

**DESAFÍOS QUE ENFRENTA LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN EL SIGLO XXI.
PRECARIEDAD DE LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN LAS ESCUELAS DE NIVEL MEDIO
SUPERIOR DEL MEDIO RURAL.**

Ivonne Cárdenas Guzmán

UIC-Fac. Pedagogía

**LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN LOS BACHILLERATOS RURALES, EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR A DISTANCIA Y TELEBACHILLERATOS COMUNITARIOS**

Carlota Guzmán Gómez

**LA TRASCENDENCIA DE LA FORMACIÓN ESCOLAR PARA EL TRABAJO EN LA PROPUESTA
DE LOS BACHILLERATOS TECNOLÓGICOS AGROPECUARIOS**

María de Ibarrola Nicolín

DIE-Cinvestav

**LA COLABORACIÓN ENTRE LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO Y LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

Enrique Pieck Gochicoa

INIDE-UIA

Área temática: 13. Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

Línea temática: Educación y formación en y para el trabajo

Resumen general: Este simposio parte de una reflexión sobre la naturaleza, calidad y trascendencia de la formación de jóvenes rurales en su formación para el trabajo, a partir de la presencia geográfica de los Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios, los telebachilleratos, bachilleratos a distancia, los centros de formación para el trabajo en el país y de los recursos, estrategias, experiencias y prácticas de formación que ponen en juego para ello. Producto de investigación que combinó diferentes fuentes: a) investigaciones previas personales y de otros autores sobre el tema; b) las bases de datos estadísticos proporcionados en 2018 por la Subsecretaría de Educación Media Superior, basadas en el formato 911 de 2016 y 2017d; c) Padrón de excelencia del Sistema Nacional de Bachillerato por el Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior); d) las Encuestas Nacionales de Egresados de la Educación Media Superior (ENILEMS) de 2012 y 2016, e) 14 entrevistas en profundidad, con funcionarios y directores de planteles.

Palabras clave: Bachilleratos agropecuarios; formación para el trabajo; modalidades no escolarizadas en educación media superior; jóvenes rurales; telebachillerato comunitario.

Semblanza de los participantes en el simposio

Ivonne Cárdenas Guzmán

Es maestra en ciencias con especialidad en investigaciones educativas (DIE-Cinvestav, 2014) y licenciada en pedagogía (UIC, 2002) Actualmente es profesora de asignatura en la Universidad Intercontinental. En los últimos años se ha desempeñado en la investigación educativa y como consultora. De 2011 al 2014 fue directora de planeación e información y directora general de planeación en la secretaría general ejecutiva de la ANUIES.

Carlota Guzmán Gómez

Es socióloga egresada de la UNAM, con maestría en Ciencias Sociales en FLACSO-México y doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de París VIII en Francia. Actualmente es investigadora titular del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la UNAM. Participa como docente y tutora en el Doctorado en Investigación e Intervención Educativa de la UPN, sede Cuernavaca. Ha desarrollado una línea de investigación en torno a los jóvenes y a los estudiantes de nivel medio superior y superior que se enmarcan dentro de la problemática de las desigualdades sociales y educativas.

María de Ibarrola Nicolín

Mexicana. Maestra en Sociología por la Universidad de Montreal y Doctora en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México. Es investigadora nacional nivel III. Desde 1977 es investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav y su línea principal de investigación se ha centrado en las políticas, las instituciones y los actores en las relaciones entre la educación y el trabajo.

Enrique Pieck Gochicoa

Doctor en Sociología de la Educación por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres (1993). Ha sido investigador desde 1986 en la línea de la Educación, el Trabajo y la Pobreza, en la cual ha desarrollado proyectos en las áreas de educación no formal de adultos, y en la capacitación para el trabajo de jóvenes en situación de pobreza. Ha participado en varios proyectos de la UNESCO y de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo (RET), y publicado diversos libros, artículos, ensayos y resultados de investigación. Es investigador nacional Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores y actualmente se desempeña como académico investigador del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana.

TEXTOS DEL SIMPOSIO

LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN LOS BACHILLERATOS RURALES: EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR A DISTANCIA Y TELEBACHILLERATO COMUNITARIO

Carlota Guzmán Gómez

Introducción

El objetivo de esta presentación es hacer un balance de los alcances y las limitaciones de la formación para el trabajo en los bachilleratos rurales. Se analizan dos modalidades: Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) y el Telebachillerato Comunitario (TBC).

La información utilizada en el presente documento se deriva principalmente del estudio realizado por Guzmán (2018), el cual se basa en el análisis de la implementación del Marco Curricular Común en 27 planteles de las tres modalidades en cinco entidades federativas: Morelos, Puebla, Veracruz y Yucatán. Para conocer la perspectiva de los propios actores, se realizaron entrevistas a las autoridades estatales, responsables de cada una de las modalidades, directivos de los planteles, así como docentes y estudiantes. En segundo lugar, se analizaron los documentos base de EMSAD y TBC, así como los planes y programas de estudio.

El documento se divide en tres apartados: en el primero se presentan las características, orígenes, cobertura y formas de organización de cada una de las modalidades. En el segundo, se expone lo que compete a las estrategias institucionales para la formación para el trabajo, en la que se presentan los objetivos, oferta, así como sus condiciones y recursos didácticos. El tercer apartado corresponde a las conclusiones del estudio.

I. Antecedentes, características y organización de los bachilleratos rurales

El EMSAD y el TBC tiene orígenes distintos y a pesar de que ambos dependen del Bachillerato General, presentan condiciones distintas y algunas diferencias en sus modelos pedagógicos que se reflejan en opciones particulares de formación para el trabajo.

1.1. La Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)

El EMSAD se configura como un servicio de carácter estatal que se encuentra bajo la coordinación académica de la Dirección General de Bachillerato (DGB). Los centros pueden estar adscritos al Colegio de Bachilleres (Cobach) o al Centro de Estudios de Ciencias y Tecnología (CECYTE) de cada entidad federativa. Este servicio fue creado en 1997 como una opción para abatir el rezago educativo, ampliar la cobertura en las localidades con menos de 5 000 habitantes que se encontraban en condiciones de marginación y aislamiento geográfico. Se plantea como propósito “(..) dotar a los jóvenes de las competencias educativas

necesarias para integrarse al campo laboral o profesional y a su vez, proporcionar una vinculación del sector productivo, empresarial, social y educativo de su región”. Derivado de dicho propósito tiene como objetivo general “Ofrecer una opción educativa no convencional de calidad, que fundamente su acción en el empleo de diversos medios (material impreso, videos, televisión, computadoras, audio cassettes, entre otros) y la asesoría grupal e individual” (SEP-SEMS-DGB, 2016).

La modalidad de EMSAD inició en el ciclo escolar 1997-1998 con cinco planteles y una matrícula de 413 estudiantes en modalidad mixta. A medida del tiempo ha crecido este servicio y actualmente cuenta con 1 204 planteles y una matrícula de 124 864 estudiantes, lo cual representa el 6.1% de la matrícula total de la Educación Media Superior. El EMSAD se diseñó para operar con una plantilla docente reducida que se adapta al tamaño de las localidades y a su demanda.

En términos financieros el EMSAD se sostiene en un 50% por los recursos proporcionados por la federación y la otra mitad por el presupuesto estatal. En un inicio, los EMSAD utilizaron la infraestructura instalada como primarias, telesecundarias o bien, instalaciones prestadas por la comunidad. Al paso del tiempo, gran parte de los EMSAD ha logrado construir sus propios planteles con los recursos proporcionados a nivel estatal, los apoyos comunitarios o algunas dependencias gubernamentales. Sin embargo, una característica del EMSAD es la heterogeneidad de sus planteles pues mientras que algunos cuentan con una infraestructura adecuada para llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje, 40% sigue operando en instalaciones prestadas.

Los planteles de EMSAD son coordinados de manera directa por el Cobach o el CECYTE, según sea el caso, por lo que a las Direcciones Generales de dichas instancias les corresponde coordinar la inscripción, reinscripción y evaluación del aprovechamiento escolar, así como el registro y control escolar para otorgar la certificación. Esta adscripción institucional les brinda una estructura organizacional y normativa que les permite operar con certezas. Sin embargo, las condiciones de los EMSAD se encuentran en desventaja frente al mismo Cobach o CECYTE ya que no gozan de los mismos beneficios, en términos presupuestales, de la calidad de las instalaciones, servicios ni oferta educativa.

A lo largo de casi 20 años de creación del EMSAD, esta modalidad educativa ha ido ganando presencia en el medio rural y ha sostenido su crecimiento, tanto en la apertura de nuevos planteles como en la matrícula.

El EMSAD es un sistema eminentemente presencial y sólo en algunos casos es mixto. Forma parte del Bachillerato General (BG) y por tanto, sus planes de estudio se rigen por el Marco Curricular Común (MCC) con enfoque por competencias. Dicho marco se estableció en 2008, cuando fue decretada la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)(DOF, 2008). Desde el MCC se espera el cumplimiento del perfil del egresado a partir del desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales.

El plan de estudios incorpora tres componentes de formación: básica, propedéutica y profesional (SEP-SEMS-DGB, 2016).

1.2. El Telebachillerato Comunitario (TBC)

El TBC es un programa federal que fue creado en 2013 con el objetivo de ampliar la cobertura de la Educación Media Superior (EMS), un año después de que fuera decretada la obligatoriedad del estado para proporcionar este nivel educativo a la población entre 15 y 17 años. En este mismo sentido, el TBC se erigió como un medio para alcanzar la meta de 80% de la cobertura en la EMS establecida en el Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018 (SEP-SEMS-DGB, 2015).

