresados por un sector social, también es cierto que muchos otros grupos no están de acuerdo con las

políticas y las prácticas impulsadas por el primer sector, lo que da como resultado una tensión constante³².

De esta forma, la educación media en México responde a múltiples Proyectos organizados y sistematizados a la luz de diversos sectores sociales, que pretenden responder a un Proyecto más amplio y más abarcativo que los incluye, en donde se modifican, legitiman, construyen y potencian saberes, no obstante recordemos, como lo señala Lidia Rodríguez (en Saur y da Porti, 2008: 200) que: *“para ser socialmente productivos, los saberes requieren ser vividos como significativos, valiosos, necesarios, o útiles por los agentes de las prácticas pedagógicas: educadores y educandos, en vínculo dialógico”*.

Como lo señala Puiggrós (en Gómez y Corenstein, 2006: 116-117), se trata de *“una vinculación pedagógica en donde el docente, el educador, reconozca la cultura del educando y el educando pueda apropiarse de la cultura del educador”*. En este sentido, un vínculo dialógico permite, no sólo recrear conocimiento, sino también transformar la realidad en la propia conciencia a través de las prácticas pedagógicas en las que participan los sujetos de la educación. *“El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo”* (Freire, 1976: 101), es decir, que mediante la palabra y la enunciación el hombre establece este diálogo con el otro, tan fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Definir qué saberes son productivos y cuáles no lo son, por el hecho de pronunciarlos como uno u otro, al interior de la educación media en México, constituye una encrucijada, pues por una parte, los saberes son productivos en el

³² Todo esto inscrito en el registro de una crisis general vivida desde hace no poco tiempo: la globalización. Es importante recordar este contexto, debido a que esta situación aunque anuda la exclusión social, también es un referente para comprender la educación de nuestros días.

sentido en que sean significativos y constituyan una direccionalidad para el propio sujeto, y por otra parte, deben responder a través del curso de la historia de la sociedad, con los objetivos de nación que se desplieguen al interior de la misma.

Recordemos que los Saberes Socialmente Productivos se reconocen en *“aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su ‘habitus’ y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad”* (Puiggrós y Gagliano, 2004: 13). Desde las teorías de Pierre Bourdieu podemos referir al sentido de *<habitus>* como un *“sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores”* (Bourdieu, 1990: 141), el habitus como lo refiere Gilberto Giménez (en Jiménez Isabel, 2005: 82) *“se manifiesta fundamentalmente por el sentido práctico, es decir, por la aptitud para moverse, actuar y orientarse según la posición ocupada en el espacio social”* de cada sujeto, es decir por la posición de status simbólico, cultural y social que posee.

Bourdieu sostiene que la sociedad *“es una estructura de clases y una lucha entre ellas, con vínculos indisolubles entre lo material y lo cultural (simbólico) [...] concibe a la sociedad conformada por campos, como espacios estructurados y estructurantes de posiciones y por la lucha que establecen los agentes para ocupar dichas posiciones [...] El campo es el lugar de la lucha por el poder entre los dominantes y los dominados”* (Hickman, en Granja Castro, 2005: 97-98) y la manera en que los sujetos articulan las estructuras objetivas con las subjetivas es mediante el *habitus*. *“La noción de habitus se constituye en la herramienta explicativa de cómo los procesos sociales son interiorizados por los individuos [...] definen un orden simbólico, dentro del cual, los individuos conducen sus prácticas* (Hickman, en Granja Castro, 2005: 98), y las

desarrollan en la sociedad, permitiendo potenciarlas como socialmente productivas.

En este sentido, podemos decir que los saberes que modifican el habitus de un sujeto no sólo enriquece el capital cultural, sino también el capital económico y social, pues Bourdieu (1984) reconoce a la sociedad dividida por campos vistos como *espacios sociales con objetivos definidos, los sujetos que intervienen tienen posiciones diferenciadas y definidas socialmente*, en los cuales la especificidad de cada campo está dada por el tipo de recursos que se moviliza al interior, según lo señala Gilberto Giménez (2005) estos recursos pueden agruparse entres grandes categorías:

- Recursos de naturaleza económica (entre los que el dinero ocupa un lugar preeminente por su papel de equivalente universal)
- Recursos de naturaleza cultural (entre los cuales los diplomas escolares y universitarios han cobrado una importancia creciente)
- Recursos sociales consistentes en la capacidad de movilizar en provecho propio redes de relaciones sociales más o menos extensas, derivadas de la pertenencia a diferentes grupos.

Siguiendo a Giménez (2005) podemos observar que estos tres grandes tipos de recursos no sólo constituyen los intereses que se movilizan dentro de los campos, sino que son condicionantes para entrar a los propios campos. Los recursos puestos en juego se les da el nombre de capital, ya sea económico, cultural o social.

En este sentido, se piensa que los alcances en la modificación del habitus -a través de los SSP- de los sujetos tiene fuertes implicaciones en el enriquecimiento

del capital cultural, el cual a su vez está profundamente imbricado con el capital económico y el social, por lo que dicho enriquecimiento se extienden hasta conectarse con los tres tipos de capitales, logrando así un cambio general en el campo social en el que se encuentra el sujeto.

El carácter socialmente productivo de los saberes lo determinan las necesidades sociales, el enfoque teórico desde el cual se analicen discursivamente los conocimientos y el clima político de las épocas. En este sentido, es importante precisar cuándo un saber se constituye como productivo. Para lo cual, es necesario considerar que el lugar del saber es un significante vacío que se potencia como productivo en la medida en que le es significativo al propio sujeto, es decir; en la medida en que modifica algo de su *habitus* y lo enriquece. En palabras de Ariel Zysman (en Gómez y Corenstein, 2006: 132-133) podemos señalar que:

“lo social [...] nos remite a una negación: si existen Saberes Socialmente Productivos, es porque se producen saberes que no lo son, lo que plantea, asimismo, la pregunta de si existen saberes que son individualmente productivos. El tema es cómo decidir qué saberes corresponden a qué categoría. Pero volvimos a tomar un camino sin salida: podríamos pasarnos toda la investigación listando saberes y ubicándolos en una “grilla” y no era ese el propósito. De esta manera llegamos al punto en que los SSP se transforman en un significante vacío: si existen determinaciones históricas, si “lo social” es de carácter abierto y si no es posible listar los SSP, entonces esta categoría no remite a un carácter esencial último, sino que se configura y reconfigura en forma constante”.

Es necesario dejar entrever que la intención de este apartado no es hacer una lista enumerando qué saberes son socialmente productivos y cuáles no dentro de las dos dependencias trabajadas (pues esto representaría una paradoja a todo lo antes dicho, no obstante, podemos pensar en los saberes que pueden potenciarse como socialmente productivos al interior de las dos instituciones, por ejemplo, los

saberes de competencia, los propedéuticos, los técnicos, los de integración, etcétera, sin embargo tienen que ser resignificados en cada sujeto para que puedan considerarse como SSP) sino dar cuenta de cómo la educación media funge como un sistema de proyectos que se inscribe en otro Proyecto más amplio –el de nación– y que pretende responder a los objetivos fijados por el sistema del Estado al transcurrir de los años.

Los Saberes Socialmente Productivos no están siempre presentes en el tejido social, sino que se constituyen y articulan en múltiples escenarios sociales, a través de distintos momentos históricos. De forma que los SSP no pueden surgir de manera individual. Y aunque el contexto que *per se* representa la escuela sea social, esto no significa que *per se*, se den los Saberes Socialmente Productivos, pues “<lo social>” [...] *implica pensar, como sostiene Laclau, en el carácter abierto, indecible, siempre inconcluso de lo social; en última instancia de una lucha en el campo de la hegemonía en donde los saberes juegan algún papel* (Zysman en Gómez y Corenstein, 2006: 133), que no siempre se potencia como socialmente productivo.

En este sentido, es que la relación entre la educación media y la constitución de saberes que se pueden potenciar como socialmente productivos está en permanente construcción y tensión, atravesados y mediados por el currículum, entendido este como un eje articulador entre la escuela y la sociedad.

Es importante precisar que la educación media entendida como un sistema de proyectos, es siempre cambiante y se encuentra en tensión permanente, articula propuestas político-educativas y es punto de inflexión para potenciar saberes como socialmente productivos. Según lo señala Alicia de Alba, “*el currículum es una propuesta político-educativa en la medida en que se encuentra estrechamente articulado a*

él, o los, proyecto (s) político-social (es) amplio (s) por los diversos grupos que impulsan y determinan el currículum” (de Alba, 1991: 40), en este sentido, la propuesta que articula al currículum, se reformula en el devenir del Proyecto en el que se inscribe.

Ahora bien, pensemos cómo las implicaciones que guarda esta relación entre Saberes Socialmente Productivos y escuela, a través del currículum, construye puentes de intervención en el vínculo entre educación y trabajo.

2.4. Líneas de articulación entre la educación media y los Saberes Socialmente Productivos, puentes hacia la relación educación-trabajo.

Si partimos de que la educación media se articula como un sistema de proyectos en donde se posibilitan como potenciadores socialmente productivos los saberes, y en donde el currículum juega un puente de mediación entre la escuela y la sociedad, podremos entonces, reconocer la importancia de la relación entre la escuela y el trabajo.

La escuela, como institución en general, desde la perspectiva de Puiggrós (2006: 9) es el único agente alfabetizador de la sociedad, de forma tal que representa a la institución alfabetizadora por excelencia. La escuela es un espacio de formación de sujetos con una mirada humanística que incorpora conocimientos multigeneracionales que remiten a la comprensión de la cultura y su posible transformación a través de los años, pero que al mismo tiempo, entre procesos subjetivos e implícitos, se presenta como un campo formativo del autoestima del sujeto, que permite la apropiación de rasgos identitarios y da un sentido de pertenencia de manera general.

De esta forma, el sentido de la escuela, como lo señala Guerrero Salinas (2000: 12-13) es una exigencia social o una posibilidad de superar la condición social o el estatus de la familia, en nuestro caso particular, la escuela a partir del bachillerato, se presenta como un lugar donde el alumno vive su condición de adolescente, como un espacio en donde los jóvenes permanecen en transición, en una especie de espera activa en donde se fraguan sus proyectos y como un espacio de comunicación y encuentro con compañeros que portan distintas visiones del mundo, a veces opuestas a las del núcleo familiar.

Si bien es cierto, existe una esperanza puesta en la escolaridad, cuya finalidad respondería al factor del cambio social y el mejoramiento personal de los sujetos, no obstante, esto sólo ocurre cuando centramos nuestra atención en los discursos políticos. Aunque se reconoce que la direccionalidad de la educación se da de manera indirecta a través de la influencia en los ambientes en los que se desarrolla el individuo, en este sentido como lo señala Dewey (1971: 28), la misión del ambiente escolar es eliminar, hasta donde sea posible, los rasgos perjudiciales del medio ambiente existente para que no influyan sobre los hábitos mentales del propio individuo, de esta forma la escuela se constituye como un ambiente especial que coordina las diversas influencias de los diferentes ambientes sociales.

Se reconoce asimismo, que la escuela es también un nudo problemático atravesado por las políticas educativas y por las deficiencias económico-sociales que diversos actores educativos enfrentan en su acontecer diario, debido a los problemas de cobertura, calidad e igualdad de acceso y permanencia en la educación, entre otros.

La escuela es un complejo mecanismo por medio del cual el sujeto aprende y aprehende su cultura, es también un ambiente construido y regulado donde el estudiante adquiere conocimientos y saberes. No obstante, la escuela en la educación media, constituye algo más, representa un puente de conexión entre la educación y el trabajo.

Como lo señala Ibarrola (2005: 303) entre la escuela y el trabajo, *“existen puntos neurálgicos de articulación [...], las interacciones no son mecánicas, ni responden a una simple relación de causa-efecto. Son históricas, cambiantes en el tiempo y en el espacio, mediadas y matizadas por muchos otros factores”* sociales, económicos, políticos, culturales y pedagógicos.

Más adelante, profundizaremos en estos ejes articuladores entre la escuela y el trabajo en la educación media. Por el momento, es importante centrarnos en cómo se entiende la noción de trabajo.

Primeramente, es necesario precisar que <trabajo> sólo está siendo abordado a partir de las implicaciones y particularidades que desde la educación media podemos desplegar como una opción al término de dicho nivel.

La incorporación de una formación para el trabajo no es casual ni en México ni en la mayoría de los países latinoamericanos, responde a un proceso de demandas y exigencias políticas y económicas, el escenario histórico en el que se incluyen hoy los nuevos actores institucionales de una formación para el trabajo ha sido desarrollada desde hace cincuenta años por organismos públicos.

“Estos organismos, [...] han integrado el circuito de la educación no formal. En sus inicios, el tipo de formación brindada estaba orientada a las necesidades del puesto

de trabajo. La formación inicial estaba destinada a proveer de mano de obra al mercado de trabajo en los puestos disponibles o previsibles y los programas de aprendizaje estaban orientados a adolescentes. Las políticas institucionales de los diferentes organismos [...] se situaron entre dos polos: por un lado, atender a las exigencias económicas del mercado laboral, brindando capacitación para los sectores más dinámicos de la economía. Por otro, satisfacer las demandas sociales de los sectores más relegados a fin de facilitar su inserción social” (Kremenchutzky, 2000: 1-2)

De este cambio resulta una incidencia en la organización curricular, razón por la cual la formación para el trabajo es contradictoria en sí misma, representa progresos para los sectores con mayores desventajas por sus características socio-demográficas, étnicas o culturales, pero fracturas en el sistema educativo nacional-formal, debido a que las políticas de formación para el trabajo desarrolladas, no siempre están coordinadas o articuladas con la educación escolarizada y con un marco global de política para la juventud en cuanto a oportunidades de acceso y permanencia a la educación y al espacio laboral.

Es necesario precisar que la noción de <trabajo> no nos remite a una visión reduccionista de “empleo”, la noción de trabajo es una condición abarcativa e inclusiva de un conjunto de saberes aprendidos a través de la educación, la transmisión en la familia y la propia experiencia del sujeto, que permiten considerar, desde la perspectiva de Adriana Puiggrós (2003) a un trabajo como <productivo>, en este sentido el *“trabajo productivo, [es] entendido como motor de progreso, de democracia y por lo tanto de la transmisión de conocimientos”*³³. El trabajo es un saber hacer.

³³ Puiggrós, Adriana (2003) *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Galerna, Argentina, p. 69.

Como lo menciona Pekka Aro (2001: 105);

“Es un hecho ampliamente reconocido que los conocimientos y la capacitación son factores determinantes del crecimiento económico y el desarrollo social. Los sistemas de educación y formación juegan un papel fundamental al motivar el desarrollo de los conocimientos y capacitación que los jóvenes necesitan para tener éxito en el mercado de trabajo”.

Por lo cual la vinculación entre educación y trabajo, resulta necesaria, aunque también es compleja y problemática debido a las políticas públicas, la economía del país y la crisis de empleo que atraviesan dicha vinculación. En el caso particular de México podemos observar estas problemáticas a través de estadísticas que desde la percepción juvenil sobre los problemas del país, destaca la pobreza como el más grave, seguidos por una variada serie de problemas, dos de ellos alcanzan una presencia significativa: el desempleo y la corrupción, donde el 61.6% de los hombres y el 59.4% de las mujeres viven en la pobreza, mientras que el 11.6% de los hombres y el 11.9% de las mujeres se encuentran desempleados³⁴.

El trabajo también representa un espacio de formación tanto de saberes, de tejido social, como de identidad de los sujetos. De esta forma, *“los aprendizajes que ocurren en los lugares de trabajo son una significación central en la estructuración de la identidad del trabajador”* (Zysman y Arata, 2006: 79) y de los estudiantes, de forma tal que la unión entre lo aprendido en los espacios escolares, familiares y cotidianos, se resignifica en el mundo del trabajo a través de los rasgos identitarios que el trabajo transmite a los propios trabajadores.

³⁴ Cfr. Encuesta Nacional de Juventud 2000 (ENJ) (2002) Resultados Generales. Secretaría de Educación Pública. Instituto Mexicano de la Juventud. Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud. México. pp. 44-45. Extraído de: http://www.imjuventud.gob.mx/encuesta_contenido.asp, el 3 de mayo de 2008.

El imaginario social que se guarda con respecto al <trabajo> depende del sector social en el que se desarrolle, como lo señalan Puiggrós y Gagliano (2004) existen dificultades para transmitir saberes entre padres e hijos, debido al grado de prestigio que se tiene de los puestos de trabajo. De esta forma, las opiniones y actitudes, son construcciones que en un proceso interactivo entre individuo y sociedad se determinan mutuamente ofreciendo y recreando estructuras preexistentes de pensamiento colectivo.

Por lo que, no siempre estará presente la transmisión de determinados saberes del trabajo (p. ej. los saberes del trabajo de un obrero) sino que, estos saberes se relegarán al olvido, lo cual representa la pérdida de un determinado conocimiento. La necesidad de vinculación entre la educación y el trabajo, responde a múltiples motivos, desde esta perspectiva, se analizan tres ejes articuladores.

El primero de ellos nos habla de una inicial articulación entre los Saberes Socialmente Productivos y la educación enfocada al nivel medio superior, debido a que se considera primordial para poder desplegar una vinculación entre educación y trabajo. El segundo eje trata de dar cuenta sobre las tensiones y problemáticas que supone el abordaje de la relación entre la educación y el trabajo compartiendo un mismo espacio en la realidad social de nuestro país. El último eje aborda la relación educación-trabajo como una condición necesaria en el tejido social, que se ha ido construyendo en el devenir histórico y que responde a las múltiples necesidades económicas y políticas que intervienen en lo educativo.

De esta forma entonces, observemos estos tres ejes a continuación.

a) Los Saberes Socialmente Productivos vinculados con la educación

La educación general es considerada como un factor de progreso y crecimiento dentro de una sociedad igualitaria, los saberes que juegan dentro de ésta pueden potenciarse como socialmente productivos y significativos en el devenir de los objetivos tanto educativos como sociales del Proyecto(s) Educativo(s) y el de Nación. *“Pues todo proyecto puede potencialmente conformarse como una síntesis de Saberes Socialmente Productivos vehiculizados por sujetos, grupos u organizaciones”* (Puiggrós y Gagliano, 2004: 21).

Como lo marcan Puiggrós y Gagliano (2004: 22), *“para generar proyectos económicos y sociales, proyectos de saber-hacer, ha de haber recuerdos y aprendizajes compartidos, pertenencias a un tiempo vivo de cultura histórica”* y esto se logra, en parte, con el trabajo productivo como eje central de un Proyecto. Pues ni la escuela ni el trabajo transmiten en el vacío, se necesitan actores sociales y un escenario social. La sociedad no puede dejar de tener proyectos a largo plazo.

