

Formación profesional en contextos de pobreza: divergencias entre promesas escolares y mercado laboral en México

Gilberto Ramos Idunate

▶ **To cite this version:**

Gilberto Ramos Idunate. Formación profesional en contextos de pobreza: divergencias entre promesas escolares y mercado laboral en México. Políticas de educação para jovens e adultos: construindo diálogos com as Américas, DP et Alii, 2015, 978-8584270255. hal-03019994

HAL Id: hal-03019994
https://hal.u-pec.fr/hal-03019994

Submitted on 23 Nov 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

RAMOS-IDUNATE, Gilberto, «Formación profesional en contextos de pobreza: divergencias entre promesas escolares y mercado laboral en México», *in* Elionaldo Fernandes Julião et Jane Paiva (dir.), *Políticas de educação para jovens e adultos: construindo diálogos com as Américas*. Sao Paulo, Brésil : DP et Alii, FAPERJ (2015), pp 65 à 84. ISBN: 978-85-8427-025-5

Formación profesional en contextos de pobreza: divergencias entre promesas escolares y mercado laboral en México

Resumen

La educación representa la vía privilegiada de emancipación en los contextos de pobreza. Esta idea-fuerza se encuentra profundamente inserta en el imaginario colectivo. En los países de América Latina, marcados por fuertes desigualdades sociales, la confianza en la escuela es todavía más fuerte, pues se le percibe como la vía más segura de ascensión social.

Sin embargo, el binomio formación profesional - acceso al empleo es más que nunca puesto en duda, sobre todo en contextos socio-económicos donde el trabajo formal es escaso y precario, especialmente para los jóvenes.

Este artículo se interesa en dos aspectos estructurantes en la etapa de la juventud. Uno es la educación, a través de la institución escolar, construida como un conjunto de *promesas* de ascensión social. Centramos la observación en las políticas públicas que la orientan en materia de formación para el trabajo. El otro aspecto que focaliza el análisis es el mercado restringido de trabajo, como el *campo* en donde son confrontadas las expectativas de los jóvenes calificados. Nos interesamos especialmente en los jóvenes de zonas marginadas de México, pues ellos son los que asocian con mayor frecuencia el éxito escolar al éxito profesional.

Finalmente mostramos algunas divergencias entre las políticas públicas que alientan a los jóvenes a optar por la vía de continuación de los estudios, sin un acompañamiento estatal equivalente al momento de intentar una inserción laboral.

Palabras clave: políticas educativas, jóvenes, pobreza, formación profesional.

Keywords: Education policy, young people, poverty, technical education and training.

Palavras-chave: Políticas educacionais, juventude, pobreza, formação para o trabalho.

Introducción

No aportamos nada nuevo al debate académico si afirmamos que la relación entre formación y empleo es compleja e incluso, en los términos de Lucie Tanguy, *introuvable*[1] (Tanguy, 1986). Sin embargo, en una región con tan fuertes transformaciones sociales en las últimas décadas como la latinoamericana, es preciso re-analizar esta relación a la luz de las nuevas políticas de formación, y las nuevas normatividades en el mundo del trabajo. Un ejercicio dialéctico de re-interpretación puede evidenciar las encrucijadas y los nuevos paradigmas a los que son confrontados los jóvenes, que han confiado en la escuela como el instrumento privilegiado de movilidad social, principalmente los jóvenes más pobres.

Las relaciones entre el ámbito de la formación y el ámbito del empleo constituyen un campo social de múltiples problemáticas, pues es el campo en donde confluyen las lógicas a menudo contradictorias de varios actores sociales: el Estado, los centros de formación, los empleadores y los mismos jóvenes.

El objetivo de este artículo es mostrar algunas de las tensiones y divergencias emanadas de la asociación entre escuela y trabajo en el mundo juvenil, concretamente en contextos desfavorecidos. Nos interesamos especialmente en las instituciones de formación profesional, pues como veremos ellas constituyen la opción privilegiada de escolarización de los jóvenes de clases populares. Igualmente, ellas reflejan más nítidamente la desarticulación entre el sistema educativo y el sistema productivo, en un contexto de crisis económica internacional. Focalizamos el análisis en contextos de pobreza por dos razones: por un lado las familias desfavorecidas son las más afectadas por la crisis económica, y por otro son ellas mismas las que más adhieren al sistema de formación profesional.

La escolarización juvenil, o la representación simbólica de una ascensión social

La escuela constituye el instrumento de emancipación social por excelencia, en el imaginario colectivo popular. En un país con tan altos índices de desigualdad social como México, el sistema educativo se posiciona como el único vector de igualdad, y para muchos como la única puerta legal de ascensión social. La relación casi mecánica que se ha construido entre la formación y el empleo tiene sus raíces en el seno mismo del discurso escolar, y en un sentido más amplio, en una balanza desequilibradamente más inclinada hacia el lado del Estado que al del sector productivo.

[1] La traducción del término usado por la socióloga francesa correspondería al término “inexistente”.

¿Por qué la escolarización es una promesa? Influencia de la Teoría del capital humano.

Son muchas las variables que fueron posicionando a la escolarización como la vía privilegiada de desarrollo, tanto personal como comunitario y nacional. Una de las variables más importantes es sin duda la teoría del capital humano, que afirma desde principios de los años 60's que la acumulación de saberes y la certificación de esos saberes constituyen paulatinamente un capital del que se puede aprovechar para generar crecimiento. Por lo tanto, afirma la teoría, existe una "relación causal" entre educación y productividad (Becker, 1964). La importancia de esta teoría se manifestó en acciones muy concretas, por ejemplo en la expansión de un discurso político que legitimó la necesidad de elevar los índices de escolaridad como una condición *sine qua non* para generar el desarrollo social. Diversos organismos internacionales, como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial, condicionaron el financiamiento de sus programas a la elevación de la escolaridad en los países menos desarrollados, especialmente entre los años 60's y 70's[2] (Martínez Usarralde, 2009). En el ámbito de la formación para el trabajo, estas recomendaciones tecnocráticas se plasmaron en la creación de todo un sistema de formación profesional y técnica, dentro del sistema educativo. Dos niveles escolares asumieron la formación profesional: uno a nivel de secundaria[3], con la Escuela Secundaria Técnica, y otro a nivel de educación media superior[4], con diversas opciones de bachilleratos técnicos y de centros de formación para el trabajo, como veremos luego.