El TBC se dirige a las localidades rurales con menos de 2 500 habitantes que no cuentan con este servicio en cinco kilómetros a la redonda. Se eligieron estas comunidades porque son las que presentan las tasas de cobertura más bajas de este nivel educativo y que a su vez, son las de mayor marginación económica. La población que atiende el TBC se compone básicamente de los egresados de las telesecundarias de las localidades.

El programa inició en su fase piloto con 252 planteles en el ciclo escolar 2013-2014, para el siguiente ciclo se contaba con 1 497. El ciclo 2017-2018 inició con 3 498 planteles y una matrícula de 131 561 estudiantes que cubren 9 960 docentes (SEP, 2018). El crecimiento mayor de este programa se presentó de 2014 a 2016, a partir de este último año se ha estancado su crecimiento.

El TBC se proyectó como un programa de aprovechamiento de la capacidad instalada, concretamente que utilizaría los planteles existentes de telesecundaria en contraturno, esto es, en el turno vespertino, así como instalaciones prestadas que pusieran a disposición las comunidades. El gobierno federal cubre el pago de los docentes durante el primer año y a partir del segundo, se comparte el 50% de dicho pago con los gobiernos estatales, los cuales tienen que cubrir además, los costos de operación. Se trata de un servicio gratuito que proporciona los libros de texto a los estudiantes. El problema principal de TBC es que en su carácter de programa federal, no cuenta con un estatus jurídico que le permita contar con las mismas condiciones y formas de operación de otras modalidades del BG.

Es importante reconocer que la puesta en marcha del TBC ha permitido ampliar la cobertura de la educación media superior en el medio rural. Este hecho ha permitido que muchos jóvenes que no cuentan con recursos económicos para estudiar fuera de su comunidad lo puedan hacer. Sin embargo, este servicio carece de las condiciones necesarias para llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Al igual que el EMSAD, el TBC es un sistema presencial que forma parte del Bachillerato general y por tanto, se rige por el Marco Curricular Común y se distinguen también tres componentes básicos: propedéutico, disciplinar y profesional.

II.- Estrategias institucionales para la formación para el trabajo

2.1. Educación Media Superior a Distancia

La formación para el trabajo es uno de los componentes del plan de estudios del BG que tiene como objetivo promover el contacto del estudiante con algún campo productivo real que le permita, si es de su interés y necesidad incorporarse al ámbito laboral (SEP-SEMS.DGB, 2009).

En el modelo de EMSAD se ofrece únicamente *Informática* como formación para el trabajo en la mayoría de los planteles. Esta situación no permite que los estudiantes puedan optar por otro tipo de formación que se adecúe a sus intereses y habilidades. Cabe mencionar que a partir del ciclo escolar 2009-2010 se autorizó que las subsecretarías estatales pudieran ofrecer opciones distintas, siempre y cuando éstas fueran validadas por la DGB. A pesar de que se abrió dicha posibilidad, la mayoría de los planteles siguen ofreciendo sólo *Informática*.

A partir del ciclo 2018-2019 el componente de formación profesional de *Informática* se cambió por el de *Tecnologías de la Información y la Comunicación*, cuyo contenido sigue siendo esencialmente el mismo que el anterior pero ajustado al Nuevo Modelo Educativo. Para fines de este documento se hará referencia a *Informática* y al programa anterior que estaba vigente en el momento en que se realizó el trabajo de campo.

De acuerdo con el programa de estudios, la capacitación en *Informática* “proporciona las herramientas necesarias para que el estudiante adquiera conocimientos y desarrolle habilidades y destrezas, así como una actitud responsable que le permita incursionar en los sitios de inserción laboral en el ámbito de la Informática de manera exitosa”. (SEP-SEMS-DGB, 2009: 10). Asimismo, se pretende que el estudiante desarrolle (...) “competencias genéricas relacionadas, principalmente, con la participación en los procesos de comunicación en distintos contextos, la integración efectiva a los equipos de trabajo y la intervención consciente, desde su comunidad particular, en el país y el mundo en general, todo con apego al medio ambiente, (SEP-SEMS-DGB, 2009: 10).

La capacitación para el trabajo se compone de dos módulos que se cursan del tercer al sexto semestre. En cada uno de éstos se contemplan las competencias profesionales que se desarrollan y los sitios posibles de inserción en el mercado de trabajo.

Desde el punto de vista de los docentes, el programa de formación profesional en *Informática* es muy ambicioso y en la práctica sólo se logra cubrir los conocimientos básicos en el manejo de la computadora y del *software* más elemental, pero de ninguna manera se logra una especialización en el trabajo que forme técnicos en *Informática*. En el mejor de los casos el aprendizaje de estas herramientas ayuda a los estudiantes en su proceso de formación, específicamente en la búsqueda de información, en la elaboración de sus trabajos y presentaciones.

Uno de los problemas principales a los que se enfrenta la implementación del plan de estudios en *Informática* es de tipo material ya que la mayoría de los planteles no cuenta con equipo de cómputo suficiente para todos los estudiantes, éste es obsoleto o no se encuentra en buen estado. Los planteles se enfrentan también a la inseguridad y al robo constante de su equipo ya que no cuentan con bardas o cercas que les permitan protegerse. Otro problema importante se refiere a los deficientes servicios de luz y de acceso a internet en gran parte de los planteles.

Ante los problemas derivados de la precariedad, los planteles que no cuentan con espacio adecuado imparten la asignatura en el propio salón de clase o establecen acuerdos con algún cibercafé para impartir desde allí la asignatura. También es frecuente que soliciten a los estudiantes que cuentan con *laptop* la lleven al plantel y trabajen con ésta de manera individual o en equipos. O bien, los docentes con su propio equipo muestran a los estudiantes las distintas operaciones o llegan a trabajar con los teléfonos celulares de los propios estudiantes. Otra forma de cubrir la asignatura es enseñar los contenidos en clase y dejar que realicen los ejercicios fuera del horario escolar en sus casas o en algún cibercafé. De acuerdo con las precarias condiciones económicas de los estudiantes, cualquier medida que implique gastos les resulta muy difícil.

Hay planteles de EMSAD que no cuentan con personal capacitado para impartir formación profesional por lo que tienen que solicitar apoyo a los municipios o a los padres de familia para contratar a personal que imparta las asignaturas, o bien, la tienen que impartir docentes que no están capacitados. Cabe aclarar que los planteles que cuentan con infraestructura y equipo adecuado, así como con personal especializado logran un mayor desarrollo de las competencias.

Desde el punto de vista de los docentes, los estudiantes no se encuentran preparados para ingresar a los espacios laborales que contempla el programa, como son las oficinas públicas y privadas o los bancos; cuando más, llegan a contar con herramientas para desempeñarse en algún comercio o establecimiento, pero como empleados y no como especialistas en *Informática*.

Desde el punto de vista de los estudiantes, la formación que han llevado les ha servido para cuestiones personales como el diseño de invitaciones y a editar sus propias fotografías por medio de *photoshop*. Algunos estudiantes han logrado elaborar productos en beneficio de la comunidad, como por ejemplo, creación de páginas web para agrupaciones, etiquetas para los productores de café, anuncios o boletines escolares o comunitarios. Los estudiantes que tienen habilidades para cómputo se sienten frustrados por no poder desarrollarse plenamente y sienten que dichas asignaturas son muy limitadas.

Según los docentes, las asignaturas de *Informática* han abierto la posibilidad de que los estudiantes a quienes les ha gustado o tienen habilidades en este campo, puedan abrir sus horizontes para continuar estudiando en el nivel superior dentro de este campo.

3.2. Formación para el trabajo en Telebachillerato Comunitario (TBC)

En el TBC la formación para el trabajo se ofrece a través de las asignaturas de *Desarrollo Comunitario*. El eje estructurador de las asignaturas es el diseño, puesta en marcha y evaluación de un proyecto comunitario. De acuerdo con lo que establece el programa, su propósito es integrar las competencias desarrolladas en las asignaturas previas y a su vez, el desarrollo de competencias profesionales.

Además del desarrollo de las habilidades disciplinares se espera que, a través del proyecto comunitario, se desarrollen también las competencias genéricas que contempla el MCC. La asignatura cuenta con el apoyo de libros de texto,

En cuanto a la vinculación con el mercado de trabajo, la asignatura de *Desarrollo Comunitario* considera el desarrollo de proyectos sociales, medioambientales y productivos para el desarrollo de competencias profesionales. Se contempla “la consecución de desempeños específicos que pueden ser requeridos en entornos laborales como asociaciones y organizaciones civiles, servicios de investigación, encuestas de opinión pública, de orientación, trabajo social y de capacitación” (SEP, 2015a: 7).

De acuerdo con los programas de *Desarrollo Comunitario* en el tercer semestre inician con la discusión de los conceptos claves de desarrollo, desarrollo comunitario, de localidad y sustentabilidad. A los estudiantes les parece que los contenidos son muy “teóricos” y difíciles de comprender, tampoco encuentran relación con la realidad en la que viven.

A partir del cuarto semestre, se inicia con el diagnóstico de la comunidad y el diseño de encuestas y entrevistas. Se puede observar que los estudiantes no alcanzan a comprender el sentido del *Desarrollo Comunitario* que tiene el modelo de TBC. Para ellos se reduce a actividades fuera del plantel, a la realización de entrevistas y encuestas encaminadas a conocer a su comunidad. Ellos valoran la posibilidad de tener actividades fuera del plantel y vincularse de una manera distinta con la comunidad. También les agrada el trabajo en equipo porque logran una mayor convivencia con sus compañeros, sin embargo, esta fase no logra continuidad para el desarrollo de los proyectos.