No obstante, como lo sostiene Kessler (2005: 951-956) la complejidad en los procesos electivos de la escuela dan testimonio sobre la centralidad del rol socializador adjudicado a la escuela media y dado que cada familia está atravesada por una lógica de individuación particular, adquiere relevancia el proyecto educativo propio en cada una, lo que complejiza el proceso de elección de la escuela, para quienes pueden elegir. Esto remite a un contexto de posibilidades y limitaciones, lo que en sí mismo hace un sistema educativo desigual, la cual a su vez, supone un problema enteramente mayor que excluye y sectoriza.

Como hemos señalado, en el apartado anterior, la relación entre la educación media y la constitución de saberes que se pueden potenciar como socialmente productivos está en permanente construcción y tensión, atravesados por el currículum, entendido este como un eje articulador entre la escuela y la sociedad. El currículum es también un puente en donde la transmisión de saberes productivos se interpelan y conectan con el mundo del trabajo.

Como lo señalaría Freinet (1971)³⁵ la educación para el trabajo representa el motor de progreso para una sociedad. La transmisión de conocimientos, técnicas y en general de saberes permite la legitimación de una cultura entre sus generaciones. El espacio potenciador de los saberes transcurre entre la escuela, el trabajo, lo familiar y lo cotidiano.

Reconocer las implicaciones articulatorias entre la educación y los Saberes Socialmente Productivos permite pensar lógicas de construcción de alternativas ante los factores problemáticos que atraviesan el sistema educativo, como lo son la desigualdad, la inequidad, la falta de acceso y permanencia de los estudiantes en la educación, las políticas neoliberales, la globalización, la hegemonía, etcétera.

b) La educación y el trabajo: nudos problemáticos en su articulación.

La educación y el trabajo, tienen una articulación problemática y en tensión, pues por una parte, los objetivos educativos no pueden adaptarse o construirse en función específica de la demanda laboral y de producción; por la otra, el trabajo representa uno de los campos donde los saberes se potencian como socialmente productivos, saberes que han sido, en parte, transmitidos en la educación.

³⁵ Cfr. FREINET, Célestin (1971) *La educación por el trabajo*. Fondo de Cultura Económica. México.

Particularmente en la educación media hay una representación más estrecha entre la educación y el trabajo, debido a la conformación del currículum -que como hemos visto puede ser propedéutico, como es el caso de la ENP, o terminal como es el caso del CONALEP- en donde, de manera más directa, se puede observar la incursión del campo educativo al campo laboral.

En este sentido, no se niega *“la existencia de vinculaciones entre ambos mundos [educación y trabajo] como parte de la realidad social y responsable de la reproducción de la sociedad”* (Riquelme, 2006: 68), aunque si se reconocen los nudos problemáticos que contiene su vinculación y su construcción social como tal. Pues en un país con un perfil productivo, como lo es México, es difícil vislumbrar los bordes y fronteras entre lo que tiene que enseñar la escuela y lo que tiene que formar el ámbito laboral.

Pedro Schiuma (2006: 93) por su parte señala que:

“...La Educación Tecnológica y Profesional Específica constituye el lugar desde el que la Escuela de Nivel Medio asume el desafío de articular las lógicas del sistema productivo y el sistema educativo, deuda histórica de éste con la comunidad [...] El requerimiento de aunar competitividad con equidad es el principal desafío”.

Desafío que en México no se ve cumplido, ya que como lo marca la propia Secretaría de Educación Pública, la equidad, al igual que la calidad y la cobertura, siguen siendo temas pendientes y metas posibles dentro de la agenda nacional.

Por su parte, Zysman y Arata (2006) sostienen que existe una dificultad que reside en discutir el abordaje de la articulación educación-trabajo como dos esferas aisladas, por el contrario, afirman que la realidad es un compuesto heterogéneo, de

imbricaciones entre diferentes planos y en distintos niveles espacio-temporales, razón por la cual es posible vincular la educación con el trabajo.

No obstante, consideran que la articulación entre educación y trabajo, sólo puede ser analizada dentro del sistema educativo formal, sin embargo, aquí reside un gran problema: el sistema escolar es desigual. Sabemos que el éxito escolar no depende de factores individuales completamente, sino que depende de las condiciones sociales económicas y políticas externas al propio sujeto, por lo cual en la medida en que haya desigualdad educativa, habrá desigualdad laboral.

En este sentido, podemos decir que la mirada de las empresas sobre sus trabajadores, depende en gran medida del lugar de egreso y si el perfil del egresado empata con las exigencias laborales que tiene el puesto demandado³⁶, no obstante, el egresado compite contra la experiencia de los trabajadores que aunque en ocasiones no cuentan con una formación escolarizada, si tienen saberes que les permiten desarrollar bien su trabajo, en este aspecto podemos observar dos desigualdades, una remite al lugar de formación del trabajador y otra a su nivel de experiencia, con la cual no cuentan muchos recién egresados.

Otro problema que supone el estudio de la relación educación-trabajo desde una óptica escolarizada o formal, es la reducción del reconocimiento de Saberes Socialmente Productivos en cualquier contexto, es decir; existe una necesidad de reconocer la transmisión de Saberes Socialmente Productivos de manera formal (escuela) o informal (en el trabajo, en lo cotidiano, en la condición familiar) que

³⁶ Razón por la cual el modelo educativo del CONALEP está basado en competencias laborales y competencias contextualizadas.

conforman experiencias significativas, sin embargo la sociedad en su conjunto tiene una escasa necesidad de transmitir informal y formalmente SSP.

Este problema lo señalan Puiggrós y Gagliano (2004) en el caso particular de Argentina, al argumentar que una lectura diacrónica de las representaciones sobre la relación entre educación y trabajo en Argentina les permitió observar los dislocamientos que afectan la relación entre producción-transmisión de saberes y desarrollo económico-social, advirtiendo así dificultades relevantes para la transmisión de Saberes Socialmente Productivos entre generaciones.

Un nudo problemático más es el que se enfrenta la relación educación-trabajo, cuando existe una crisis de empleo. Si bien es cierto que el trabajo no se reduce a una mecanización o a un empleo, no podemos dejar de pensar en los espacios concretos de la trama de lo social en donde se lleva a cabo dicho trabajo, el desempleo creciente supone una contradicción a la formación educativa para trabajar. Además de que la capacitación para el trabajo, representa un nivel intermedio ante la educación superior.

El contexto no se presenta nada simple, pues como lo señala González Casanova (1998: 32):

“...De mantenerse el predominio mundial del modelo y las políticas neoliberales, ante la imposibilidad de generar una demanda agregada que contrarreste los efectos del desempleo tecnológico y del crecimiento exponencial de una población sin capacidad de compra, el sistema no sólo terminará con [las] “democracias triunfantes”, sino que sustituirá a las “democracias limitadas” y excluyentes [...] Democracias para excluir, guerras para excluir, dictaduras para excluir derivarán en políticas de empleo y educación para minorías y élites de un mundo insostenible, muy lejano al equilibrio y a la gobernabilidad institucional.

Dicha *demanda agregada* supone pensar en un modelo educativo que incorpore la formación para el trabajo, sin restar importancia a la educación propedéutica, con el desafío constante de políticas neoliberales y el contexto de la globalización. Lo que se propone rescatar es el énfasis, en la potenciación de saberes como socialmente productivos, dentro de la educación, el trabajo y lo cotidiano.

Porque si bien es cierto que el conocimiento constituye cada vez más uno de los factores clave de la producción y del desarrollo ello no significa que el conocimiento se convierta automáticamente en factor productivo³⁷ y que la escuela pueda incorporarlo de manera fácil, automática y sin tensiones como parte significativa de su acción pedagógica; lo cual representa otro desafío con una resolución posible pero problemática. (Cfr. De Ibarrola y Weiss, 1989: 38)

Desde este plano de articulación, considerando los nudos problemáticos que representa la vinculación educación-trabajo, es como suponemos que se puede hacer un registro más de lo social, considerando dicha relación como una construcción necesaria de pensar dentro del tejido social.

c) La educación y el trabajo como construcciones sociales

La relación educación-trabajo es una articulación necesaria en el tejido social, que se ha ido construyendo en el devenir histórico y que responde y explica

³⁷ Pues debe ser resignificado por cada sujeto a fin de potenciarlo como socialmente productivo. El lugar del saber es un significante vacío. Alicia de Alba (2002: 62-63) cuando apunta hacia el surgimiento de un nuevo control social, posible de fungir como punto nodal lo remite también como un significante vacío capaz de conformar nuevas articulaciones paradigmáticas que organicen el pensar y el actuar... que sustenten las utopías de las cuales partan los proyectos políticos y sociales.

múltiples necesidades económicas, políticas y sociales que intervienen en el campo educativo y de formación laboral.

La articulación entre educación y trabajo, no se construye ni se encuentra en el vacío, sino que *involucra diferentes actores, instituciones y subsistemas sociales* (Riquelme, 2006: 69), donde sus objetivos encuentran una vertiginosa contrariedad debido a las múltiples conformaciones subjetivas y de intereses particulares que los integran. No obstante, también se encuentran objetivos compartidos o hegemónicos que instauran un orden relativo que no siempre se comparte en todas las esferas sociales.

En este sentido, las implicaciones de la relación educación-trabajo no tienen los mismos alcances en cada estrato socioeconómico. Lo anterior, es debido en parte a que la formación para el trabajo en la educación media, como es el caso del CONALEP, supone una inserción más pronta en el campo laboral lo que ayudaría en la economía familiar de las personas más desfavorecidas, mientras que en el caso de las personas con mayores recursos, esta vinculación [educación-trabajo] en la educación media, no es una opción común a seguir, pues involucra otros factores como el status simbólico, cultural y social.

La articulación entre educación y trabajo en vinculación con los Saberes Socialmente Productivos supone pensar desde una lógica contraria a la hegemonía y al neoliberalismo, al no considerar una educación para el mercado de trabajo, ni un trabajo para el modelo capitalista, sino una apropiación y resignificación de los saberes que han sido transmitidos y apropiados por los sujetos para hacer un trabajo productivo, que concuerde con los objetivos políticos, económicos y

sociales de la Nación en la que se inserta con miras a un futuro compartido en la igualdad de oportunidades.

Por lo cual la relación de la educación con el trabajo no es casual, sino causal, ya que intenta responder a los nuevos desafíos sociales pensando alternativas contrarias a las hegemónicas, resultando de lo cual una educación para el trabajo que contenga en sí misma una formación humanística, productiva socialmente y de acuerdo con los objetivos de la Nación.

En este sentido, *“la educación para el trabajo debe formar parte del tronco nodal de los sistemas de educación pública o bien ser asumida por las empresas privadas como un elemento indispensable para su reproducción. En ambos casos se requiere de la convicción de la sociedad con respecto al valor del trabajo productivo para el bienestar común”* (Puiggrós, 2003: 68) de otra forma pierde sentido en el tejido social, y se ve como un empleo para la industria, las empresas y el mercantilismo.

Desde este lugar, parece que sin la vinculación de la educación con el trabajo como partes exponenciales del tejido social, el trabajo de un hombre puede quedar reducido a la explotación y el mecanicismo de una actividad cualquiera que sea, confundirla con una capacitación utilitaria, vinculada solamente con demandas inmediatas. Y la educación sin el trabajo corre el riesgo de no aterrizar en un plano práctico y metodológico, quedándose sólo en un plano teórico e hipotético. Ambas construcciones sociales (educación y trabajo) se necesitan para complementarse, el anclaje se hace desde el tejido social y las prácticas de las instituciones y los sujetos.

Desde esta mirada, podemos reconocer el papel fundamental que juega el currículum, como *mediador* entre la escuela (educación) y lo social (trabajo), un currículum que incorpore las alternativas ante los problemas expuestos, de lo contrario no habría posibilidad de *“generar una escuela activa, que se vinculara con la realidad social y productiva, que capacitara para el trabajo a la vez que preparara para los estudios universitarios, y que mediante la obligatoriedad resguardara el derecho a la educación de todos”* (Puiggrós, 2003: 42), en un mismo contexto igualitario.

La construcción compartida entre la educación y el trabajo, darán como resultado posible la igualdad, pues si sabemos que el desempleo y el rezago educativo conforman indicadores de pobreza, la forma de contrarrestarla se encuentra en vincular la educación y el trabajo en el tejido social, de esta forma podremos *“asegurar la igualdad de oportunidades educativas para todas las personas y, particularmente para los más jóvenes, [y] mejorar las condiciones de justicia social. En sí misma, [la igualdad] disminuirá la exclusión social, reducirá la pobreza y, como valor instrumental, permitirá participar de las oportunidades”* (Reimers, 2000: 13) a todos por igual.

Hasta ahora hemos esbozado múltiples particularidades de la educación media en México, desde dos proyectos referenciales: la ENP y el CONALEP, en el siguiente apartado se pretende dar cuenta de las oportunidades y las dificultades que viven los jóvenes mexicanos para acceder al siguiente nivel educativo o incorporarse al espacio laboral, lo cual no sólo depende de la institución en la que se encuentran estudiando, sino de las oportunidades que tienen en el contexto general amplio.

2.5. Oportunidades y dificultades para que los jóvenes mexicanos accedan al nivel superior y al mundo del trabajo.

La educación media en México, dentro del Sistema Educativo Nacional representa en sí un plano desigual, entre oportunidades y calidad educativa. Las instituciones y dependencias responden a distintas lógicas en sus planes de estudios y sus objetivos de formación en particular.

Un primer punto que pone en desventaja a un joven para acceder al nivel superior, es la modalidad educativa que el nivel medio supone en su plan de estudios y programas en general, ya sea propedéutica o terminal. En este sentido podemos decir que quienes estudian en la ENP tienen mayores posibilidades de acceder al nivel superior y menores para acceder a un trabajo productivo, en cambio, quienes estudian en el CONALEP tienen mayores posibilidades de insertarse al campo laboral con un trabajo productivo, pero tienen menores oportunidades de acceder al siguiente nivel educativo.

Esto en sí mismo presenta una dislocación de la igualdad, como lo señalan Puiggrós y Gómez Sollano (1994: 62-63):

“la juventud latinoamericana está siendo preparada en forma desigual e ingresará al siglo XXI con peligrosas fracturas intrageneracionales. En una época en la cual, según ya se vislumbra, el acceso a los lugares de poder estará íntimamente ligado a la adquisición previa y simultánea de conocimientos altamente sistematizados, sólo un sector minoritario habrá recibido la educación necesaria, un grupo mayor habrá obtenido una información mediocre y carecerá de formación integral y una gran mayoría padecerá grandes dificultades para la participación en las redes que vincularán el saber con el poder”

En el entramado de lo social, a través de las múltiples instituciones y dependencias educativas, el poder se disemina y la desigualdad se apodera entre

los sectores. El poder es *“una red de relaciones múltiples y dispersas de dominación que constituye subjetividades en sentido opuesto a la creencia común de una localización fija y estable, [...], el poder se encuentra entramado [...] entre personas y grupos de un modo más o menos jerarquizado u organizado”* (Jiménez, en Gómez y Corenstein, 2007: 227).

En este sentido el dispositivo de poder que se encuentra en la escuela actúa como un mecanismo de gobernación sobre el otro, por lo que las posibilidades de los jóvenes parecerían estar dadas por otros que no son ellos mismos.

Bajo este foco desconcertador, se necesitarán sujetos capaces de inserción y no de inmersión, como pensaba Paulo Freire (1976)³⁸, que puedan construir una distancia respecto de la micro situación en la que se encuentran, con capacidad de ubicar una mirada en el largo plazo, y sobre la totalidad de la época, con posibilidad de re-actuación sobre su realidad. En ese marco, serán socialmente productivos los saberes que permitan al joven analizar la situación en que se encuentra desde una perspectiva totalizadora, organizar un mapa complejo del mundo social, político, histórico, geográfico, en el que se inserta su trabajo y transcurre su biografía, fortaleciendo así los procesos de constitución de identidades sólidas, complejas, plurales (Rodríguez, en Saur y da Porti, 2008: 201).

Aunque se reconoce que las oportunidades y las dificultades para acceder al nivel superior o insertarse en el mundo del trabajo no responden sólo a las lógicas de la conciencia crítica y la transformación social mediante la concientización del propio sujeto, si se piensa que éste es un primer paso para contrarrestar los factores desiguales que dificultan el acceso a estos dos espacios sociales.

³⁸ Cfr. FREIRE, Paulo (1976) *Pedagogía del oprimido*. 15ª. Siglo XXI Editores. México.

Según lo señalan Ibarrola y Weiss (1989: 38) *“la relación funcional, lineal, mecánica e inmediata entre el sistema escolar y el aparato productivo de los países sólo es empírica y teóricamente posible en situaciones muy particulares; se dan relaciones contradictorias y cambiantes a lo largo del tiempo”*, por lo que los límites y las posibilidades entre los jóvenes son infinitas, cambiantes y no se pueden generalizar.

Considerando lo anterior, podemos decir en un primer acercamiento, que los factores que propician las posibilidades de acceso al siguiente nivel son:

- a) Diseño Propedéutico del plan de estudios.
- b) La economía familiar en particular.
- c) Intereses y motivaciones personales.

Mientras que las dificultades para acceder al nivel superior son:

- a) Políticas neoliberales y excluyentes en un sentido global, que afectan la economía del país y no permiten una igualdad de oportunidades de acceso y permanencia a la escuela media.
- b) Diseño Terminal en el plan de estudios.

Ahora bien, los factores que generan posibilidades para que los jóvenes se incorporen al mundo del trabajo son:

- a) Contar en el nivel medio con una formación para el trabajo y en su caso, una carrera con perfil técnico profesional.
- b) Las políticas de formación y capacitación que impulsan los organismos públicos y las empresas privadas. Aunque esto representa una contrapartida al suponer el trabajo como un mero hacer por hacer y no un hacer por saber.

Por el contrario, los factores que les impiden a los jóvenes insertarse en el campo laboral son:

- a) El modelo económico del país no genera ofertas de empleo, al contrario las reduce y genera crisis de empleo.
- b) La desigualdad educativa, que genera desigualdad laboral.
- c) La falta de equidad y cobertura³⁹.

Desde la perspectiva de Muñoz Izquierdo (2001: 9) los requisitos de los cuales depende que la educación tenga un impacto positivo en el desarrollo económico son: a) que la oferta educativa sea suficiente y que se distribuya en forma equitativa; b) que la educación impartida alcance los estándares de calidad que exigen las sociedades contemporáneas; c) que, por tanto, la fuerza de trabajo cuente con la preparación necesaria para enfrentar exitosamente los retos de la globalización y d) que se disponga de oportunidades suficientes para que los egresados del sistema escolar puedan participar activamente en la vida productiva.

