



**Universidad Pedagógica Nacional**

**Análisis Sociológico de la Práctica Profesional  
de Orientación Vocacional en Iztapalapa**

**Tesis**

**que para obtener el Título de Licenciado en Pedagogía presenta**

**José Antonio Cruz Benítez**

**Asesora: Lic. María del Carmen Saldaña Rocha**

**Generación 1993-1997**

UPN

**Análisis Sociológico de la Práctica Profesional  
de Orientación Vocacional en Iztapalapa**

**José Antonio Cruz Benítez**

**Generación 93-97**

**Asesora: María del Carmen Saldaña Rocha**

15-XI-99 m 2009

**Introducción..... 3**

**Capítulo 1**

**Marco teórico conceptual:  
vocación, educación secundaria  
y orientación vocacional**

**1.1 Conceptos fundamentales..... 6**

**1.2 Somera historia de la educación secundaria y sus  
fines en México..... 19**

**1.3 Breve historia de la Orientación Vocacional..... 34**

**1.4 Historia de la Orientación Vocacional en México..... 44**

**1.5 Enfoques teóricos sociológicos y críticos de la  
Orientación Vocacional..... 53**

**Capítulo 2**

**Características socioeconómicas del entorno actual  
que determinan la escolaridad y las oportunidades de acceso a la educación  
en el Distrito Federal**

**2.1 Características socioeconómicas generales de  
México..... 66**

**2.2 Características socioeconómicas y situación educativa  
del Distrito Federal e Iztapalapa..... 94**

**Capítulo 3**

**El examen único del CENEVAL para el ingreso  
a educación media superior y sus implicaciones  
en relación a la orientación vocacional**

**3.1 El Ceneval y su examen único  
para ingreso a la educación media..... 117**

**3.2 Plan y programa de Orientación Vocacional,  
extracto del programa de Orientación Educativa..... 129**

**Conclusiones..... 133**

## Introducción

El interés por efectuar este trabajo ha tenido el fin de analizar la correspondencia entre la práctica de la orientación vocacional y la realidad de quienes cursan la educación secundaria y egresan de ella en busca de continuar otros estudios o integrarse a las actividades productivas o al mercado laboral.

El hecho de elegir las teorías que en materia de orientación vocacional han considerado importancia a las condiciones externas del individuo, esto es, a las condiciones socioeconómicas del entorno, es porque precisamente la realidad de quienes actualmente egresan de secundaria está impregnada de circunstancias adversas, difíciles y de crisis en cuanto a lo económico y lo social.

Entre las nuevas circunstancias que podrían alterar no sólo la vocación de los adolescentes que egresan de secundaria, sino su proyecto de vida total e incluso la supuesta equidad en la presentación y elección de las oportunidades, está el examen único para el acceso a las instituciones de educación media superior; principalmente cuando por la diferenciación de las modalidades de bachillerato, de sus planes y programas, de su eficiencia y hasta de su prestigio se cortan de tajo o se limitan las probabilidades de acceso a lo que se considera educación superior.

Se pretendía para este trabajo observar algo de las prácticas de orientación vocacional que se desarrollan en algunas escuelas secundarias de la delegación Iztapalapa y hacer un análisis de las mismas desde el enfoque de las teorías sociológicas; pero lamentablemente no fue posible por dos circunstancias: la dificultad de coincidencia en el tiempo laboral de quien esto escribe, con el de quienes en un momento estuvieron dispuestos a prestarse para una observación de su práctica y para la aplicación de algunos instrumentos de investigación que contribuyeran a un análisis menos subjetivo, y el hermetismo de quienes tienen a su cargo el área educativa de Iztapalapa, hermetismo que dificultó el acceso a una investigación externa.

Cabe mencionar que la Unidad de Servicios Educativos en Iztapalapa cuenta con su propio equipo de investigadores y encargados de proyectos, y que en cierto modo, incluso administrativamente, mantiene cierta autonomía en relación a la Dirección General de Educación Secundaria del Distrito Federal, por lo cual la misma información estadística del aspecto educativo, relativa a esa delegación,

fue imposible de conseguir y la que aparece en este trabajo fue entresacada de la que ya había sido procesada por la Dirección General de Educación Secundaria en el Distrito Federal y por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática en algunos de sus informes.

El presente trabajo contiene una somera historia de la educación secundaria y sus fines en México, que permea o hace un boceto de la no resuelta aún disyuntiva de imbuir una cultura general a los que la cursan o de facilitar una preparación utilitaria a los mismos, esto cuando un gran número de egresados de este nivel no avanzarán más allá de algunos años de escuela más o de ningún otro.

También se presenta una breve historia de la orientación vocacional, principalmente de Estados Unidos y México, para tan sólo dibujar algunos matices de las diferentes consideraciones teóricas y prácticas de la misma y así poder establecer su importancia como servicio o como educación.

Se mencionan, además, brevemente, algunos enfoques teóricos sociológicos y en parte críticos de la Orientación Vocacional que en opinión personal vale la pena considerar para la perspectiva planteada aquí.

Después, en el capítulo 2 se hace un análisis y una descripción de la situación socioeconómica que corresponde al actual entorno de los egresados de secundaria y del pueblo de México en sí, sobre todo en lo que se relaciona con la posible vocación y elección de carrera y con lo que pudiera afectar a una o a otra. Esto, partiendo de una información general hacia una un tanto más particular.

Finalmente, en el capítulo 3 se hace una descripción de las circunstancias y resultados que han estado alrededor de las primeras aplicaciones del examen único para el acceso a la educación media superior, y se toman en cuenta algunas consideraciones de quienes han sido afectados o han observado el proceso desde sus particulares enfoques. Asimismo se describe el enfoque que actualmente predomina en los programas para la reciente asignatura de Orientación Educativa, exclusivamente en lo referente al tema de Orientación Vocacional, a fin de hacer posible un análisis de pertinencia o simplemente buscar argumentaciones que puedan permitir primero una reflexión y después una práctica de la orientación vocacional más acorde a la realidad.

## **Capítulo 1**

### **Marco teórico conceptual: vocación, educación secundaria y orientación vocacional**

#### **1.1 Conceptos fundamentales**

#### **1.2 Somera historia de la educación secundaria y sus fines en México**

#### **1.3 Breve historia de la Orientación Vocacional**

#### **1.4 Historia de la Orientación Vocacional en México**

#### **1.5 Enfoques teóricos sociológicos y críticos de la Orientación Vocacional**

asimiladas en la cotidianidad de la vida en que se está desarrollando -es decir su presente histórico; y también reflexiones y análisis originados por los interrogantes y las expectativas propias y compartidas que conforman un futuro histórico. De esta manera se manifiesta en él una ley dinámica de los grupos, una ley holística: cualquier unidad cambia al grupo, gravitando sobre la interrelación de intereses<sup>1</sup>.

El ser humano es básicamente un ente tridimensional (biopsicosocial) y a la vez dialéctico, como puede entenderse de lo dicho por Eduardo de la Fuente: "El individuo viene al mundo con un código genético y ya en la sociedad necesita programar [dialécticamente desde su propia subjetividad] su conducta ante la herencia y actualidad cultural"<sup>2</sup>. Puede afirmarse, incluso, que el desarrollo de la personalidad está condicionado por la sociedad y que el hombre "es un proyecto de realización en sociedad"<sup>3</sup>; así lo pide su naturaleza, ya que se es humano en tanto se vive en sociedad.

Pero además, ya sea solo o en sociedad, es innegable que "el hombre es un ser que representa, entre otros elementos, un cúmulo de necesidades materiales que necesitan ser satisfechas, so pena de no realizarse como individuo". Es entonces cuando de manera importante la sociedad incide formal o informalmente en el individuo, porque incluso se hace patente en la célebre novela "Robinson Crusoe" que el aislamiento no es tal, cuando se dispone de un bagaje cultural previamente adquirido necesariamente en sociedad. Ahora, es difícil imaginarse un ser humano cien por ciento aislado.

En cuanto a los satisfactores materiales elementales, la sociedad ya ha metido mano en las formas de obtención, las cuales transmite básicamente por medio de la educación y la orientación, para que cada individuo colabore en satisfacer las necesidades propias y las de su sociedad con su trabajo.

Ahora bien, el trabajo debería ser entendido como la actividad directa de los hombres encaminada a fraguar una civilización a la medida humana y un hombre armoniosamente integrado en su civilización; pero muchas veces no es considerado así por diversas instancias también sociales. Vemos entonces que en múltiples realidades no es sino la obtención de riqueza por la explotación de unos por los otros y representa siempre la obtención de satisfactores como mercancía de cambio para obtener moneda de curso común. Estaríamos hablando, entonces, de una muy particular interpretación actual del trabajo que se eslabona con múltiples realidades no cimentadas en la planificación y en la cooperación y que más bien busca emularlo o incrustarlo en el mercado de la oferta y la demanda.

Es decir, en otras palabras, actualmente el trabajo es visto como algo ajeno o muy distante a la transformación del entorno y que sólo cumple la función de otorgar un medio para adquirir determinados satisfactores materiales: atrás del trabajo, sólo hay dinero. Esta es la idea que la misma sociedad acepta y transmite a sus elementales individuos.

Por lo demás, cabe decir que la sociedad participa en la construcción de la ideología y en la conformación de conceptos del hombre, como entidad que existe no sólo como la suma de individuos, sino como algo cualitativamente distinto al puro agregado de éstos y cuyo constitutivo elemental es la interacción humana que se produce en formas más o menos regulares y recurrentes. Esto es, la sociedad es el grupo en que las acciones no pueden considerarse en sí como sociales, sino cuando están socialmente definidas y son practicadas ante ciertas circunstancias, por lo cual las actitudes hacia el trabajo, la elección y asignación del puesto de trabajo, son determinaciones del grupo social, aunque impuestas por unos y aceptadas por otros.

Siendo así, el ser humano debe ser enrolado por la sociedad misma, necesariamente, ya sea "como agente de transformación en pro del desarrollo -como convergencia de todo lo que es auténticamente humano, en un nuevo orden social realmente justo"<sup>4</sup>, o como la pieza del reloj funcionalista que tiende hacia un supuesto desarrollo de la sociedad en general; con esto y ante la sociedad, el individuo humano encuentra un conflicto entre él mismo y la llamada civilización, entre la razón y la sinrazón de las relaciones laborales y educativas clasistas, y desde un querer ser y hacer interno que no es plenamente libre; algo así como lo que románticamente dijera Suchodolski: la necesidad de una opción entre el renacimiento del ser humano sobre las ruinas de la civilización o el sacrificio de la persona humana en el altar de la civilización.

En base a lo anterior, y refiriéndonos al trabajo o a la vocación para determinada ocupación o profesión, sería fundamental remarcar esa dialéctica que opera entre individuo y sociedad para determinar una u otra cosa en cada individuo. Cuando el hombre decide acerca de una u otra opción, debe tomar en cuenta ciertamente sus intereses y aptitudes, tener conciencia de los mismos; pero debiera tener conciencia también de los factores externos, quizá contingentes y obstaculizantes; es decir, estar formado e informado; tan siquiera para cumplir con el propósito del hombre íntegro, cabal, que pretende

Enrique Moreno cuando lo define: "es aquel que amén de ser capaz de tomar sus propias decisiones en lo vocacional y profesional, se halla debidamente instrumentado con la información y formación que le permitan incorporarse activamente en las comunidades familiar, institucional, política, gremial y social"<sup>5</sup>.