La hipótesis que fundamentó esta tendencia a la expansión de la escolarización fue sin duda la creencia de que una fuerza de trabajo mejor preparada sería más productiva. Esa mano de obra calificada sería una de las vías primeras de crecimiento económico. Por lo tanto se dedujo, de forma simplista, que una mayor riqueza producida en el país supondría una mejora de las condiciones de vida de las clases populares.

---

[2] La influencia del FMI, del BM y de otros organismos internaciones como la UNESCO, no ha perdido su vigencia. Algunos de los programas de modernización en curso han sido propuestos e incluso financiados en parte por alguno de ellos, como el Proyecto para la Modernización de la Capacitación y la Educación Técnica, cuyas propuestas orientan la formación más la flexibilidad y menos la especialización. Para un acercamiento detallado de las políticas educativas en el contexto latinoamericano que han sido orientadas por organismos internaciones, puede consultarse Martínez Usarralde (2005) en las referencias citadas al final de este documento.

[3] La secundaria constituye el último segmento de la educación obligatoria, con una duración de tres años posteriores a la educación primaria.

[4] La Educación Media Superior es la que sigue a la educación secundaria. Tiene normalmente una duración de tres años, y en su mayoría es ofertada por bachilleratos generales, aunque los centros de formación para el trabajo entran también en este nivel.

La expansión educativa, sobre todo a niveles medio y superior y hasta principios de los años 80's, ciertamente tuvo lugar en un momento histórico de crecimiento económico, en varios países de América Latina. En el caso mexicano, la creación de un sub-sistema de educación profesional técnica en los años 70's, destinado a la formación terminal de los jóvenes que no tenían intenciones o recursos para seguir estudiando, se dio en un contexto de creación y/o consolidación, en paralelo, de diversas dependencias estatales capaces de ofrecer empleo a los jóvenes técnicos en zonas rurales (De Ibarrola, 1994).

Sin embargo, la relación entre la formación y el acceso al empleo resulto efímera, y al cerrar el estado las dependencias federales empleadoras de técnicos, muchos de ellos no tuvieron otras oportunidades laborales, sobre todo aquellos cuyas especializaciones estuvieran relacionadas con el campo. Podemos afirmar entonces que en zonas rurales y semi-urbanas es decir aquellas que concentran los índices más altos de pobreza, la relación entre la formación y el empleo estuvo mediada por el Estado, que fungió como *formador*, a través de los centros de formación profesional, y como *empleador*, a través de las dependencias de atención al campo y diversos programas sociales.

A partir de los años 80's, México, al igual que muchos otros países de Latinoamérica, entró en una era de recesión económica que puso en jaque el binomio formación-empleo. Diversas medidas de austeridad le fueron impuestas como nuevas condiciones de préstamo, entre ellas la necesidad de reducir el gasto público. Una deuda externa impagable, la devaluación del peso, un crecimiento económico nulo y otros tantos factores económicos sumieron al país en una crisis económica y social que puso freno a las aspiraciones de la clase media, y cuyas víctimas principales fueron los más pobres.

La crisis de 1982 frenó la expansión educativa. Importantes programas de infraestructura escolar fueron suspendidos, y el cuerpo docente observó una degradación de sus condiciones salariales, que lo colocó a niveles de personal no calificado. Estas políticas provocaron naturalmente una disminución de candidatos a maestros en las escuelas normales, que registraron hacia 1987 solo un tercio de los candidatos registrados en 1982 (Bernal & De Ibarrola, 1997).

Pero la creencia en el valor indispensable de la escolarización como condición para obtener un empleo y para generar crecimiento económico a largo plazo resultó inalterable. El discurso político y diversas medidas corporatistas de los mismos centros de formación profesional siguen afirmando que la adquisición de certificados escolares es el factor principal para

generar desarrollo económico y abrir las puertas del empleo. Las expectativas de los jóvenes desfavorecidos, especialmente de aquellos escolarizados en los centros de formación profesional y técnica, siguen siendo muy altas con respecto a la inserción laboral[5].

La formación profesional, una opción de escolarización para jóvenes desfavorecidos.

En México existen dos vertientes de formación de la fuerza de trabajo juvenil. La primera de estas vertientes es la formación *para* el trabajo, es decir aquella que es prominentemente escolarizada y que se destina principalmente a los jóvenes egresados de la educación secundaria. La otra es la formación *en* el trabajo, dirigida a la población que ya se encuentra laborando. Ambas vertientes se enmarcan en estructuras, obligaciones y programas distintos (Bernal & De Ibarrola, 1997). Destaca el hecho de las escasas oportunidades de formación que se ofrecen a jóvenes y adultos en busca de empleo. En este texto nos interesamos exclusivamente en la oferta de formación *para* el trabajo, es decir aquella que es absorbida en su totalidad –financiamiento, políticas, programas, etc.- por la institución escolar.

Los años setentas marcan la institucionalización de un sistema de formación profesional (nivel medio superior tecnológico, técnico y profesional técnico) que es más antiguo, y cuyas raíces históricas no abordaremos aquí. Dicha década es decisiva en la creación o consolidación de instituciones: los Centros de Formación para el Trabajo Industrial (CECATI), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGTA), la Dirección General de Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM) y por último del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en 1978. Para justificar la enorme diversificación de dicho sistema se apeló a argumentos geográficos y de atención a necesidades locales de formación, en coordinación con las demandas del sector productivo. Unos sub-sistemas se concentrarían en zonas urbanas, orientados principalmente al sector industrial, como la DGETI[6], y otros a las necesidades rurales o de localidades no suficientemente industrializadas, como la DGETA[7]. Otra distinción histórica es importante para entender la configuración del sistema de

[5] La mayoría de las conclusiones de este artículo, salvo aquellas en donde se cita la fuente, se basan en un trabajo de campo efectuado en dos centros de formación profesional ubicados en zonas semi-urbanas, uno en Chiapas, al sur del país, y otro en Durango, al norte.