Los caminos que hacen falta por recorrer son múltiples y sinuosos, si bien aquí no se están presentando alternativas, si se ofrece un recorte que permite abordar las problemáticas y la ausencia de políticas de formación para el trabajo en el nivel medio formal.

Como ya hemos revisado es diferente la construcción de la relación educación-trabajo que se presenta en la ENP que en el CONALEP, en la ENP los objetivos educativos responden a una necesidad por continuar estudiando en el siguiente nivel, mientras en el caso del CONALEP, la formación eminentemente

³⁹ En este sentido, podemos señalar que la cobertura del bachillerato apenas es del 58%, lo que significa 3 millones 700 mil jóvenes, de un total de 6.5 millones en edad de cursar el bachillerato. Cfr. Avilés (2007; año 24, núm. 8312)

responde a las lógicas de la realidad productiva. Sin embargo, ni el papel de la ENP ni el del CONALEP es mayor a la del Estado.

La utopía que se piensa en relación al Estado, es que éste sea quien fije la política de formación y capacitación para el trabajo, a partir de los requerimientos que detecte en los distintos sectores de la economía y la sociedad, de manera permanente y que dicha política cambie conforme cambian los sentidos de los momentos históricos.

Para efectos de análisis esquemático y cuantitativo, es necesario conocer la realidad de los jóvenes y las oportunidades y dificultades que tienen para insertarse en el campo laboral o seguir en el nivel superior, a través de las cifras y los índices que lo denoten, por lo cual en los siguientes apartados revisaremos los datos que se concentran en dar cuenta de estas realidades.

2.5.1. Índice de permanencia y deserción de los estudiantes: Eficiencia terminal en la educación media superior.

La década de los noventa representa una inflexión en el modo de articular lo curricular en la escuela media, debido en gran medida al Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, que representó un cambio significativo de articulación entre la escuela y el trabajo.

En los inicios de la década de los noventa, la matrícula en la educación media alcanzaba poco más de 800, 000 siguiendo un ritmo de elevación de 3.8% por década, lo que significa que para el 2000-2001 se registró una matrícula de 3,

001, 377 alumnos (Zorrilla y Villa Lever, 2003: 124) y según datos de la SEP⁴⁰, para el 2005-2006 en el bachillerato general había inscritos 3, 301, 555 alumnos.

Durante la década de los noventa, la absorción de egresados de secundaria llegó a 76% y la eficiencia terminal en el bachillerato general fue de 56%, mientras que para la opción terminal se registró un 36%. La escuela media superior general atendió al 59.7% de la matrícula, mientras que la terminal atendió al 11%.

Como lo señala la SEP, en la última década la matrícula de la educación media superior pasó de 2.6 millones a 3.8 millones de alumnos, no obstante, 41% de los jóvenes en edad de cursar el bachillerato no asiste a ninguna institución. Esto, sumado a una baja eficiencia terminal que alcanza apenas el 60%, una alta tasa de deserción de 15.5% y una reprobación de 32.9% representan los retos más grandes en cuanto al acceso y permanencia de los estudiantes⁴¹.

En el ciclo escolar 2005-2006 el bachillerato técnico tuvo un ingreso de 1, 078, 369 de alumnos, mientras que el bachillerato general registró un ingreso en ese mismo año de 2, 223, 186 alumnos⁴². Desde este registro podemos observar el nivel de absorción que tiene cada modalidad, superando por mucho el propedéutico al terminal.

Dentro del mapa estadístico que ofrece la SEP de 2005-2006, se encontró que la matrícula total de acceso a la secundaria fue de 5, 979,256 alumnos, para el caso

⁴⁰ Extraído de: <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/index.htm>, el 3 de mayo de 2008.

⁴¹ Cfr. Avilés (2008, año 24, núm. 8395) en:

<http://www.jornada.unam.mx/2008/01/03/index.php?section=sociedad&article=027n1soc>

⁴² Cfr. <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/index.htm>.

del bachillerato total, la matrícula registrada fue de 3, 301, 555 y finalmente, en el nivel superior se registraron 2, 150, 562 estudiantes.

Observando las cifras ofrecidas podemos vislumbrar claramente la metáfora del embudo en el sistema educativo nacional, pues conforme se avanza de grado, se reduce la población escolar. La eficiencia en el nivel medio finalmente disminuye al incorporarse al nivel superior. La deserción puede bien considerarse como un grave problema dentro de la educación media, para contrarrestarlo hacen falta políticas públicas que se anuden con las educativas, a fin de ofrecer mejores condiciones económicas y sociales a los estudiantes para que no deserten antes de haber concluido.

En el sistema educativo mexicano, se destaca como necesidad común de todo el sistema el mejoramiento de la calidad de la educación, tanto en sus productos como en sus procesos. *“Las acciones que emprenda para ello deberán estar encaminadas a reducir los problemas enfrentados por los estudiantes; esto es, emprender acciones que ayuden a abatir la deserción, la reprobación y el rezago educativo, logrando con ello elevar los índices de eficiencia terminal”*(Fernández, Peña y Vera, 2006: 24).

La eficiencia terminal, desde nuestra perspectiva, no está dada en cifras solamente, sino que responde a un proceso de formación, que cubra, al finalizar el bachillerato las necesidades requeridas por los estudiantes, en este sentido, el alumno debe involucrarse de manera volutiva con el perfil que desea tener al finalizar el nivel medio, de forma tal que estudie en una modalidad propedéutica o en una terminal, dependiendo de sus intereses y particularidades.

El objetivo de hacer esto, es que tenga mejores oportunidades de acceso e inserción ya sea al nivel superior o al mundo del trabajo, de lo contrario puede verse sujeto a prácticas de deserción y no habrá una eficiencia terminal real del nivel medio.

Como sabemos la relación entre educación e ingresos refleja el dinamismo de la economía, Reimers (2000: 23) señala que:

“en cada país latinoamericano es posible encontrar dos realidades educativas: entre 30 y 40% de la población con muy bajos niveles, que han completado en ocasiones apenas un segundo grado de primaria y 20% con niveles educativos dos o tres veces superiores. Es esta desigualdad en el logro educativo la que está en la base de los altos niveles que tiene la región y la que explica que para los pobres será más difícil que para el resto de la población beneficiarse de las oportunidades generadas por el crecimiento económico mientras no tengan posibilidades de aumentar sus niveles de escolaridad”.

Por lo que a mayor educación, mejores posibilidades de insertarse en el ámbito económico. Es en este sentido y en función de los objetivos planteados, por el que se pretende hacer a continuación una breve descripción de los índices y cifras en cuanto al trabajo que los jóvenes mexicanos tienen y al de los que aún no acceden al ámbito laboral.

2.5.2. Índice de acceso al mundo del trabajo.

El acceso al mundo de trabajo supone una visión abarcativa entre destrezas, habilidades y conocimientos, que en general consideramos como saberes que son puestos en competitividad social. Dicha competitividad se traduce en saber desarrollar las *“nuevas destrezas”*, que como lo señala Muñoz Izquierdo (2001: 9) son la adaptabilidad a las nuevas tecnologías y métodos organizativos, la

capacidad de desarrollar tareas abstractas, la autonomía y la responsabilidad, y la capacidad de establecer relaciones interpersonales.

Considerando que el contexto de la globalización permea la situación mexicana, debemos precisar que si bien los trabajos se vuelven flexibles, también se convierten en inestables, en este sentido las prácticas de empleabilidad cambian con las necesidades de las empresas y los organismos públicos, las exigencias y las demandas del país en general.

La ley de Herbert S. Parnes, sostiene que la productividad de la población económicamente activa (PEA) de cada país está causalmente relacionada con la estructura ocupacional de dicha población (Muñoz Izquierdo, 2001: 13-14), en efecto existe una relación directa entre el la PEA que agrupa al personal técnico, profesional y directivo y la productividad del país.

En el caso particular de México, durante el cuarto trimestre del 2007 se registraron 44, 005, 604 personas empleadas de 45, 621, 685 de la población económicamente activa total. Lo cual refleja los rezagos en cuanto a productividad y fuerza de trabajo se refiere, considerando que la población total en ese año fue de 106,129, 910 de personas.

Desde una mirada general podemos decir que la percepción que tienen los jóvenes respecto de los medios para continuar en el futuro, se observa una racionalidad en la que predominan rasgos modernos ligados a la educación formal y al adecuado desempeño en el trabajo⁴³.

⁴³ Informe del Instituto Nacional de Juventud (2000) "*Chile: Caracterización de la realidad juvenil de los 90's*"

La elección del trabajo, no supone una elección de azar, tampoco intenta ser una solución rápida porque no hay más opciones, sino que, el trabajo pretende constituirse como el *saber hacer de la experiencia* (Puiggrós y Gagliano, 2004: 149) del sujeto entrelazada con la transmisión de saberes educativos, familiares y cotidianos, que respondan a lógica de sentido para el propio sujeto. Esto es importante, considerando que del total de las personas que trabajan, 18, 978, 979 lo hacen de 35 a 48 horas.

La población total de jóvenes que tenían el nivel medio superior completo, que se registró en el transcurso del 2007 empleada osciló entre 667, 258 personas en los primeros meses y 602, 727 en el último trimestre del año. Lo cual representa que sólo el 1.3% de la población económicamente activa son jóvenes con el nivel medio finalizado.

Este panorama es resultado de las múltiples problemáticas que se anudan entre lo educativo, lo social, lo económico y lo político, como se señala en el Informe de la UNESCO: *“Todos debemos convencernos de que con los progresos actuales y esperados de la ciencia y la técnica [...] conviene reconsiderar el lugar del trabajo y sus diferentes estatutos en la sociedad de mañana. La imaginación humana, precisamente para crear esta sociedad, debe adelantarse a los progresos tecnológicos si queremos evitar que se agraven el desempleo y la exclusión social o las desigualdades en el desarrollo”*⁴⁴

El trabajo no puede dejar de pensarse en relación directa con la educación, como un anclaje necesario para construir sentidos y formas de articular lo teórico como lo *real vivido*, y contribuir de esta forma al desarrollo económico tanto de los individuos como del país en general.

⁴⁴ DELORS, Jacques (Presidente) Informe ante la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. *“La educación encierra un tesoro”* (Compendio). Ediciones UNESCO, p.16.

Aunque se reconoce que las alternativas que se pueden construir al respecto de estos problemas de acceso al trabajo se hacen desde lugares con alcances de poder sobre lo social, no obstante en el siguiente capítulo se intentarán abordar las múltiples configuraciones que adquiere lo educativo en relación con el trabajo, como una construcción necesaria que se complementa, para permitir una inclusión de los jóvenes en ambas esferas.

Capítulo 3. Relación educación-trabajo

3.1. Referentes ordenadores que explican la relación educación-trabajo

La educación vinculada al trabajo reconoce una pauta de apertura al mundo laboral desde la esfera educativa, es decir una relación compleja de enseñanza - aprendizaje donde se incluyen ciertos saberes que permiten pensar desde allí un registro particular de la vida laboral de los jóvenes, a partir de lo educativo.

La educación media es el puente inmediato que sirve como eje articulador entre los saberes aprendidos en la educación técnica y la esfera laboral que se les presenta a los estudiantes. En una visión más amplia, los proyectos de la educación sirven como:

“...uno de los instrumentos más importantes con los que han contado las sociedades modernas para luchar contra las desigualdades; enfrentar los fenómenos y procesos de segregación y exclusión social; [...] impulsar el desarrollo económico y cultural, y para promover el desarrollo personal y la mejora de la calidad de vida de todos sus miembros. Sin embargo, hay pocas dudas de que [...] la manera [en] como están organizados actualmente los sistemas educativos, las soluciones adoptadas para garantizar la prestación de los servicios educativos al conjunto de la población [...] tendrán que experimentar cambios profundos para hacer frente a los desafíos del nuevo escenario económico, social, político y cultural que ha empezado a perfilarse en el transcurso de las últimas décadas y que se avizora ya con claridad en el horizonte (Coll, 1999: 8-9).

Según lo señala González Casanova (1998) para pensar el futuro de la educación es necesario tomar en cuenta las condiciones científicas y políticas que conforman nuestra época, surcada por conflictos económicos, políticos y sociales de dominación mundial, sin embargo señala que *“no se puede pensar en el futuro de la educación sin pensar en el futuro del trabajo. Inmediatamente se plantean problemas de*

desempleo probable, de disminución de los trabajadores industriales, de automatización y robotización, e incluso de redefinición y "eliminación del trabajo" (González Casanova, 1998: 30-31).

Pero aun esos hechos son insuficientes para plantear el futuro de la educación. El autor señala que en cualquier análisis se necesitan incluir otras dimensiones, otros problemas que van a determinar el futuro de la educación y del propio trabajo. En especial se necesita pensar en términos de luchas y no sólo de tendencias.

En este sentido, es necesario precisar que el mundo del trabajo que se ofrece a los jóvenes, se encuentra en una estructura desigual. Si entendemos por estructura una base donde se cimienta el todo de la organización social, se puede avanzar hacia la comprensión de estructuras desiguales en la sociedad, donde el trabajo es una de ellas, pues al mismo tiempo que permite la incorporación de ciertos actores laborales, excluye o delega a otros sujetos, en condiciones de competitividad y formación educativa, pero cabría preguntar ¿Hasta donde la escuela garantiza la entrada al trabajo? Es decir, si el nivel medio superior y su conclusión responden a condiciones favorables de incorporación al trabajo, esto puede precisarse desde los índices que hemos señalado en el aparatado anterior por una parte, y por la otra, es necesario hacer un abordaje en relación a distintos referentes ordenadores que podrían explicar la relación educación trabajo.

Se han considerado cuatro referentes, que desde un plano analítico intentan abordar la relación educación-trabajo como una construcción necesaria del tejido social, pues al mismo tiempo que se focalizan ciertos nudos problemáticos se

ponen en contraste y tensión los ejes que articulan dicha relación. Los cuales se han pensado desde la educación y el trabajo en relación con:

- 1) La desigualdad
- 2) El presente potencial
- 3) El inédito viable
- 4) La democracia

Es necesario hacer un análisis general sobre cada punto señalado como referente de análisis para estudiar la relación educación-trabajo, a fin de comprender sus implicaciones como construcción social.

1) Educación y trabajo en relación con la desigualdad

Un primer referente de análisis de la vinculación educación-trabajo es en relación con la desigualdad⁴⁵, como lo señala Adriana Puiggrós (1990) *“las relaciones entre educación y trabajo están signadas, en América Latina, por el desarrollo desigual del proceso de modernización, y afectadas por la creciente tendencia a la polarización económico-social y la situación de crisis”* (Puiggrós, 1990: 15). No es nuevo saber que existe una desigual distribución de la riqueza y por lo tanto una población dividida en México, una parte integra formas modernas de producción, organización social y económicamente está favorecida, mientras que la otra parte es marginada, explotada y pobre.

⁴⁵ Desigualdad vista desde dos dimensiones: absoluta y relativa. Como lo menciona Reimers, la falta de educación en sí misma define una forma de pobreza y señala también que *Es más justa una sociedad en la que las desigualdades son menores*. Cfr. REIMERS, Fernando (2000) *Op. Cit.* pp. 11-69.

A este respecto, la autora señala que como *“la juventud latinoamericana está siendo preparada en forma desigual [...] el acceso a los lugares de poder estará íntimamente ligado a la adquisición previa y simultánea de conocimientos altamente sistematizados”*(Puiggrós, 1990: 14), sin embargo, ni aun la adquisición previa de conocimientos, garantiza el acceso al mundo laboral de los jóvenes, debido a las múltiples estructuras desiguales que existen en la sociedad, lo que pone en tensión desigual a las generaciones jóvenes.

Desde hace no poco tiempo, las prácticas políticas destinadas a analizar y a promover la igualdad de oportunidades a través de la educación son muy amplias, variadas y tienen una larga tradición histórica. Sin embargo, el problema de la desigualdad persiste. Juan Carlos Tedesco (2004:558) explica que esto se debe a los profundos cambios que vive la sociedad, tanto desde el punto de vista económico como político y cultural, las modificaciones que se viven permanentemente afectan especialmente la igualdad de oportunidades ya que una de las tendencias más fuertes de la nueva economía es el aumento de las desigualdades y ese aumento está acompañado por tendencias igualmente fuertes a la segmentación espacial y a la fragmentación cultural de la población.

Tedesco (2004: 566) señala que los sistemas educativos tradicionales fueron diseñados a partir del principio según el cual lo importante era controlar la oferta. La escuela estaba basada en ofrecer a todos un mismo producto y esta oferta tenía, por eso, un fuerte poder homogeneizador. En esta lógica y en este poder se expresaba la voluntad hegemónica de los sectores dominantes. Sin embargo, los nuevos mecanismos culturales de la sociedad y la economía del conocimiento, en cambio, se basan mucho más en la lógica de la demanda. Internet, la TV por cable (y la escuela basada en los mecanismos de responder a las demandas del “alumno-

cliente”), invierten el esquema existente en el capitalismo tradicional y, en ese sentido, más que homogeneizar tienden a fragmentar, a diferenciar, a separar.

Esta paradoja al mismo tiempo que integra una identidad, fragmenta a los sujetos del conjunto social. Sin embargo, como lo señala el autor, algunas investigaciones de estos temas han alertado acerca de los riesgos antidemocráticos de esta dinámica cultural basada exclusivamente en la demanda de los usuarios. Lo cual se abordará más ampliamente en el quinto referente ordenador.

Por su parte, Reimers (2000) señala que la mayor parte de la desigualdad proviene de la disparidad en los ingresos. Reducirla requerirá estrechar las brechas entre los más pobres y los que no los son, las brechas reflejan sobre todo, las distintas características educativas de los trabajadores en diversos grupos de ingreso, sin embargo, señala el autor, que las mayores diferencias en América Latina se relacionan con niveles educativos.

No obstante, desde un plano crítico se piensa que la brecha desigual entre los actores sociales, se reduce en la medida en que se avanza escolarmente. Por lo que, el acercamiento a la esfera laboral y al trabajo productivo se disminuye en la medida en que aumenta el grado de escolarización de los jóvenes.

Siguiendo al autor podemos dar cuenta de los diferentes mecanismos por los cuales se transmite la desigualdad de generación en generación, dichos mecanismos dependen del tamaño de la familia, los recursos disponibles, el grado escolar de los padres, entre otros. No obstante, la educación es *“un camino potencialmente prometedor para ofrecer movilidad social y un eslabón importante en la reproducción de la desigualdad”* (Reimers, 2000: 20). Es decir, que la educación es un

factor importante para reducir la pobreza y con esto, la desigualdad. Pues Reimers (2000) señala que un graduado de escuela primaria gana 50% más que una persona que nunca ha ido a la escuela, uno de secundaria gana 120% más y un universitario 200% más, la brecha se cierra en la medida en que las condiciones educativas son igualitarias.