Pero lo anterior, no es tan fácil; implica una planeación social, económica, política y educativa, pues deriva la necesidad de establecer un vínculo estrecho entre los procesos productivos y educativos y señalar las áreas críticas para despertar la conciencia del individuo en formación, con el fin de que participe en el desarrollo de ambos procesos y sea capaz de crear las condiciones materiales, culturales, sociales y políticas para su plena realización como el ser humano, hombre o mujer, al que aspira ser<sup>6</sup>. Y esto no es sino orientación.

Si tratáramos de reducir un poco más el concepto de orientación, o simplificarlo hasta un ejemplo de la ciencia geográfica de la cual posiblemente tenga derivaciones, por lo menos en castellano, orientación sería moverse en base a ciertos signos externos (localizar el oriente y consecuentemente los demás puntos cardinales, después distinguir la situación actual y la deseada en un futuro; después obrar en consecuencia y en la dirección debida a los deseos y a las circunstancias).

### **La educación como orientación para la vida**

Podríamos pensar en una educación que sirviera como instrumento de transformación de los individuos y la sociedad, mediante una preparación para la cooperación social. Este sería el papel de la escuela que algunos quisiéramos ver con miras hacia el futuro. Sin embargo, muchos intereses concurren para caracterizar a la educación de otras maneras.

La educación tiene mucho de concreto y poco de abstracto, o como dijera Miguel González Lomelí: "Una sociedad no educa en abstracto a sus individuos, sino que al ejercer esa acción educativa ajusta su quehacer a un «para algo» es decir, todo grupo humano educa para algo. Las sociedades primitivas educaban para la conservación de los valores que daban identidad a su grupo; éste era para su «algo»"<sup>7</sup>. Ese «para qué» de la educación mexicana, aún parece no estar bien definido si a propositos sociales se refiere, o quizá ya está muy bien definido desde otras intenciones no tan sociales, como lo

menciona también el mismo González Lomelí: "En esta búsqueda, debemos tener en cuenta que un sistema educativo que forma «en general» que «produce» educandos responde a una serie de características que no han sido perfectamente definidas; un sistema educativo, en fin que parece más hecho para satisfacer la demanda creciente de seres humanos faltos de conciencia crítica, de espíritu innovador, fácilmente objetos de manipulación y sometidos a un sistema de explotación de los impulsos consumistas que la misma «contracultura», si pudiera haber la expresión, desarrolla eficazmente por medio de sus órganos de expresión. Porque sin duda, podemos hablar de una verdadera «contracultura» opuesta a aquella que, como nación, tenemos el ideal de alcanzar y que cada vez vemos más asediada y más difícil de lograr"<sup>8</sup>.

Si en ocasión González Lomelí elaboró esa crítica, también planteó con anticipación el discurso actual en materia de educación: "Nuestros planes y programas de estudio deberán hacer énfasis de que nos proponemos formar individuos con una gran curiosidad intelectual y una actitud de investigador definida; un espíritu analítico y crítico que le permita discriminar, entre los variados reclamos del medio ambiente, aquéllos que no contribuyen a su óptima realización; un individuo profundamente social que comprenda con toda claridad que todas sus capacidades y aptitudes deben ponerse al servicio de la superación de nuestra sociedad"<sup>9</sup>, será por que son los ideales desde el mismo discurso de Justo Sierra.

Podríamos también decir que "la educación es el medio privilegiado por el cual los seres humanos obtenemos el conocimiento y adquirimos los valores, las virtudes y las herramientas necesarias para vivir más humanamente y así acceder también al mundo del trabajo"<sup>10</sup>; pero qué tipo de conocimiento, qué tipo de virtudes, valores y habilidades nos conviene adquirir o desarrollar, con qué fin y con qué posibilidades.

¿Cabe la posibilidad de varias opciones o la de elegir libremente?, ¿qué tanto? Por lo menos actualmente existe un total desconocimiento en nuestro país de lo que la sociedad necesita, la comunidad e incluso la familia, en cuestión de habilidades y saberes. En el conocimiento de las realidades, las necesidades, los satisfactores y las posibilidades estriba parte del trabajo de la educación como orientación para la vida: "La educación es orientación en tanto que preparación para la vida, la

cual se desarrolla en un itinerario personal que determinan circunstancias externas, pero que, en alguna medida, las opciones propias de cada persona contribuyen también a determinar"<sup>11</sup>.

Desde esta misma perspectiva, aceptamos que "el énfasis en la orientación destaca que los aprendizajes han de ser funcionales, estar en conexión con el entorno de los alumnos y guardar relación con el futuro previsible que a éstos les aguarda o que, más bien, activamente llegarán a elegir. El proceso orientador articula los aspectos sociales e individuales de la educación y ha de contribuir a entroncar la función socializadora del centro educativo en el desarrollo personal de los alumnos"<sup>12</sup>. Pero además de esta concepción habría que tener otras consideraciones, como las de orientación educativa, orientación vocacional, formación e información.

### Orientación educativa e información

La orientación educativa, primordialmente debe ser un servicio para el hombre, para su desarrollo y rendimiento general o integral, tanto en la vida individual como grupal. Y debe ser concebida como un proceso o una serie de procesos vitales y culturales: "La orientación educativa, como proceso de desarrollo debe contemplar entre otros elementos los siguientes: la búsqueda y la conquista de los valores, el dominio del ser, la realización de la fraternidad y justicia, la capacitación para el trabajo y la apertura a los demás"<sup>13</sup>.

La orientación debe ser llevada a cabo por todos los organismos en los que se desenvuelve el individuo, pero creando en él una actitud crítica para valorar con juicio propio y activo, bien informado, el cuadro de valores y los problemas, y pueda así elegir con libertad la opción ante ellos.

Entonces, es importante resaltar la calidad de información que requiere el individuo y plantearnos como Eduardo De la Fuente<sup>14</sup> las siguientes preguntas: ¿Cumple la orientación sus fines sin la suficiente información? ¿La orientación sin información no formará individuos desadaptados y frustrados? ¿No será necesario, entonces, que la orientación dé la suficiente y adecuada información? ¿Será capaz la orientación de evitar, de qué modo, la formación de individuos desadaptados y frustrados? ¿Se podrán reivindicar las exigencias individuales con las exigencias culturales y económicas de la colectividad? ¿En

qué contribuye la información? ¿Cuáles características sociales debe tener el ciudadano que aspiramos a formar e informar?

La información es fundamental en la toma de decisiones y como la orientación significa también educar en la capacidad para tomar decisiones propias, sobre todo aquellas que tienen una mayor trascendencia personal o que comprometen el futuro, entonces la orientación debe estar bien dotada de datos relevantes. Al respecto, en el mundo actual, "es conveniente reflexionar acerca de la relación que existe entre la orientación y la economía"<sup>15</sup>, como ejemplo; pero también acerca de los efectos colaterales al economismo, como los políticos, laborales, tecnológicos, científicos y culturales - individuales y sociales; pues esta reflexión con base en datos confiables promoverá decisiones menos frustrantes o la frustración será por lo menos digerible y manejable. Podrá entonces decirse de la orientación que con el apoyo de una serie de datos, "al promover individuos que respondan a los reclamos de la época actual, [...] tendrá un valor social incalculable por cuanto contribuirá al desarrollo de formas sociales justas y equitativas; los individuos formados en los ideales de equidad y justicia, más tarde en su vida ciudadana deberán obrar conforme a estos mismos ideales y trabajarán por realizar a la sociedad los ajustes y transformaciones que la lleven al nivel anhelado"<sup>16</sup>.

Considerando también que la orientación puede verse, por otra parte y además, como asesoramiento sobre caminos diferentes y sobre las correspondientes opciones que pueden emprender las personas, como cuando el alumno ha de elegir entre alternativas distintas a consecuencia de decisiones académicas (calificaciones escolares, u otras), entonces la orientación bien informada es una herramienta no sólo de decisión, sino de transformación; aunque para ello se requiera de algunas características y habilidades del individuo que lo encaminen al dominio de la situación y hacia su liberación. En otras palabras, la orientación junto a la información necesita mediar entre la obstaculización y la apertura que se le presenta a los individuos, o como dijera Eduardo de la Fuente: "La orientación necesita mediar entre represión y liberación, evitando el mimetismo como forma de supervivencia"<sup>17</sup>; principalmente en cuanto a vocación se refiere.

## Vocación, profesión y orientación vocacional

¿Es la vocación un llamado desde dentro o desde fuera? Si acudimos a la etimología, ésta friamente señalará que vocación proviene del latín *vocare*, que es llamar; y la profesión del latín *professio* que implica oficio u ocupación habitual. De ahí se derivarían definiciones como: "La vocación es el llamado a cumplir una necesidad pero no es el cumplimiento; el cumplimiento es la profesión [...] La vocación es un impulso, una urgencia, una necesidad insatisfecha"<sup>18</sup>.

U otras como: "La vocación orienta la profesión, pero no es la profesión misma [...] En la vocación humana intervienen la conciencia personal y la voluntad para realizarla. Eso no quiere decir que se tenga vocación para una profesión determinada. Las vocaciones humanas hace siglos que son las mismas; las profesiones se van modificando; unas aparecen y otras desaparecen [...] antes no había ingenieros electrónicos ni cosmonautas".

A propósito de lo anterior, podría ser, para un estudiante de secundaria, que hiciera suya la siguiente expresión: "Lo que quiero ser, aún no existe" y entonces la vocación sería un abstracto nacido de la nada. Probablemente las dos últimas expresiones nos llevarían a pensar en la teoría de Holland acerca de personalidades y ambientes, antes que en vocaciones y profesiones, donde la vocación formaría parte de la personalidad y el ambiente contendría la profesión.

Por ello, sería conveniente pensar, y muy probablemente sin error, que la vocación aunque es algo interno se va formando en la interrelación histórica del sujeto con su exterior físico y social, primordialmente social y entonces podría aceptarse que "la vocación es una disposición de carácter subjetivo; parece algo así como un llamado desde fuera pero en realidad es una inclinación que va desde dentro hacia determinadas tareas o actividades"<sup>19</sup>.

Aunque para este trabajo se prefiere pensar que es precisamente en la subjetividad donde se encuentra plasmada la historia del individuo coparticipante en un entorno social específico y podría caber la idea de que la vocación es un doble llamado, desde dentro y desde fuera, aunque este último sea resultado de un proceso de creación social en relación con el desarrollo interno del individuo. Labret mencionaba al respecto: "La vocación es el resultado dialéctico de dos grandes cuestiones, una el

impulso interior, por precisar y realizar la propia capacidad; y otra, la relación de ese impulso interno frente a la posibilidad social de absorberlo, aprehenderlo y canalizarlo positivamente"<sup>20</sup>.