Los docentes consideran difícil impartir esta asignatura pues consideran que no cuentan con las herramientas necesarias para orientar a los estudiantes ni con las condiciones materiales para desarrollar los proyectos comunitarios. A los docentes les parece que los libros de texto tienen un nivel elevado para que pueda ser comprendido por los estudiantes, además que se plantean objetivos muy ambiciosos. Los estudiantes a su vez, no encuentran en los docentes una guía para orientar sus proyectos y en muchos casos, perciben falta de conocimiento de los docentes.

Las propuestas de los proyectos provienen, en la mayoría de los casos, de los propios docentes y se plantean en términos de ciertos esquemas que ellos consideran viables, de acuerdo con las condiciones de los planteles y de los estudiantes. Cuando las propuestas surgen de los estudiantes, se fincan en algunas ideas vagas o muy puntuales de corto alcance, en la medida que no cuentan con elementos

para reconocer la pertinencia y viabilidad. Si bien, hay diversidad de proyectos es muy recurrente que se orienten a cuestiones como recolección de basura, reciclado de PET o reforestación. En algunos casos, los estudiantes realizan depósitos de basura o proponen objetos a partir de los desechos reciclables. También es común la impartición de pláticas en primarias y secundarias acerca de temas de salud, alcoholismo y drogadicción. Otras actividades comunes son la organización de obras de teatro, pastorelas o elaboración de piñatas para las festividades de primarias y secundarias. Todas estas actividades resultan atractivas para los estudiantes, sin embargo, distan del cumplimiento de los objetivos del *Desarrollo Comunitario* y de la capacitación para el trabajo.

En algunos planteles se han perfilado proyectos de carácter productivo, como por ejemplo, el diseño de un criadero de truchas o de un lombricario, sin embargo, se han enfrentado a la falta de recursos económicos para llevarlos a cabo. El enfoque *emprendedor* a partir del cual se ha tratado de orientar el *Desarrollo Comunitario* en algunos planteles ha sido limitado y se ha reducido a la elaboración de productos como por ejemplo, pulseras o a la venta de comida para obtener recursos económicos.

En la mayoría de los casos, no se logran vincular las competencias disciplinares en el desarrollo de los proyectos y se reducen a actividades rutinarias, muchas veces inconexas, a partir de las cuales no se logra el desarrollo de competencias profesionales.

Debido a la poca antigüedad del programa no se cuenta con estudios de egresados que den cuenta de la inserción laboral de los estudiantes o de la continuidad de los estudios. Sin embargo, los docentes no tienen conocimiento de que sus egresados se hayan incorporado al mercado de trabajo en las áreas previstas por el programa.

Las debilidades de la asignatura de *Desarrollo Comunitario* se explican por las siguientes razones:

1. La mayor parte de los docentes no cuenta con el perfil adecuado para impartir las asignaturas de *Desarrollo Comunitario*, lo cual impide que puedan lograrse los objetivos del programa.
2. Falta de continuidad de los proyectos comunitarios ya que se rota a los docentes cada semestre de acuerdo con su horario o carga.
3. La mayoría de los docentes no reside en las comunidades donde trabaja, por lo que la problemática del contexto y carecen de los vínculos para perfilar proyectos comunitarios pertinentes.
4. Los libros de texto, tienen objetivos muy amplios que no se pueden cumplir, así como, su contenido es elevado y resulta de difícil comprensión para los estudiantes.
5. Falta de recursos económicos para llevar a cabo los proyectos comunitarios.
6. El mercado de trabajo que se tiene previsto en el modelo para los egresados del TBC no conforman una oferta real de empleos, ya que éstas no se ubican en las localidades en las que residen los estudiantes, así como los egresados no cuentan con el perfil necesario para poderse desempeñar en dichos espacios si éstos los ofrecieran.

4. Conclusiones

Los bachilleratos rurales no ofrecen una formación profesional que permita a los estudiantes el desarrollo de las competencias previstas en el BG y por tanto, no se logra vincular a los estudiantes con el mercado de trabajo. Esta situación se explica por diversos factores: en primer lugar, la falta de presupuesto que permita a los planteles contar con condiciones organizacionales y materiales para llevar a cabo los programas de formación profesional. En segundo lugar, la oferta de opciones de formación profesional es muy limitada y por último, el mercado de trabajo que tienen contemplada la formación profesional no resulta viable de acuerdo con las herramientas que tienen los estudiantes ni con las condiciones de las localidades rurales.

En cuanto a los aspectos organizacionales y materiales, la reducida planta docente no contempla personal especializado para la formación profesional y son los propios docentes, quienes tienen que impartirlos, a pesar de que no cuentan con el perfil adecuado para ello. El EMSAD se enfrenta a la falta de espacios adecuados para llevar a cabo la asignatura de Informática, de equipo suficiente y en buenas condiciones, así como problemas en el acceso de electricidad e internet. En el caso del TBC la falta de presupuesto para llevar a cabo los proyectos comunitarios es el impedimento material principal.

En lo que se refiere a la formación profesional que ofrece el EMSAD, la oferta es muy limitada, en la medida que se reduce a una sola opción y no se contempla la diversidad de intereses y habilidades de los estudiantes y tampoco las necesidades locales. Los objetivos que se alcanzan a cubrir al egreso del bachillerato no corresponden con una especialización en informática que les permita insertarse en los espacios laborales que contemplan los planes de estudio. Por una parte, porque no se encuentran capacitados y por la otra porque estos espacios se ubican en zonas eminentemente urbanas y no en las localidades en que residen los estudiantes. Finalmente, los egresados de EMSAD logran desarrollar algunas habilidades básicas en el manejo de software que aplican durante sus estudios o en trabajos no calificados como empleados en comercios y/o otros establecimientos.

El TBC no ofrece una opción real para la formación para el trabajo ya que el *Desarrollo Comunitario* que está previsto para ello, no cumple con dicha función. Esta situación se explica por los propios objetivos del programa que no dota de herramientas para la inserción laboral, por otra parte, los docentes no se encuentran capacitados para llevarlo a cabo y los libros de texto no son adecuados. Cabe agregar también que la oferta de trabajo que se tiene contemplada no está al acceso de las localidades rurales.

Los apoyos federales y estatales son urgentes para cumplir con los objetivos de formación profesional y para abrir el espectro de oportunidades de inserción laboral de los jóvenes del medio rural, tomando en cuenta que gran parte de ellos, no van a continuar sus estudios de nivel superior y el bachillerato es el último tramo de su formación educativa.

Referencias bibliográficas

Diario Oficial de la Federación (2008). Acuerdo

444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del sistema Nacional de Bachillerato. México. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008

Guzmán, Carlota (2018). *Avances y Dificultades en la Implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, educación media superior a distancia y telebachillerato comunitario*. México: Instituto Nacional de evaluación de la Educación.

Secretaría de Educación Pública (2018). *Tablero de Indicadores de la Subsecretaría de Educación Media Superior*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública- Subsecretaría de Educación Media Superior- Dirección General de Bachillerato SEP (2009). *Informática. Serie Programas de Estudio*. México, SEP.

Secretaría de Educación Pública- Subsecretaría de Educación Media Superior- Dirección General de Bachillerato (2016). *Educación Media Superior a Distancia*. Documento Base. México, SEP.

Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior- Dirección General de Bachillerato (2015). *Telebachillerato Comunitario*. Documento Base. México: SEP.

LA TRASCENDENCIA DE LA FORMACIÓN ESCOLAR PARA EL TRABAJO EN LA PROPUESTA DE LOS BACHILLERATOS TECNOLÓGICOS AGROPECUARIOS

María de Ibarrola

Introducción

El análisis que se realiza en esta ponencia se centra en una valoración de la naturaleza, calidad y trascendencia de la formación de jóvenes rurales para el trabajo a partir de la presencia geográfica de los Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios en el país y de los recursos, estrategias, experiencias y prácticas de formación que ponen en juego para ello.

La información constituye un resumen del trabajo de investigación sobre esta modalidad institucional (y otras desarrolladas por otros autores) que se llevó a cabo entre julio y noviembre del 2018 como parte del proyecto solicitado por la subsecretaría de Educación Media Superior. (de Ibarrola y otros, 2018). La investigación se sustentó en diferentes fuentes: a) investigaciones sobre Educación Tecnológica Agropecuaria); b) las bases de datos estadísticos proporcionados en 2018 por la Subsecretaría de Educación Media Superior, basadas en el formato 911 de 2016 y 2017, que registran los indicadores siguientes: matrícula por entidades, municipios, instituciones, planteles, carreras, tasas de terminación y de titulación, abandono, docentes y sus formas de contratación; y becas otorgadas; d), escuelas clasificadas en el Padrón de excelencia del Sistema Nacional de Bachillerato por el el COPEEMS (Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior); d) las Encuestas Nacionales de Egresados de la Educación Media Superior (ENILEMS) de 2012 y 2016 realizadas por el INEGI a solicitud de la Subsecretaría; destaca la posibilidad de contrastar la información recuperada al momento del egreso, con el seguimiento a dos años de haber egresado. e) 14 entrevistas en profundidad, con funcionarios y directores de planteles.

El análisis de la información consideró los siguientes parámetros, muy resumidos para esta ponencia:

1. Un análisis histórico

La trascendencia de la propuesta de innovación educativa de nivel medio superior de la reforma educativa de los setentas, por sus objetivos:

- a. atender a la población rural del país en posibilidad de demandar educación media superior; otorgar el bachillerato,
- b. y a la vez capacitar técnicos medios agropecuarios, y favorecer el acceso al trabajo con una calificación elevada y un mayor prestigio laboral: el “técnico medio”.
- c. ofrecer ejemplos innovadores en la producción agropecuaria a los habitantes de las zonas de influencia del plantel.
- d. Un diseño institucional acorde a los objetivos propuestos.