Como lo señala Morduchowicz (2004: 257), en la medida en que se asciende de nivel educativo, se acentúa el acceso diferencial por estrato, lo cual converge inevitablemente con la desigualdad social. Si bien es cierto que los sistemas escolares son inequitativos, sin embargo, no podemos dejar de precisar que la causa fundamental de las consecuencias de la división socioeconómica subyace a estos y se encuentra en el entorno social.

Desde la línea teórica de *la revolución de la inversión humana en el pensamiento económico* señalada por Alejandro Morduchowicz (2004: 27), se puede observar que la dimensión de lo educativo se extiende hasta vincularse con lo económico en una línea de crecimiento y producción dentro de una sociedad. Esto es, que la discusión entre la economía y la educación, *“ha girado en torno a si el desarrollo educativo de un país es resultado del crecimiento económico o si, en cambio, la educación contribuye a ese crecimiento”* (Morduchowicz, 2004: 27).

De este modo, así como los niveles educativos dividen las condiciones de vida de los sujetos, lo que acentúa aún más la desigualdad y la inequidad son los sustentos que explica la *“teoría de los mercados de trabajo segmentados”*⁴⁶. Esta concepción reconoce la existencia de una dualidad en los mercados ocupacionales,

⁴⁶ La teoría de los mercados segmentados, nos habla del tipo de ambiente socioeconómico del cual provienen los sujetos y entre más alto sea éste, mayores oportunidades tendrán de insertarse en el campo laboral, lo cual hace que los mercados de trabajos se encuentren segmentados socio-económicamente.

como lo señala Díaz Barriga (1995) *“existe un mercado que funciona para sectores que tienen mayor relación con el poder económico y político en la sociedad, este mercado ofrece empleos vinculados con la conducción, dirección y gerencia, esto es con los puestos con mayor fuerza asociados al prestigio, status y salario. A la vez, existe otro mercado para los sectores débiles, con menor prestigio, status y salario, en el que se desempeñan cargos de subordinación”* (Díaz Barriga, 1995: 59).

Esto es, mientras existan restricciones al acceso a un determinado nivel educativo alcanzado, se verificará *una relación uno a uno entre un “buen” entorno social, un tipo particular de educación, y un “buen trabajo”*⁴⁷. Sin embargo, aun cuando exista una situación igualitaria entre el nivel de estudios de dos personas, *lo que estaría primando en el momento de obtener un buen trabajo es el contexto socioeconómico y cultural del que provienen las personas el que tendría mayor incidencia* (Morduchowicz, 2004: 48) y oportunidad de obtener un “buen” trabajo. Lo cual representa un gravísimo problema, pues la brecha desigualitaria se abre desde el contexto económico más que desde el educativo, pero finalmente se entrelazan para constituir una segmentación en la esfera de lo social.

No obstante, como lo señala Adriana Puiggrós (2003) el trabajo productivo debe estar presente desde la concepción de los sistemas educativos así como desde las políticas de las empresas privadas, en donde la sociedad considere el valor del propio trabajo como un factor de bienestar común.

Una de las posibles alternativas ante este problema, gira en torno a la revisión permanente de las políticas tanto educativas como gubernamentales, las cuales deben apuntar hacia una distribución equitativa de las oportunidades de

⁴⁷ EMMERJ (1981), Citado en MORDUCHOWICZ (2004: 48)

acceso y permanencia a la educación, pero también a las oportunidades de trabajo, pues el problema se presenta en ambas esferas.

El interés por vincular la educación con el trabajo busca la oportunidad para que lo educativo se reconecte con la producción, de manera que se reconozcan los Saberes Socialmente Productivos que se transmiten entre generaciones y grupos sociales, de forma tal que se integre un vínculo entre las características de la educación, las del mercado laboral y las del entorno social de cada sujeto, a fin de disminuir la inequidad y la desigualdad en el país.

2) Educación y trabajo en relación con el presente potencial

La construcción que implica la relación educación-trabajo, pretende renovar los lazos que unen a la escuela con la sociedad. Mediante la actualización tanto de las políticas educativas como de la consecución de las prácticas políticas, que respondan cada vez más a las múltiples complejidades de la sociedad heterogénea. De forma tal, que se vive en una situación donde el presente retoma múltiples dimensiones y a su vez se posibilita la alternativa de redimensionarlas, mediante la práctica del sujeto y su concientización, haciendo del presente, un presente potencialmente cambiante.

El sujeto posibilita la construcción de alternativas en tanto que se constituye como un 'sujeto histórico', *"como aquél capaz de ubicar al conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad. [...] el esfuerzo exige concebir a la historia desde el ser sujeto con capacidad de construcción de sentidos"* (Zemelman, 2002: 9), a partir de la objetividad de los hechos históricos, es decir que el sujeto no

queda acabado en la historia, sino que puede trascender en el tiempo, como un sujeto constructor, lo que se corresponde, como lo señala Hugo Zemelman (2002), con una conciencia particular: la conciencia histórica.

En palabras de Hugo Zemelman (2002: 36-37);

“...Se busca romper con los espacios parametrizados contruidos por la sociedad para penetrar en sus dinamismos constitutivos y, de esta manera, contribuir a colocar al sujeto ante sus circunstancias en vez de limitarse a encuadrarlo al interior de sus condiciones. Es aquí donde se plantea la necesidad del tiempo, o el tiempo como la necesidad de un presente que en la conciencia de su complejidad hemos llamado presente potencial [...] En este sentido, el esfuerzo por asumirse como sujeto potente, utópico, que es lo propio de la necesidad que surge de la incompletud, transforma al tiempo en lo inderteminado-inderteminable, y es lo que caracteriza la capacidad del sujeto para desplegar sus potencialidades [...] Estamos colocados ante un límite abierto”

Un límite abierto que reconoce en el presente-futuro posibilidades potenciales, que no son posibles de vislumbrar sin una conciencia histórica y utópica al mismo tiempo, que le permita al sujeto construir escenarios y alternativas posibles y un ángulo desde el cual pueda construir direccionalidades.

La mirada inclusiva de la vinculación educación-trabajo, en relación con el presente potencial, permite visualizar y construir una multiplicidad de alternativas potencialmente posibles en el presente-futuro que viven los sujetos, de forma tal, que la conciencia historizada y la incompletud del presente, permiten que el sujeto potencie sus posibilidades. Es decir, que en el presente potencial se posibilita una pauta entre formas de razonamiento y la realidad del sujeto, la cual es siempre cambiante e indeterminada.

Lo cual es un ángulo de apertura para pensar la condición educativa como una forma de avanzar hacia la esfera laboral, permitiendo que exista una vinculación entre escuela y sociedad a través de la educación y el trabajo. Pues como lo marca Hugo Zemelman (2002: 69) *“hay que construir ángulos de conocimiento que liberen al pensamiento de sus parámetros tradicionales instalándolo en el marco de exigencias de construcción excluidas por parámetros como estabilidad, regularidad, reproducción tendencial, estructura, sistema, que reducen la función del pensamiento al descubrimiento del orden dado por el discurso del poder y sus modos de acción”*.

Como lo señala Marcela Gómez Sollano (en Ruiz Muñoz, 2002: 22) la epistemología del presente potencial aporta elementos significativos para analizar el papel y la construcción de formas de razonamiento que abren la posibilidad de ubicar lo que significa situarse en los límites para reconocer opciones en lo dado y potenciarlas con la finalidad de generar nuevas alternativas o rediseñar las ya establecidas.

Existe una necesidad de *“recrear y generar un pensamiento dialéctico que reconozca el movimiento, la articulación y la direccionalidad de lo constituyente en lo constituido para reconocer opciones históricamente viables y potenciarlas”* (Gómez, en Ruiz Muñoz, 2002: 19), lo que en un sentido extenso, Paulo Freire señalaría como el inédito viable, el cual analizaremos como otro referente de la relación educación-trabajo enseguida.

3) Educación y trabajo en relación con el inédito viable

Este tercer referente ordenador para pensar la relación educación-trabajo, nos permite reconocer por una parte la oportunidad de construir alternativas que no han sido puestas en acción, con un aire utópico* que reconoce límites y posibilidades, pero por el otro lado, que reconoce una conciencia crítica que hace posible lo inéditamente pensado, lo hace viable.

Paulo Freire reconoce múltiples categorías que explican o intentan dar cuenta de la realidad no sólo educativa, sino de una esfera socialmente más amplia de la condición en la que vive el sujeto. De entre las cuales se despliega la categoría del "Inédito viable", como lo señala Freire (1976: cita 19) *"el proceso de humanización o de liberación desafía en forma dialécticamente antagónica a los oprimidos y a los opresores. Así, en tanto es, para los primeros, su inédito viable que necesitan concretar, se constituye, para los segundos, en "situación límite" que es necesario evitar"*.

Es decir, la situación límite reconoce obstáculos de la realidad social del sujeto, es una situación que es opresora de la conciencia crítica y deshumanizante, en la que los sujetos se encuentran inmersos y no lo perciben, *"de un modo general, la conciencia dominada, no sólo popular, que no captó todavía la situación límite en su globalidad, queda en la aprehensión de sus manifestaciones periféricas a las cuales presta la fuerza inhibitoria que cabe [...] a la 'situación límite' dicotomizada de ellos, como si fuese un mundo aparte, misterioso y extraño, que los aplastase"* (Freire, 1976: 128). Lo cual es

* La utopía se piensa como un <modelo imaginario de mundos posibles> Para Freire utopía es imaginación y posibilidad de trascender el mañana sin caer en idealismos ingenuos. Existe una relación dialéctica entre la denuncia del presente y el anuncio del futuro; así el pensamiento utópico construye la realización de su sueño, al anticipar el mañana por el sueño que tiene en el presente. Cfr. Rojo Ustaritz, Alejandro (1996).

signo del miedo a la libertad de los sujetos, que viven dominados y sin percibirlo se encuentran en una situación límite.

Ante este panorama la educación juega un papel fundamental, pues como el propio Freire señala, la educación, es el medio liberador de los sujetos, porque lo hace concientes de su realidad. En tanto que el sujeto vive una situación límite, la reconoce y la intenta cambiar a través del “tema generador”, el cual es una construcción particular de cada sujeto, de esta forma se construye el inédito viable.

Como lo señala Rojo Ustaritz, el inédito viable, (1996) es considerado como un recurso imaginativo que proyecta el futuro posible a partir de la deconstrucción crítica del presente, así como de la convicción de que para alcanzar un mundo nuevo hay que educar de mejor forma.

En este sentido, cuando la realidad social es opresora y deshumanizante se debe intentar cambiar, en tanto el sujeto cambie su conciencia de manera pasiva a una forma crítica de observar la realidad, a través de discursos (tema generador) y prácticas educativas que lo posibiliten (inédito viable)

Citando a Paulo Freire (1976: 142-143), podemos referir que:

“...La conciencia real (o efectiva), al constituirse en los “obstáculos y desvíos” que la realidad empírica impone a la instauración de la “conciencia máxima posible” – “máximo de conciencia adecuada a la realidad”–, implica la imposibilidad de la percepción, más allá de las “situaciones límites”, de lo que denominamos como el “inédito viable”. Es porque, para nosotros, el “inédito viable” (el cual no puede ser aprehendido de la “conciencia real o efectiva”) se concreta en la acción que se lleva a efecto, y cuya viabilidad no era percibida. Existe, así, una relación entre el “inédito viable” y la conciencia real, entre la acción que se lleva a cabo y la “conciencia máxima posible”.

Esta conciencia máxima posible, son las soluciones practicables no percibidas, el inédito viable en sí mismo, que sólo se puede concretar a través de la acción, la cual es mediada por la conciencia crítica del sujeto. La conciencia crítica debe fundamentarse sobre una base político-pedagógica que comprenda *“la aplicación práctica de estrategias prioritarias para la construcción de un mundo mejor, más humano, más justo y libre; y más democrático”* (Rojo, 1996: 21).

Es elemental que los sujetos insertos en una sociedad comprendan qué es lo que pasa en su entorno, pues como señala Lucien Goldmann (1984), se deben reconocer las particularidades del contexto para poder ser partícipes de él, entenderlo, analizarlo y/o transformarlo, desde una conciencia, primero individual, en donde reflexionemos acerca de nuestro entorno específico, de lo que nos sirve, de lo que no y de lo que podemos hacer dentro de él, para después, como fin supremo pero que pocas veces o nunca se alcanza, tener una conciencia colectiva, en donde sólo son válidas todas las necesidades vistas desde su conjunto y no sólo las que satisfacen a unos cuantos.

A este respecto, cabe mencionar que existen dos tipos de relaciones: las que se dan entre el hombre y otros hombres y la que se da entre el hombre y su mundo y universo. Las relaciones que guardan son de distinta significación en cada caso, sin ser una más importante que la otra, pero ambas son de difícil estudio, pues debido al constante cambio y a la multidimensionalidad del hombre, no se pueden establecer leyes que generalicen su comportamiento, sus interrelaciones y su forma de conocer, tanto a sí mismo, a otros hombres, como al mundo que lo rodea.

Por lo que la conciencia crítica, debe ser también histórica, de forma tal que permita ubicar momentos de vinculación entre la educación y el trabajo, con el

objetivo de comprender sus alcances y limitaciones y de generar nuevas posibilidades y alternativas que comprendan el momento actual de la sociedad mexicana. Por lo que creemos, debe pensarse la relación educación-trabajo, a la luz de utopías, prácticas educativas, políticas prácticas y acciones sociales que sean inéditas y viables en el presente-futuro de los jóvenes mexicanos.

4) Educación y trabajo en relación con la democracia

Abordar este cuarto referente de análisis tiene como finalidad, observar de manera general los tres anteriores, incluyendo la dimensión de la democrática, que se plantea como esencial para que se puedan concretar en conjunto los cuatro referentes. De forma tal que la relación entre educación y trabajo, debe reconocerse vinculada a estos cuatro referentes y observarse como una relación necesaria de integrar en el tejido social.

Paulo Freire advierte la importancia de adquirir un compromiso que desenmascare las mentiras imperantes, de adoptar una posición utópica que tenga por sueño una auténtica democracia y, a su vez contemple a la educación como medio generador de la realización del inédito viable.

González Casanova (1998) por su parte, señala que para transformar el sistema educativo de cualquier país, se requiere un proyecto de democracia universal e incluyente que considere a los más pobres, a los dominados y los explotados y la vinculación entre las políticas educativas con la realidad efectiva de los niveles escolares. Asimismo precisa que;

“Cualquier política educativa no sólo supone una política de empleo, una política de acumulación. Las tres forman parte de un compuesto en el que se encuentra la lucha por el excedente, y por la retención y uso del mismo en gastos e inversiones. Estos últimos, es decir, los gastos e inversiones, se hallan relacionados con los hábitos de consumo y con la capacidad de compra, con los niveles de ingresos y salarios directos e indirectos, con los niveles del desarrollo tecnológico y con el tipo de insumos necesarios para la producción. En la acumulación y retención del excedente se dan problemas muy significativos. Unos están vinculados al nivel tecnológico de la productividad, y otros al abaratamiento de mano de obra. La combinación de productividad tecnológica y de mano de obra barata aparece en el interior de cada país y a nivel global. Sus variaciones corresponden a una lucha por el poder — político-social-militar-ideológico e informático—, que no sólo tiene estrecha relación con el trabajo sino con la educación” (1998: 32).

En este momento cabe precisar ¿Qué tipo de relación se pretende entre educación y trabajo? Hasta ahora, la relación ha sido referida con una mirada individual y socialmente productiva, enriquecedora del tejido social. La relación entre capacitación y mano de obra, remite a una vinculación extremadamente *técnica* entre educación y trabajo que no permite ni igualdad, ni potencialidades ni construcciones viables.

Sin embargo esta vinculación que recrea la desigualdad existe, esto en general se debe a las constantes luchas de poder entre los distintos grupos y sectores sociales, lo cual remite a su vez a una democracia limitada entre sujetos. Lo que se requiere es una auténtica democracia universal, un proyecto democrático de todos y para todos, el cual asuma *“la lucha contra la explotación y contra las formas inequitativas de apropiación y transferencias del excedente que se hacen a expensas de las poblaciones pobres y extremadamente pobres [se] replantea así el problema de las políticas sociales, de las estructuras y los sistemas sociales en sus vínculos con los sistemas políticos y los sistemas de poder.”*(Puiggrós, 1998: 33). Esos replanteamientos tienen implicaciones dentro de las políticas de empleo y las políticas de educación, de

forma tal que se pretende, se renueven los lazos de igualdad de oportunidades entre los sujetos, sin considerar la institución de formación y el grupo familiar al que pertenecen para acceder a un buen trabajo.

La lucha por la democratización universal exigirá una educación general y especializada que mantenga la esencia de la cultura humanística; que estimule la autonomía individual, así como el trabajo colectivo, el pensamiento dialógico, la ética y el espíritu crítico, para sentar las bases más sólidas de una cultura democrática, que desplace los procesos autoritarios y dominantes.

Adriana Puiggrós (1990: 25-26) señala que los procesos autoritarios encontraron campo fértil en muchos países latinoamericanos, en este sentido, la educación no contribuyó a formar una conciencia colectiva democrática en la medida necesaria y los sistemas educativos adoptaron formas rígidas para actuar, lo que impidió el desarrollo de una organización representativa y apta para la participación social. No obstante, esto es un hecho movilizable, que puede cambiar, en la medida del cambio de conciencia (de pasiva a crítica) de los sujetos y actores educativos.

El proyecto democrático universal es una construcción posible, que puede gestarse a partir de políticas educativas igualitarias y democracias no excluyentes que integren el interés general de la pluralidad de visiones sociales, que permitan comprender la importancia y la necesidad de relacionar la educación con el trabajo, pues en sus fundamentos, condensan saberes que se conforman como socialmente productivos.

A lo largo del desarrollo de estos cuatro referentes, se ha pretendido dar cuenta de la apertura que se ha pensado a partir de la relación educación-trabajo, aunque se reconoce enérgicamente que estos no pueden ser todo los referentes ordenadores que explican la relación, sino que conforman un escalafón particular.

Es necesario profundizar de manera más amplia en estas dos categorías de saberes: los educativos y los del trabajo, a fin de conformar un ángulo de articulación más amplio que nos permita comprender la vinculación entre educación y trabajo.