Es entonces cuando Félix Medina nos hace reflexionar cuando menciona que no debe confundirse la vocación con la aptitud, ya que la última tiene carácter objetivo y se traduce en realizaciones:

"... en ocasiones, la vocación sentida suele ser el indicio consciente de una aptitud subyacente. Pero la vocación sentida no siempre está combinada con la presencia real de una aptitud [...] En estos casos [...] se aprecia un divorcio [...] entre la vocación y la aptitud"

Estamos de acuerdo, aunque es fácil detectar que la vocación llega a ser muy dependiente de las aptitudes, porque con ellas se refuerza y además por causa de las frustraciones. Él mismo argumenta que quienes "tienen la inclinación y al mismo tiempo poseen la capacidad para realizar el trabajo elegido", éstos serían inmensamente felices y quien careciera de esa capacidad sería profundamente infeliz. "Por otra parte -diría Félix Medina Torres, la vocación participaría de la naturaleza de las tendencias, especialmente las tendencias afectivas. Las tendencias son disposiciones que yacen en lo profundo del inconsciente, pero que se hacen perceptibles en los actos hacia los cuales nos orientan, y al surgir a la conciencia se impregnan de un fuerte tono afectivo". ¿Pero cómo es que surgen las tendencias afectivas?, naturalmente de las relaciones sociales y de la pugna interna en contra de la frustración.

No obstante, Medina Torres le da a la vocación un tono afectivo más fuerte: "Lo característico de la vocación es que el sujeto tiene la convicción de estar capacitado para la realización de una determinada tarea. En esto reside la diferencia fundamental entre la mera tendencia afectiva y la vocación. Además la vocación posee una energía, lo que no ocurre, por ejemplo, con las tendencias intelectuales o simplemente motrices, que necesitan de la voluntad para entrar en función"<sup>21</sup>; pero la convicción de estar capacitado no surge a priori.

Como Medina Torres da mayor importancia a las aptitudes, descubrirlas se lo encarga a la orientación vocacional: "Por las razones expuestas, cuando se trata de elegir un oficio o una profesión, más que descubrir la vocación, lo que importa es determinar las aptitudes del individuo para desempeñarlos. A esta tarea, que consiste en indicar a cada individuo la labor más adecuada a sus aptitudes personales, se la designa con el nombre de orientación vocacional"<sup>22</sup> Esto suena interesante,

aunque no suficiente; porque ha dado lugar a la aplicación intensiva de tests en busca del descubrimiento de aptitudes y habilidades.

Por su parte, Rivas define a la vocación como el "conjunto de procesos psicológicos que una persona concreta moviliza en relación al mundo profesional en el que pretende incardinarse o en que ya está instalado"<sup>23</sup>. El mismo autor compagina a Super y Castaño afirmando que lo vocacional se centra en el individuo como persona completa con proyectos de vida individualizados y resume la historia personal conjugándola o superando las connotaciones y limitaciones sociales o de otro tipo, del mundo ocupacional.

Con esto deja pie para entender que la vocación es individual -por lo psicológico- pero dinámica en la relación del individuo con aspectos externos, lo cual también es aceptable para lo que nos interesa por ahora. Y esta comprensión queda mayormente manifiesta cuando al inicio del capítulo primero de su libro enmarca al comportamiento vocacional como exponente de la relación dialéctica entre la persona y el medio socioprofesional que señala la culminación del proceso evolutivo de socialización del ser humano en su medio productivo<sup>24</sup>.

Esta definición de vocación parece pertinente para el presente trabajo y muy por encima de otras, como la del llamado interno, la tendencia o aptitud para una tarea determinada o la inclinación; porque aunque deja en claro que la vocación es algo interno, permite el acceso a la idea de que también es algo construido o internalizado dialécticamente por el sujeto en sus múltiples interrelaciones con los objetos y otros sujetos en un proceso histórico y que se manifiesta como un comportamiento también de relación dialéctica entre la persona y el medio social general y el medio socioprofesional específico, cuando hay un contacto muy estrecho con él.

Por esto mismo, cuando hablamos de orientación vocacional no debemos centralizarla en enfoques netamente psicologistas, sino interdisciplinarios y con la participación de disciplinas de la más diversa índole: "La orientación vocacional, está íntimamente ligada con la economía, en el sentido del óptimo aprovechamiento de los recursos naturales y espirituales. El incremento económico planeado debe ser factor de desarrollo humano para que asegure a todos el derecho al trabajo, pero no cualquier trabajo, sino aquél que pueda servir al individuo como vehículo de desarrollo personal y social"<sup>25</sup>.

Si alguien se preguntara ¿por qué dar importancia a la relación orientación vocacional-economía?, porque entre otras cosas, cada año se incorporan o requieren incorporación a la fuerza de trabajo millares de jóvenes, sin que la economía tenga actualmente las bases materiales para hacer frente a estas demandas, lo cual trae como consecuencia el desempleo, la delincuencia, el alcoholismo, la drogadicción, etc., por mal uso del ocio. ¿Qué hacer ante esto? ¿Corresponde a la orientación vocacional algún punto de incidencia?

Algunos afirman que es ahora cuando la orientación vocacional debe dar respuesta a las inquietudes de los estudiantes y orientarlos de tal manera que sean capaces de reconocer la importancia de su quehacer y de aceptar el trabajo rudo en su propia preparación; además, proponen vinculaciones entre educación y empleo: "La orientación vocacional debe ayudar a que exista una vinculación efectiva de los procesos productivos y educativos y señalar las áreas críticas para despertar conciencia en la población estudiantil para que participe en el desarrollo de éstas"<sup>26</sup>. Por ejemplo, Miguel González Lomelí dice: "Para que la orientación adquiera todo su valor como apoyo de la economía, deberá ligarse al conocimiento y estudio de las perspectivas de desarrollo que tiene cada región del país y todavía en un esfuerzo mayor, cada entidad federativa", y añade: "Mientras no se tenga un enfoque global y perspectiva de las posibilidades que tiene, pongamos por caso la pesca, silvicultura, minería, la transformación, el procesamiento de productos, los servicios, etc, mal podrán diseñarse planes de orientación y mantener a las instituciones escolares y no escolares en una constante búsqueda de alternativas para la formación y capacitación de recursos humanos"<sup>27</sup>.

Es precisamente en estas reflexiones cuando surge un problema de delimitación de la orientación vocacional en las escuelas secundarias: ¿de qué deberíamos hablar, de orientación vocacional o de educación vocacional? La conformación histórica de la enseñanza secundaria en México podría aportar algo más adelante; pero entre tanto se citará lo siguiente:

"La orientación vocacional está relacionada con los problemas y las técnicas comprendidas al seleccionar una ocupación y llegar a amoldarse a ella. La orientación vocacional, de igual forma que la educación vocacional, tuvo su origen en la naturaleza variable del trabajo, y se ha desarrollado de acuerdo con la educación vocacional aunque independientemente de ella. El desarrollo de la orientación

vocacional ha sido el resultado de los esfuerzos de los individuos y de las organizaciones interesadas en los problemas de los trabajadores, y de los presuntos trabajadores que tenían ciertas dudas al seleccionar una ocupación, o que no estaban satisfechos con la que habían elegido con anterioridad. Los maestros vocacionales desde un principio enfocaron su atención al hecho de que seleccionar una ocupación y amoldarse a ella son los factores más importantes que determinan la eficiencia de la producción del trabajador"<sup>28</sup>.

### Notas y bibliografía del apartado 1.1

1. **DE LA FUENTE**, Eduardo. *La importancia del área vocacional en la orientación integral* en Memoria de la Reunión Nacional de Orientación Vocacional del 29 y 30 de septiembre de 1983. Cuadernos SEP. Consejo Nacional Técnico de la Educación. México D.F., 1984, pág. 145-146.
2. *Ibidem*, pág. 146.
3. *Ibidem*, pág. 145.
4. *Ibidem*, pág. 147.
5. **MORENO**, Enrique. *Origen y perspectiva de la orientación integral* en Memoria de la Reunión Nacional de Orientación Vocacional del 29 y 30 de septiembre de 1983. Cuadernos SEP. Consejo Nacional Técnico de la Educación. México D.F., 1984, pág. 155.
6. De la Fuente, Eduardo. *Op. cit.*, pág. 147.
7. **GONZALEZ Lomelí**, Miguel. *El valor educativo, social y económico de la orientación vocacional* en Memoria de la Reunión Nacional de Orientación Vocacional del 29 y 30 de septiembre de 1983. Cuadernos SEP. Consejo Nacional Técnico de la Educación. México D.F., 1984, págs. 200-201.
9. *Ibidem*, pág. 201.
10. **ORENDAIN** Kunhardt, Ignacio. *El problema del empleo: educación capital humano y productividad*. Ejecutivos de Finanzas Año XXV No. 12. Diciembre de 1996. IMEF, pág. 110.
11. Guía de Orientación y Tutoría para Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación. España 1992, pág. 12.
12. *Ibidem*, pág. 12.
13. De la Fuente, Eduardo. *Op. cit.*, pág. 148.
14. *Ibidem*, pág. 148.
15. *Ibidem*, pág. 149.
16. González Lomelí, Miguel. *Op. cit.*, pág. 202.
17. De la Fuente, Eduardo. *Op. cit.*, pág. 146.
18. **ROBERTS**, Roy W. Educación Vocacional y artes prácticas. Compañía Editorial Continental. México 1963, pág. 37.
19. **MEDINA** Torres, Félix. Orientación Vocacional. Su aplicación a problemas de deficiencia. Editorial Trillas, México 1988, pp. 23-24.
20. **GUIJARRO** González, Flavio. *Los medios de Comunicación y la Orientación Vocacional* en Memoria de la Reunión Nacional de Orientación Vocacional del 29 y 30 de septiembre de 1983. Cuadernos SEP. Consejo Nacional Técnico de la Educación México D F , 1984, pág. 478

21. Medina *Ibidem*, pp. 23-24.
22. *Ibidem*, pp. 23-24.
23. RIVAS pág. 15]
24. *Ibidem*, pág. 13.
25. De la Fuente, Eduardo. *Op. cit.*, pág. 149
26. *Ibidem*, pág. 151.
27. GONZALEZ Lomeli, Miguel. *Op. cit.*, pág. 203.
28. ROBERTS, Roy W. *Op. cit.*, p 331.

## **1.2 Somera historia de la educación secundaria y sus fines en México**

La educación secundaria es una etapa del Sistema Educativo Nacional Mexicano (SENM) que, conjuntamente con la de preescolar y la de primaria, pretende proporcionar al estudiante una educación integral básica que lo prepare para la vida, con el fin de que participe positivamente en la transformación de la sociedad; conviene, además, hacer énfasis en una característica que la distingue de las otras etapas del mismo sistema: es una institución educativa casi exclusiva para adolescentes, aunque funcionen planteles para trabajadores a los que asisten jóvenes y adultos<sup>1</sup>. Por lo tanto, la más importante función de la educación secundaria es la formación de los adolescentes.

### **La adolescencia**

La adolescencia es un periodo de transición para el ser humano, por lo cual existe ambivalencia en la visión de la vida y en la conducta; aparece la preocupación por el destino y la vocación; hay incertidumbre en los valores, la moral, la sociabilidad, el intelecto, la problemática de la vida. De todas las etapas del desarrollo humano, la adolescencia es la más polifacética; se caracteriza por los cambios físicos, emocionales, intelectuales y sociales.