2. La oferta institucional actual: Se analiza en función de los siguientes rubros
 - a) Localización geográfica de sus planteles y su entorno: 332 planteles de bachillerato agropecuarios, más 100 extensiones, localizados prácticamente de uno en uno en 315 municipios del país, en zonas eminentemente rurales; algunos planteles han quedado sujetos a dinámicas de crecimiento y urbanización que los sitúa en zonas urbanas. Todos los planteles enfrentan ahora una fuerte competencia por los egresados de secundaria debido a la confluencia de planteles de otras instituciones en la misma zona
 - b) La desigualdad en las instalaciones productivas de los diferentes planteles: terrenos de cultivo, postas de animales, talleres de industrialización y mantenimiento y del equipamiento, uso y mantenimiento, que varía según su fecha de creación, el apoyo logrado por la comunidad y la capacidad de los profesores de operarlas. Destaca en todos los casos la escasez de agua frente a la propuesta innovadora de algunos planteles de captar agua de lluvia y la gran irregularidad en la propiedad de los terrenos escolares.
 - c) Financiamiento, a cargo del gobierno federal, que asume básicamente la nómina, exige el importante apoyo de las comunidades y los padres de familia y la producción escolar. La cooperativa escolar de producción resalta como figura legal para ingresar recursos propios y decidir sobre su uso.
 - d) Características y condiciones de los profesores, mayoritariamente contratados por tiempo completo y medio tiempo y la riqueza docente que ello propicia en los planteles. Se contó con información sobre la formación inicial de los profesores, muy orientada por las disciplinas académicas o las prácticas productivas que impulsarán y adicionalmente sobre porcentaje de profesores con posgrados, preferentemente en educación.
 - e) Juicio general sobre la calidad de la oferta en función de los planteles acreditados por el COPEEMS: cuatro acreditados en el nivel más alto y 47 en el segundo nivel;
3. Los rasgos de los estudiantes
 - a. Matrícula de 171,781 poco menos del 4% del total del nivel medio; falta de interés por formarse como “técnico agropecuario”. El 49.1% del total corresponde al sexo femenino.
 - b. Características socioeconómicas de los estudiantes, poco favorables, que dependen claramente de la localización de los planteles, poco más de la mitad de ellos recibieron becas. La antigüedad de los planteles, superior a los 40 años en muchas zonas del país, propicia el ingreso de estudiantes hijos de egresados de esos bachilleratos.
 - c. Preparación previa deficiente entre los estudiantes que ingresan a estos bachilleratos, la mayoría proveniente de telesecundarias.
 - d. Bajos niveles de escolaridad de los padres, máximo la secundaria,

4. La estrategia institucional de formación para el trabajo.
 - a. Adecuación a los planteamientos de la política educativa el nuevo modelo curricular y laboral: los talleres de habilidades socioemocionales, el programa construye-T, elige-T, los centros de emprendedores, el programa decidiendo tu futuro, el papel de los tutores en las escuelas, el modelo mexicano de educación dual. De 2,800 horas de formación total programada en seis semestres: 1,200 son de componente básico, 1,200 de componente profesional y 480 son propedéuticas. Los programas de estudios se diseñaron conforme a competencias profesionales y se complementan con la descripción de situaciones y ambientes de aprendizaje significativos;
 - b. la incorporación de los estudiantes en la producción directa en el plantel para lo cual se aprovecha también la figura de la cooperativa de producción;
 - c. las carreras ofrecidas, el total de carreras según la programación institucional, frente a la oferta por plantel reducida a las mismas cuatro o cinco carreras en todo el país: 53% de la matrícula en la carrera genérica de producción y explotación agrícola y ganadera; 25 % en informática o mantenimiento de tecnologías de información y casi el 10% carreras ligadas a diversas administraciones. Las dinámicas de crecimiento y urbanización de las localidades originales de los planteles, las relaciones del cuerpo docente con los empresarios locales, las aspiraciones ocupacionales de los estudiantes y algunas decisiones centrales han modificado las carreras que se ofrecen actualmente en algunos Bachilleratos Agropecuarios relacionadas con producción de alimentos, servicios de hospitalidad, guías turísticos bilingües y trilingües, vitivinicultura, técnico en sistemas de riego y en fruticultura. ecología y el medio ambiente, que expresan indicios débiles de orientar la formación hacia una economía sustentable;
 - d. La producción en los planteles y la participación de los alumnos en ella, sumamente diversificada y muy desigual en rangos y cantidades por plantel, depende de los recursos naturales de la zona de influencia del mismo, de las innovaciones que se lleven a cabo en el tratamiento de estos recursos y, nuevamente del iniciativa y el apoyo de los propios maestros, los padres de familia o empresarios de la zona, algunos de los cuales pueden ser padres de familia;
 - e. La formación práctica: La integración teoría- práctica
Dependiendo de la capacidad de cada plantel, el trabajo de aula se complementa y consolida por la vía de diferentes tipos de prácticas profesionales en el aula misma, en talleres y postas y en espacios para cultivos.
 - f. Las prácticas por convenios con empresas locales : una formación dual sui generis
Se delimitan por el tamaño de las empresas locales, por lo general pequeñas o medianas, debido al contexto rural de localización geográfica. También con las oficinas locales de gobierno.

- g. Un problema complejo, limitaciones a la participación de los alumnos en la producción escolar:
- tareas que puedan poner en riesgo a los alumnos, a la calidad del producto o al equipo mismo.
 - la cantidad de alumnos que pueden participar y la frecuencia con la que pueden hacerlo en función de la eficacia de la producción y los recursos de trabajo, aunque la finalidad es el aprendizaje y no la ganancia.

h. Actividades extracurriculares

Algunos planteles proponen estrategias educativas únicas, participación de los estudiantes en concursos locales o incluso nacionales, con productos innovadores de diseño propio, desarrollados de manera integral, que exigen la atención de los alumnos a todo el proceso de producción y de comercialización, el cumplimiento de normas técnicas de higiene, producción, marcaje, etiquetado, etcétera.

La mitad de los planteles dispone de horas suficientes para impartir tres horas diarias de actividades extracurriculares, o sea 15 horas a la semana. Los planteles tienen libertad para ello y se reportan 65 clubes diferentes.

5. Lo que aprenden los alumnos

- a. Profesores y alumnos valoran toda actividad práctica como aprendizaje efectivo. Se describen también aprendizajes en materia de disciplina, valores, ciudadanía, la calidad de la producción, la mística del trabajo, el trabajo en equipo, habilidades de comunicación.

Las estadísticas generales reportadas por la SSEMS matizan el alcance de la formación ofrecida en términos del número de alumnos que puede resultar beneficiado. Se trata de las siguientes cifras:

a. Pruebas nacionales estandarizadas

28 % de los estudiantes se sitúan en los niveles insuficientes en el caso de lenguaje y comunicación y 60.5% en el caso de matemáticas. (Ortega Salazar, S. (coord.), 2018. p.16.)

b. Abandono

5 puntos más elevado que el promedio nacional: 18.9% contra 13%, con algunas diferencias significativas entre entidades de la república.

c. La permanencia

Solamente 51.3% de los inscritos al inicio del ciclo correspondiente, concluirá su ciclo en el tiempo previsto, en contraste con el promedio nacional de 66.6%.

d. La titulación, registro ante la Dirección General de Profesiones

Apenas un promedio de 11.36% con preferencia en carreras de tecnologías de información y comunicación.

6. Destino de los egresados

a. *La continuidad de los estudios*

49.4% de los egresados de la Unidad en 2016, accedió a estudios superiores, porcentaje inferior al promedio nacional de 61.8% en el mismo año. Un 13% adicional intentó hacerlo, pero no lo logró. Las áreas de interés i) ingenierías, 28.9%; ii) administración y derecho, 21.7%; iii) salud, 15.3%, iv) agronomía o veterinaria, 13.6%.

A dos años del egreso, 13.5% de los egresados, parte de ese 49.4% no continuó estudiando.

b. *El trabajo*

A dos años de haber egresado solamente el 36% del total informa estar trabajando, dos años antes, solamente el 25.1% de los alumnos consideraba que se incorporarían al sector productivo, mayoritariamente en el sector terciario.

c. *Egresados que estudian y trabajan o no estudian ni trabajan.*

8% de los egresados reporta estudiar y trabajar a dos años del egreso, y el 27.1% no estudiar ni trabajar. Su percepción antes de egresar era la de trabajar y estudiar en un porcentaje mucho más elevado: 28.1%, en el primer caso y 3.1% en el segundo. Es dramático el dato de que los jóvenes estudiantes NO prevén ese futuro.

Conclusiones: La Trascendencia de la formación escolar para el trabajo en la propuesta de los Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios

1. Los bachilleratos tecnológicos agropecuarios constituyen el subsistema de escolaridad formal de nivel medio superior con mayor presencia en las zonas rurales del país. Sus objetivos institucionales posibilitaron desde su creación una enorme trascendencia positiva.
2. Resalta la naturaleza de la oferta escolar: ofrecen el certificado de bachiller y el título de bachiller técnico con registro profesional posible. La atención escolar a lo largo de 30 horas semanales reúne un conjunto de condiciones que en principio hacen de la oferta CBTA en las zonas rurales seguramente la de mayor calidad. Casi la totalidad de los profesores están contratados por tiempo completo o medio tiempo, lo que propicia una rica plataforma de tiempo de docencia favorable para el desarrollo de actividades extracurriculares. Los profesores cuentan con estudios de licenciatura en una amplia gama de profesiones claramente relacionadas con la formación que deben impartir, muchos de ellos han alcanzado estudios de posgrado en educación. Las instalaciones de los planteles, con su dotación de tierras de cultivo, postas de animales, talleres de industrialización de todo tipo de productos agropecuarios deberían hacer de estos planteles y de la formación ofrecida un atractivo importante para los jóvenes locales.