3.2. Saberes educativos y saberes del trabajo.

Saberes Educativos

El marco en el que se insertan los saberes educativos no se encuentra del todo definido, la situación es teóricamente complicada, debido a que los saberes que se constituyen como educativos, por una parte, no siempre responden a espacios escolarizados, sino que se constituyen como saberes educativos cuando dichos saberes funcionan como un bien educativo. Por otra parte, el propio campo educativo no se encuentra bien delimitado.

Claudia Pontón (2002: 121) señala que existe una dificultad por definir la especificidad del campo educativo, en parte por el hecho de poseer varias significaciones y por la diversidad de marcos disciplinarios que abordan y explican

a la educación desde sus propios referentes teóricos y metodológicos, como por lo diverso y cambiante de la propia educación como fenómeno social.

Siguiendo a la autora podemos observar que *“el problema en torno a la especificidad teórica del campo educativo tiene que ver con el vínculo entre el quehacer o hacer de la práctica educativa y las teorías que se generan alrededor de este campo de estudio [...] El análisis sobre las prácticas educativas y su sistematización discursiva se ha caracterizado por la presencia de una diversidad de enfoques, tendencias y escuelas de pensamiento que intentan explicar, a partir de sus diversas estructuras conceptuales, estas prácticas [...] Y es a partir de estos diferentes ámbitos disciplinarios que podemos conceptualizar a la educación o las ciencias de la educación como interdisciplinario y multidimensional”* (Piña y Pontón, 2002: 26-30).

Todo lo cual remite a una disyuntiva, pues aunque se reconoce que existen saberes educativos implícitos tanto en la práctica educativa como en la social, es decir, que los saberes cuya finalidad pretenden alcanzar un bien educativo se constituyen como ‘saberes educativos’, existe poca claridad de cuáles son o si existe una clasificación al interior de la categoría, debido a que su conformación es muy amplia, es multidimensional.

María Belén Mercado (en Gómez Sollano, 2005: 129) señala que *“la demanda de saberes como bien educativo, disponible para uso productivo, conlleva un valor cultural adicional (se identifica con la demanda subjetiva y social, con el anhelo de reconocimiento y ciudadanía) capaz de integrar un capital cultural colectivo. Mientras una u otra cosa sean demandadas por sectores sociales distintos, es decir, mientras el conjunto de la sociedad no acuerde en demandar, además de competencias concretas, saberes como bienes educativos, la*

configuración de Saberes Socialmente Productivos seguirá siendo un fenómeno parcial circunscrito a experiencias determinadas”.

Los saberes educativos, encuentran en un su centro, un significante vacío que permite una construcción diferenciada para cada sujeto, de forma tal, que los saberes educativos no se conforman de manera particular, sino que podemos encuadrarlos como aquellos saberes que tienen una productividad educativa y socialmente vinculada con la educación de los sujetos.

En un sentido amplio, los saberes educativos representan el conjunto de conocimientos que los sujetos necesitan poseer y transmitir, para asegurar una experiencia educativa, en este sentido el proceso de enseñanza-aprendizaje cobra sentido en la medida en que existe un vínculo dialógico y un diálogo pedagógico a través de los sujetos que intervienen en la educación.

Los saberes sobre lo educativo no son saberes institucionalizados, son saberes que remiten a una concepción teórica sobre la educación, de allí la distinción entre los saberes educativos y los contenidos de la escuela, pues los primeros permiten un enfoque en perspectiva analítica sobre el fenómeno educativo, mientras que los segundos tienen un anclaje metodológico ubicado en una institución escolarizada particular, en donde no siempre quedan claros los objetivos y las funciones de los contenidos escolares.

La preocupación por el papel de la teoría en la configuración del campo educativo constituye un aspecto central en las reflexiones abiertas de los

investigadores⁴⁸. En este sentido los saberes educativos deben buscar la especificidad de los conocimientos colectivos, las capacidades reales de los sujetos y los imaginarios plurales de justicia social y libertades individuales.

Saberes del Trabajo

Es importante resaltar que el trabajo es, como lo señala Roberto Dacuña (2006: 87) *“fuente de sentido y experiencia, constituyente de identidad. Configura a los sujetos, posibilitando su posicionamiento e interacción en el juego colectivo de construcción de trama social”*, el trabajo representa más que un horario y un espacio físico, representa una compleja estructura por medio de la cual se organiza la lógica accional de los sujetos y su percepción sobre el mundo, sobre los demás y sobre sí mismo. El éxito y el reconocimiento social, juegan un papel importante en su percepción general, de forma tal que lo que hacen como trabajo, los define como personas.

La noción de los saberes del trabajo *“refiere al conjunto de conocimientos sobre tecnologías, rituales, normas y costumbres de organización laboral que se poseen, demandan, representan o imaginan necesarios –individual o colectivamente – para realizar la tarea de producción de objetos materiales y simbólicos que la sociedad cree necesarios”* (Dacuña, 2006, 87).

Como lo señala Belén Mercado (2005: 133) pasado, presente y futuro sociales intervienen en la valoración social de los *saberes del trabajo*, como una exterioridad que los constituye. Es una categoría que permite inscribir a los *saberes del trabajo* en

⁴⁸ Cfr. Gómez Sollano, Marcela, Orozco Fuentes Bertha (Coords.) (2001) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. Plaza y Valdés Editores. Cuadernos De-Construcción Conceptual en Educación, México.

procesos históricos, que refiere a trayectos educativos escolares y no escolarizados, directamente relacionados con la reproducción de la vida cotidiana y las condiciones de su calidad.

Los saberes del trabajo aunque apuntan más a fortalecer el desarrollo de un modo de organización del trabajo, en la cual, para desenvolverse los trabajadores necesitan saberes que son, incluso, anteriores a ellos mismos, permiten con esto, la segregación o división del trabajo y con esto, la división de sujetos sociales.

Es una cuestión altamente cuestionable por supuesto, pero se piensa que los saberes del trabajo que los sujetos poseen, dividen y excluyen por una parte a la sociedad en general, pero integran y complementan con rasgos identitarios a grupos en particular al mismo tiempo. Esto representa una paradoja de tensión entre la exclusión y la integración de los sujetos, pues existe una división marcada del trabajo que permite anudar grupos con los mismos rasgos identitarios, que poseen en buena medida los mismos saberes de trabajo, pero que al mismo tiempo los distingue entre otros grupos de trabajadores con diferentes características y saberes, razón por la cual existe una división altamente jerarquizada en la sociedad.

Los saberes del trabajo se aprehenden aún cuando no exista una organización institucional nacional destinada a enseñarlos. Su evaluación para la certificación es altamente improbable, en algunos casos, no obstante, existe una línea altamente competitiva que pretende certificar saberes todo el tiempo, antes de aceptar sujetos en cualquier empresa. Sin embargo, los saberes no se certifican, se transmiten y se resignifican al interior de cada sujeto.

Belén Mercado (2005: 128), señala algunas dimensiones que aportan a la construcción de los saberes del trabajo, en tanto que contribuyen a lo socialmente productivo, ya que a través de la confluencia entre ellos generan tejido social, transformando la naturaleza y la cultura, en torno al sujeto, estas son:

- a) La dimensión política (se refiere al lugar que los saberes le proporcionan al sujeto en la escala social/laboral)
- b) La dimensión pedagógica (apunta a la capacidad de transferencia y transmisión de esos saberes. Es decir, los saberes del trabajo no se incuban en el vacío)
- c) La dimensión técnica (refiere a la capacidad de realizar acciones específicas, de índole instrumental para la tarea demandada)
- d) La dimensión económica (es la habilidad de reconocimiento que el sujeto tenga sobre sus propios saberes; cuánto de ellos se encuentra en estado tangible y cuánto permanece en lo intangible)
- e) La dimensión social (es la influencia del ambiente social y cultural del sujeto en clave de la adquisición y reconocimiento de los saberes del trabajo)

Adriana Puiggrós y Rafael Gagliano (2004: 19) reconocen dentro de los saberes del trabajo, una categoría más: los saberes técnicos y despliegan a su vez distintas modalidades:

- a) Saberes Técnicos que pierden vigencia en su conjunto;
- b) Saberes Técnicos que pierden vigencia como conjunto pero entre los cuales algunos conservan vitalidad y capacidad de agregarse a los nuevos saberes;
- c) Saberes Técnicos que siguen teniendo plena vigencia y se reconocen;
- d) Saberes Técnicos que podrían agregarse a nuevos desarrollos pero que no son socialmente reconocidos; y

e) Saberes Técnicos de los cuales derivan nuevas tecnologías y habilidades.

La valoración social de los saberes técnicos es una buena indicación del estado de los sujetos sociales que los poseen. Los saberes técnicos y los saberes del trabajo, parecieran encontrar su disimilitud en tanto valoración personal que depende de la escala social.

Los saberes del trabajo, permiten una articulación entre la formación de vida y los saberes educativos (en el caso que se está abordando desde la educación media) como una conclusión de un saber-hacer siempre inacabada, pues los saberes son permanentes y se prolongan durante toda la vida del sujeto.

Saberes Educativos y Saberes del Trabajo

Los saberes educativos y los saberes del trabajo se llevan a cabo mediante complejos procesos de transmisión y resignificación por parte de los sujetos, quienes a su vez, multiplican y redimensionan los saberes en la medida de su propia experiencia, potenciándolos como socialmente productivos.

Es importante *“conceptualizar la educación y el trabajo, no como un vínculo o una relación plana y casual sino como un dispositivo [complejo que] permite indagar en la genealogía de sus elementos reconociendo cómo la articulación de estos [saberes] condicionó o potenció históricamente las políticas para la educación y el trabajo”* (Dacuña, 2006: 89).

Los saberes parecen encontrarse divididos, pues no todos aprendemos y desarrollamos los mismos conocimientos, habilidades y destrezas, sin embargo, de

lo que se trata, es de encontrar una base sólida de saberes educativos y del trabajo que permitan la igualdad de oportunidades para todos los sujetos en cualquier trabajo, a partir de la educación que tengan.

Díaz Barriga (2005) hace un análisis sobre las interpretaciones teóricas de la educación y el empleo, y aunque la cuestión del empleo remite a otro tipo de observancia de la que hemos venido trabajando aquí, el autor reconoce las múltiples valoraciones que les otorga la sociedad a las profesiones. Por esta razón, es preciso señalarlas como una forma particular de observar un aspecto del trabajo, a través de una profesión.

“...Las diferentes valoraciones sobre las profesiones proceden de muy diversos aspectos. En general, podemos afirmar que representan formas de legitimación social que privilegian el interés privado respecto del público. De esta manera se atiende más al beneficio individual de cada profesional que al sentido social y humano de esa actividad. Las valoraciones tienen una relación directa con el nivel de ingresos al que se puede aspirar en una profesión [...] la valoración social de una profesión, en tanto se encuentra definida por aspectos de orden privado no puede dar cuenta de su valoración científica. Esto es, una mayor valoración social no significa una mayor valoración científica” (Díaz Barriga, 2005: 65-66).

La importancia de la vinculación educación-trabajo, no sólo reside en complementar los saberes educativos con los del trabajo y viceversa, sino que se reconoce una plataforma social, en donde los sujetos puedan intervenir con conciencia crítica e histórica, en donde puedan utilizar a la educación como una forma de abrirse al mundo, y vean al trabajo en sí mismo como un bien productivo y colectivo al mismo tiempo.

La relación educación-trabajo, comprende múltiples implicaciones, es necesario analizar su importancia de manera general. En el siguiente apartado se pretende llevar este análisis a cabo.

3.3. Importancia de la relación educación-trabajo.

La educación implica un proceso de transmisión intergeneracional sobre los saberes, las costumbres, las normas, las leyes, la ética, lo moral y un complejo sistema de elementos culturales, que le permiten al sujeto socializar. Asimismo la educación implica un proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la formación del sujeto está orientada a cumplir con los objetivos que la sociedad en general se ha impuesto.

La formación del sujeto, dentro de la educación, no tiene bien definidos los parámetros, pues estos cambian entre momentos históricos y dependiendo de las subjetividades docentes, de esta forma, los alumnos se desarrollan esperando cumplir con ciertos perfiles, adquiriendo saberes que se esperan sean potenciados como socialmente productivos en algún momento. El referente empírico de un saber socialmente productivo es el trabajo.

No obstante, los sujetos no siempre articulan su educación con un trabajo, sin embargo, lo que siempre está presente, es un saber. Reconocer la importancia entre vincular la educación con el trabajo, permite abrir una veta de posibilidades

entre la conciencia crítica de por qué y cómo se hace un trabajo productivo, al hecho de sólo hacerlo como una simple automatización.

La educación como campo de acción social, pensando de manera utópica, reconoce el imperativo de la igualdad de oportunidades entre los jóvenes mexicanos, permite contemplar una plataforma equitativa e igualitaria que posibilite la igualdad de oportunidades también en el trabajo. Aunque se reconoce que existen desigualdades laborales, al interior de una empresa, se piensa en que la educación es la manera de impulsar el cierre de la brecha.

Como lo señala Martín Spínosa (2006: 164) *“El trabajo es dolor, esfuerzo, desgaste e injusticia. Es también creación, superación de las limitaciones de la naturaleza y el hombre por el hombre mismo. El trabajo es fundamentalmente un aprendizaje en la medida en que la acción sobre el mundo transforma al mundo y a quien lo transforma”*.

El trabajo es un puente de conexión entre el ámbito educativo y el económico, un trabajo productivo, reconoce las esferas que lo interpelan (educativo, económico y social) a fin de vislumbrar mejores futuros. El trabajo es también cambio y movilidad social, permite la conjunción de elementos centrales para el desarrollo de la vida social, como la construcción y modificación permanente de identidades individuales y colectivas.

Díaz Barriga (1995: 62) señala que se observan diferentes posibilidades de empleo de acuerdo con ciertos rasgos constitutivos entre cada profesión, para lo cual es necesario hacer una valoración con respecto de hasta donde un profesional:

- *Se puede desempeñar laboralmente en una actividad que exige el uso de las habilidades técnico-profesionales específicas, y en las que fue capacitado en su época*

de estudiante. Esto es, que exista una relación directa entre exigencias ocupacionales y formación profesional.

- *Puede promover en forma individual y/o asociada su empleo a partir del dominio técnico de su formación específica.*

De tal forma que la relación entre educación y trabajo sea productiva en sí misma, permitiéndole al egresado conseguir el perfil para un determinado puesto y el éxito en el desempeño de sus habilidades técnico-profesionales.

La importancia de pensar la educación vinculada con el trabajo o el trabajo relacionado con la educación, remite a tres cuestiones centrales de apertura:

1. Debido a que en la educación se fomenta una conciencia crítica, que libera al sujeto de la opresión y la dominación, que en múltiples ocasiones vive situaciones límite por la propia conformación de su trabajo.
2. La relación de ambas esferas, permite pensar desde lo que es posible, potenciarlo y hacerlo viable, es decir, que el trabajo sea un puente hacia la construcción y constitución de un saber como socialmente productivo, y también como un 'saber individualmente potenciabile', es decir, que sirva lo mismo en sociedad, que para el propio sujeto.
3. Dado que, como hemos visto, en ambas esferas se gesta desigualdad, se piensa que su conjunción será condición de igualdad de oportunidades y no de doble desigualdad, dado que los referentes que interpelan a la educación (índice de escolaridad, permanencia, eficiencia terminal, imaginario social, etcétera) permiten pensar en posibilidades de que si todos accedieran al nivel medio superior y concluyeran –y aun más al nivel

superior- las condiciones de desigualdad laboral serían compensadas y en la medida de lo posible, disminuidas.

Como sabemos la articulación entre educación y trabajo, no sólo depende de estas esferas, infieren también la familiar, la económica, la política, la cultural, la cuestión de género, etcétera, sin embargo, reconocemos que la forma de acceder a una potenciable relación entre educación y trabajo, es en la medida en la que se logre una auténtica democracia.

En este sentido, lo que se espera por parte de las autoridades educativas, es una transformación profunda en las estructuras, un engranaje funcional entre Sociedad→Estado→Educación→Docente→Alumno→Sociedad, con una vinculación dialógica entre dichos actores, donde el Estado sea genuinamente democrático, que tenga capacidad para crear consensos y distribuir la autoridad y el poder y lo sujetos alcancen una *conciencia libre y creadora indispensable en los regímenes auténticamente democráticos* (Freire, 2004: 65), y en la construcción y potenciación de Saberes Socialmente Productivos y ‘saberes individualmente potenciales’.

En este sentido, es que la relación entre la educación media superior y la constitución de saberes que se pueden potenciar como socialmente productivos está en permanente construcción y tensión, atravesados y mediados por todo una multiplicidad de dimensiones sociales.

Es importante precisar que la educación media entendida como un sistema de proyectos, es siempre cambiante y se encuentra en tensión permanente, articula propuestas político-educativas y es punto de inflexión para potenciar Saberes

Socialmente Productivos. En este sentido, la propuesta que articula al currículum, se reformula en el devenir del Proyecto de Estado en el que se inscribe, la tensión entre escuela y sociedad se favorecerá en la medida en que exista una reformulación del currículum orientado cada vez más hacia la democratización y el vínculo pedagógico y dialógico.

En este sentido, se piensa que la educación media debe ser un puente sólido por el cual el tránsito de sujetos sea de continuo y permanente, ¿Pero es en verdad la educación media en México un espacio generador de alternativas y posibilidades en el que los sujetos pueden acceder? La respuesta se evidencia ante las múltiples estadísticas que nos hablan sobre la inasistencia y la deserción escolar, no obstante es necesario ahondar, tanto en las posibilidades y alternativas, como en los límites que se presentan en la educación media.

3.4. La educación media en México como espacio de límites, posibilidades y alternativas

La educación media en México representa una base que articula y condensa saberes educativos que permiten la incursión e inclusión de los jóvenes mexicanos a la esfera laboral, sin embargo, aunque las políticas educativas sean factibles, la realidad económica del país, tiene hundida en la desigualdad de oportunidades de empleo a más de la mitad de su población económicamente activa, por lo que no, no todos los jóvenes que terminen el bachillerato podrán acceder a un buen trabajo.

Es una cuestión determinada por las estructuras políticas, económicas, culturales y sociales del país, ante esto, es necesario hacer un breve análisis sobre las estructuras de México, a fin de comprender tanto los límites como las posibilidades de vincular la educación con el trabajo en la educación media.

Carlos Marx (1980: 4) señala que la estructura se basa en la constitución de las relaciones de producción, de modo que:

“en la producción social de su existencia, los hombres establecen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a un determinado estadio evolutivo de sus fuerzas productivas materiales. La totalidad de esas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la cual se alza un edificio jurídico y político, y a la cual corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material determina el proceso social, político e intelectual de la vida en general”.