La realidad del adolescente es el casi total desconocimiento de sí mismo, necesita guía y control pero no lo pide en su afán de ganar e ir defendiendo su independencia. Nació en él un requerimiento de libertad e iniciativa, pero también una necesidad de adquirir confianza en sí mismo, de autoafirmación; en esto radica la importancia de un encauzamiento positivo de sus actividades hacia esa autoafirmación, en base a una autoeducación o autoformación.

Acerca de las expectativas y los fines, no están del todo claros en esta etapa; "aspiran a llegar a ser algo, sin embargo carecen de motivación a la acción, a la creación ante los adultos y con éstos tienen que vivir la dirección de ellos, los cuales los conducen así como también la sociedad en que se encuentran"<sup>2</sup>.

Entre los fines de la educación se encuentra indiscutiblemente el desarrollo de las facultades, pero ante un adolescente es importante no imponer ni descuidar, sino como dice María Guadalupe Gutiérrez<sup>3</sup> presentar un panorama de metas alcanzables que se dan en los individuos y la sociedad; tal presentación debe ser con carácter humanista para que los estudiantes puedan forjar una actitud vital, crítica, creativa, con la posibilidad de un entendimiento sin prejuicios para una elevación de la conciencia de sí mismos y de la sociedad que les rodea.

Los objetivos de la educación para adolescentes deben concordar con los de los adolescentes en sí, aunque afirmando siempre lo positivo; es decir, el ser humano que es formado en el hogar, la escuela, el trabajo, y la sociedad, debe ser educado totalmente en sus tendencias, hábitos, aptitudes, sentimientos, razonamientos, ambiciones y determinaciones, aunque a él corresponda ejercer o no lo que recibe<sup>4</sup>.

En relación a la vocación, el adolescente debe tomar conciencia que hay una relación estrecha entre vocación y fines; que por lo consiguiente debe desarrollar diversas facultades, incluso las de crear, inventar y perfeccionar lo conocido para el bien propio y de la colectividad. Para ello caben infinidad de reflexiones, el preguntarse por ejemplo ¿cuáles habilidades debo desarrollar?, ¿para qué?, ¿qué se me exigirá en el futuro?

### **Desarrollo histórico de la secundaria y sus fines**

Valentín Gómez Farías, con la colaboración del Dr. José María Luis Mora, mediante el decreto del 20 de octubre de 1833, suprimió la Universidad y favoreció la creación de Escuelas Superiores, entre ellas la Preparatoria, como el paso siguiente de la Escuela Primaria; es decir, instituyeron ambos, en cierto modo, una educación secundaria (consecuente o posterior a la elemental o primaria) muy relacionada con el ejercicio profesional. Anteriormente, a lo largo de la colonia y los primeros años de independencia, la educación secundaria era más bien una educación de clases sociales y de estricto control religioso.

Con la misma tendencia hacia el ejercicio profesional y un poco posteriormente, según la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal del 2 de diciembre de 1867 y su reglamento del 24

de enero de 1868, por mediación de Martínez de Castro, se establecen las siguientes escuelas para la instrucción secundaria: de instrucción secundaria para personas del sexo femenino; de estudios preparatorios; de jurisprudencia; de medicina, cirugía y farmacia; de agricultura y veterinaria; de ingenieros; de naturalistas; de bellas artes; de música y declamación; de comercio; normal; de artes y oficios; para la enseñanza de sordomudos; jardín botánico y una academia nacional de ciencias y literatura<sup>5</sup>.

Por lo consiguiente, la escuela Preparatoria fue durante mucho tiempo el prototipo de educación secundaria en el país, aunque poco a poco y notoriamente fue perdiendo conexión con las nuevas necesidades y realidades que iban surgiendo en la sociedad mexicana. Así, por ejemplo, en 1889 y 1891, en los dos congresos pedagógicos, se tomaron acuerdos que aludían ya claramente a la educación secundaria desligándola de la profesional. No obstante, entre 1900 y 1910 se siguen creando y funcionan 33 escuelas preparatorias en todo el país, con planes de cinco años<sup>6</sup> y todavía con ciertos tintes elitistas.

Sin embargo, al terminar la Revolución, los ideales volcados en la lucha exigieron la democratización de la educación y hacer una realidad el ofrecimiento de escuelas. Las observaciones pedagógicas de los congresos ya mencionados arriba retomaron fuerza, asimismo algunas interpretaciones de educadores de la época, todo lo cual preparó las condiciones para la conformación de un nivel intermedio entre los dos niveles de educación existentes.

Así, la escuela secundaria fue creada como eslabón entre la escuela primaria y la escuela preparatoria, de modo que el estudiante adolescente continuara estudios superiores sin fracasar; "el problema se presentaba porque, de la Escuela Primaria que controla absolutamente al alumno, se pasaba a la Preparatoria, donde imperaba un régimen de amplia libertad y responsabilidad dentro del límite que imponían los programas de la época."<sup>7</sup>

Moisés Sáenz, fue el principal fundador de la escuela secundaria y luchó afanosamente para hacer de la misma una institución formativa, popular y nacionalista. Sáenz había dividido en 1923 el programa de la Preparatoria en dos ciclos, el primero con duración de tres años y con un carácter principalmente formativo; éste fue, históricamente, el inicio de la educación secundaria en México:

"Todos los reformistas de la Enseñanza Superior, y particularmente, como es lógico, los creadores de la Escuela Secundaria, reprobaban a la antigua Preparatoria, en lo general, su falta de sentido práctico utilitario, así como la carencia de métodos pedagógicos, lo recargado de sus planes de estudio, la extensión exagerada de sus programas y, desde otros aspectos, el que tan poco se preocupara por la formación del carácter del educando, así como de hábitos que le hicieran fácil la vida en el medio social. Como cosa importante, se observó, además, desde el punto de vista pedagógico, lo inadecuado que resultaba el paso brusco del estudiante de la Primaria a la Preparatoria, en la que, además de ser superiores los estudios, poca era la atención que se dispensaba a los alumnos.

Pensaban, los creadores de la nueva escuela, que debía educarse en un ambiente de realidad, que hiciera desaparecer el prejuicio tradicional que tenía el intelectual contra el trabajo manual y al mismo tiempo diera al educando medios de ganarse la vida en el caso de fracasar en los estudios.

Y así se dio particular importancia a los talleres que, con un objetivo no muy definido, aparecían en los programas de estudio desde hacía ya algunos años."<sup>8</sup>

La escuela secundaria, al ser creada, adoptó la finalidad de dotar a los educandos de una cultura general y utilitaria que preparara al muchacho para las actividades de la vida, así en la oficina, como en el taller, la fábrica y el comercio; y parece ser que la Escuela Preparatoria en esto resultaba ineficaz por su exclusivo culto por la ciencia. Además, las condiciones económicas, políticas y sociales, en constante cambio, ubicaban al país en otra situación y la educación no podía quedarse ajena a ese movimiento; por otra parte, los adelantos pedagógicos y el conocimiento de los adolescentes, desde el punto de vista escolar, estaban revolucionando los sistemas de enseñanza en los países considerados más cultos del mundo de la época.

Con el restablecimiento de la SEP en 1921, se había unificado el ramo de la Educación Técnica y aparecieron, principalmente en la capital de la República muchos establecimientos de enseñanza técnica; esto, aunado a la modificación en la Preparatoria hecha por Moisés Sáenz, preparó el camino para que el presidente Plutarco Elías Calles mediante el decreto del 29 de agosto de 1925, autorizara a la Secretaría de Educación Pública la creación de las escuelas secundarias.

Para ello, se declaró a la Escuela Nacional Preparatoria insuficiente para atender al crecido número de jóvenes que aspiraban a inscribirse y se determinó que el plan y los programas de estudio de la escuela secundaria fueran equivalentes al llamado ciclo secundario de la Preparatoria<sup>9</sup>.

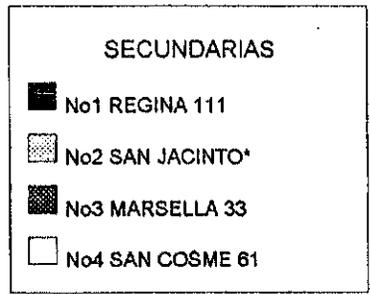
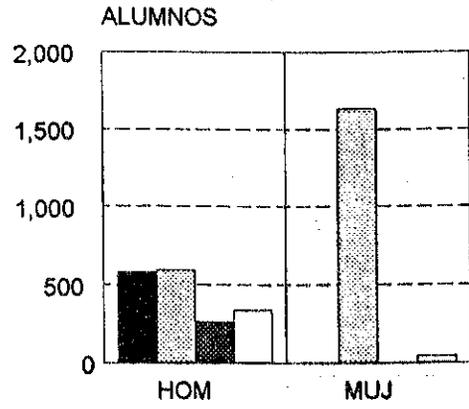
Según información oficial<sup>10</sup>, la escuela secundaria arrancó en 1926 con 4 escuelas secundarias con financiamiento federal y ubicadas en el Distrito Federal (Regina 111; San Jacinto, Tacuba, en la Escuela Normal; en Marsella 33 y Dinamarca; y en Ribera de San Cosme 61), con un total de 3460 alumnos, de los cuales 3236 eran de nuevo ingreso y el resto continuaría sus estudios ya iniciados en el primer nivel de la escuela preparatoria. Dos años después, en 1928, había 40 escuelas postprimarias (preparatorias y secundarias), con sostenimiento estatal y 47 como total en el país, incluidas las 6 escuelas secundarias con sostenimiento federal ubicadas en el Distrito Federal (se incrementó en dos su número una de las cuales nocturna: Gráficas 1.1.1; 1.1.2 y 1.1.3).

En ese año (1928), a nivel nacional, la población escolar de estudiantes regulares de nivel secundario era de 1904 alumnos en primer grado, 771 en segundo y 706 en tercero; el rango de edades de ambos sexos era entre 12 y 20 años de edad, dándose la menor frecuencia en la edad de 17 años y la mayor en 15 años en ambos sexos también. Además de las preparatorias y secundarias, existían en el país otras 68 escuelas entre técnicas, industriales, comerciales y de artes y oficios, de las cuales 16 encontraban en el Distrito Federal (DF).

Victor Gallo<sup>11</sup> nos refiere que en 1927-1928 las escuelas formaban tres grupos clasificatorio: pequeñas industrias; de obreros calificados y escuelas de enseñanza técnica superior. También señala que en ninguna de ellas se descuidó la cultura general de los alumnos, pero que la necesidad de contar con una clase directora debidamente preparada, con una cultura general más amplia que la que se impartía en la escuela primaria, determinó la creación de escuelas secundarias con un periodo de tres años de estudios. Este autor menciona haber entresacado de un informe de la SEP de 1936 el siguiente párrafo: "La escuela secundaria expresa el propósito de crear una clase trabajadora más consciente de sus destinos históricos y más preparada para enfrentarse a la industrialización en gran escala que se inicia en estos momentos en la República."