[6] La DGETI es la institución del subsistema que absorbe más alumnos, con cerca del 75% del total.

[7] La DGETA ofrece particularmente dos carreras técnicas, la de técnico forestal y la de técnico agrícola. En la última década su oferta se ha extendido a otras carreras, no propiamente relacionadas con el campo, pero que le han permitido atraer otro perfil de alumnos.

formación profesional. Hasta el año 2003, los bachilleratos tecnológicos eran los únicos que permitían la continuación de los estudios a nivel superior, mientras que el CONALEP, principal institución de educación profesional técnica, y otras opciones de bachillerato técnico, eran considerados como formación terminal, concentrados estricta o preponderantemente en el desarrollo de competencias profesionales. Estas ramificaciones contribuyeron a crear uno de los sistemas de formación profesional más complejos en América Latina.

A partir de 1997, el CONALEP comenzó a ofrecer el título de bachillerato en algunos de sus planteles, debido a una disminución progresiva de su matrícula, atribuida principalmente a su condición de formación terminal. En efecto, había quedado atrás el 18% de la matrícula total del nivel de educación media superior registrado en 1990, para irse estabilizando a partir del 2002 en un 10%. Esa baja fue en beneficio, en la misma medida, de los bachilleratos tecnológicos, que si permitían el acceso a estudios superiores y que pasaron de un 20.5% de la matrícula en 1990, a un 29.3% en 2003 (Antonio Ríos & García Flores, 2003). En el año 2003 fue generalizado el acceso a un certificado de bachiller, además del tradicional de especialización técnica, por lo que el nuevo certificado fue renombrado "formación profesional técnica *bachiller*". Podríamos afirmar que con esta política se ponía fin a una etapa que tendió hacia la especialización y la capacitación ligadas esencialmente al mundo del trabajo, para dar inicio a una nueva etapa de tendencia al desarrollo de competencias generales.

En un intento por armonizar el complejo sistema de educación post-secundaria, se creó en 2005 la Subsecretaría de Educación Media Superior, que agrupó en una misma dependencia por primera vez a las instituciones escolares más importantes de formación juvenil: la DGETI, la DGETA, la DGEST, la DGECyTM, los CECATI's, así como la Dirección General del Bachillerato (DGB). Dos instituciones más forman parte de la Subsecretaría, con el carácter de organismos descentralizados: el sistema CONALEP y el sistema COBACH[8], entre otras de menor tamaño y cobertura.

A partir del año 2008, a través de la importante Reforma Integral de la Educación Media Superior (REMS), todas las modalidades de educación post-secundaria de tres años ofrecen la posibilidad de acceder a los estudios superiores, eliminando así la condición terminal de la mayoría de las formaciones del subsistema, a excepción de los CECATI's. Uno de los

[8] Colegio de Bachilleres, que forma parte del sistema de bachilleratos generales.

objetivos de dicha reforma fue el fortalecimiento de un tronco común, capaz de asegurar un mínimo de conocimientos y competencias compartidos por todos los sub-sistemas de educación media superior, independientemente de su modalidad. El discurso sobre la justificación de esta reforma es ambiguo: por una parte se insiste en que se respetará la identidad propia de cada subsistema o modalidad de formación (argumento movilizado cuando se crearon las distintas ramas de educación media superior en los setentas), es decir, que no es un proyecto uniformizador, y por otra se insiste en la importancia de acciones que tiendan a una integración de dicho sistema, como el aumento gradual del peso del tronco común:

> La certificación nacional que se otorgue en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), complementaria a la que emiten las instituciones, contribuirá a que la educación media superior alcance una mayor cohesión, en tanto que será una evidencia de la integración de sus distintos actores en un Sistema Nacional de Bachillerato. Resumen ejecutivo, Reforma Integral de la Educación Media Superior, 2008.

Esta nueva reforma se vio dotada de un nuevo instrumento certificador, como si la acumulación de títulos fuera un intento de legitimación en una sociedad y especialmente en un mercado de trabajo en donde paulatinamente han ido perdiendo su valor, al democratizarse la enseñanza en las últimas décadas. Dicho instrumento lo constituye el *certificado nacional complementario*, un título adicional al que otorgan ya las diversas instituciones del sistema de educación media superior. El año 2012 será el primero en que el 100% de los alumnos de educación media superior se vean dotados de esta doble certificación.

Si bien es cierto que a través de esta tendencia a la *cohesión* (término empleado en el documento de la reforma) se facilita el tránsito entre unas modalidades y otras y se abre la posibilidad de una prolongación de los estudios a todos los alumnos, también es cierto que hay un riesgo de perder lo que de particular ofrece cada subsistema, concretamente en lo que se refiere al desarrollo de competencias técnicas asociadas al sector productivo.

Como vemos, el *ethos* de las instituciones de formación para el trabajo está en proceso de reconfiguración. La tendencia es más fuerte hacia la polivalencia y la pluridisciplinaridad que hacia el fortalecimiento de capacidades particulares ligadas al trabajo industrial. El ámbito de las competencias generales es el que se va imponiendo como modelo dominante. Las modificaciones de la normatividades laborales han obligado a los centros de formación profesional a adaptar más su discurso que sus prácticas en función del público al que va

dirigido: delante de los candidatos a alumnos, el acceso a un certificado de especialización técnica se sigue presentando como una ventaja competitiva frente a aquellos que poseen *solamente* un certificado de bachiller[9]; por el contrario, frente al sector productivo se insiste en los perfiles multivalentes de los alumnos de dichos centros, y se otorga menos importancia a la especialidad cursada (adaptables a diversas situaciones de trabajo, capaces de cubrir diferentes perfiles o roles dentro de la empresa, versatilidad de las habilidades desarrolladas, etc.)