Según Marx las relaciones de producción intervienen determinadamente en la estructura económica de un país, es importante entonces analizar la situación que llevó a América Latina a vivir en sus actuales modos de producción y en caso concreto, analizar la estructura de México.

Podemos decir que México como otros países latinos sigue viviendo las consecuencias del colonialismo, pues al darse las relaciones de producción entre países explotadores y países explotados; los países explotados se internaron en una economía de producción de materias primas o productos derivados. Como lo señala Eduardo Galeano (1977: 90) *“de la plantación colonial, subordinada a las*

necesidades extranjeras y financiada, en muchos casos, desde el extranjero, proviene en línea recta el latifundio de nuestros días. Éste cuello de botella que estrangula el desarrollo económico de América Latina y uno de los factores primordiales de la marginación y la pobreza de las masas latinoamericanas". Las economías extranjeras se fortalecieron con el advenimiento de las riquezas latinoamericanas, propiciando una caída en relaciones inequitativas de producción.

Guillermina Baena (2001) señala que a partir de la estructura preestablecida en América Latina por las grandes superpotencias, surgieron en diversos países latinoamericanos modelos económicos, los cuales tenían supuestamente como objetivo el crecimiento del capital nacional y el poder adquisitivo de los habitantes.

En el caso de México surgieron dos tipos de modelos económicos, el primero de ellos se gestó en los años cuarenta, se denominó crecimiento hacia dentro o sustitución de importaciones, el cual dependía de las exportaciones y el ahorro interno; su fin era impulsar a la industria nacional y consideraba la exportación de los productos como la fuente de su riqueza, este modelo proteccionista dio pauta para que el PIB en México de 1970 a 1980, aumentara anualmente en un 1.7% (de la Torre y Medina, 1990: 55).

Este modelo no funcionó para México porque suponía un compromiso entre agro exportadores y la estructura industrial, sin embargo no se le daba el impulso debido al campo y los más beneficiados con este modelo eran los grandes industriales, pues ellos eran quienes se enriquecían con la demanda industrial, y el dinero que producía el sector agrario no era invertido en el mismo, sino en las grandes industrias.

Posteriormente surgió el modelo de crecimiento hacia fuera o desarrollo estabilizador, el cual se basó en el establecimiento de capital mixto; lo que originó que en México existiera un flujo de capital extranjero, propiciando una dependencia desfavorable para los empresarios nacionalistas. Lo que sucedió durante la implantación de éste modelo fue que las grandes trasnacionales tenían mayores posibilidades de productividad y competitividad que las empresas nacionales, lo cual originó que los gobiernos mexicanos se encaminaran hacia el establecimiento del neoliberalismo.

Tanto en México como en América Latina estos modelos se manifestaron en severos trastornos del crecimiento económico, a esto se le nombró *la crisis de modelos* cuyas características se definieron a través del estancamiento político, económico, cultural y social, la relegación de los más desfavorecidos y la marginalización.

Los modelos económicos promovieron una gran industrialización, la cual iba drásticamente ligada con la modernización y la tecnología, mismas que provocaron cambios políticos, económicos y sociales. Podríamos decir que entonces la migración en México se divide en dos formas principalmente, de zonas rurales a urbanas y de zonas rurales hacia Estados Unidos. En éste punto es importante notar cómo las relaciones sociales de producción afectan a la superestructura, es decir, en México se da una deficiente creación de empleos, lo cual origina la migración hacia otros lugares que cuentan con mayor desarrollo, tecnología y por supuesto mayores fuentes de empleo.

Hacia 1994, en México ocurre uno de los mayores cambios económicos: la consolidación del Tratado de Libre Comercio. Desde antes de la ascensión de

Carlos Salinas a la presidencia de la República, la línea económica de México, ya tenía contemplado vincularse de manera concreta con Estados Unidos, pues la crisis y la deuda externa, eran dos factores decisivos que requerían de soluciones inmediatas, por lo que, aunque el Tratado de Libre Comercio se gesta al interior del mandato salinista, éste es un acuerdo previamente pensado por el Partido Revolucionario Institucional desde 1982.

El TLC entre México, Estados Unidos y Canadá no sólo tiene repercusiones en el ámbito de lo político y lo económico, sino en gran cantidad de sectores de la sociedad, incluyendo el educativo y el laboral. Por supuesto, el TLC no contempla a las personas más pobres, el propio proceso globalizador y las prácticas neoliberales los excluye.

Este panorama nos presenta la situación de México sumida en una crisis económica y por lo tanto de empleo, que para salir se requieren de múltiples intentos y esfuerzos por consolidar, tanto el nacionalismo como una democracia para todos, que permitan la recuperación de espacios y la generación de nuevos lugares para trabajar productivamente, vinculando ampliamente el campo educativo con la esfera laboral, aunque esto también represente un desafío en cuanto a calidad, cobertura, igualdad y eficiencia.

Muñoz Izquierdo (2001) realizó un análisis en América Latina, a partir del cual señala que para los modelos vocacionales de la enseñanza media en México es difícil satisfacer los términos de equidad, eficacia y eficiencia, porque:

- a) Si bien la capacitación para el trabajo es la que funciona con los coeficientes de costo-beneficio más favorables por ser la que responde con mayor

rapidez a las necesidades de los empleadores, no contribuye a mejorar la distribución de las oportunidades educativas porque está dirigida a quienes abandonaron el sistema educativo formal; y

- b) Los beneficios generados por “el modelo de educación comprehensiva (o polivalente)” [caso de la ENP, en México] no son superiores a los obtenidos por los egresados de la educación vocacional, por lo tanto aquella no es más eficiente que ésta.

Asimismo señala que para resolver el dilema entre optimizar los recursos y la distribución de oportunidades educativas es necesario modificar la administración de los currícula en que se basa la educación polivalente, de tal manera que conserve su carácter propedéutico, mantenga los aspectos teóricos orientados a crear y transmitir la cultura científico tecnológica y a la vez, se abran espacios para la capacitación para el trabajo (Muñoz Izquierdo, 2001: 371-390).

En este sentido, como ya lo hemos visto en el segundo capítulo, las oportunidades para que los jóvenes se integren a la esfera laboral, son mayores para los egresados del CONALEP, que para los de la ENP, no obstante en ambos casos, la incorporación a la esfera laboral no es lineal, depende de un proceso implícito en la trama de lo social, esto es, de los factores que propician o no un proyecto democrático con igualdad de oportunidades para todos.

En una de sus investigaciones María de Ibarrola (1994) señala que no existe una relación lineal ni mecánica entre la escolaridad y el sector productivo; que asimismo no se puede evaluar a una institución escolar solamente por el referente único del destino laboral de sus egresados, es decir, que aunque la institución

contenga en sí misma un imaginario social, el referente principal debe ser la experiencia de cada sujeto, sin caer en generalizaciones.

En este sentido, pensamos que la educación media superior representa un espacio de posibilidades, en la medida en que cuatro factores se consoliden y desarrollen de manera permanente:

- a) La forma en cómo se adecue el asunto de la modernización a la educación media. Esto es por ejemplo, permitir que las reformas educativas obtengan suficiente tiempo para madurar, antes de modificarlas por otras y así sucesivamente sin obtener diagnósticos, resultados y congruencias. Entiendo por modernización, el conjunto de cambios en las distintas superestructuras que hace más eficiente la organización, originando cambios de escala social.
- b) La democratización de oportunidades para toda la población escolar.
- c) La impartición de una escolaridad bivalente, ya no propedéutica o terminal, sino una conjunción efectiva, en sentido tal que los currícula sean modificados en los dos casos de las instituciones que hemos analizado a lo largo de este documento, con el objetivo de vincular claramente la educación con el trabajo.
- d) Se requiere de “educar la esperanza” como señalaba Paulo Freire, a fin de que la conciencia crítica e histórica de los sujetos, crea que las alternativas son posibles y viables, además de consolidar otras nuevas.

Como señala Paulo Freire (1993: 9) *“sin un mínimo de esperanza no podemos comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza como necesidad ontológica se desordena y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación. De ahí que sea necesario educar la esperanza”*.

Los limitantes, por otro lado se reconocen como los contrapuntos de las posibilidades, aquellas dificultades que impiden la inserción exitosa de los jóvenes, sin embargo entre los límites también se encuentra sumada la indiferencia, la desigualdad, la pasividad, la dominación, las políticas neoliberales, la hegemonía, la globalización, la pobreza; no obstante, todo límite es temporal y abarca un momento histórico concreto, por lo que no se constituye como una prolongación que no tiene fin, sino un momento indeterminado socialmente que requiere una solución y ante el cual, es necesario crear alternativas de todo tipo, desde nuestro ámbito, las alternativas son pedagógicas las cuales se pretende, permitan adquirir la posibilidad de ofrecer soluciones a los diferentes problemas educativos, son alternativas posibles y construyen direccionalidades ante los factores problemáticos que atraviesan el sistema educativo.

En este sentido, se pretende que la transmisión de saberes educativos y saberes del trabajo, sea significativa en cada sujeto, que constituya experiencias y que le permita abrirse al mundo desde la mirada socialmente productiva de los saberes, en un sentido general podríamos decir, que el sujeto no sólo construye y constituye tejido social, sino también se re-construye y se re-constituye a sí mismo mediante la adquisición de saberes que lo modifican, enriquecen y complementan en su identidad y autonomía, lo cual le permite observar el mundo que lo rodea desde esa otra mirada que adquiere sentido y relevancia, que le permite contraer los límites, abrirse a las posibilidades y crear alternativas.

En el siguiente apartado, se pretenden incorporar las aproximaciones que constituyen el ejercicio de reflexión general sobre lo expuesto en este trabajo, de manera que se pueda hacer un avance hacia la conclusión de este análisis, aunque se reconoce que es de apertura y no de cierre, las conclusiones representan un momento que estructura la finalización de este trabajo analítico.

Conclusiones

La educación media superior, representa un sistema de proyectos, a su vez diversos, al interior de los cuales se gestan objetivos, misiones y visiones que responden a un proyecto de Nación más amplio que los incluye, en este caso, este proyecto de Nación viene dado por la estructura política y socioeconómica de México. En este sentido, es necesario precisar que el campo pedagógico en México, no puede en sí mismo generar y resolver todos los problemas que hemos venido observando, pues conforma parte de una estructura que no funciona de manera aislada y particular, sino que requiere de la suma de factores favorables tanto de niveles políticos como económicos para resolver las crisis. Porque si bien es cierto que el conocimiento constituye cada vez más uno de los factores clave de la producción y del desarrollo ello no significa que el conocimiento se convierta automáticamente en factor productivo y que la escuela pueda incorporarlo de manera fácil, automática y sin tensiones como parte significativa de su acción pedagógica; lo cual representa otro desafío con una resolución posible pero problemática.

Ante el contexto globalizador con políticas neoliberales que generan desigualdad, inequidad, pobreza extrema, falta de cobertura y calidad, dificultad en el acceso y permanencia a la educación, es necesario repensar el papel que juega la educación, en este caso, articulada con los Saberes Socialmente Productivos que están vinculados a este nivel, como una forma de poder observar la relación entre la propia educación y el trabajo.

Resulta preocupante reconocer que en la medida en que haya desigualdad educativa, habrá desigualdad laboral, como un ciclo intermitente que exprime las oportunidades de los jóvenes mexicanos, cifrada su suerte en los modelos educativos, que en este caso, responden a dos tipos; el propedéutico (ENP) y el terminal (CONALEP), en las estructuras económicas, políticas y sociales del país, en su propia situación económica y personal y en las políticas neoliberales excluyentes y hegemónicas.

Pensar una relación entre la educación y el trabajo es necesario, pues ésta vinculación intenta responder a los nuevos desafíos sociales construyendo alternativas contrarias a las hegemónicas, resultando de lo cual una educación para el trabajo que contenga en sí misma una formación humanística, productiva socialmente y de acuerdo con los objetivos de la Nación.

Desde este lugar, parece que sin la vinculación de la educación con el trabajo como partes exponenciales del tejido social, el trabajo de un hombre puede quedar reducido a la explotación y el mecanicismo de una actividad cualquiera que sea. La educación sin el trabajo corre el riesgo de no aterrizar en un plano práctico y metodológico, quedándose sólo en algo abstracto e hipotético. Ambas construcciones sociales -educación y trabajo- se necesitan como complemento, el anclaje se hace desde el tejido social, desde las prácticas institucionales y las de los sujetos, mediante su formación.

Desde esta mirada, podemos reconocer el papel fundamental que juega el currículum, como *mediador* entre la escuela (educación) y lo social (trabajo), un currículum que incorpore las alternativas ante los problemas expuestos, desde

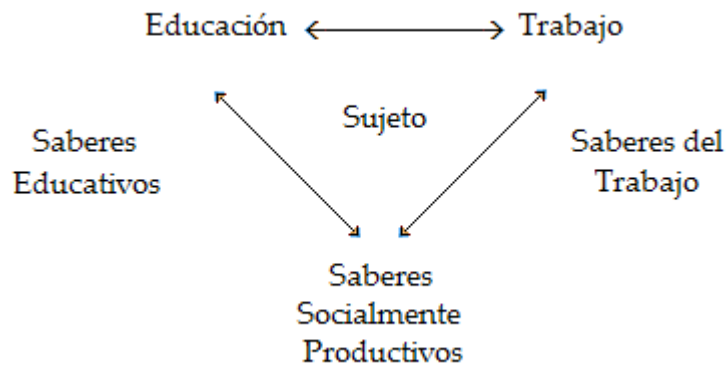
donde se puedan pensar, construir y gestar reformas educativas que acrecienten las oportunidades de acceso y permanencia a la educación de los jóvenes.

La transmisión de saberes puede ser o bien desde lo cotidiano, lo familiar o bien desde la escuela, en este último ámbito el currículum juega un papel fundamental en la transmisión de saberes que se pueden potenciar como socialmente productivos, que les permitan a los jóvenes resignificar esos saberes, con la finalidad de utilizarlos en el campo laboral en el que se desarrollen, de forma que le sean potencialmente útiles a ellos mismos y socialmente productivos a su entorno.

La relación entre educación y trabajo y los saberes que se potencian como socialmente productivos al interior de esta vinculación, pretende que los sujetos puedan desplegar sus saberes educativos hacia la esfera laboral, pero también sus saberes del trabajo puedan ser resignificados en el ámbito educativo, este último abordaje requiere otro análisis que no se ha presentado en este trabajo, pero que remite a la comprensión más profunda de esta relación.

Un aspecto importante de precisar, es que el papel que ocupa el sujeto en la relación educación-trabajo es central, representa un eje estructurador y referencial para comprender la importancia y necesidad de esta articulación social, así como sus múltiples nudos problemáticos. La educación y el trabajo se triangulan con los Saberes Socialmente Productivos, en donde la experiencia del sujeto es nodal para potenciar saberes y de esta forma, articular educación con trabajo.

El sujeto se encuentra interpelado por su experiencia, la resignificación de ciertos saberes aprendidos en lo escolar, le permiten potenciarlos como socialmente productivos en un campo, de forma que el sujeto está atravesado por la relación educación trabajo y ésta a su vez articulada con los Saberes Socialmente Productivos, los cuales también están vinculados con el propio sujeto. Podemos observarlo de la siguiente forma:



El sujeto es el constructor de esta relación dual, por lo tanto debe estar conciente de sus posibilidades y limitantes, debe abrirse al mundo que lo rodea con la finalidad de ver a la luz de utopías, de prácticas educativas y acciones sociales que sean viables en el presente futuro, en donde pueda posibilitar alternativas e incluirse en un proyecto de nación que responda a sus necesidades.

De forma tal que:

- a) Una vez que sea inéditamente viable generar soluciones ante el contexto socioeconómico mexicano que excluye y hegemoniza, el sujeto pueda concientizar sobre esta situación y pueda insertarse favorablemente en el campo educativo-laboral;
- b) Pueda concientizar desde su propia mirada, abrirse al mundo, generar alternativas e insertarse y permanecer tanto en la educación como en el trabajo.

Aunque se reconocen los límites, pues a un sujeto inmerso en una cierta estructura, no le son visibles los contornos limitantes, en este sentido como se ha expuesto durante el trabajo, los límites son gruesos, ásperos y prolongados, pues el diseño curricular, en el caso del CONALEP, se encuentra imbricado en una falta de innovación pedagógica, con altas miras centradas sólo en los requerimientos del sector empresarial, eso no es socialmente productivo, sino rentable. La educación no puede gestarse desde esta mirada.

Los Saberes Socialmente Productivos, como categoría inicial, han permitido señalar un tipo de análisis particular que remite a una multitud de esferas que se dimensionan en lo social-educativo, asimismo ha servido para apuntalar las diferentes problemáticas que atraviesan la situación desfavorable en México, así como dar cuenta de la importancia y necesidad de vincular permanentemente la educación y el trabajo como puentes conexos que reduzcan las brechas de desigualdad, inequidad, falta de cobertura y calidad, crisis de empleos, entre otras muchas problemáticas, pero que sobre todo esta relación entre educación y trabajo permita generar alternativas socialmente productivas.

Desde una mirada de apertura, es importante pensar ciertas cuestiones en la agenda pedagógica con respecto a los siguientes referentes y preguntas:

- a) Los currícula en la educación media, cuando menos en el caso del CONALEP y de la ENP, no están siendo pensados ni estructurados desde una lógica que articule y condense la educación con el trabajo, es decir, que las instituciones no consideran dentro de su discurso educativo, las pautas y criterios para que la formación de los estudiantes tenga relación estrecha con Saberes Socialmente Productivos.

- b) En conexión con el inciso anterior, ¿Qué implicaría estructurar, diseñar y orientar un currículum desde los saberes educativos, los saberes del trabajo y los Saberes Socialmente Productivos?
- c) La formación docente es un tema que no se ha retomado en este trabajo, pero que es importante de pensar y articular dentro de este contexto problemático de la educación en relación con el trabajo, pues la figura docente se reconoce como parte esencial del proceso enseñanza-aprendizaje y como un actor social que posibilita y potencia oportunidades de los jóvenes del ámbito educativo a la esfera social.
- d) Asimismo es necesario retomar y ampliar el tema de la formación de los estudiantes, no sólo en uno y otro tipo de institución, sino de manera general, centrada en la educación en general y en las implicaciones pedagógicas en particular.
- e) Las alternativas pedagógicas que se pueden desplegar, no sólo dependen de factores y actores educativos, pues los nudos problemáticos que reducen el campo de acción pro-soluciones, tienen que ver con la desigualdad, la pobreza, la explotación de niños y mujeres, la situación de los migrantes, las políticas neoliberales, el contexto globalizador, la hegemonía, y un largo etcétera. La mirada está puesta desde lo pedagógico como un posicionamiento para pensar la articulación de cada problema con alternativas socialmente productivas ¿Es posible? Es decir, desde una lógica de articulación que reconecte la esfera educativa con la laboral, de manera productiva.
- f) En nuestro país, las opciones técnicas surgieron de manera dispersa y acelerada, intentando responder a los proyectos de modernización del país, pero ¿Existe realmente una idea clara sobre lo que implica lo tecnológico? ¿Cuál es la expectativa de los jóvenes? ¿Cuál es el legado de este tipo de

escuelas? ¿Qué implica pensar un imaginario social o una expectativa común sobre las escuelas técnicas? ¿Cuál es el contexto económico, cultural, social y sobre todo laboral de sus egresados?