Para 1947, en el DF existían para la segunda enseñanza los siguientes planteles: 22 escuelas secundarias diurnas federales, con 11 mil 073 alumnos; 15 secundarias nocturnas federales, con 5 mil 492 alumnos; 8 escuelas especiales federales, con 6 mil 305 alumnos, 2 escuelas de Arte, federales, con 277 alumnos; y 54 secundarias particulares incorporadas, con 6 mil 885 alumnos. Sin embargo,

**ESCUELAS SECUNDARIAS EN EL DISTRITO FEDERAL EN 1926**  
INSCRIPCION POR ESCUELA EN EL MISMO AÑO

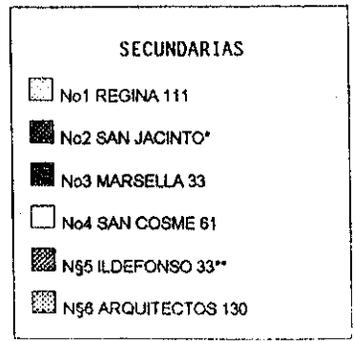
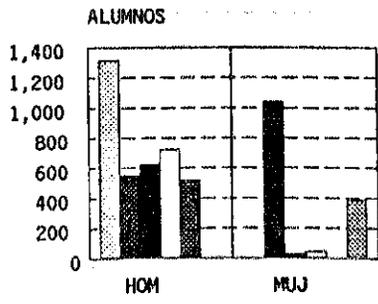


No1 REGINA 111	584	0
No2 SAN JACINTO*	596	1,634
No3 MARSELLA 33	263	0
No4 SAN COSME 61	338	45

FUENTE: SEP, NOTICIA ESTADISTICA; 1928  
 SOLO LA SEC. N°1 CONTABA CON ALUMNOS EN LOS 3 GRADOS:  
 Por grados: 1=360; 2=111; 3=113. \*EN TACUBA, NORMAL DE MAESTROS

**Gráfica 1.1.1**

**ESCUELAS SECUNDARIAS EN EL DISTRITO FEDERAL EN 1928**  
INSCRIPCION POR ESCUELA EN EL MISMO AÑO

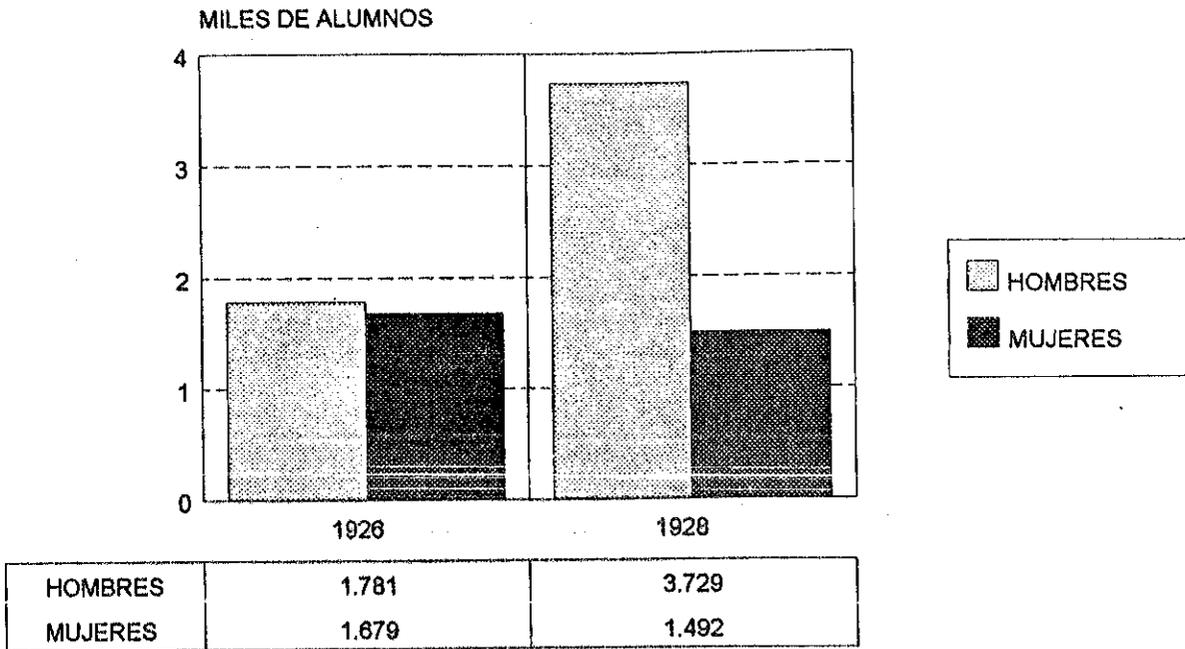


No1 REGINA 111	1,316	0
No2 SAN JACINTO*	550	1,039
No3 MARSELLA 33	624	26
No4 SAN COSME 61	722	43
N°5 ILDEFONSO 33**	517	0
N°6 ARQUITECTOS 130	0	384

FUENTE: SEP, NOTICIA ESTADISTICA; 1930  
 AYO DE FUNDACION DE CADA ESC. SEC. DEL 1 AL 6:  
 1864, 1925 (EN TACUBA), 1926, 1926, 1926 (NOCTURNA), 1920

**Gráfica 1.1.2**

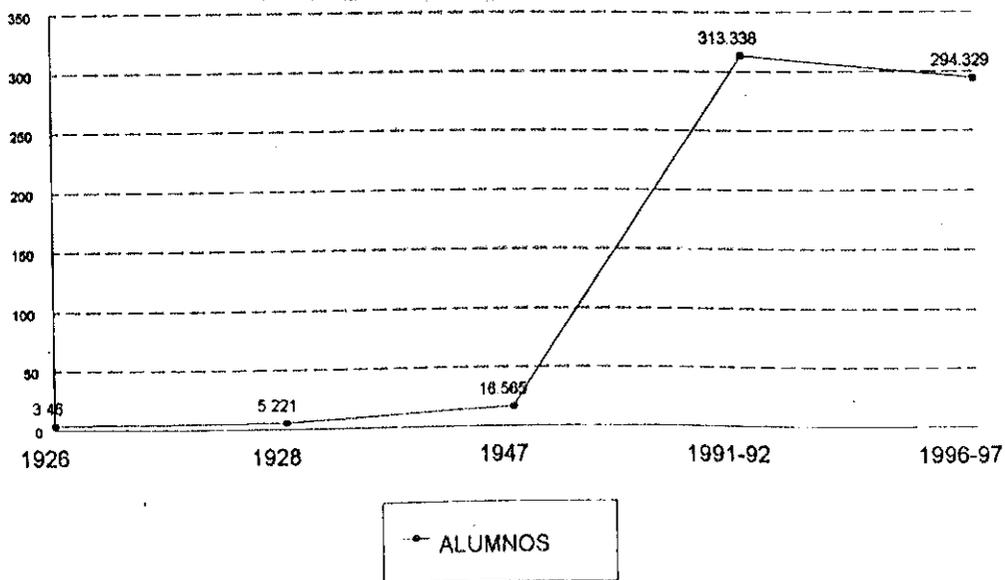
**ESCUELAS SECUNDARIAS EN EL DISTRITO FEDERAL**  
COMPARACION DE MATRICULAS 1926 Y 1928



FUENTE: SEP, NOTICIA ESTADISTICA; 1928 Y 1930

**Gráfica 1.1.3**

**ESCUELAS SECUNDARIAS EN EL DISTRITO FEDERAL**  
COMPARACION DE MATRICULAS  
SE EXCLUYEN SECUNDARIAS PARTICULARES INCORPORADAS



FUENTE: SEP, NOTICIA ESTADISTICA; 1928 Y 1930

FUENTE: SEP, ANUARIO DE ESTADISTICA, 1947

FUENTE: DIRECCION DE EDUCACION SECUNDARIA. ESTADISTICA BASICA

**Gráfica 1.1.4**

únicamente estaban incluidas dentro del nivel de educación secundaria 93 de estas escuelas, de las cuales 39 eran federales con una matrícula de 16 mil 842 del total del nivel, en la entidad, que era de 23 mil 727 alumnos. Por lo que respecta al país en general, se consideraban dentro de este nivel 239 escuelas, con una matrícula de 40 mil 420 alumnos, de las cuales sólo 85 eran federales, con matrícula de 23 mil 079<sup>12</sup>.

En 1964 (el inicio presidencial de Díaz Ordaz), en el país había una matrícula de 281,161 en 366 escuelas oficiales y 766 particulares incorporadas; en 1969-70 había 532,793 alumnos en 1399 escuelas secundarias federales, de las cuales 591 eran oficiales con una matrícula de 412,503 educandos y 808 particulares con 120,290 alumnos<sup>13</sup>. La cobertura de este nivel continuó incrementándose en las dos últimas décadas con el objetivo de abarcar totalmente la demanda.

### **Fines de la educación secundaria**

¿Cuáles son los propósitos históricos de la educación secundaria en México?, ¿cuáles los actuales y qué correspondencia tienen con la realidad?; ambas son preguntas claves para analizar el desarrollo de la educación secundaria. En este desarrollo observamos hasta cierto punto una disyuntiva no totalmente resuelta entre las finalidades de imbuir una cultura general y la utilitaria (práctica) de preparar o capacitar para el trabajo.

Desde el inicio de su funcionamiento en 1926 se han hecho diversos esfuerzos para convertir a la escuela secundaria en una institución formativa, para ello se han sucedido reformas a los planes, programas y normatividad como las de los años 1939, 1942, 1944, 1953-1955, 1960, 1974 y 1990-1993. Sin embargo, persisten la preguntas, si no en lo teórico, sí en lo práctico, en lo aplicable: ¿formación para qué?, ¿para cuáles aspectos de la vida?

La historia de la pedagogía mexicana relacionada con la formación intelectual y moral de la adolescencia distingue tres tendencias fundamentales: la de Gabino Barrera, impregnada del concepto positivista con su criterio científico, que tenía una finalidad social general que importaba más que la diversidad de actividades que el estudiante pudiera practicar después en su existencia, la de Justo Sierra,

mediante una doble serie de enseñanzas que se sucediesen "preparándose unas a otras, tanto en el orden lógico como en el cronológico y tanto en el orden científico como en el literario" (de su discurso inaugural de la Universidad); y la de Moisés Sáenz y sus colaboradores -a los pocos años de establecida la Secretaría de Educación Pública- de democratización de la escuela secundaria: la segunda enseñanza no podía ya concretarse a fabricar candidatos para las facultades de la Universidad.

Pero como dice Torres Bodet: "No todas las realizaciones alcanzaron a responder al propósito declarado"<sup>14</sup> por diversas razones entre las que estaría la dificultad de una relación acertada entre la formación secundaria, el bachillerato y la vocación técnica o profesional; y aunque se hizo la división del lapso dedicado a la preparatoria en dos periodos, uno de tres años para la secundaria y otro de dos años para el bachillerato o la vocacional técnica, la multiplicidad de las asignaturas y la abundancia excesiva de los programas continuó porque para algunos censores la educación secundaria debía seguir ostentando una calidad de prebachillerato académico dentro de un estudio orientado, de preferencia, a la educación superior.