3. La formación para el trabajo responde a una interesante estrategia institucional que le destina 1200 horas, 17 horas por semana a partir del segundo semestre. La formación está orientada y delimitada en principio por carreras pertinentes para la economía regional, organizadas curricularmente desde el punto de vista de las competencias necesarias para su desempeño laboral. La estrategia combina la formación teórica con las prácticas productivas que se llevan a cabo en el contexto de la producción que se emprende al interior de los planteles. Los estudiantes de los CBTAS -en principio- tienen la posibilidad de aprender a producir produciendo y para ello cuentan – en principio- con los profesores, las instalaciones y el equipamiento necesario.
4. Sin embargo, diversos resultados ponen en duda la favorable potencialidad de estos bachilleratos
 - a. El subsistema conserva una tasa de atención a la demanda del grupo de edad que varía entre un 3 y un 4% del total según la entidad. En principio tiene una mayor capacidad de atención de que la efectivamente registra; el interés de los jóvenes de las zonas respecto de la formación agropecuaria ha decaído.
 - b. El subsistema reporta ser el segundo en la recepción de estudiante de mayor nivel de pobreza. En algunas zonas, el crecimiento y la urbanización han invadido las zonas rurales previas convirtiendo a los planteles en urbanos, mismos que convocan alumnos de clase media baja, o alta, e incluso a los jóvenes de la élite local.
 - c. Los CBTAs no constituyen ya la única opción educativa en los municipios en los que se localizan; en todos ellos se localizaron otras opciones, entre las que destacan la educación superior a distancia y las preparatorias particulares cuyas exigencias en tiempo y costo son mucho menores.
 - d. El financiamiento federal de los planteles se reduce cada vez más al pago de la nómina de profesores.
 - e. La producción escolar juega un papel fundamental en el sostenimiento económico de los planteles y en la formación práctica de los estudiantes. Sin embargo, se trata de una producción muy desigual entre planteles y en algunos de ellos inexistente. La iniciativa del cuerpo docente y su capacidad de adaptación al contexto local, las interacciones con las empresas cercanas y los apoyos otorgados por las sociedades de padres de familia son las que más contribuyen a la permanencia y operación de los planteles. Todos estos apoyos, a su vez, están delimitados por las condiciones socioeconómicas de las zonas donde se sitúan los planteles.
 - f. A lo largo de los cincuenta años de experiencia institucional, las carreras unificadoras de la formación para el trabajo se han ido reformulando en virtud de cambios en la vocación de las zonas de influencia de los planteles, agotamiento de tierras o agua, cambios e innovaciones

en la producción rural identificados según las posibilidades y el compromiso de la plantilla docente. Un factor fundamental es el mayor crecimiento de empleo local en actividades ajenas a la agricultura, como el turismo, el hotelaría, servicios alimenticios, la informática, tal y como las perciben y las demandan los estudiantes. Otro factor ha sido la percepción de las autoridades institucionales sobre la importancia de nuevas carreras decididas y diseñadas en colaboración con expertos y con empresarios. Si en algún momento el debate ideológico sobre el sentido y orientación de los técnicos agropecuarios se dio entre una formación altamente tecnificada para modernizar la economía campesina, actualmente el debate parece orientarse entre la formación para una producción colaborativa, sustentable, orgánica, o la formación para la empresa privada y la competitividad individual. Pero también las escuelas se orientan hacia la formación para otro tipo de actividades ocupacionales relacionadas de otra manera con el desarrollo rural: administración de servicios turísticos, agroindustrias locales e incluso el aprovechamiento de las TICS.

5. El plantel es la unidad determinante en todos los resultados buscados por los criterios e indicadores: depende de la zona geográfica, de la economía local y del lugar que ocupan los padres de familia y egresados en ella, pero en particular de la plantilla de profesores y el liderazgo del director. El COPEEMS certifica el cumplimiento de criterios de calidad respecto de profesorado e instalaciones para cerca de 51 planteles, pero apenas cuatro en el mejor nivel; la Dirección General registra la producción que llevan a cabo poco más de 100. Más de la mitad de los planteles, o no funcionan bien, o no se sabe a ciencia cierta lo que pasa en ellos; hay algunos claramente problemáticos, por la zona en la que se sitúan. Prácticamente ninguno registra el destino de los egresados.
6. Hay consenso en que los estudiantes que ingresan a estos planteles provienen de niveles socioeconómicos bajos y familias con reducido capital escolar; pero los resultados de la formación recibida en los planteles no permiten apreciar ni los aprendizajes efectivamente asimilados, ni el valor agregado a su formación previa.
7. La tasa de abandono, superior al promedio nacional, cambia radicalmente cuando las oportunidades de participación de los alumnos, tanto en la producción como en actividades extracurriculares se incrementan. La titulación y el registro de la formación como bachiller técnico son especialmente reducidos, dato cuyo significado debería alertar sobre la trascendencia de la formación para el trabajo recibida.
8. Los muy escasos datos sobre el destino de los egresados reportan dificultades mayores que las de los egresados otras instituciones respecto del ingreso al nivel superior y el acceso al trabajo, delimitados por las ofertas reales de universidades cercanas y el acceso a los trabajos disponibles en la zona, que puede ser en servicios de vigilancia o en cremerías locales.

9. Los datos anteriores conducen a replantear la naturaleza de la formación para el trabajo que se ofrece en los CBTAS. Organizada en torno a supuestas carreras de nivel medio profesionales, pertinentes y necesarias según las necesidades de los mercados de trabajo agroindustriales, agropecuarios, o de nuevos servicios de las zonas de influencia de cada plantel, implementadas por la vía de módulos teóricos y actividades prácticas puntuales de participación en los distintos giros de producción escolar, propician supuestamente la formación en competencias ocupacionales puntuales. Sin embargo, la posibilidad de que los egresados se desempeñen efectivamente en esas actividades laborales es sumamente reducida ¿Cuál es entonces la importancia de la formación que ofrecen?
10. La presencia institucional de los CBTAS en las zonas rurales y de mayor pobreza del país desde la década de los setenta exige un mayor conocimiento de una historia cercana a los cincuenta años de experiencia. Hay tres tipos de datos indispensables para un mejor conocimiento de la importancia y el impacto que han tenido estas oportunidades escolares respecto de los objetivos originalmente propuestos. Desafortunadamente no se encontró información adecuada para ello:
 - a. un estudio de las generaciones de egresados, y de la movilidad profesional que pudieron experimentar. Podemos calcular que en algunas zonas del país se localizan cerca de 40 generaciones de egresados de los CBTAS y ciertamente en la mayoría se podría considerar un mínimo de 10 generaciones. Los estudios realizados en estos bachilleratos, diseñados para impulsar el desarrollo rural, ¿se pueden relacionar con mayores ingresos, mejores posiciones ocupacionales, mejor incidencia en sus empresas agropecuarias? ¿Qué clase de cambios en sus condiciones de vida?
 - b. Un estudio de la consolidación de los planteles a lo largo de su historia institucional, ¿Cómo se fue consolidando la experiencia de los profesores? ¿Cómo ha sido el recambio generacional? ¿mejoraron la calidad y pertinencia de la formación ofrecida? ¿La empobrecieron? ¿Conservaron sus instalaciones? ¿Modernizaron el equipo? ¿Cómo resolvieron sus relaciones con las comunidades de influencia?
 - c. Un estudio del impacto o la influencia de los planteles (sus profesores en particular) y de sus egresados en el desarrollo local.
11. En el contexto de una política educativa para el nivel medio superior que ha colocado el énfasis en el crecimiento de instituciones escolares de poco costo, elevado alcance numérico y una gran flexibilidad en el manejo de los tiempos, los espacios, los contenidos de estudio, el acceso a materiales didácticos por vía electrónica. ¿Cuál es trascendencia al futuro de esta institución? ¿Qué tan capaz es de resolver los desafíos del trabajo y las demandas de los jóvenes en las zonas tan desiguales de influencia de los planteles? ¿Sigue siendo fundamental como parte de

la política de desarrollo agropecuario del país? Ahora que se proponen cambios radicales en la política de desarrollo de zonas ¿Qué lugar tienen estas escuelas frente a las otras instituciones que se han creado para atender a las zonas rurales? ¿Hasta qué punto se ha desaprovechado la potencialidad de estas escuelas para atender mejor la demanda de la población rural?

Referencias Bibliográficas

COPEEMS, (2018) Padrón de excelencia del Sistema Nacional de Bachillerato. Revisión de documentos in situ.

De Ibarrola, M (2018) La formación para el trabajo que ofrece la EMS por medio de los Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios y de Ciencia y Tecnología del Mar Análisis y Valoración. En De Ibarrola, M (coord.) (2018) Los desafíos que enfrenta la formación de los jóvenes para el trabajo del siglo XXI. Las escuelas de nivel medio superior y otras alternativas. México. Nov. 2018. Informe de investigación no publicado.

DGETA (2016) Informe de resultados del seguimiento de egresados de la UEMSTAyCM Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y de Ciencia y Tecnología del Mar.

DGETA (2018). Las cooperativas escolares de producción en el marco del modelo educativo. Educación por competencias y la cooperativa emprendedora. Presentación ante la Reunión Nacional de Directores del 3 al 8 de diciembre de 2018.

DGETA, (2018) Informes puntuales. Becas (s.p.i); Catálogo estatal de cursos de capacitación 2017-2018. (s.p.i); . Matricula por sexo (s.p.i); Programas de estudio del bachillerato tecnológico. Formación profesional. (s.p.i); Propuesta de diseño de nuevas carreras (s.p.i);

Reportes de cooperativas (s.p.i)

Ortega Salazar Sylvia (coord) (2018). Políticas y estrategias para hacer efectivo en México el derecho de los jóvenes a la educación media superior. Una nota de política. México. SEP, documento interno, 91 pag.