- g) El contexto que se ha pensado aquí, ha sido a partir de la educación media como objeto de estudio, pero ¿Es posible pensar la categoría de los Saberes Socialmente Productivos desde la educación primaria, por ejemplo? Pues no es reciente la situación en la que viven miles de niños, tanto jornaleros como en situación de calle, y como señalábamos antes la educación y el campo pedagógico no pueden aunque quisieran, resolver todas las problemáticas sociales, pues responden a otro orden de acción, sin embargo, es importante cuestionarnos si desde el nivel básico, ¿sería plausible y posible pensar una articulación educación-trabajo o hacerlo sería condenar a los niños a un destino difícil de vivir?

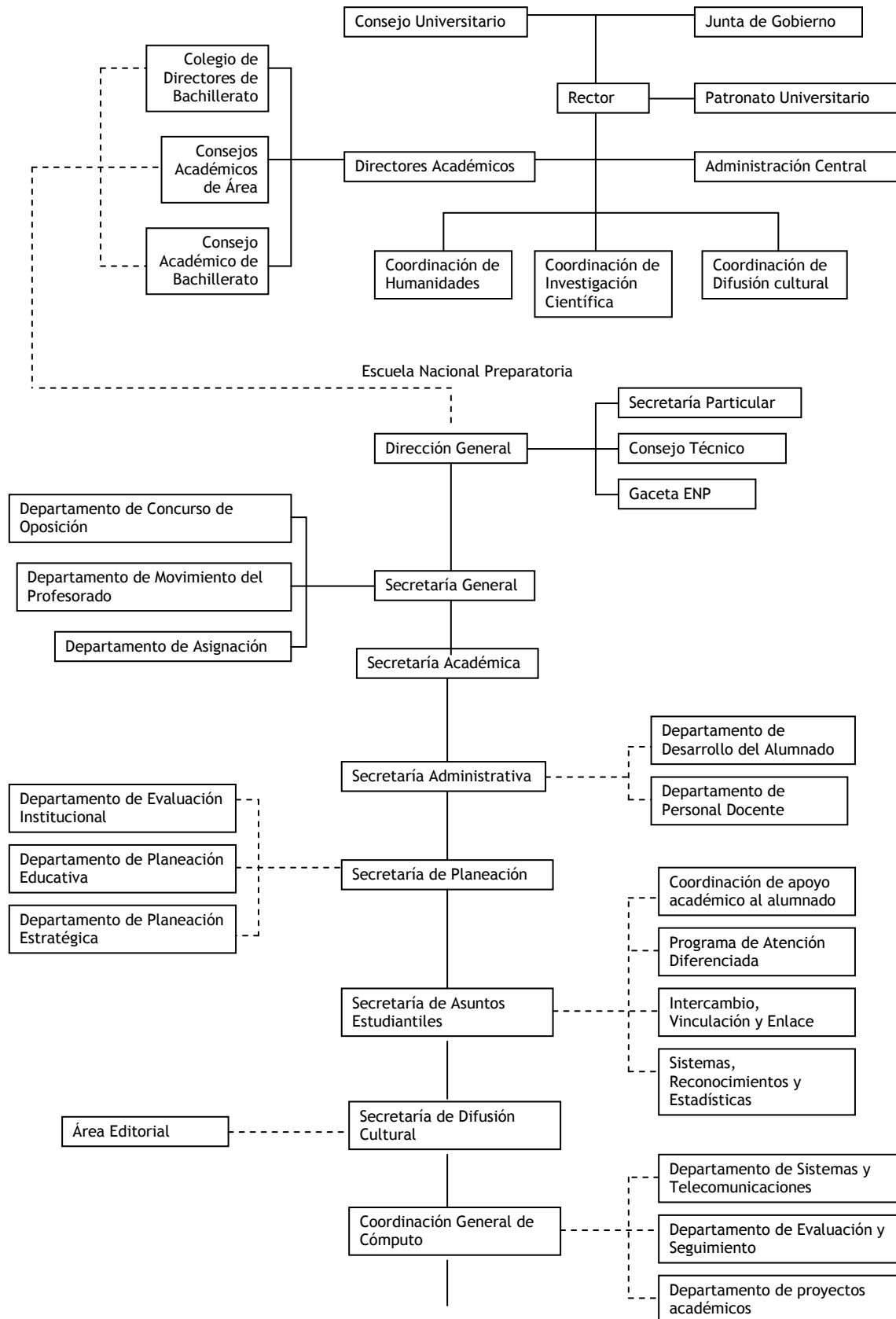
La mirada pedagógica pretende articular la educación con el trabajo a partir de referentes concretos en el tejido social, generando con esto oportunidades y posibilidades a los jóvenes en la educación media, no obstante se requiere de un esfuerzo colectivo entre las estructuras sociales y también por parte de los propios docentes, con la finalidad de consolidar una formación para los estudiantes que genere mayores posibilidades.

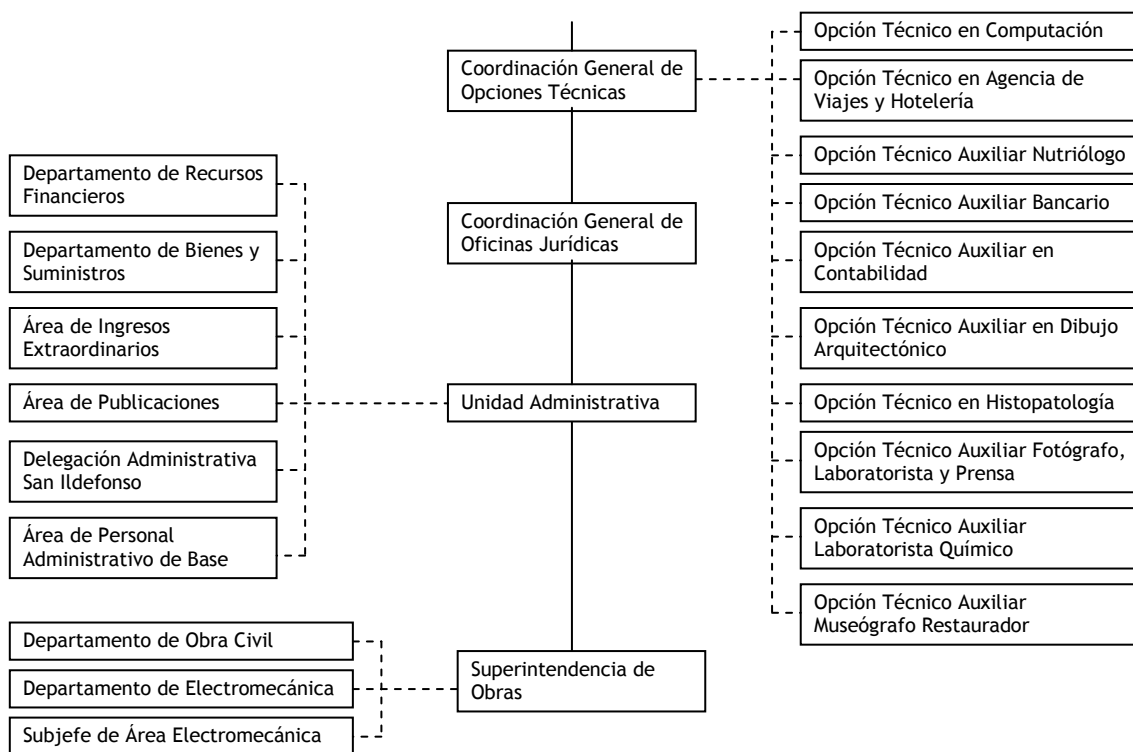
Asimismo es importante pensar en las cuestiones anteriores con el objetivo de articular referentes que potencien las oportunidades de los jóvenes mexicanos y generen alternativas ante un panorama cada vez más crítico en la sociedad. La mirada no es sólo pedagógica sino también necesitada de utopía.

Anexos

Anexo 1 (Página 24)

Estructura Organizacional de la ENP





Anexo 2

(Página 25)

Estructura Institucional de la ENP

La estructura institucional que a continuación se presenta, remite a las funciones y objetivos de cada entidad¹:

Consejos Académicos de Área

Los consejos académicos son cuatro y sus funciones comprenden la planeación, la evaluación y las decisiones académicas que tienen como objetivo fortalecer las tareas sustantivas de la Universidad.

¹ La información ha sido obtenida a través de la página de la UNAM. Cabe mencionar, que se han omitido algunas descripciones de objetivos y funciones de las dependencias, así como algunos departamentos, en función de los objetivos de este trabajo.

Cada uno de los consejos académicos de área se integra por un coordinador, los directores de las dependencias participantes, un consejero representante del personal académico, uno de los alumnos y uno de los investigadores por cada una de las áreas de las dependencias que participen en el consejo, así como un consejero representante de los alumnos del área de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades y dos profesores del área correspondiente, miembros del Consejo Académico del Bachillerato.

Consejo Académico del Bachillerato

El Consejo Académico del Bachillerato es un órgano colegiado de planeación, evaluación y decisión académicas cuyos objetivos son fortalecer las tareas sustantivas del bachillerato y propiciar el óptimo aprovechamiento y desarrollo de sus recursos.

Colegio de Directores de Bachillerato

Este Colegio surgió en 1985 como un órgano asesor encargado de mantener y mejorar la comunicación entre el rector, el director general y los directores de los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Asimismo, es el encargado de formular propuestas para ser presentadas a las autoridades correspondientes, relacionadas con los asuntos académicos, de investigación y difusión cultural comunes a la Escuela Nacional Preparatoria y al Colegio de Ciencias y Humanidades. Adicionalmente se elaboran estudios particulares y se opina sobre los asuntos académicos y de administración escolar que afectan el desempeño del bachillerato universitario.

El Colegio está integrado por el rector, quien lo convoca y preside, el director general y los directores de los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, el coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades, el director de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, así como los directores de sus cinco planteles. El cargo de secretario del Colegio corresponde también al secretario general de la Universidad.

Dirección General

Su objetivo es dirigir todas las acciones de la Escuela Nacional Preparatoria para que se imparta la enseñanza media superior, de acuerdo con los planes y programas de estudios establecidos por la dependencia y preparar un mayor número de estudiantes en las diversas áreas del conocimiento para que se enfrenten y solucionen problemas de situaciones concretas de la sociedad donde se desarrollen.

Entre sus funciones se encuentra representar a la ENP y delegarla, para casos concretos, cuando lo juzgue necesario; convocar al Consejo Técnico y a los Órganos Académicos de asesoría de la ENP; Presidir las sesiones del Consejo Técnico; Proponer al Rector los nombramientos del personal académico y del personal administrativo, entre otros.

Consejo Técnico

El Consejo funge como un órgano que observa, formula y aprueba todos los asuntos de carácter técnico y legislativo que tenga como consecuencia algún cambio ejecutivo o de organización en la Escuela Nacional Preparatoria, para dictaminar, impugnar u objetar las resoluciones internas o externas que afectan el logro de los objetivos y las metas señaladas por la Dependencia y la Institución.

Secretaría general

Su objetivo es proporcionar el apoyo necesario a la Dirección General, de acuerdo con las políticas y normas establecidas, para que se cumplan las actividades encomendadas a cada área en particular y se logren los objetivos y las metas generales de la Escuela Nacional Preparatoria.

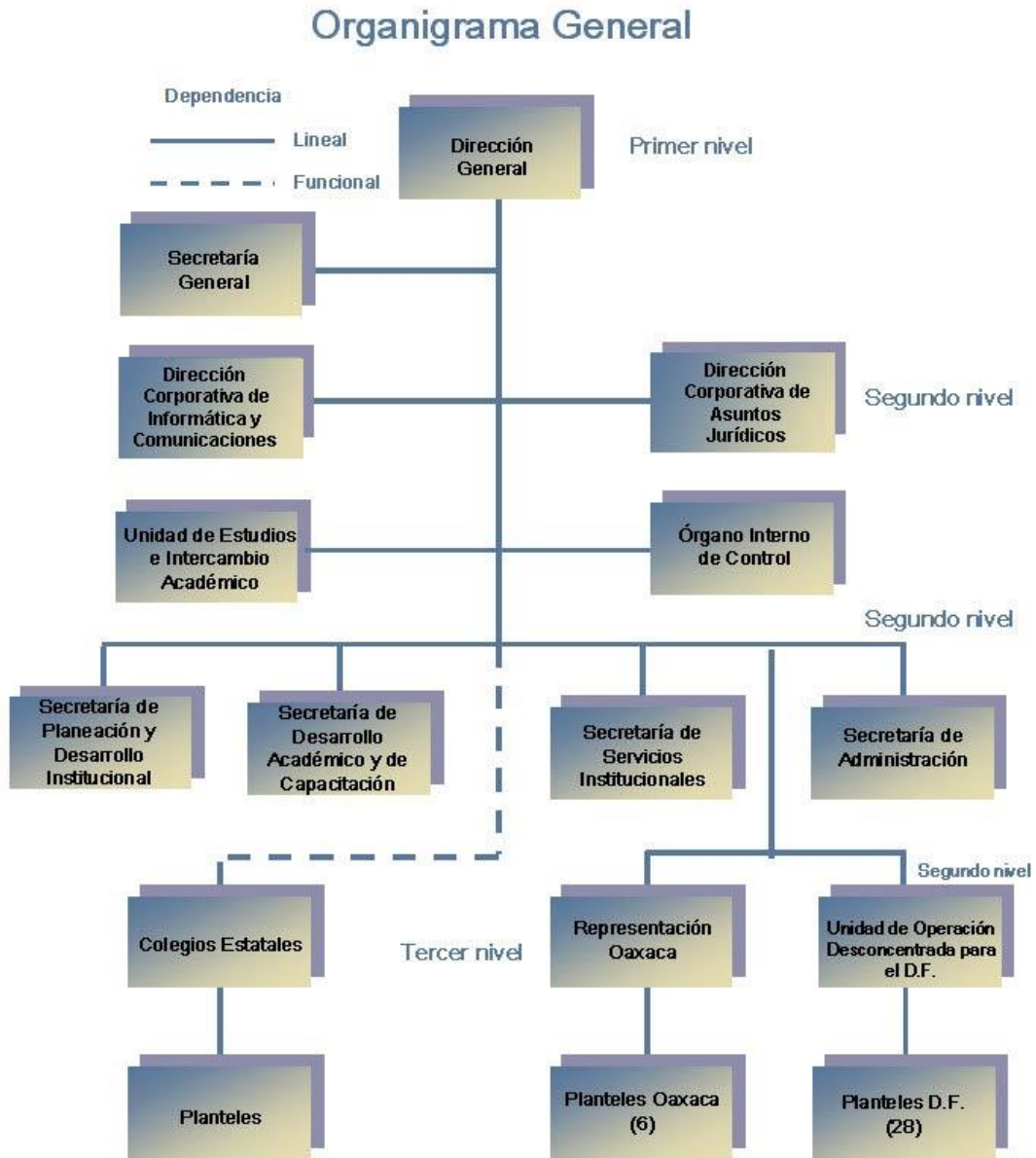
Secretaría de Planeación

Esta Secretaría aplica las disposiciones que marca la Comisión de Planeación y el Consejo Técnico de la ENP, Director General y la junta de directores, una de sus funciones es integrar el diagnóstico de la ENP a través de un proceso participativo y colegiado y diseñar proyectos de investigación educativa para mejorar el proceso de enseñanza, haciendo propuestas que fortalezcan el perfil de egresado.

Anexo 3

(Página 29)

Organigrama General del CONALEP



Anexo 4

(Página 51)

Evolución de la demanda de ingreso al bachillerato en el DF y la zona metropolitana

INSTITUCIÓN (COMIPEMS: primera opción)	Aspirantes							
	2000	%	1999	%	1998	%	1997	%
UNAM	70,608	29.7	115,887	46.7	115,150	47.2	118,951	49.7
IPN	48,413	20.3	33,016	13.8	32,981	13.5	34,959	14.6
Secretaría de Educación del Estado de México	38,788	16.3	32,890	13.2	30,285	12.4	30,347	12.7
Dirección General de Educación Tecnológico Industrial	29,134	12.3	24,031	9.7	23,087	9.5	14,098	5.9
Colegio de Bachilleres	27,514	11.6	22,271	8.9	21,633	8.9	23,895	10.0
CONALEP	18,928	8.0	16,002	6.4	17,542	7.2	13,548	5.6
Universidad Autónoma del Estado de México	2,170	0.9	2,003	0.8	1,904	0.8	1,912	0.8
Dirección General del Bachillerato	1,828	0.8	1,396	0.5	1,323	0.5	1,099	0.46
Dirección de Educación Tecnológico Agropecuaria	249	0.1	195	0.07	162	0.1	167	0.7
TOTAL	237,632	100%	247,691	100%	244,067	100%	238,976	100%

Bibliografía General

Referencias bibliográficas:

- ◆ ALBA de, Alicia (1991) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. UNAM, México.
- ◆ _____ (2002) *Currículum Universitario. Académicos y futuro*. CESU-UNAM. México.
- ◆ ALTHUSSER, Louis (1976) *La filosofía como arma de la Revolución*. 23ª. Editorial México Siglo XXI, México.
- ◆ ANGULO Villanueva, Rita (2007) *La estructura conceptual científico didáctica*. Colección Educación: Debates e imaginario social – Currículum y Siglo XXI, Plaza y Valdés, México.
- ◆ BAENA PAZ, G. (2001). *Estructura socioeconómica de México* . Publicaciones Cultural, México.
- ◆ BOURDIEU, Pierre (1990) *Sociología y cultura*, Ed. Grijalbo, México.
- ◆ _____ (1984) *Homo Academicus*, Ed. Minuit, París.
- ◆ DELVAL, Juan (1997) *Los fines de la educación*. 6ª. Siglo XXI Ediciones. México.
- ◆ DEWEY, John (1971) *Democracia y Educación: Una introducción a la filosofía de la ecuación*. Editorial Losada. Buenos Aires.
- ◆ DÍAZ Barriga, Ángel (1995) *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. CESU-UNAM, Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial, México.
- ◆ _____ (2005) *El docente y los programas escolares*. Ed. Pomares, México.