Por ejemplo en 1944, durante la revisión de los planes y programas no se percibió con la nitidez necesaria el riesgo de una congestión indebida formulada para las escuelas de segunda enseñanza; ya que durante un periodo de la vida en que lo más interesante sería suscitar la vocación de cada educando, afirmar su carácter y enseñarle a pensar, adiestrándolo sobre todo en el uso de los instrumentos de la enseñanza, los planes y programas "obligan a los profesores a yuxtaponer en la memoria de sus discípulos nociones de todo orden, sin que puedan muchas de ellas arraigar en su personalidad por efecto y obra de la experiencia"<sup>15</sup>.

Torres Bodet sugiere (julio de 1959<sup>16</sup>) para la educación secundaria el doble carácter de tránsito y terminal. Terminal para los que no están en condiciones de obtener un adiestramiento superior y de tránsito para los que puedan emprender estudios de alcance más duradero, aunque no se atreve a proponer una simplificación de los cursos para volverlos deleznable e inoperantes y a menospreciar las aptitudes de trabajo y de inteligencia de los adolescentes mexicanos. Propone más bien enseñar a vivir dentro del amor al trabajo bien realizado y en la satisfacción del deber cumplido; enseñar a vivir

inculcando en el que se educa un respeto humano, cordial y activo para los derechos de todos sus semejantes; es decir, la posibilidad de dar al pueblo una educación más firme, más práctica y más activa.

En 1960 el Comité Directivo del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), por intermediación de Celerino Cano Palacios, presidente del comité, informó<sup>17</sup> que después de un acucioso cambio de impresiones se desprendió que era una demanda general que la escuela secundaria debía despertar y conducir, en su conjunto y en cada uno de los años que la integran, la inclinación hacia ocupaciones de la región y, si fuera posible hacia el trabajo calificado, que constituiría el mejor antecedente de la vocacional técnica, industrial o agrícola, y que capacite para el ingreso al bachillerato universitario, sin dejar de considerar que la educación secundaria es, fundamentalmente, una acción organizada al servicio de la adolescencia; por lo que antes que las materias de enseñanza, se debía poner más cuidadosa atención a la regulación del crecimiento, la conservación de la salud, la felicidad de los educandos, como base de la equilibrada formación de su personalidad.

En ese año el CONALTE propuso dar la necesaria uniformidad a todas las escuelas secundarias - cualquiera que fuera el sistema al que pertenecieran- mediante el señalamiento de sólo seis materias por cada año sujetas a calificación y con un desarrollo de 20 a 21 horas por semana y concediendo mayor importancia a las actividades, de acuerdo con las indicaciones de los alumnos, las condiciones de la escuela y las necesidades de cada región<sup>18</sup>.

En diciembre de 1972 el Consejo Técnico de la Educación presentó un anteproyecto de Ley General de Educación, Ciencia y Cultura, en el cual se planteaba que la educación media debía comprender dos ciclos, el básico y el superior<sup>19</sup>. Que el ciclo básico estaría constituido por la educación secundaria y por todas aquellas instituciones de enseñanza posprimaria de carácter terminal, que impartieran enseñanzas industriales, comerciales o de otro tipo; el cual tendría como una de sus finalidades capacitar al educando para continuar estudios superiores o incorporarse al trabajo en forma útil para él y para la comunidad<sup>20</sup>. Para tal efecto, los planes de estudios y programas considerarían tanto la incorporación al trabajo, como la posibilidad de continuar estudios superiores; y se intentaría uniformarlos a nivel nacional, aunque sin perjuicios de adecuación a las necesidades específicas de cada población y a través de la vinculación con las empresas y las industrias de las regiones de influencia

## **La escuela secundaria actual**

En el planteamiento de modernización educativa durante la gestión de Manuel Bartlett en la SEP, se elaboraron perfiles de desempeño social para niños y adolescentes. Se explicó que los perfiles de desempeño no eran equivalentes a los perfiles de egreso, pero que sí ayudarían a ir fijando metas intermedias. He aquí los correspondientes a los de las edades más correspondientes a la educación secundaria<sup>21</sup>:

### **Perfil de desempeño social para niños y niñas de doce-trece años**

#### **A) AMBITO DE DESARROLLO PERSONAL**

A.8 Cuida y defiende su salud, promueve acciones para proteger su entorno y mantener un medio ambiente sano.

A.9 Cuida y respeta su persona como un todo integrado, tiene un concepto de sí mismo adecuado a su edad que le permite relacionarse con equidad y respeto con otras personas.

A.10 Organiza sus actividades para disponer de tiempo libre en beneficio de sus intereses personales.

A.11 Actúa en función de principios y convicciones morales que le ayudan a juzgar su comportamiento, entender el ajeno y tomar decisiones.

A.12 Utiliza esquemas generados por él mismo para seguir aprendiendo y afrontar nuevas situaciones.

#### **B) AMBITO DE DESARROLLO ECONOMICO SOCIAL**

B.13 Defiende sus derechos, acepta sus obligaciones, reconoce los derechos de los demás, cuida de los bienes privados y públicos y recurre a diversas instancias de servicio.

B.14 Interviene en actividades de interés colectivo, promueve actitudes democráticas y propone soluciones a problemas comunes.

B.15 Participa con eficacia y calidad en diferentes procesos productivos y asume actitudes de aprecio hacia el trabajo propio y ajeno.

B.16 Ubica los acontecimientos en el tiempo y en el espacio utilizando información para explicarse la realidad local en relación con hechos regionales, nacionales y mundiales.

#### **C) AMBITO DE DESARROLLO CIENTIFICO Y TECNOLOGICO**

C.17 Interpreta y utiliza diversos lenguajes simbólicos de uso cotidiano.

C.18 Utiliza diversas estrategias de razonamiento y de cálculo para enfrentar situaciones problemáticas.

C.19 Recurre a información científica para explicarse fenómenos naturales, tecnológicos y sociales de su medio.

C.20 Utiliza con responsabilidad los recursos tecnológicos a su alcance que mejoran su calidad de vida.

#### **D) AMBITO DE DESARROLLO CULTURAL**

- D.21 Emplea eficazmente los recursos y las formas básicas del español oral y escrito, así como los de su lengua materna en las zonas indígenas.
- D.22 Cuida los seres vivos y los recursos naturales actuando en armonía con el equilibrio ecológico de su entorno.
- D.23 Aprecia y disfruta de diversos lenguajes y expresiones artísticas en la recreación de sus vivencias familiares, escolares y comunitarias.
- D.24 Manifiesta actitudes de tolerancia, aceptación y solidaridad hacia los miembros de grupos distintos a los que él pertenece.
- D.25 Hace suya la cultura y participa en su producción como manifestación de su pertenencia a una familia, a un grupo social y a México como país pluricultural.
- D.26 Usa elementos básicos de la lengua extranjera en las regiones donde se requiere.

#### **Perfil de desempeño social para adolescentes de quince-dieciséis años**

##### **A) AMBITO DE DESARROLLO PERSONAL**

- A.27 Cuida y mantiene en equilibrio su desarrollo físico y mental para enfrentar el presente y proyectar su vida futura.
- A.28 Elige actividades recreativas y culturales que contribuyen al desarrollo personal y comunitario, y se organiza para participar en ellas.
- A.29 Interviene en asuntos familiares y sociales a partir de un esquema personal de valores que sabe adaptar y reformular ante nuevas experiencias.
- A.30 Utiliza técnicas de autodidactismo que propician su desarrollo intelectual y social.
- A.31 Afronta informada y responsablemente su desarrollo sexual y lo vincula con la dinámica familiar y social.

##### **B) AMBITO DE DESARROLLO ECONOMICO Y CULTURAL**

- B.32 Asume y promueve actitudes de respeto y tolerancia ante diferentes ideologías, creencias, puntos de vista, para favorecer las relaciones humanas provechosas.
- B.33 Toma decisiones personales e interviene responsablemente en decisiones grupales ante problemas de la vida diaria a partir del conocimiento de sus derechos y obligaciones.
- B.34 Interpreta situaciones de carácter económico, político y social, para explicarse las transformaciones actuales del país y sus relaciones con la comunidad internacional.
- B.35 Aplica conocimientos elementales de la economía en su vida familiar y en su proceso de incorporación a las actividades productivas.
- B.36 Contribuye al bienestar social y promueve comportamientos en la vida ciudadana que manifiestan su actitud de servicio y responsabilidad.
- B.37 Manifiesta una "cultura de calidad" en el trabajo al participar en actividades productivas relacionadas con sus intereses ocupacionales.

##### **C) AMBITO DE DESARROLLO CIENTIFICO Y TECNOLOGICO**

- C.38 Interpreta y utiliza diversos lenguajes y métodos para afrontar problemas cotidianos de implicación científica y/o tecnológica.
- C.39 Utiliza lenguajes y métodos formales como estructuras que organizan y relacionan las cosas entre sí y el conocimiento que de ello se deriva.
- C.40 Practica la consulta a fuentes de información científica, tecnológica y social para realizar investigaciones sencillas que expliquen fenómenos de su entorno.
- C.41 Propone soluciones tecnológicas ante situaciones de interés personal y aplica nociones teóricas que ordenan, optimizan y hacen eficaz el uso de los recursos.

## D) AMBITO DE DESARROLLO CULTURAL

D.42 Demuestra dominio del español oral y escrito ante las diferentes situaciones de comunicación que afronta.

D.43 Promueve el uso racional de los recursos naturales y participa de diversas maneras en la solución de problemas ambientales de su localidad, del país y del planeta.

D.44 Interviene en acciones solidarias por la paz y los derechos humanos, consciente de su pertenencia a un grupo social, a un país pluricultural y a una comunidad internacional.

D.45 Cuida y rescata el patrimonio cultural de su región y país al descubrir el sentido histórico de los acontecimientos y la influencia de los mismos en su propio entorno.

D.46 Utiliza conocimientos básicos de otra lengua para tener acceso a diversas culturas.

Estos perfiles de desempeño fueron considerados eje del proyecto de cambio de planes y programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria, diciéndose además que éstos perfiles requerían un doble tratamiento denominado desagregación y especificación<sup>22</sup>:

-La desagregación consiste en relacionar con criterio pedagógico, el perfil de desempeño con las necesidades básicas que sirvieron para configurarlo.

-La especificación consiste en relacionar la desagregación del perfil con las diferentes etapas de desarrollo psíquico, físico y social del educando.

La modernización educativa otorgó a la educación secundaria un carácter de obligatoriedad (Diario Oficial de la Federación, 5 de marzo de 1993), el cual quedó estipulado constitucionalmente:

"Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, estados y municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias".

Actualmente, casi 5 millones de jóvenes están cursando la secundaria (ciclo 1996-1997), 16% más que cuando se estableció su carácter obligatorio, mientras la telesecundaria ha aumentado 13% su cobertura<sup>23</sup>. Ahora, este nivel educativo se ofrece en cuatro modalidades:

**Secundarias Diurnas:** La educación que se imparte en esta modalidad es eminentemente formativa en un período de tres años y permite al alumno continuar sus estudios en niveles superiores y adquirir la formación general de preingreso al trabajo. Se pueden inscribir en primer grado los aspirantes menores de 15 años de edad. Al concluir satisfactoriamente los tres grados, se otorga al estudiante un certificado de estudios.

**Secundarias Técnicas:** En esta modalidad, la educación tecnológica se imparte con mayor intensidad, ya que es una formación de preingreso al trabajo que además permite que el alumno continúe con sus estudios en niveles superiores. En el primer grado recibe a los alumnos menores de 15 años de edad. Se acredita con un certificado y un diploma de la especialidad tecnológica cursada durante los tres años.