Con esta tendencia, la institución escolar en sus diversas ramificaciones hacen prueba de adaptabilidad a un mercado laboral altamente heterogéneo, en donde los títulos escolares al haberse democratizado han ido perdiendo vigencia como factor diferenciador, sobre todo a niveles técnicos y de mandos medios. Pero cabe preguntarse si, constituido de esta forma, el sistema de formación escolar para jóvenes pobres está en posibilidades de garantizarles verdaderamente una ventaja competitiva frente a otros en el mercado laboral, como les es prometido.

La distinción ¿El perfil de los alumnos configura la institución escolar que les es destinada?

Tradicionalmente, el bachillerato general ha sido el más solicitado, en comparación con las otras modalidades de formación de jóvenes. Sin embargo, el peso del alumnado de todo el sistema de bachilleratos técnicos, tecnológicos y de profesionales técnicos no es menor. Actualmente, cuatro de cada diez alumnos de educación media superior estudian en uno de esta modalidad, y la tendencia aunque ligera es a la alza (Villa Lever, 2007).

El sistema de formación profesional ha sido creado y reservado a los jóvenes con menos *capitales* (social, económico, cultural, etc.). En efecto, en zonas rurales o semi-urbanas, las distintas modalidades del sistema de formación profesional comparten un denominador común: el alumnado proviene esencialmente de clases populares (Villa Lever, 2007). Su socialización primaria es principalmente campesina u obrera, y su relación con la institución escolar es distante, dada su condición popular (Willis, 1977). En las dos localidades observadas, se constata que los alumnos de escuelas técnicas son mayoritariamente hijos de obreros sin certificaciones (20%), de campesinos propietarios de pequeñas parcelas (35%), o

[9] Las campañas de reclutamiento dirigidas a los alumnos de escuelas secundarias hacen incapié en este argumento como la principal ventaja de los centros de formación profesional (trípticos, medios de comunicación, carteles, etc.)

funcionarios municipales (16%), mientras que los alumnos de los bachilleratos generales provienen esencialmente de propietarios de pequeñas y medianas empresas (26%), obreros calificados (33%) o comerciantes (14%).

Este origen social del alumnado define en gran medida la institución que *eligieron.* La sociología de la reproducción (Bourdieu & Passeron, 1970 et 1985) ha mostrado que esas opciones no son fortuitas, sino que corresponden a un *habitus* determinado en donde entra en juego un sistema de *causalidad de lo probable*. Al analizar las distintas modalidades de formación para jóvenes, en función del origen socioeconómico de éstos, podemos advertir diferencias significativas entre bachilleratos generales, tecnológicos y técnicos, todos públicos, en rubros como presupuesto y formación de maestros; las menos dotadas son aquellas en donde el alumnado proviene de los estratos socioeconómicos más bajos. Los centros de formación profesional, especialmente aquellos que se encuentran en zonas de bajo índice de desarrollo económico y social, constituyen así los *parientes pobres* del sistema educativo mexicano. La institución escolar, al fungir como diferenciador social, no sólo perpetúa las desigualdades sociales, sino que las reproduce y las legitima, aun sin quererlo o sin tener conciencia de ello.

Las aspiraciones de una gran parte de familias desfavorecidas se concretizan en torno a la confianza en la institución escolar, como vía para que sus hijos escapen a la condición campesina u obrera sin calificaciones en la que ellos han vivido. El hecho de invertir en una escolarización prolongada es muestra de esas aspiraciones, sobre todo en aquellos hogares donde los hijos representan una mano de obra alternativa para trabajar la tierra o para emplearse tempranamente y aportar económicamente a la subsistencia de sus familias. En estas configuraciones sociales, la formación profesional ofrece, en teoría, ciertas ventajas. Ella permite el acceso a una certificación de aptitudes propias para el trabajo, y una especialización considerada como una ventaja competitiva frente a otros jóvenes no escolarizados o escolarizados en sistemas de enseñanza generales. Además, es una opción de escolarización más económica para los alumnos, pues su inscripción es generalmente más barata que la de un bachillerato general[10]. Por otro lado, las políticas públicas que favorecen la prolongación de los estudios privilegian el acceso a los centros de formación profesional, a través de montos de becas de manutención mensuales ligeramente más elevados que aquellos

[10] En las dos localidades observadas, la inscripción semestral de los bachilleratos generales es superior en alrededor de 30% con respecto al costo de dicha inscripción en un bachillerato técnico o un centro de formación profesional.

destinados a jóvenes escolarizados en bachilleratos generales. Estas características configuran el alumnado de los centros de formación profesional.

En términos generales podríamos definir este alumnado como los *jóvenes, hombres y mujeres, provenientes en su mayoría de las clases populares, que han optado por prolongar a corto plazo sus estudios con la expectativa de lograr una inserción laboral en mejores condiciones que sus padres.*

La condición social de sus alumnos subentiende algunas características de este tipo de escolarización profesionalizante. En primer lugar, que está destinada a formar una mano de obra especializada, es decir una categoría socio-profesional intermedia entre los obreros y los supervisores o jefes. En segundo lugar, que las mismas características de los alumnos determinan el estatus y posición del subsistema de formación para el trabajo en la configuración del sistema de educación media superior. En otros términos, el estatus social del alumnado define en gran medida el estatus de la misma institución escolar que les es destinada, en el seno de la estructura jerárquica del sistema educativo. Un ejemplo claro de distinción entre unas modalidades de escolarización juvenil y otras es el financiamiento.