- ◆ DURKHEIM, Émile (2001) *Educación y sociología*. 4ª. Ediciones Coyoacán, México.
- ◆ FREINET, Célestin (1971) *La educación por el trabajo*. Fondo de Cultura Económica. México.
- ◆ FREIRE, Paulo (1976) *Pedagogía del oprimido*. 15ª. Siglo XXI Editores. México.
- ◆ _____ (1993) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. México.
- ◆ _____ (1997) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. México.
- ◆ _____ (2004) *La educación como práctica de la libertad*. 51ª. Siglo XXI Editores. México.
- ◆ GALEANO, Eduardo. (1977) *Las venas abiertas de América Latina*. 16ª. Siglo XXI Editores. Colombia.
- ◆ GOLDMAN, Lucien (1984) *Las ciencias humanas y la filosofía*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- ◆ GÓMEZ Sollano, Marcela, Orozco Fuentes Bertha (Coords.) (2001) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. Plaza y Valdés Editores. Cuadernos De-Construcción Conceptual en Educación, México.
- ◆ GÓMEZ Sollano, Marcela (Coord.) (2005) *Saberes Socialmente Productivos y educación. Contribuciones al debate en América Latina*. México, UNAM.
- ◆ GONNARD, René (1959) *Historia de las Doctrinas Económicas*. Ed. Aguilar. Madrid, España.
- ◆ GRANJA Castro, Josefina (Coord.) (2003) *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. Plaza y Valdés Editores, México.
- ◆ IBARROLA DE, María; y Eduardo Weiss (Coords.) (1989) *Límites y posibilidades de la formación escolar para el trabajo. El nivel medio superior no*

universitario del sistema escolar. Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigación Educativa. México.

- ◆ IBARROLA DE, María (1994) *Escuela y Trabajo en el sector agropecuario en México*, Coeditado por FLACSO. Porrúa. México.
- ◆ ILLICH, Iván (1985) *La sociedad desescolarizada*. Planeta. México.
- ◆ JIMENEZ, Isabel (Coord.) (2005) *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. Plaza y Valdés Editores. México.
- ◆ LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y LEYES COMPLEMENTARIAS. Actualizada al 2 de Julio de 2006. 1ª. Ediciones Delma, México.
- ◆ MARX, Karl (1980) *Contribución a la crítica de la economía política*. Siglo XXI Editores, México.
- ◆ MENDOZA Rojas, Javier; Pablo Latapí Sarre; Roberto Rodríguez (Coords.) (2001) *La UNAM: El debate pendiente*. Plaza y Valdés Editores, CESU-UNAM.
- ◆ MILL, Stuart. (1972). *Augusto Comte y el positivismo*. Ed. Aguilar, Buenos Aires.
- ◆ MORDUCHOWICZ, Alejandro (2004) *Discusiones de economía de la educación*. Editorial Losada, Buenos Aires.
- ◆ MUNGARAY, Alejandro; y Giovanna Valenti (1997) *Políticas Públicas y Educación Superior*. ANUIES. México.
- ◆ ORNELAS, Carlos (Coompilador) (2001) *Investigación y política educativas: Ensayos en honor de Pablo Latapí*, Series Aula Siglo XXI, Santillana, México.
- ◆ PIAGET, Jean y J. Heller (1968) *La autonomía en la escuela*. Editorial Losada. Buenos Aires.
- ◆ PIÑA Osorio, Juan Manuel, Pontón Ramos, Claudia (Coords.) (2002) *Cultura y procesos educativos*. Plaza y Valdés Editores, México.

- ◆ PUIGGRÓS, Adriana (1990) *América Latina. Crisis y prospectiva de la educación*. Instituto de Estudios y Acción Social, AIQUE Grupo Editor, REI. Argentina.
- ◆ _____ (Comp.) (1999) *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Homo Sapiens Ediciones. Argentina.
- ◆ _____ (2003) *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*, Ed. Galerna, Argentina.
- ◆ _____ (2004) *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración Iberoamericana*. Convenio Andrés Bello, Buenos Aires.
- ◆ PUIGGRÓS, Adriana; y Marcela Gómez (Coords.) (1994) *Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectiva de la educación latinoamericana*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- ◆ PUIGGRÓS, Adriana; Rafael Gagliano (Coomps.) (2004) *La fábrica del conocimiento: los Saberes Socialmente Productivos en América Latina*. Homo Sapiens. Argentina.
- ◆ RUÍZ Muñoz, María Mercedes (Coord.) (2002) *Lo educativo: Teorías, discursos y sujetos*. Plaza y Valdés Editores, Cuadernos De-Construcción Conceptual en Educación. México.
- ◆ SAUR, Daniel; y Eva Da Porti (Coords.) (2008) *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Ed. Comunicarte. Argentina.
- ◆ TORRE de la, Francisco; Norah J . Medina López (1990) *Estructura socioeconómica de México*. Editorial Progreso, México.
- ◆ ZEA, Leopoldo (1968). *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. Fondo de Cultura Económica. México.
- ◆ ZEMELMAN, Hugo (1992) *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. Anthropos. Barcelona.

- ◇ _____ (2002) *Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento*. Anthropos. Barcelona.
- ◇ ZORRILLA Fiero, Margarita, y Lorenza Villa Lever (2003) *Políticas Educativas*, dentro de la colección "La investigación en México 1992-2002". COMIE, México.

Referencias hemerográficas:

- ◇ ARO, Pekka (2001) "Empleo y formación de Jóvenes" Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional –CINTERFOR, núm. 151. pp. 103-111.
- ◇ AVILÉS, Karina (2007) "Quedaron fuera del bachillerato 6 mil alumnos". La Jornada. Jueves 26 de julio. Año 23, núm. 8236. México, Distrito Federal. Consulta en línea de:
<http://www.jornada.unam.mx/2007/07/26/index.php?section=sociedad&article=036n1soc>, extraído el 15 de agosto de 2008.
- ◇ _____ (2007) "Dos millones de jóvenes no entrarían a bachillerato aun con reforma: SEP". Miércoles 10 de octubre. Año 24, núm. 8312. México, Distrito Federal. Consulta en línea de:
<http://www.jornada.unam.mx/2007/10/10/index.php?section=sociedad&article=041n1soc>, extraído el 19 de septiembre de 2008.
- ◇ _____ (2008) "Sin cursar bachillerato, 41% de jóvenes entre 15 y 17 años". La Jornada. Jueves 3 de enero. Año 24, núm. 8395. México, Distrito Federal. Consulta en línea de:
<http://www.jornada.unam.mx/2008/01/03/index.php?section=sociedad&article=027n1soc>, extraído el 17 de agosto de 2008.

- ◆ CIVERA, Cerecedo Alicia (1999) *“Reseña de “La ardua tarea de educar. Orígenes y formación del sistema educativo en el estado de México” de Carlos Escalante y Antonio Padilla”*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-junio, vol. 4, núm. 7. pp. 157-160.
- ◆ COLL, César (1999) *“Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio”*, en Revista Perfiles Educativos, vol. XXI, núm. 83-84. pp. 8-26.
- ◆ DACUÑA, Roberto, et. al. (2006) *“Los saberes del Trabajo como fuente de sentido”* en Revista Anales de la educación común. Educación y Trabajo, Tercer siglo, año 2, núm. 5. pp. 86-91.
- ◆ DOMINGUEZ, Álvarez Héctor; Ma. Hortensia Pérez Gómez (1993) *“El bachillerato: su evolución e influencia en la demanda de carreras científicas en el nivel de licenciatura”*, en Revista Perfiles Educativos, octubre-diciembre, núm. 62. pp. 1-11.
- ◆ FERNÁNDEZ Pérez, Jorge; Alicia Peña y Fanny Vera (2006) *“Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior”* en Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, núm. 6, pp. 24-29.
- ◆ GARCÍADIEGO, Dantán Javier (1997) *“De Justo Sierra a Vasconcelos. La Universidad Nacional durante la revolución”*. Revista Historia Mexicana de El Colegio de México, abril-junio, vol. XLVI, núm. 4, pp. 769- 819.
- ◆ GÓMEZ Sollano, Marcela; Corenstein, Martha (coords.) (2006) *“Educación Judía e integración de la diversidad. Aportes al debate”*, Cuaderno de Formación I, Facultad de Filosofía y Letras-DGAPA, PAPIIT, México.
- ◆ _____ (2007) *“Educación, integración y alteridad. Discursos y perspectivas”*. Cuaderno de Formación II. Facultad de Filosofía y Letras-DGAPA, PAPIIT, México.

- ◆ GONZÁLEZ Casanova, Pablo (1998) *“Educación, trabajo y democracia”* en Revista Perfiles Educativos, Tercera época, enero-junio, vol. 20, núm. 79-80. UNAM. México. pp. 30-42.
- ◆ GUERRERO, Salinas María Elsa (2000) *“La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes”*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, julio-diciembre, vol. 5, núm.10, pp. 205-242.
- ◆ GUTIERREZ, Marina Yolanda; y Guadalupe Langarica (1994) *“El perfil del docente de tiempo completo de la ENP”*. Revista Perfiles Educativos, abril-junio, núm. 64.
- ◆ HERRERA Beltrán, Claudia (2000) *“Atiende la educación media superior a sólo 50% de jóvenes de 16 a 18 años”*. La Jornada. Sábado 26 de agosto. México, Distrito Federal. Consulta en línea. Extraído de:
<http://www.jornada.unam.mx/2000/08/26/035n1gen.html>, el 30 de mayo de 2008.
- ◆ IBARROLA DE, María (2005) *“Educación y trabajo”*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, abril-junio, año/vol. 10, núm. 25. pp. 303-313.
- ◆ IRÍZAR, Guadalupe (2007) *“Lamenta De la Fuente déficit en educación”* Periódico Reforma, 24 de agosto, p. 7, sección A.
- ◆ JACINTO, Claudia (2000) *“Jóvenes vulnerables y políticas públicas de formación de empleo”* Revista de Estudios de Juventud Mayo, Buenos Aires, Dirección Nacional de Juventud, Noviembre, núm. 1, pp. 103-121.
- ◆ KESSLER, Gabriel (2005) *“Reseña de “La trama de desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media” de Guillermina Tiramonti (Comp.)”* en Revista Mexicana de Investigación Educativa, julio-septiembre, año/vol. 10, Núm. 26, pp. 951-956.

- ◆ KREMENCHUTZKY, Silvia (2000) "Formación de los jóvenes para el trabajo: Principales interrogantes y preocupaciones desde las organizaciones de la Sociedad Civil". CRISOL, Proyectos Sociales, Buenos Aires, Argentina. pp. 1-14.
- ◆ MARTÍNEZ, Rizo Felipe. (2002) "Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, septiembre-diciembre, vol. 7, núm. 16, pp. 415-443.
- ◆ MUÑOZ Izquierdo, Carlos (2001) "Educación y desarrollo económico y social. Políticas públicas en México y América Latina durante las últimas décadas del siglo XX" en Revista Perfiles Educativos, año/vol. XXIII, núm. 091. pp. 7-36.
- ◆ OLIVARES Alonso, Emir (2007) "Dejan estudios 20% de jóvenes del DF que salen de secundaria". La Jornada. Viernes 27 de julio. Año 23, núm. 8237. México, Distrito Federal. Consulta en línea de: <http://www.jornada.unam.mx/2007/07/27/index.php?section=sociedad&article=039n1soc>, extraído el 15 de agosto de 2008.
- ◆ PONTÓN Ramos, Claudia (2002) "Constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales de la educación" en Revista Perfiles Educativos, año/vol. XXIV, núm. 97-98. UNAM, México, pp. 117-126.
- ◆ PUIGGRÓS, Adriana (2006) "La escuela no puede alfabetizar en el vacío" en Revista Anales de la educación común. Educación y Trabajo. Tercer siglo, año 2, núm. 5. pp. 8-12.
- ◆ QUINTANILLA, Susana (1999) "Todo por Barreda. Crónica de una manifestación en defensa de la Escuela Nacional Preparatoria". Revista Tiempo de Educar, enero-junio, vol. 1, núm. 001, pp. 83-92.
- ◆ RAMSEY, Gregor; Martin Carnoy; Gregor Woodburne (et. al) (2000) "Aprendiendo a trabajar. Una evaluación del Colegio Nacional de Educación

Profesional Técnica y del Sistema de Universidades Tecnológicas de México (Resumen Ejecutivo)" Revista Mexicana de Investigación Educativa, julio-diciembre, vol. 5, núm. 10, pp. 327-354.

- ◆ REIMERS, Fernando (2000) "*¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?*". Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-junio, vol. 5, núm. 9, pp. 11-69.
- ◆ RIQUELME; Graciela (2006) "La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos" en Revista Anales de la educación común. Educación y Trabajo. Tercer siglo, año 2, núm. 5. pp. 68-75.
- ◆ ROJO Ustaritz, Alejandro (1996) "*Utopía Freireana. La construcción del inédito viable*" en Revista Perfiles Educativos, octubre-diciembre, núm. 74. UNAM. Pp. 21-23.
- ◆ SCHIUMA, Pedro (2006) "*Educación-Trabajo. ¿Hacia dónde vamos?*" en Revista Anales de la educación común. Educación y Trabajo. Tercer siglo, año 2, núm. 5. pp. 92-97.
- ◆ SILVA, Claudio (1994) "*Educación media: la esquizofrenia de un sistema*". Revista Última Década, núm. 002, pp. 1-12.
- ◆ SPINOSA, Martín (2006) "*Los saberes y el trabajo*" en Revista Anales de la educación común. Educación y Trabajo, Tercer siglo, año 2, núm. 5. pp. 164-173.
- ◆ TEDESCO, Juan Carlos (2004) "*Igualdad de oportunidades y política educativa*", Cuadernos de Pesquisa, vol. 34, núm. 123, pp. 555-572.
- ◆ VELÁZQUEZ; Albo María de Lourdes (2004) "*Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario*", en Revista Perfiles Educativos, tercera época, vol. 26, núm. 104, p. 79-92.
- ◆ VILLA, Lever Lorenza. (2000) "*La educación media*" Revista Mexicana de Investigación Educativa, Julio-diciembre, vol. 5, Núm. 10. pp. 201-204.

- ◇ ZYSMAN, Ariel y Nicolás Arata (2006) “*Recorridos conceptuales en torno a la articulación educaron-trabajo*” en “*Revista Anales de la educación común. Educación y Trabajo*” Tercer siglo, año 2, núm. 5. pp. 76-85.

Referencias mesográficas:

- ◇ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3º Constitucional. Artículo reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 12 de noviembre del 2002. Extraído el 12 de septiembre de 2007 de:
<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s=>
- ◇ Cifras y estadísticas laborales en la educación media. Extraído de:
http://www.observatoriolaboral.gob.mx/wb/ola/ola_carreras_tecnicas_de_nivel_medio_superior_1?letra=, el 4 de mayo de 2008.
- ◇ Cifras y estadísticas de la Secretaría de Educación Pública, Extraído de:
http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas, el 3 de mayo de 2008.
- ◇ *Encuesta Nacional de Juventud 2000 (ENJ) Resultados Generales*. (2002) Secretaría de Educación Pública. Instituto Mexicano de la Juventud. Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud. México. pp. 44-45. Extraído de:
http://www.imjuventud.gob.mx/encuesta_contenido.asp, el 3 de mayo de 2008.
- ◇ Estadísticas INEGI. Extraído de: <http://dgcnesyp.inegi.gob.mx/cgi-win/bdieintsi.exe/NIVI10008500250085#ARBOL>, el 4 de mayo de 2008.
- ◇ Historia del equipo de investigación: Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL). Extraído el 9 de noviembre de 2007 de:
http://www.appealweb.com.ar/article.php3?id_article=3

- ◆ I Curso Subregional IBERFOP sobre Diseño de la Formación Profesional Basada En Competencias (1991) “Análisis comparado de las metodologías para establecer perfiles profesionales o normas de competencias laboral: análisis ocupacional, DECUM, análisis funcional y otros. Aplicaciones características. Adaptación de las metodologías” Países Andinos, México, Portugal, Lima y Perú, CONALEP – México. Extraído de: <http://www.oei.org.co/iberfop/limaconalep/index.htm>, el 19/02/2007.
- ◆ Memorias de la UNAM 2006. Escuela Nacional Preparatoria. <http://www.planeacion.unam.mx/memoria/2006/100-enp.pdf>
- ◆ “Proyecto para la Modernización de la Capacitación y la Educación Técnica”. SEP-STPS y Banco Mundial 1994. Extraído de: http://www.conalep.edu.mx/wb2/Conalep/Cona_1_Que_es_el_Conalep
- ◆ http://www.sep.gob.mx/wb2/sep1/sep1_Colegio_Nacional_de_Educacion_Profesional_Tec
- ◆ http://raa.conalep.edu.mx/programas2/cpe_carreras.screen
- ◆ <http://www.unam.mx/>
- ◆ <http://www.abogadogeneral.unam.mx/>
- ◆ http://www.conalep.edu.mx/wb2/Conalep/Cona_Normatividad_en_materia_de_operacion_general
- ◆ http://www.conalep.edu.mx/wb2/Conalep/Cona_CONALEP
- ◆ http://www.sep.gob.mx/wb2/sep1/sep1_Direccion_General_del_Bachillerato
- ◆ <http://dgenp.unam.mx/identidadenp/index.html>
- ◆ <http://www.sepbcs.gob.mx/comunicacion/Noticias%20educacion/Noticias%202008/la%20edu%20media.htm>

Informes:

- ◇ Boletín de la Secretaría de Educación Pública. *“Ingresarán a licenciatura egresados de CONALEP sin cursar materias adicionales”*. 24 de febrero de 2004
- ◇ DELORS, Jacques (Presidente) Informe ante la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. *“La educación encierra un tesoro”* (Compendio). Ediciones UNESCO.
- ◇ Instituto Nacional de Juventud (2000) *“Chile: Caracterización de la realidad juvenil de los 90’s”*. Consulta en línea en la página: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/dat_est/paises/chi/casen/index.htm

Conferencias:

- ◇ RODRIGUEZ, Lidia. Conferencia titulada: *“Saberes y alternativas pedagógicas. Una mirada desde la historia reciente de la educación”*; dictada el día 19 de febrero de 2008 en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE- UNAM)
- ◇ RODRIGUEZ, Lidia. Conferencia titulada: *“Saberes Socialmente Productivos y educación. Una articulación a partir de la propuesta político-pedagógica de Paulo Freire”* dictada el 28 de febrero de 2008 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.