**Telesecundarias:** Esta modalidad también permite que el educando continúe sus estudios en niveles superiores y opera a través de tres elementos básicos de apoyo a los educandos: el maestro, la lección impresa y la lección televisada. En el primer grado recibe a los alumnos de 16 años de edad y al aprobar los tres años de estudios, se acredita al estudiante con un certificado.

**Secundarias para trabajadores:** Con esta modalidad se ofrece una formación que permite al alumno continuar sus estudios en niveles superiores o incorporarse al trabajo productivo. Se pueden inscribir en el primer grado los aspirantes mayores de 15 años de edad y una vez que el estudiante concluye satisfactoriamente los tres grados se le otorga un certificado de estudios.

El certificado de estudios de secundaria en cualquiera de estas modalidades tiene la misma validez. La mayoría de las escuelas secundarias diurnas y técnicas operan en turno matutino y vespertino, las telesecundarias funcionan únicamente en turno matutino y las escuelas secundarias para trabajadores operan con horario nocturno.

### **Notas y bibliografía del apartado 1.2**

1. MEULY Ruíz, René. *Historia de la orientación educativa en escuelas secundarias* en Pedagogía, Revista especializada en Educación; Tercera época, Vol. 10 Núm. 5, Invierno/1995. UPN México, pág. 90.
2. GUTIERREZ Ramírez, Ma. Guadalupe. *La Orientación educativa, un puente entre la adolescencia y las humanidades* en Pedagogía, Revista especializada en Educación; Tercera época, Vol. 10 Núm. 5, Invierno/1995. UPN México, pág. 100.
3. *Ibidem*.
4. *Ibidem*, pág. 104.
5. Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal 1867-1967. UNAM, México 1967.
6. GALLO Martínez, Víctor. *El adolescente mexicano y su educación*. México D.F., 1958, pp. 12-13.
7. *Ibidem*. pág. 58.
8. *Ibidem*. pág. 56.

9. GAMEZ Jiménez, Luis. *Organización de la escuela secundaria mexicana* (1979,20) Op. Cit. por Meuly Ruíz, Op. Cit. pág. 90.
10. *Escuelas Secundarias y Preparatorias Oficiales* en Noticia Estadística sobre la Educación Pública en México, correspondientes a los años de 1926 y 1928. Publicaciones de la SEP. Talleres Gráficos de la Nación. México D.F. 1928 y 1930, respectivamente. Nota: Estos volúmenes son el segundo y el cuarto de la serie iniciada en 1925, con el fin de conocer y comparar anualmente las condiciones en que se hallaba la Educación Pública, los ejemplares se encuentran en la colección Fondo México de la Biblioteca México del Distrito Federal.
11. Op. Cit. pág. 14.
12. Anuario de Estadística Educativa. SEP, Dirección General de Estadística Educativa. México D.F., 1947.
13. POUS Ortiz, Raúl. *La enseñanza media y el desarrollo de las vocaciones*. Ponencia aparecida en Educadores y Vocación. SEP Cuadernos de lectura popular México 1970. pp. 38-39.
14. TORRES Bodet, Jaime. Discurso pronunciado al inaugurar los trabajos del Consejo Nacional Técnico para revisar los planes de estudio y los programas escolares vigentes. Palacio de Bellas Artes. Sala Manuel M. Ponce. Miércoles 29 de julio de 1959. En *Reforma Educativa*, 1 El Planteamiento. Biblioteca del Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, 1962, pág. 10.
15. *Ibidem*. pág. 11.
16. *Ibidem*. pág 12-14.
17. CANO Palacios, Celerino. Boletín del Consejo Nacional Técnico de la Educación. en *Reforma Educativa* Vol. 1. México, 21 de enero de 1960, pág. 85.
18. *Ibidem*. pág. 86.
19. Anteproyecto de Ley General de Educación, Ciencia y Cultura. Consejo Técnico de la Educación. México 1972, pág 53.
20. *Ibidem*, pp. 53-54.
21. *Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria*. Modernización Educativa 1989-1994. Consejo Nacional Técnico de la Educación pp. 44-48
22. *Ibidem*. pág. 64-65.
23. DAVALOS, Renato. *Incrementar cantidad y calidad en el sistema educativo nacional, el reto: EZP*. Excelsior, viernes 18 de octubre de 1996. pp. 4 A y 27 A (palabras del presidente Zedillo en la XXX Asamblea Nacional de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior [FIMPES]).

### 1.3 Breve historia de la Orientación Vocacional

Según Jeangros<sup>1</sup> y Roberts<sup>2</sup>, hasta la revolución industrial, generalmente el hombre nacía en la posición y ocupación de su familia para difícilmente escapar de ellas o cambiarlas, por lo que el hijo del campesino no tendría otra opción que ser campesino; el hijo del artesano aprendería indudablemente el oficio paterno; el del comerciante se dedicaría por extensión al comercio; el descendiente de una familia de abolengo sería, como lo habían sido sus antepasados, administrador de sus bienes o servidor del Estado en algún cargo militar, administrativo o gubernativo. Así, la selección de una ocupación por el hombre, estaba influenciada tan sólo por la tradición o herencia cultural y la posición socioeconómica familiar, e incluso por la superstición. Las aptitudes, los intereses, y las preferencias personales, raramente eran objeto de alguna consideración.

No obstante, algunos documentos y escritos de la antigüedad indican que algunos filósofos, y otros pensadores, ya estaban preocupados por la selección de las ocupaciones y que se dedicaban a algún tipo de asesoría. Al respecto, Roberts nos proporciona dos ejemplos<sup>3</sup>:

"Platón, el filósofo ateniense que vivió desde el año 429 a.c., hasta el año 347 a.c., en sus escritos referentes a la sociedad ideal, proponía que cada trabajador debería destinarse para desempeñar la ocupación para la cual pudiera adaptarse con naturalidad. Cicerón (desde 106 a.c. hasta 43 a.c), en su ensayo "SOBRE EL DEBER" estableció que, «nosotros debemos decidir qué clase de hombres deseamos ser, y a cuál llamado de la vida debemos seguir; y este es el problema más difícil en el mundo». Cicerón daba por sentada la autodeterminación del individuo".

Cabe considerar también los siguientes antecedentes que quedarían muy *ad hoc* para enfatizar algunas observaciones de los enfoques sociológicos de la orientación vocacional:

"Federico el Grande en carta dirigida a Voltaire refirió: «Constituyen minoría los que han elegido su lugar en el mundo. Su nacimiento, o cualquier otra contingencia, determina su posición» y le decía además que «una causa principal de miseria es que muchas personas no están en su verdadero sitio»."

"También Pascal (1623-1662) se preocupó por lo casual de la elección de las profesiones: «El azar decide. La costumbre hace albañiles, soldados, plomeros [ . ] y la fuerza de la costumbre es tan grande [ . . . ] Lo más importante de toda la vida es la elección del oficio»."

"Pestalozzi declaró que el hombre común «vive en constante peligro de sucumbir en la multitud, de ser considerado en su profesión solamente como un factor de producción, de ser un simple engranaje en el aparato social del Estado»."

"Pestalozzi reconoció claramente la vocación y la aptitud como criterios para la adecuada elección profesional [...] que la elección y la adopción de una profesión, si quiere darse este paso en condiciones favorables, debe exigir cierta madurez; ante todo quería evitar que los padres destinaran a sus hijos prematuramente a una profesión y los inducía a posponer la elección definitiva hasta que el mismo desarrollo de los niños indicara la dirección de sus inclinaciones y aptitudes."<sup>4</sup>

Pero estas manifestaciones quedan muy lejos de nosotros, aunque no por ello las explicaciones o argumentos de aquella época dejan de ser valiosos; lo mismo sucede con otros antecedentes de la cultura europea como el *Examen de los Ingenios* del español Juan Huarte de Sanjuán en el Siglo XVI o *Examen de l'Examen des Esprits* del francés Jourdain Guilebert<sup>5</sup> en 1631.

Con todo lo anterior, la mayoría de los estudiosos del tema coinciden en que la Orientación Vocacional tiene sus comienzos en 1909 con el libro de Parsons (*Choosing a Vocation*: Elección de una profesión), aunque un poco antes, entre 1850 y 1900, ya algunos otros habían contribuido con trabajos e incluso instrumentos, como: los trabajos de Psicofísica de Fetchner, Helmholtz y Wunt<sup>6</sup>; los primeros tests mentales de Galton (1883), J.M. Catell (1890), Binet y Henri (1895) y los textos de Minsterberg (1899: *Psychology and life*) y Lysander S. Richards (1881: *Vocophy*), en éste, Richards, un escritor de Nueva Inglaterra, propugnó por el uso de la frenología<sup>7</sup> como una ayuda en la elección de carrera. Este libro presentaba un sistema por medio del que el individuo podía encontrar el tipo de ocupación para la cual se encontraba mejor preparado, y proponía una profesión nueva tendiente a posibilitar a las personas a determinar sus verdaderas vocaciones<sup>8</sup>.

También tendrían que considerarse otros aportes de la época dados a la luz en Europa, como: el volumen que publicó Samuel Smiles con el título de *Self-Help*, el año de 1859 en Londres, preparado para orientar y ayudar al individuo a que desarrollara su hábito por la industria<sup>9</sup>; o el discurso (*Die Freiheit der Berufswahl*, Leipzig, 1898) del rector de Berna Philipp Lothmar, que "mostró las restricciones reales de tipo convencional y económico que en la práctica muchas veces limitan, y aun impiden, el derecho a elegir libremente"<sup>10</sup>.

Todavía considerando todos estos aportes, "se ha dicho que el doctor Parsons fue la primera persona que empleó el término «Orientación Vocacional» y que preparó el camino para la organización de los programas de orientación vocacional en las escuelas públicas, proponiendo que las instituciones educativas deberían asumir esta responsabilidad"<sup>11</sup>. Y fue en Estados Unidos, en enero de 1908, donde inició sus actividades la primera Oficina Consultiva Vocacional (*Vocation Bureau*) a iniciativa del doctor Frank Parsons. A esa oficina acudieron por asesoramiento "estudiantes de las universidades, jóvenes relacionados con las actividades de los comercios y de los negocios, muchachos y muchachas de las escuelas secundarias y algunos muchacho y muchachas de la clase trabajadora"<sup>12</sup>. Además, en el año de 1909, se organizó en las escuelas públicas de Boston, un programa de orientación vocacional<sup>13</sup>.

Fue entonces Estados Unidos el país donde la Orientación Vocacional sembró primero raíces:

"El año de 1912 en Grand Rapids, Michigan, se organizó el primer sistema escolar público de orientación vocacional para una ciudad grande en los Estados Unidos. En muchas otras ciudades, se organizaron algunos programas de orientación vocacional entre los años de 1914 y 1918, y entre las cuales pueden citarse, a Cincinnati, Lincoln, Minneapolis, Philadelphia, Oakland, Seattle, Pittsburgh, Atlanta y Providence".