Prueba PLANEA (2017) Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. <http://planea.sep.gob.mx/ms/>

SEMS (2018).Bases de datos estadísticos Educación Media Superior, formato 9II, 2016 y 2017

SEP. (2016). *Informe de resultados del seguimiento de egresados en las unidades de educación media superior tecnológica agropecuaria. 2016.*

SEP (2017) Nuevo Modelo curricular. Planes de estudio de referencia del marco curricular común, dela educación media superior. México, SEP.

SEP (2018) Subsecretaría de Educación Media superior/COSDAC (s/f)_Catálogo de carreras de formación profesional técnica. México

SEP (2018) Subsecretaría de Educación Media superior/COSDAC / Comités interinstitucionales de formación profesional técnica (s/f). Programas de estudio de carreras específicas (varios)

VALORACIÓN DE LA COLABORACIÓN ENTRE LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO (DGCFT: CECATI E ICAT) Y LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

Enrique Pieck Gochicoa

Martha Roxana Vicente Díaz

1. Introducción

En este texto se busca realizar una valoración de la colaboración entre las instituciones de formación para el trabajo y las instituciones de educación media superior (EMS). Nos apoyamos para ello en el resultado del análisis sobre diferentes experiencias de colaboración entre las instituciones de EMS y la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT), órgano que ofrece el servicio de Formación para el Trabajo con cobertura nacional a través de los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI), a nivel federal, y los Institutos de Capacitación para el Trabajo (ICAT), a nivel estatal.

La información se recabó a partir de una convocatoria realizada por la coordinación de los ICAT donde se solicitó a los diferentes directivos en cada una de las entidades, información sobre el tipo de colaboraciones que han desarrollado con instituciones de EMS (CECyT, CBTI, colegio de bachilleres, telebachilleratos, entre otras). La invitación se acompañó de un guión donde se requería información sobre dimensiones, tales como: alumnos atendidos, antigüedad de la colaboración, tipo de convenios, objetivos, especialidades que se imparten, dificultades que se han presentado, compromisos adquiridos, estrategias que acompañan el proceso, etc. En el caso de los CECATI, se solicitó a la dirección técnica el informe sobre la formación profesional impartida por los diversos planteles a nivel nacional para instituciones de EMS. Este informe expone los módulos que ha impartido cada CECATI como parte del “Componente de Formación Profesional” (CFP) de los bachilleratos, con qué instituciones, qué acuerdos se han establecido para ello, así como el tipo y los criterios seguidos para su operación.

A partir de la información recibida este texto da cuenta de los diferentes tipos de colaboración, en el interés de valorar la pertinencia y relevancia de tales vinculaciones y aportar al conocimiento de las vías posibles de articulación entre la EMS y los centros de formación para el trabajo (CFT).

2. Fortalecimiento del Componente de Formación Profesional (CFP).

La preocupación por fortalecer el CFP dentro de la EMS es un tema que adquiere relevancia en los planteamientos de la RIEMS. Esta preocupación se deriva de la obligatoriedad de la EMS y de ahí el mayor afluente de jóvenes que ven la necesidad de adquirir este nivel educativo. Muchos de ellos no continuarán estudios superiores, por lo que resulta relevante que al egresar hayan sido formados en competencias que les faciliten la transición al trabajo, o ya bien les abran horizontes en otras áreas de la capacitación.

Las altas tasas de abandono escolar, sea por falta de recursos económicos o por la poca relevancia que tiene para los jóvenes el programa de estudios, llama a la necesidad de enriquecer la EMS con contenidos que desarrollen y fortalezcan el CFP, así como las habilidades laborales y socio-emocionales (HSE). En este sentido, la incorporación y fortalecimiento del CFP puede ser un elemento curricular que contribuya a darle más significado y relevancia a este nivel educativo.

A esta situación contribuye que, a excepción de los bachilleratos tecnológicos, que tienen un peso curricular importante de formación para el trabajo (40% de la malla curricular), las diferentes opciones de EMS: bachilleratos generales, telebachilleratos, colegio de bachilleres, etc., no forman propiamente para el trabajo ya que es mínima la carga horaria que destinan a este tipo de formación. Si bien en teoría contemplan la formación para el trabajo como uno de sus objetivos, están muy lejos de brindar este componente. Cuando más se limitan a ofrecer conocimientos de informática que, siendo una competencia básica hoy día (al igual que el inglés) se hace pasar como formación para el trabajo. La realidad de estas instituciones lleva a pensar en estrategias que hagan posible la incorporación del componente de formación profesional en sus arreglos curriculares.

De la problemática anterior se desprende la necesidad de contar con opciones de EMS que atiendan a la diversidad de los estudiantes y a las necesidades de sus contextos. Afortunadamente, las opciones existentes son muy variadas y están localizadas en todo tipo de lugares. Resta abordar la problemática que cada una de ellas enfrenta para constituirse en una alternativa relevante y pertinente a las necesidades y condiciones de los diferentes lugares.

3. Dimensiones de la colaboración de los Centros de Formación para el trabajo (ICATI y CECATI) con las instituciones de Educación Media Superior.

El análisis de la información obtenida tanto de las actividades de colaboración de los ICAT como de los CECATI se plasmó en diferentes dimensiones que dan cuenta de la naturaleza y complejidades de este tipo de vínculos, tales como: sus especialidades, convenios, instituciones de EMS, equipamiento e infraestructura, retos, etc.

3.1 Las entidades donde se desarrollan las colaboraciones

De inicio, es importante comentar que a través de la convocatoria realizada se recibió información sobre las vinculaciones que tienen los ICAT en 14 entidades: Chihuahua, Tamaulipas, Tabasco, Tlaxcala, Guanajuato, Sinaloa, Michoacán, Puebla, Aguascalientes, Hidalgo, Jalisco, Nayarit, Guerrero y Chiapas. De estas entidades, figuran 45 colaboraciones que tienen lugar en distintos municipios y localidades.

En el caso de los CECATI, el informe de la Dirección Técnica de la DFCFT señala que el 75% de las entidades en México trabajan acuerdos de colaboración con los subsistemas de EMS, operando un total de 304 vínculos académicos en todo el país. Se reportan colaboraciones en la mayoría de las entidades, a excepción del

Estado de México, Guerrero, Tamaulipas y Ciudad de México. Por su parte, las entidades de Baja California, Hidalgo, Puebla y Sinaloa enviaron información incompleta, por lo que no fueron consideradas en el informe.

3.2 Antigüedad

Se percibe diferencia entre instituciones que cuentan ya con muchos años realizando este tipo de colaboraciones y otras que recién iniciaron. Cabe destacar en el caso de los ICAT las vinculaciones donde los acuerdos tienden a ser más formales y hay experiencia ya de varios años. Por ejemplo, el IECA en Guanajuato (desde 2008), el ICATHI en Hidalgo (desde 2008), el INADET en Ciudad Juárez (desde 2010), el ICATSIN en Sinaloa (desde 2013), el ICATMI en Michoacán (desde 2013), el ICATEP en Puebla y el IFORTAB en Tabasco (desde 2014). En todas se aprecia una experiencia de colaboración que ya cuenta por lo menos con 4 años, aunque, como se detallará posteriormente, la magnitud de la colaboración (en términos de apoyos, especialidades, etc.) es muy variada entre ellas.

Cabe destacar que varios de los institutos de capacitación reportan actividades de colaboración que recién iniciaron en 2017 o 2018. Esto hace suponer que hace poco, y en el marco de la RIEMS, se pusiera énfasis sobre la importancia de generar mayores vínculos entre los CFT y la EMS. Llama la atención que muchas de estas iniciativas se den en las especialidades de inglés e informática sin ir más allá de este tipo de formaciones.

3.3 Especialidades

Las especialidades que se manejan en las distintas colaboraciones abarcan un amplio rango que va desde cursos sencillos de capacitación en apicultura, Producción e Industrialización de Alimentos (PIA), informática, inglés, etc., que se imparten a poblaciones que viven en lugares aislados, hasta cursos especializados en robótica, polímeros, control numérico que son brindados por CFT que cuentan con las condiciones para impartir este tipo de capacitación. En ese sentido, algunos CFT proveen diversas especialidades en ingeniería, mientras que otras no van más allá de ofrecer inglés y computación.

Las vinculaciones que tienen más tiempo -como las del INADET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) en Chihuahua y las del IECA de Guanajuato- han diversificado las colaboraciones con distintas instituciones de la EMS, tales como los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE), los Centros de Bachillerato Industrial y de Servicios (CBTIS), los Colegios de Educación Profesional Técnica (CONALEP), los Telebachilleratos, las preparatorias abiertas y los Colegios de Bachilleres (COBACH).

Los ICAT que presentan una colaboración más intensa y variada tienen centros de formación más sólidos y con mejores instalaciones, tal es el caso del Centro de Entrenamiento en Alta Tecnología (CENALTEC) del INADET o del IECA, donde se aprecia un conjunto de especialidades (muchas de ellas en el campo de la ingeniería) de alta especialización y que auguran un mejor escenario para la inserción laboral. Algunos de los cursos que se establecen en este tipo de colaboraciones son: soldadura, mecatrónica, metrología,

plásticos, soldadura, electricidad y dibujo (en el INADET); robótica, neumática, control numérico, fresadora, electricidad, diseño digital, carpintería (en el IECA). Estas vinculaciones permiten que los jóvenes accedan a habilidades más especializadas en el ramo de la industria, y por ende contribuye a que puedan transitar más fácil a esos espacios del trabajo.

Se observa que cuando las localidades están lejanas y en el medio rural, las especialidades más recurrentes son las de inglés, computación y belleza. Existen también otros énfasis, como es el caso del ITACE en Tamaulipas, donde se ofrecen cursos de apicultura y PIA con objeto de que estas actividades puedan ser de utilidad y mayor relevancia para los jóvenes en estos contextos.