El financiamiento de la educación en México, a todos los niveles, corresponde exclusivamente al Estado, de acuerdo al artículo 25 de la Ley General de Educación. Al ser el país un Estado Federal, dicho financiamiento se divide entre una aportación federal y otra a nivel regional y municipal. Básicamente la federación se encarga del pago de sueldos y salarios de docentes, y las regiones y municipios del pago de sueldos y salarios del personal administrativo, así como de la infraestructura escolar. Los centros de formación profesional no escapan a esa regla, aunque su función se encuentre relacionada intrínsecamente con el sector productivo; dicho sector no aporta de manera directa recursos financieros o materiales, como maquinaria y equipo, al sistema de formación profesional. No existen tampoco políticas públicas que estimulen fiscalmente a las empresas para participar en dicha formación. Es el Estado, en sus diferentes niveles, quien asume la totalidad del costo de la capacitación (Mertens, 2007), aunque con un reparto inequitativo, pues la parte que corresponde a los estados federales es distinta en función del desarrollo económico de cada región.

Así, encontramos que el Estado invierte más en la formación de bachilleres que en la de los técnicos de los centros de formación profesional. Por los primeros, la inversión anual es de alrededor de $14,600 pesos, mientras que por los segundos la inversión se reduce a alrededor de $10,200 pesos (Villa Lever, 2007).

La prominencia de la inversión en bachilleratos generales es una muestra de distinción esencial entre trabajo asociado a las manos, o al saber hacer, frente al trabajo intelectual o académico. Esta distinción de privilegios no es, evidentemente, propia del sistema educativo mexicano. En las culturas occidentales se ha ido imponiendo una dicotomía entre el pensar, asociado a condiciones nobles, y el hacer, asociado a las condiciones populares; dicha dicotomía ha ido orientando los sistemas educativos a privilegiar un modelo más académico o escolar, que le es propio, frente a un modelo más focalizado en el desarrollo de habilidades manuales u operativas, que le es más bien lejano y que pertenece más al ámbito de la producción.

Tanto el perfil de los alumnos como las instituciones en las que están escolarizados son así asociados a una condición que no es exclusivamente escolar, como lo expresa un director de Recursos Humanos:

> Los muchachos del CONALEP trabajan más, porque están acostumbrados desde niños a trabajar […]. No se quejan y son responsables. En cambio los muchachos que vienen de bachilleratos generales esperan recibir luego luego altos salarios, faltan más y se puede contar menos con ellos. Por eso preferimos contratar muchachos del CONALEP. Entrevista RH empresa farmacéutica, San Cristóbal de las Casas).

Como vemos, los prejuicios a los que son asociados los jóvenes están ligados a su condición social, que llega a tener un peso superior que el certificado con los que cuentan o al que aspiran. Diversas evaluaciones educativas, tanto nacionales como internacionales (Prueba ENLACE y PISA principalmente) han contribuido a fortalecer los prejuicios acerca del perfil de los alumnos de los centros de formación profesional, al evidenciar la débil calidad de sus resultados en comparación con alumnos de otras modalidades de formación. En el año 2008, el CONALEP registró los mayores rezagos de desempeño académico, con un 92% de sus alumnos en niveles insuficiente y elemental en matemáticas, y 59.2% en español. Las regiones peor evaluadas fueron las más pobres, como Guerrero y Chiapas, con 90% y 88% respectivamente de alumnos con índices elementales e insuficientes de desempeño académico (ENLACE, 2008).

Por otra parte, la eficiencia terminal que afecta tanto a bachilleratos generales como a centros de formación profesional, contrasta de manera significativa entre unos y otros. En el año 2003, sólo el 50.5% de los alumnos de educación profesional técnica concluyeron el ciclo, contra un 62% de los alumnos inscritos en un bachillerato general.

Dadas estas condiciones es pertinente preguntarnos, junto con Willis, en qué medida una escuela destinada a formar hijos de obreros o campesinos determina a su vez trayectorias laborales obrero-campesinas (Willis, 1977).

Mercado de trabajo: recesión y heterogeneidad interna

Es evidentemente en el mercado laboral que son confrontadas las expectativas juveniles. En un contexto de fuerte recesión económica, uno de los sectores más afectados es precisamente el juvenil, cuyas opciones de trabajo se ven a la baja tanto en opciones como en condiciones.

La población juvenil mexicana representa un porcentaje particularmente alto si se le compara a otros países de la OCDE. Su peso, con respecto a la población total, ha fluctuado entre el 22% en los años 90's y el 18% en 2010. Sin embargo, el territorio nacional presenta una alta heterogeneidad, también en este rubro. Los estados más desfavorecidos cuentan con las tasas más altas de población juvenil. Chiapas por ejemplo tiene una tasa de 21%. Con respecto al peso de los jóvenes entre la población económicamente activa (PEA), los jóvenes entre 15 y 24 años representan el 23% de dicha población.

Dos características definen el empleo juvenil en México. Por una parte, el empleo es escaso. En efecto, si el desempleo ha afectado a todos los niveles de la PEA, los jóvenes menores de 30 años son quienes concentran las más altas tasas de desocupación. Por otra parte, el empleo juvenil es precario. La ausencia de contratos, o su duración, así como las condiciones salariales, son algunos de los signos más evidentes de esta precarización.

No podríamos fiarnos de la tasa de desempleo para aventurarnos en una comparación internacional con otros países latinoamericanos debido a la manera particular en la que México se calcula dicho índice. Por ejemplo, para el año 2010 la tasa de desempleo mexicana fue de 5.4%, es decir más baja que países como Francia (9.6%) o España (20.4%) (OCDE, 2010). Una de las explicaciones de esta baja tasa de desempleo es que toma en cuenta el trabajo informal, evitando así la necesidad de afrontar un problema complejo: el sector informal permite la subsistencia de un alto número de familias, y al mismo tiempo legitima la desatención estatal de inversión en programas sociales para esa población. A la obligación estatal de ofrecer prestaciones sociales a cambio del pago de impuestos, se prefiere la no tasación.