En el caso de los CECATI se destacan las llamadas “especialidades ocupacionales”, tales como informática, inglés, estilismo, electricidad, contabilidad y administración. De éstas, informática e inglés son las que tienen mayor demanda por las instituciones de la EMS.

De los programas operados para EMS por CECATI, 240 corresponden a alguna especialidad ocupacional (carpintería, estilismo, mecánica, herrería); es decir, cursos que brindan una acreditación que permite a los jóvenes contar con un oficio y realizar pequeñas incursiones en el mundo del trabajo, mientras que el resto se han diseñado para atender algunas necesidades de instituciones demandantes de algún tipo específico de capacitación.

3.4 Dificultades

Las dificultades que se reportan tienen que ver con la lejanía de las instalaciones, el problema del traslado, la falta de material y equipamiento, acoplarse a los horarios y la dispersión de las localidades. La dificultad que más resalta es la del costo de los traslados, lo que se debe a que los planteles educativos de EMS no cuentan con los equipos y herramientas para impartir muchas de las especialidades, de ahí que los estudiantes tengan la necesidad de acudir a los planteles de los CFT en días y horarios programados; ello implica tiempo, costos y organización del traslado, permiso de padres, etc. Está por ejemplo el caso del CENALTEC que, al estar ubicado en un extremo de Ciudad Juárez, dificulta el acceso de los estudiantes a este centro de capacitación.

3.5 Equipamiento

El equipamiento y las instalaciones de los centros incide en el número y diversidad de las especialidades que se ofrecen. No todos los centros cuentan con equipamiento y herramientas de calidad, como es el caso del INADET y el IECA. De hecho, la infraestructura que tienen estos ICAT ha llevado a que sus articulaciones con las instituciones de EMS resulten particularmente efectivas en el fortalecimiento del componente de formación para el trabajo.

Al respecto, un problema que se presenta en las instituciones de EMS es el equipamiento limitado con que cuentan para atender áreas más especializadas (en el ámbito de la ingeniería, por ejemplo), específicamente los planteles del CECYTE; de ahí surge la pertinencia de la vinculación con un ICAT o CECATI. Cabe señalar

que aun cuando se desarrolle este tipo de vinculación, en ocasiones se presenta la necesidad de que los estudiantes tengan que desplazarse, lo que genera implicaciones en el costo del transporte y las dificultades de traslado.

Al respecto, es importante notar que cuando se brinda formación para el trabajo a poblaciones de bajos recursos, los jóvenes tienden a presentar dificultades económicas para adquirir el material necesario en las diferentes especialidades, lo que implica un serio problema que es preciso considerar en este tipo de colaboraciones.

Cabe señalar que hay colaboraciones en las que se establece el compromiso de llevar la capacitación hasta la comunidad, como es el caso del ICATEP en Puebla, en la Unidad Oriental. En esta colaboración se ofrecen las especialidades de inglés y mantenimiento de equipo en las comunidades que lo soliciten, situación que no resulta tan compleja como sería el caso de que fueran especialidades que requirieran más equipo y herramientas. Hay otras situaciones donde se han instalado pequeños talleres (carpintería, por ejemplo) en las escuelas de EMS (telebachilleratos) aunque el problema en estos casos tiende a ser la precariedad de las instalaciones. No obstante, los cursos se desarrollan y brindan ciertas habilidades dentro de la especialidad.

3.6 Instancias de Educación Media Superior

Entre las experiencias de colaboración reseñadas por los ICAT, se aprecian vinculaciones con modalidades distintas de bachillerato, tales como: los CECYT, COBACH, CBTI, CBTA, CONALEP, Bachillerato digital, PREFECO (Preparatoria Federal por Cooperación), Telebachillerato, Prepa Abierta de Guanajuato, SABES (en Gto.), Casa del Adolescente en Aguascalientes, Bachillerato Digital, Bachillerato Tecnológico Oficial.

Llama la atención que las colaboraciones se realicen principalmente con bachilleratos tecnológicos. Por ejemplo, el INADET tiene vinculaciones con la DGETI, el CONALEP y los CECyT. En el caso de los CECATI ocurre algo parecido: estos centros de formación destacan vínculos con la DGETI en un 41% de sus colaboraciones, con el CONALEP en un 13%, y con la DGETA en un 10%. Este hecho resulta interesante, ya que pareciera que se tiende a establecer colaboraciones con bachilleratos que ya contienen un componente de formación profesional (los bachilleratos tecnológicos), en lugar de apoyar el desarrollo de este componente en instituciones donde la formación para el trabajo está prácticamente ausente o queda muy en entredicho, como es el caso de los telebachilleratos o del colegio de bachilleres.

3.7 Atención en el sector rural

El sector rural se percibe poco atendido. Se atiende vía los telebachilleratos y con muy pocas especialidades: inglés, computación, PIA. No es extraño que los vínculos de los CECATI con la DGETA no rebasen el 10% de sus colaboraciones en este sector, ya que esta modalidad de bachillerato cuenta con sus propios programas de formación para el trabajo.

La información disponible no permite saber si el apoyo se otorga a lo largo de los seis semestres, si solo es durante los últimos, o durante los primeros semestres.

3.8 Población atendida

Se percibe una enorme diferencia entre una experiencia de colaboración que apoya a 7000 alumnos en diferentes áreas vinculadas con la ingeniería, como ocurre en las experiencias del IECA y del INADET, y otras con generaciones pequeñas (30-50 estudiantes) a quienes se capacita predominantemente en especialidades tales como inglés, computación, contabilidad, alimentos y bebidas. También se cuenta el caso de un curso de electricidad que se otorga a 21 alumnos de un bachillerato digital en la comunidad de Teziutlán, Puebla. Es en muy pocas entidades donde se percata un esfuerzo más amplio de vinculación. Cabe señalar así que las colaboraciones son muy disímiles, tocan diferencialmente a los grupos de población y, por lo general, es el sector de más bajos recursos quien recibe un CFP que no le brinda muchas posibilidades para transitar por otras áreas en el mundo trabajo.

3.9 Las vinculaciones

Cabe destacar que en todos los centros de formación existe un área de vinculación, que es la que genera toda clase de vínculos con diferentes instituciones públicas y privadas para potenciar las actividades del plantel e incidir en diferentes ámbitos. Uno de estos vínculos corresponde ciertamente a las colaboraciones que se promueven con instituciones de EMS con objeto de ofrecer servicios de capacitación a sus estudiantes. El sentido de estas vinculaciones es apoyar a instituciones de EMS que no cuentan con el equipo ni con la infraestructura necesaria, principalmente en el caso de algunos Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) y los telebachilleratos. Ahora bien, al referir a los beneficios de tales articulaciones, algunos convenios del ICAT enfatizan la magnitud de la matrícula así como la demanda de los cursos, sin mencionar mayor efectividad en términos de la inserción laboral de los jóvenes atendidos. De hecho, hay institutos como el Instituto Estatal de Capacitación de Guanajuato (IECA) donde se comenta la dificultad que ha habido de brindar seguimiento – en materia de vinculación con el mundo del trabajo- a los egresados.

En la lógica de cada una de las instituciones, estos vínculos permiten liberar prácticas profesionales que son requeridas a los estudiantes; así mismo, representan una forma que tienen los alumnos para acreditar el servicio social. Con este sentido, se ofrece la capacitación sólo a jóvenes de últimos semestres de bachillerato. Este es el caso de las colaboraciones que tiene el ICATLAX (Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Tlaxcala) con los CBETI y los CECyTE, o el IECA en sus distintas articulaciones.

La colaboración que ofrece el IECA incluye capacitación para los docentes de las instituciones de EMS, y también cuenta con una vinculación con la prepa abierta para apoyar a que los alumnos que cursan por sus aulas terminen el bachillerato. Por su parte, el ICATSIN (de Sinaloa) ofrece capacitación para los alumnos y personal del CECyTE y el CONALEP; en el caso de su vinculación con los COBACH, también se busca facilitar la liberación del servicio social en sus estudiantes.

Hay situaciones, como en el caso del Instituto de Formación para el Trabajo de Tabasco (IFORTAB), donde

este tipo de opciones no son obligatorias ni están condicionadas por algún factor como el promedio de los alumnos. De hecho, inscribirse a un curso de capacitación no tiene mayor incidencia en la inserción laboral, pues no son cursos o especialidades ocupacionales. El IFORTAB desarrolla acciones móviles para llevar la capacitación a zonas aledañas y está abierto a las necesidades de capacitación de las instituciones de EMS, realizando también labor de detección. Básicamente, el sentido de la colaboración es complementar la formación que los jóvenes reciben en el bachillerato y que puedan contar con otra fuente de ingresos.

Se destaca que la vinculación con la EMS no es una consigna para la DGCFT. Las distintas colaboraciones empezaron a gestionarse hace aproximadamente 10 años como una recomendación surgida del establecimiento del Marco Curricular Común. Los planteles tanto de los CECATI como de los ICAT tienen la libertad de gestionar sus propias colaboraciones, convenios y acuerdos con los bachilleratos de su región; estas colaboraciones nacen principalmente como inquietudes e iniciativas del área académica de los planteles. En el caso de los ICAT, los acuerdos deben ser aprobados por la Dirección Estatal de Vinculación, ya que ningún plantel tiene la facultad de empezar una vinculación por su cuenta. Los acuerdos de colaboración pueden hacerse por semestre o anualmente.

Algunos directivos de los ICAT expresan sentirse poco motivados para establecer vínculos con la EMS debido a que los acuerdos de colaboración no implican una mayor generación de ingresos económicos para los institutos. Al contrario, los colaboraciones les implican gastos en nómina porque son ellos quienes generalmente se encargan de cubrir las cuotas de los maestros e instructores, y no cobran los cursos que ofrecen. Así mismo, se destaca que los acuerdos de colaboración—por lo menos en el caso de los ICAT—se realizan más con bachilleratos tecnológicos como los CECYTE, aun cuando estos manejan un mayor presupuesto de la Federación (los recursos del ICAT son una décima parte del presupuesto de los bachilleratos) y fueron creados para reforzar el componente de formación profesional.

Por último, resalta que las colaboraciones que se consideran más afortunadas son aquellas donde los centros de formación ofrecen una capacitación más integral, tienen mayor capacidad instalada y se atiende a jóvenes con un interés genuino por la formación profesional, no así aquellas vinculaciones donde los jóvenes llegan con una actitud poco comprometida y disciplinada. De hecho, este último aspecto se considera uno de los principales desmotivantes para vincularse con la EMS, ya que algunos planteles alegan la falta de cuidado del equipo, así como conductas inapropiadas dentro de las instalaciones.

3.10 Modalidades de colaboración

Se observa que los convenios entre las instituciones de EMS y los CFT se dan principalmente en tres modalidades:

1. La atención directa por parte de los CFT a materias del plan de estudios de los jóvenes bachilleres.
2. La formación complementaria y opcional a la currícula de los alumnos
3. La capacitación de profesores y personal administrativo de los institutos de EMS

4. Por qué son importantes las colaboraciones de los CFT con la EMS

La importancia de valorar las colaboraciones entre la EMS y los centros de formación para el trabajo (CFT), reside en que constituyen una forma efectiva en que se puede fortalecer el CFP dentro del programa curricular de la EMS. Algunas de las razones que apoyan este argumento son las siguientes:

- Existen otras estrategias que ya se están considerando a nivel experimental: formación dual, becas, pasantías, estancias cortas, modelo de aprendices, etc., no obstante, su alcance es muy limitado y selectivo. Son pocos los estudiantes que se benefician de este tipo de iniciativas, amén de que algunas no aportan específicamente en el campo de la formación profesional. Por ejemplo, las becas del programa 'Oportunidades' han resultado importantes para promover la asistencia y permanencia de los jóvenes en el sistema educativo, sin embargo, no inciden en materia estricta de FT (salvo porque al estar inscritos en media superior pueden desarrollar algunas habilidades laborales).
- Las opciones de EMS, tales como los colegios de bachilleres, los bachilleratos comunitarios y los telebachilleratos no ofrecen propiamente una formación para el trabajo, lo que habla de la importancia de que a partir de colaboraciones con los CFT puedan ofrecer una capacitación pertinente en estas modalidades de EMS. Ello contribuiría a que la educación en estas modalidades fuera más significativa para los/as estudiantes.
- Hay experiencias de algunos ICAT que demuestran desde hace ya varios años la importancia de estas colaboraciones. En el caso de los CECATI, diversos planteles a lo largo y ancho del país han venido colaborando con instituciones de la EMS en el marco de reforzar el CFP en la estructura curricular mínima del bachillerato tecnológico, conforme a un acuerdo establecido que data de agosto de 2004.¹
- Dada su amplia cobertura nacional, la participación de los centros de formación para el trabajo (CECATI e ICAT) brinda la oportunidad de ofrecer cursos que guarden pertinencia con los diferentes contextos y necesidades.
- Parte de las actividades de los CFT es ubicar y certificar a instructores especializados en diferentes materias (actividad apícola, trabajo en madera, por ejemplo), lo que contribuye a la diversificación de especialidades y a generar pertinencia con los diferentes contextos.
- La heterogeneidad de los diferentes centros de formación para el trabajo permite responder a las necesidades de capacitación en diferentes contextos. Los CFT de la DGCFT tienen la virtud de estar ubicados a lo largo y ancho del país, amén de contar con experiencia de brindar capacitación en diferentes niveles (desde vínculos con la alta empresa hasta capacitaciones básicas en el medio rural: por ejemplo, electricidad, informática).

¹ Véase acuerdo número 345 por el que se determina el plan de estudios del bachillerato tecnológico publicado en el Diario Oficial de la Federación.

- Los CECATI e ICAT tendrían la oportunidad de tener un papel relevante en la capacitación para el trabajo a través de colaboraciones con la EMS. Esta posibilidad se da en el marco de una tradicional subestimación, invisibilidad y falta de apoyo a los CFT como parte de la estrategia de FT en México: son pocas las investigaciones que se han dado sobre esta modalidad de formación y pocos los apoyos dentro del sistema educativo. Se tiende mucho a ensalzar la capacitación para el trabajo, sin embargo, nunca se le ha dado un lugar importante dentro del sistema educativo.
- La colaboración de los CFT se basa en la complementariedad de ofertas, donde los ICAT y lo CECATI aportan lo que las instituciones de EMS no tienen ('zapatero a tus zapatos'), como son los instructores, las herramientas o el equipo. Esto se torna más evidente cuando se trata de especialidades más sofisticadas como son las del ámbito de las ingenierías, y en las que los ICAT – como es el caso del Instituto Estatal de Capacitación de Guanajuato (IECA) – tienen la capacidad de brindar una capacitación de mayor calidad.²
- Dentro de las actividades de los ICAT y CECATI se contempla a las colaboraciones como un rasgo institucional al que se le da mucho impulso, de ahí la naturalidad de este tipo de vínculos dentro de su esquema institucional. De hecho, la DGCFT creó en agosto de 2017 un modelo de vinculación de la formación para el trabajo (MOVIN) que enfoca el trabajo regional de los centros de formación a través de redes de vinculación.
- Es preciso lograr mejores articulaciones con el mundo del trabajo, a través de estrategias que tengan una mayor correspondencia con las necesidades de las empresas en ciertos lugares. Es el caso de entidades (como San Luis Potosí y Guanajuato) donde recientemente se han instalado diferentes compañías de la industria automotriz y con las cuales se han desarrollado programas de capacitación técnica específicos para responder a necesidades propias de este sector. Este tipo de correspondencias con el sector productivo constituye un aliciente para desarrollar apoyos complementarios que puedan brindar los CFT a instituciones de EMS. Puede ser el caso de un curso sobre polímeros a estudiantes en el 6° semestre con objeto de que se vinculen con el mundo del trabajo en estas formaciones específicas.

De las consideraciones anteriores se deriva la importancia de analizar las colaboraciones que se han dado entre los centros de formación para el trabajo y las instituciones de EMS. La apuesta es que el análisis brinde información para valorar la pertinencia y relevancia que tienen los centros de formación de la DGCFT en el fortalecimiento del CFP en las instituciones de EMS en México, para revisar el papel que están jugando

² Una situación muy diferente plantearía un curso de contabilidad, inglés, de dibujo, etc., donde no se requiere de equipamiento ni de herramienta especializado. En este sentido, cabe resaltar que las especialidades ocupacionales de mayor demanda por los subsistemas de la EMS –de acuerdo con el informe de la Dirección Técnica de los CECATI– son las de informática e inglés (que de hecho son más bien competencias básicas, que especialidades técnicas propiamente dichas).

y, en función de éste, aportar a la construcción de estrategias de vinculación efectivas que atiendan las necesidades de los jóvenes bachilleres.

5. Conclusiones

Con base en el análisis realizado es posible formular algunas conclusiones:

- El abandono escolar en la EMS se manifiesta de manera más pronunciada entre los sectores de la población de más bajos recursos, lo que llama a priorizar la colaboración entre los CFT y las instituciones de media superior en estos sectores.
- El nivel de colaboración entre las instituciones de EMS y los centros de formación de la DGCFT es muy bajo, tanto en términos de los planteles involucrados como de acciones vinculantes y acuerdos particulares que se establecen en las distintas localidades, esto considerando la cobertura que tienen tanto los ICAT como los CECATI en el territorio nacional. Lo anterior expone las posibilidades y potencialidades en caso de que se ampliara este tipo de colaboraciones en otras entidades del país.
- Resulta más efectiva la colaboración que se da en planteles que se ubican en contextos urbanos, ya que estos cuentan con mejores instalaciones, infraestructura y equipo, amén de que se reducen los problemas de traslado de estudiantes (en comparación con las áreas rurales).
- Cabe reconocer que los bachilleratos tecnológicos, entre los cuales se encuentran: CONALEP, CECyT, CBTI y CBETA, constituyen desde ya opciones de EMS profesionalizantes, con 40% de componente de formación profesional dentro de su plan curricular y donde los jóvenes egresan con certificados de técnicos medios. En este tipo de bachilleratos las colaboraciones tendrán otra naturaleza, más en el sentido de reforzar el CFP.

Bibliografía

DGCFT (2016), *Rendición de cuentas. Ciclo 2014-2015, 2015-2016*, México: SEP. Consultado en: http://200.77.238.14/files/portal/rendicion_cuentas/R_C_DGCFT_2014_2015_2015_2016.pdf, el 09/08/2018.

SEP (2010), *Normas de control escolar para el reconocimiento oficial de la competencia ocupacional (ROCO) de los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) y de las unidades de capacitación de los Institutos de Capacitación para el Trabajo descentralizados de los gobiernos estatales*, México: Secretaría de Educación Pública. Consultado en: http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/carpeta_pdf/normasroco.pdf, el 09/08/2018.

SEP (2016), Directorio de planteles CECATI (documento), México: Secretaría de Educación Pública. Consultado en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11299/Directorio_de_CECATI.pdf, el 09/08/2018.

SEP (2017), Directorio de planteles ICAT (documento), México: Secretaría de Educación Pública. Consultado en: <http://www.dgcft.sems.gob.mx/files/portal/contenidos/Directorio%20ICAT%20mayo%202017.pdf>, el 09/08/2018.