En México, más del 28% de la PEA se ubica en el sector informal. Unas de las características principales de este sector son la falta de especialización, los bajos niveles de calificación de

los trabajadores y la ausencia de contrato de trabajo susceptible de abrir las puestas a prestaciones sociales (Monnet, 2006). Esta "tasa de informalidad" es mucho más alta entre los jóvenes menores de 30 años, pues más del 50% de ellos no cuenta con ningún sistema de salud pública, es decir, su actividad económica no está declarada. La tasa es todavía más alta entre los menores de 24 años, pues alcanza un 57% de la PEA (INEGI, 2010).

Otros matices de la condición juvenil afectan particularmente a los sectores populares, como la débil calidad de la escolarización a la que tienen acceso desde temprana edad, el limitado capital social y cultural con el que cuentan, el género o la pertenencia a una etnia indígena.

Diversas encuestas nacionales nos dan información sobre el tipo de trabajos a los que acceden los jóvenes, lamentablemente no en relación a la formación recibida. Basándose en dos de ellas, la Encuesta Nacional de Empleo, y la Encuesta Nacional de Educación, Formación y Empleo, una investigación reciente (Horbath Corredor, 2004) nos presenta una clasificación de los principales tipos de puestos a los que acceden los jóvenes entre 15 y 24 años:

Primer empleo	% de jóvenes
Dependiente de pequeños comercios	14.9%
Trabajador de casa	7.2%
Vendedores de supermercados	5.1%
Obreros, trabajadores de la construcción	3.9%

El salario promedio fue de 107 dólares mensuales, es decir el salario mínimo; 45.7% recibieron menos del salario mínimo y 38,4% hasta dos salarios mínimos. Las prestaciones sociales siguen la misma tendencia: cerca del 70% de los jóvenes no tuvieron un contrato de trabajo escrito; el 85% afirman no tener acceso al Seguro Social ni estar inscritos en algún sistema de jubilación.

La pauperización de las condiciones laborales de los jóvenes parece no tener cabida o espacio en la reflexión de las instituciones escolares, debido seguramente a la falta de articulación que éstas tienen con el sector productivo. En México no existe un sistema pertinente de seguimiento de egresados que permita identificar una relación entre la formación y el empleo al que se tiene acceso. Los comités de vinculación observados se reducen a reuniones

protocolarias en donde se informa mucho y se intercambia poco[11]. En ninguna medida estos comités constituyen un diálogo sobre las necesidades locales de formación, los programas de estudio, las evaluaciones de desempeño u otros que pudieran incidir en un mejoramiento de la calidad de la formación.

La escasa participación del sector productivo se inscribe en una tradición añeja. En efecto, la voluntad del sector productivo de contratar mano de obra poco escolarizada es una herencia de las relaciones laborales al interior de las haciendas, así como de los inicios de la era industrial en el siglo decimonónico mexicano. Las prácticas de reclutamiento se basaron en el hecho de disponer de una mano de obra masiva, de bajo costo y especialización, capaz de adaptarse –por mera necesidad- a las demandas cambiantes, volátiles y diversificadas de la naturaleza del trabajo. Un obrero mejor capacitado es susceptible de derechos, a cambio de un rendimiento similar o menor a un obrero formado dentro de la misma empresa, no politizado.

Las condiciones laborales expuestas permiten concluir que los sectores educativo y productivo caminan en direcciones opuestas, o por lo menos diferentes, con pocos o nulos puntos de encuentro. Su desarticulación responde a fenómenos históricos, y afecta principalmente a los jóvenes cuya escolarización concluye en el nivel medio superior, especialmente en los centros de formación profesional.

Conclusiones. ***Divergencias entre expectativas (esperanzadas) ligadas a la formación y realidades laborales (desencantantes).***

Como conclusión presentaremos una serie de puntos coyunturales de la relación entre la formación juvenil y el acceso al mercado laboral. Coincidimos con Claudia Jacinto cuando afirma que "un afinado diagnóstico de los perfiles y expectativas de los jóvenes, junto con una formulación articulada de políticas educativas y de empleo, sería un punto de partida necesario para la generación de nuevos mecanismos institucionales de inclusión social" (Jacinto, 2008, pág. 65). Nos parece que la institución escolar destinada a formar jóvenes para el trabajo debiera incluir el factor de expectativas que ella misma crea en los alumnos, sus familias y localidades, en el análisis de su práctica.

[11] Estos comités de vinculación son obligatorios en todas las instituciones de formación profesional. Integran tanto personal de la escuela como empresarios locales y representantes de la Secretaría del Trabajo y en algunos casos de la Secretaría de Economía. Sus reuniones, mensuales, en donde tuvimos oportunidad de participar, consisten en la lectura de un informe por parte de la institución educativa, sobre el número de alumnos, índice de deserción, rendimiento escolar y otros. La participación de los otros actores sociales es más bien pasiva, y en ningún caso constituye un dialogo en torno a necesidades locales de formación.

a) Mayor acceso a la educación juvenil, menos al trabajo.

Como hemos visto, la expansión educativa ha permitido un aumento sin precedentes en la matrícula escolar. Se reconoce principalmente el hecho de que la educación escolar esté dejando de ser un bien reservado solamente a una pequeña élite social. La democratización de la escolarización parece estar cruzando la frontera de la *igualdad de acceso*, como criterio primero.

Sin embargo, es de deplorar la existencia de enormes disparidades regionales en cuanto a la calidad de la educación y por lo tanto de resultados. La frontera de la *igualdad de oportunidades y de resultados* parece aun muy lejana en el horizonte. Las regiones más pobres del país, como Chiapas y Oaxaca, siguen concentrando los índices más altos de deserción, de reprobación y de bajos resultados escolares, y al interior de cada uno de los 32 estados se observan igualmente enormes disparidades entre la ciudad y el campo. Parece vigente la tesis de Reimers, cuando afirma que a la desigualdad social corresponde una desigualdad escolar y por lo tanto de acceso al empleo, pues diferentes escuelas generan diferentes oportunidades (Reimers, 2001).

A medida que el acceso a la escuela, aunque no la calidad, se va asegurando en las capas inferiores, la coyuntura de la desigualdad se va desplazando a los niveles superiores. En el caso de los centros de formación profesional, esta desigualdad se advierte principalmente en tres niveles. Uno de éstos lo constituyen los resultados escolares de los jóvenes técnicos, más débiles en comparación con otros subsistemas de escolarización al mismo nivel. Otro es el financiamiento estatal, que en términos generales es menor que el otorgado a otros subsistemas, como hemos visto antes. Y por último, un factor de desigualdad que no sería justo atribuir exclusivamente a la escuela aunque ésta contribuye a fortalecerlo, y que consiste en la percepción social del valor del certificado de técnico.

La débil calidad de la formación recibida y la asociación de un certificado de enseñanza técnica a una clase popular cuyo capital social y cultural son menospreciados en el sector empresarial, son factores que limitan el acceso al trabajo estable y "decente[12]" de los jóvenes técnicos.

[12] El *trabajo decente*, según la Organización Internacional del Trabajo, es el que se encuentra enmarcado en una relación laboral formal, de acuerdo al derecho laboral de cada país. Dicha relación es sujeta de derechos y responsabilidades, y permite al trabajador gozar de prestaciones sociales.

Si comparamos los diversos programas destinados a favorecer la escolarización prolongada de los jóvenes, con aquellos destinados a facilitar su inserción laboral, es fácil percibir que hay una prevalencia de las políticas de formación de jóvenes sobre las políticas de acceso al empleo. Entre las políticas públicas que favorecen el acceso al bachillerato se encuentran los programas de becas "Oportunidades", "SIGUELE" y "PROBEMS". Dichos programas benefician particularmente a los candidatos a los centros de formación profesional (montos ligeramente más altos que a aquellos que eligieron un bachillerato general y exención de pago de cuotas de inscripción), y entre ellos a las mujeres, al otorgar una beca un cinco por ciento más alta que a los hombres, en una tendencia a la discriminación positiva a favor de las mujeres que se ha institucionalizado en muchos otros programas sociales del país. La reciente reforma que otorga a la educación media superior el carácter de obligatoria es otra de las muestras de esta prevalencia de la que hablamos. Respecto a la inserción profesional encontramos significativamente menos programas. Uno de los más importantes, el programa "Primer Empleo", consiste en la deducción del pago del impuesto sobre la renta y de las cuotas obrero-patronales a las empresas que realicen nuevas contrataciones, durante un tiempo determinado. El programa ha sido ampliamente criticado pues favorece la precarización del empleo juvenil, y finalmente no desemboca en contratos a largo plazo. Otros programas promueven el acceso a la capacitación de los desempleados, y eventualmente coordinan acciones de acceso al empleo, aunque no enfocados exclusivamente a los jóvenes, como BECATE y PET (Programa de empleo temporal).

A pesar de la coyuntura económica y de la falta de empleo formal, en el discurso político la responsabilidad del desempleo sigue siendo eminentemente escolar:

> Vincular al sector productivo con el educativo, es fundamental para incrementar la pertinencia y la calidad educativa en el nivel medio superior técnico. Ambos factores deben ser el faro que guíe al sistema educativo del nivel bachillerato técnico. Sólo mediante la pertinencia y la calidad de la educación técnica a nivel bachillerato se garantizarán para los alumnos mejores oportunidades de empleo y la competitividad que requiere el sector productivo. Miguel Ángel Martínez Espinosa, Subsecretario de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP). 13

Es necesario un discurso realista, que prepare a los jóvenes a enfrentarse al mundo del trabajo. Las altas expectativas que la institución escolar crea, a través de medidas corporativistas,

[13] Discurso pronunciado durante el II Foro Nacional de Vinculación de la Educación Media Superior. Puebla, 6 y 7 de Marzo 2012.

afectan en primer lugar a los jóvenes desfavorecidos y sus familias, pues son ellos quienes hacen una apuesta mayor por la vía de la escolaridad prolongada.

b) Expectativas de desarrollo local *versus* efecto de desarraigo de jóvenes escolarizados.

Uno de los efectos perversos de la prolongación de los estudios es sin duda el desarraigo que provoca en medios rurales, al no contar éstos con espacios educativos para los jóvenes. Un estudio reciente muestra los efectos del acceso a la escolaridad media superior de los jóvenes de las zonas cafetaleras del sur del país:

> Las zonas rurales han sido fuertemente desestructuradas por las políticas neoliberales. La falta de estímulos a la producción y las sistemáticas crisis de precios en los cultivos comerciales han traído el abandono de actividades productivas, el incremento de los flujos migratorios y el debilitamiento del tejido social del espacio rural […]. En México, las zonas cafetaleras están enfrentando la falta de un relevo generacional (González & Doppler, 2008, pág. 171).

La autora muestra cómo el desarrollo de cooperativas de café ha permitido una mejora de las condiciones de vida de los productores y ha gestado un capital social susceptible de orientar a los jóvenes hacia la inversión en procesos educativos a largo plazo. Gracias a esta mejora, muchos jóvenes se vieron obligados a abandonar su localidad de origen, al no contar con instituciones escolares posteriores a la educación secundaria. Este fenómeno de migración juvenil por causas escolares, aun poco documentado en el caso mexicano, no es de ida y vuelta. Mayoritariamente, los jóvenes migrantes se instalan en las ciudades y muy pocos de ellos regresan a sus localidades de origen; este fenómeno está ocasionando problemas de "transmisión inter-generacional" en el caso de producciones familiares o comunitarias.

Es necesario un acercamiento a micro-escala para determinar la relación entre la formación profesional y el desarrollo local. Los grandes lineamientos de dicha formación, a nivel federal, no logran tomar en cuenta las especificidades locales, y por eso se hace necesario un análisis de los perfiles de los mismos jóvenes que optan por una formación para el trabajo.

c) Expectativas de movilidad social ascendente *versus* precariedad de las condiciones laborales.

El problema del desempleo y de la precariedad de las condiciones laborales en México no encuentra sus raíces en la formación y certificación de la fuerza de trabajo. Esperar que la

formación profesional resuelva el problema del desempleo es olvidar que la formación no responde *a fortiori* a necesidades expresas del sector empresarial, sino que fue formulada más como una decisión política que como una respuesta a una demanda expresa de dicho sector. La crisis económica no ha hecho sino acentuar la antigua tradición mexicana en el sector productivo, que consiste en favorecer la capacitación interna y preferir una mano de obra poco especializada pero barata, especialmente en las pequeñas y medianas empresas (PYMES).

Los jóvenes desfavorecidos se encuentran justo en la encrucijada de esas lógicas en conflicto. La formación profesional representa, en el imaginario popular, una oportunidad de movilidad ascendente, pero el mercado de trabajo está configurado con otras lógicas y moviliza otros intereses; dicho mercado no otorga necesariamente un valor con calidad de indispensable a las certificaciones o títulos adquiridos. En todo caso, si en algunos espacios laborales se prefiere a los técnicos es más por su condición social y las ventajas que ello significa para el empleador que por el título escolar.

d) Desarticulación de los centros de formación para el trabajo y las PyME's.

La estructuración o institucionalización de los sistemas de formación técnica y profesional nacen y encuentran sentido en una voluntad de dinamizar el sector productivo. Sin este eje esencial, dicha formación pierde lo que tiene que particular. La paradoja es que el financiamiento sigue siendo asegurado por el Estado, a nivel federal y a nivel local, sin una participación directa, o en todo caso muy marginal, del sector productivo.

Los comités de vinculación de las escuelas, tanto a nivel nacional como local, favorecen la integración en dicho comité de las empresas más importantes en la localidad en términos de mercado, número de trabajadores, posicionamiento, etc., a pesar de que alrededor del 80% de las opciones de trabajo juvenil se encuentran en las pequeñas y medianas empresas. Éstas no cuentan con mecanismos ni con capacidades técnicas para operar una articulación con las instituciones escolares, por lo que correspondería a la misma escuela, y más específicamente al Estado, el favorecer el encuentro y el diálogo con este sector, para facilitar la inserción laboral de los jóvenes.

Si la voluntad de los jóvenes, animados por la promesa escolar, de optar por la vía de la prolongación de los estudios es muy alta, los resultados de inserción laboral de los jóvenes desfavorecidos, incluso los más escolarizados, es más modesta[14].

Sin duda, el sistema educativo se ha democratizado en México. Las escuelas, desde nivel elemental hasta el nivel medio superior, son accesibles a la población independientemente del lugar en donde viva. Destaca sin embargo la disparidad en la calidad educativa a la que se tiene acceso en función del nivel socioeconómico al que se pertenezca. En ese sentido, los jóvenes que viven en condiciones de pobreza privilegian los centros de formación profesional como la vía escolar de ascensor social. Dichas instituciones de formación para el trabajo son financiadas exclusivamente por el Estado y tienen la función de formar mandos medios y obreros calificados. Pero la desarticulación del sector educativo con el sector productivo limita las posibilidades reales de inserción laboral. Privilegiar la vía larga de los estudios como política pública, sin pertinentes políticas de inserción laboral en un marco de dinamismo económico generador de empleo, no ha provocado una movilidad social ascendente en contextos de pobreza.

Bibliografía

Antonio Ríos, R., & García Flores, E. (2003). *Acciones de evaluación en las instituciones públicas de educación media superior.* Ciudad de México: INEE.

Becker, G. (1964). *Capital Human* . Chicago : The University of Chicago Press .

Bernal, E., & De Ibarrola, M. (1997). Perspectivas de la educación técnica y de la formación profesional en México. *Cinterfor*, 145-190.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction, éléments d'une théorie du système d'enseignement.* Paris: Editions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1985). *Les héritiers.* Paris: Les éditions du minuit.

De Ibarrola, M. (1994). *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México.* México: FLACSO-CINVESTAV-Porrua.

[14] Una investigación en curso permitirá comprobar esta hipótesis, comparando las trayectorias de inserción laboral de jóvenes egresados de institutos de formación para el trabajo en varias entidades mexicanas.

González, A. A., & Doppler, F. (2008). Estrategias de arraigo y generación de empleo en zonas rurales. En B. Espinosa, A. Esteves, & M. Pronko, *Mundos del trabajo y políticas públicas en América Latina* . Quito : FLACSO .

Horbath Corredor, J. (2004). Primer empleo de los jóvenes en México. *Papeles de Población*, 199-248.

INEGI. (2010). *http://www.inegi.org.mx/.* Recuperado el 15 de Mars de 2011

Jacinto, C. (2008). La transición laboral de los jóvenes y políticas públicas en América Latina. En B. Espinosa, A. Esteves, & M. Pronjo, *Mundos del trabajo y políticas públicas en América Latina.* Quito: FLACSO.

Martínez Usarralde, M. J. (2009). *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad* . Barcelona : Octaedro .

Mertens, L. (2007). Financiamiento de la formación profesional en México. En R. Galhardi, & E. Martínez Espinosa, *Financiamiento de la formación profesional en América Latina y el Caribe* (págs. 271-324). Montevideo: CINTERFOR/OIT.

Monnet, J. (2006). Le commerce de rue, ambulant ou informel et ses rapports avec la métropolisation: une ébauche de modélisation. *Autrepart*, 93-109.

Reimers, F. (2001). *Unequal schools, unequal chances.* Boston: David Rockefeller Center for Latin American Studies.

Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi* . Paris: La documentation francaise .

Villa Lever, L. (2007). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? . *Revista de la educación superior* , 93-110.

Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs.* New York: Columbia University Press.