"El interés en los amplios programas estatales de orientación vocacional, se desarrolló en los comienzos de la historia del movimiento. La *National Vocational Guidance Association* fue fundada en el año de 1913 con la finalidad de fomentar la organización de los servicios de la orientación vocacional en todos los Estados Unidos".

"La Oficina Consultiva Vocacional de Boston, fue transferida a la Universidad de Harvard en el año de 1917, en cuya fecha se convirtió en la Oficina Consultiva de Orientación Vocacional de la Universidad de Harvard, División de Educación"<sup>14</sup>.

Frank Parsons, en su obra "*Choosing a Vocation*", publicada el mes de mayo de 1909, poco después de su muerte acaecida en el mes de septiembre de 1908, no sólo estableció las bases, con el supuesto: la adaptación al mundo del trabajo depende de la armonía entre las aptitudes y características del individuo, por un lado, y las exigencias de la ocupación, por el otro; sino que a la vez esbozó el trabajo de asesor vocacional. En su libro proponía que los métodos de los asesores vocacionales debían abarcar las siguientes consideraciones: (1) los datos personales, (2) el autoanálisis, (3) la selección y la determinación propias de la persona, (4) el análisis del asesor, (5) una perspectiva del ramo vocacional, (6) la instalación en un cargo y el asesoramiento, y (7) un aprovechamiento general al amoldarse al tipo de ocupación seleccionada. Se consideró que cada persona que acudía a consulta, debía registrar en

hojas de papel, sus datos personales y el análisis de sí misma. El asesor tenía instrucciones de examinar la selección hecha por cada persona, y de suministrarle toda la información relacionada con las ocupaciones<sup>15</sup>.

En 1917 aparecen los primeros tests colectivos de inteligencia: *Army Alfa* (verbal) y *Army Beta* (no verbal). Lo anterior queda enmarcado en un periodo conocido como el de los empiristas.

Posteriormente, y aunque parezca un salto enorme y brusco pero que se hace para abreviar, y que además queda comprendido en la primera tendencia mencionada a continuación, la historia de la Orientación Vocacional marca tres tendencias históricas principales: 1) un enfoque de adecuación entre personas y empleos, que desde la 2ª Guerra Mundial se ha llamado Teoría de los Rasgos y Factores; 2) el punto de vista de la psicodinámica de la conducta vocacional; y 3) la teoría del desarrollo vocacional (predominante según Crites en la fecha que escribió su libro *Psicología Vocacional*<sup>16</sup>).

Crites elaboró un esquema con dos afluentes<sup>17</sup> que representan los dos primeros enfoques y una línea resultante que representa el tercer enfoque. La primera afluente aparece marcada así: Parsons 1909; Yerkes 1917; Strong y Hull 1927; MESRI 1931; USES 1933; IMIEE 1939; AAP 1941 (todo lo cual encierra la teoría de los rasgos y factores).

La segunda afluente está marcada así por Crites: Mago 1927; Freud 1933; Roethlisberger y Dickson 1939; Carter 1940; Menninger 1942; Hendrick y Bordin 1943; Hart y Horney 1947. Como punto de unión y línea resultante aparecen: Super 1949; Dvsinger 1950; Ginzberg 1951; Super 1953; Super y Bachrach 1957<sup>18</sup>. Como dignas de resaltarse de entre el tercer enfoque cabe mencionar en primer lugar la teoría de Ginzberg y después la de Super.

### El parteaguas con Ginzberg

En 1951 Eli Ginzberg, un economista de tendencias freudianas y un grupo de colaboradores de la Universidad de Columbia publicaron su libro *Occupational Choice* (Elección ocupacional. Ginzberg *et al* 1951). Un libro que tuvo efectos muy importantes para la teoría sobre orientación vocacional: 1) produjo una teoría realmente explícita de la toma de decisiones; 2) aportó una definición de la elección

vocacional como un proceso de desarrollo que abarcaba desde los últimos años de la infancia a los primeros de la edad adulta, y no como un hecho fijo en un momento preciso y 3) dio lugar a que aparecieran más de 15 teorías que van a poner el acento en el carácter evolutivo de la elección vocacional<sup>19</sup>.

Por principio, Ginzberg había cuestionado a comienzos de los años 50 la existencia de una teoría consistente de la orientación vocacional, por lo que trató de identificar y evaluar los grandes factores en la toma de decisiones vocacionales del individuo durante los sucesivos periodos de su maduración. Llegó a establecer el supuesto básico de que el individuo toma su decisión final no en un momento único, sino a través de una serie de decisiones que se dan a lo largo de muchos años. Ginzberg no llegó a establecer una teoría completamente elaborada, su principal mérito consiste en esbozar algunas de las cuestiones que debían ser investigadas.

Él asumió tres elementos básicos: el carácter procesual; el carácter ampliamente irreversible del proceso, y la idea de que cualquier elección vocacional contiene un aspecto esencial de compromiso. Divide el proceso de toma de decisiones vocacionales a su vez en varias etapas: una denominada fantástica, otra tentativa y una tercera realista. La primera se caracteriza porque las preferencias vocacionales responden fundamentalmente a impulsos y motivaciones; la segunda contiene ya elementos como los intereses, capacidades y valores, y en la tercera ya se introducen las oportunidades y limitaciones ambientales, es aquí donde afloran sus intereses economicistas. Al mismo tiempo, Ginzberg subdivide la etapa tentativa en cuatro subetapas: las tres primeras resultan de una consideración de los intereses, las capacidades y los valores, y la cuarta consiste en un periodo de transición. También en la etapa realista se distinguen tres subperiodos denominados: periodo de exploración, de cristalización y de especificación de la elección vocacional. A continuación se presentan otros supuestos de Ginzberg:

"El supuesto de irreversibilidad del proceso se refiere a las presiones de la realidad, y a barreras emocionales del individuo que introducen obstáculos a las alteraciones de los planes una vez han sido tomadas las decisiones vocacionales".

"El tercer supuesto, la consideración de la elección como compromiso, refleja el hecho de que el individuo intenta elegir una ocupación en la que pueda aplicar, en el mayor grado posible, sus intereses y sus capacidades para satisfacer al máximo sus valores y objetivos".

"Junto a estos supuestos Ginzberg establece una tipología de personalidad con respecto a las ocupaciones laborales que presenta claras influencias del psicoanálisis

Distingue dos tipos básicos de orientación: la persona orientada laboralmente y la orientada hacia el placer. Esta tipología viene completada con una dimensión de actividad-pasividad. Las personas pueden ser activas o pasivas respecto a la solución de problemas. A partir de la interacción de ambas variables (orientación y actividad-pasividad) surgen distintos estilos que Ginzberg considera útiles al analizar diferencialmente el problema de la elección vocacional"<sup>20</sup>.

### **La Teoría de D.E. Super**

Las formulaciones de Ginzberg fueron el punto de partida de Super quien llegaría a desarrollar una teoría que es considerada por muchos como la elaboración más acabada del desarrollo de la carrera: "No se centra únicamente en los momentos cruciales en los que es necesaria una decisión, ni considera sólo las dimensiones motivacionales que impulsan dicho desarrollo, sino que trata de establecer todo su proceso a lo largo de la vida del sujeto"<sup>21</sup>.

Super, antes de Ginzberg, ya había formulado algunos principios vocacionales desde una perspectiva evolutiva (Super, 1942, 1949, 1951), pero fue hasta su artículo de 1953 cuando ofrece de forma sistematizada su concepción teórica, como reacción a las críticas expuestas por Ginzberg sobre la inexistencia de una base teórica en la orientación vocacional. El marco de referencia de Super se centra en tres áreas: la psicología diferencial, la psicología evolutiva y la teoría del concepto de sí mismo.

Super en este artículo formula su teoría en diez proposiciones que se presentan a continuación por su trascendencia para sus ulteriores constructos teóricos:

1. Las personas difieren en sus habilidades, intereses y personalidad.
2. Las personas, en virtud de dichas características, están capacitadas para ejercer cierto número de ocupaciones.
3. Cada una de estas ocupaciones requiere un patrón característico de habilidades, intereses y rasgos de personalidad con la suficiente tolerancia para permitir una variedad de ocupaciones para cada individuo y una variedad de individuos para cada ocupación.
4. Las competencias y preferencias vocacionales, las situaciones en que las personas viven y trabajan y también su autoconcepto cambian con el tiempo y la experiencia (aunque el autoconcepto es

bastante estable desde finales de la adolescencia), haciendo que la elección y el ajuste sea un proceso continuo.

5. Este proceso es posible resumirlo en una serie de etapas o periodos que pueden ser caracterizados como crecimiento, exploración, establecimiento, mantenimiento y decadencia. La etapa exploratoria se subdivide en las fases fantástica y realista, y la etapa de establecimiento en la fase de ensayo y la fase estable.

6. La naturaleza del patrón de la carrera, es decir, el nivel ocupacional obtenido y la secuencia, frecuencia y duración de las fases de ensayo y estable, es determinado por el nivel socioeconómico familiar, la capacidad intelectual y las características de personalidad del individuo, así como por las oportunidades que ha tenido.

7. El desarrollo a través de estas etapas puede ser orientado parcialmente, facilitando así el proceso de maduración de las habilidades e intereses y contribuyendo a las confrontaciones con la realidad y al desarrollo del autoconcepto.

8. El proceso de desarrollo vocacional consiste en el desarrollo e implementación del autoconcepto: se trata de un proceso de compromiso en el que el autoconcepto es el resultado de la interacción de las aptitudes heredadas, la constitución nerviosa y hormonal, la oportunidad de realizar diversos roles y el resultado obtenido en el desempeño de estos roles a partir de las evaluaciones de superiores e iguales.

9. El compromiso entre los factores individuales y sociales, entre el autoconcepto y la realidad, está presente en todos los papeles o roles desempeñados por el individuo, ya sea en la fantasía, en la entrevista de orientación vocacional o en la vida real, escuela, clubs [clubes], trabajos parciales o trabajos iniciales.

10. La satisfacción en el trabajo y en la vida depende de la extensión con que el individuo encuentre salidas adecuadas para sus habilidades, intereses, rasgos de personalidad y valores; ello depende de si su establecimiento en un determinado trabajo y su forma o estilo de vida le permiten determinar el rol que el sujeto, a través de sus experiencias exploratorias y de crecimiento, ha llegado a considerar apropiado para él.

Super, posteriormente modificaría algunas de las subdivisiones expuestas y además ofrecería uno de los dos textos más importantes de la especialidad junto al de Roe (*Psychology of Occupations - Psicología de las ocupaciones*, 1956). El libro de Super *Psychology of Careers* (Psicología de las carreras, 1957) contiene análisis críticos de la bibliografía sobre conducta y desarrollo vocacionales que presenta como una visión más bien panorámica<sup>22</sup>.

### **La definición del término «orientación vocacional»**

En el año de 1921 la *National Vocational Guidance Association*, declaró que, «la Orientación Vocacional es el hecho de suministrar la información, la experiencia y el asesoramiento necesarios con la finalidad de seleccionar un determinado tipo de ocupación, y de la preparación, su ingreso y el progreso en ella». Esta definición revisada en 1924, permaneció intacta<sup>23</sup>. Ella hace pensar en la orientación sólo como un método, es más bien el hecho de dar algo que de ayudar.

En 1937, la *National Vocational Guidance Association* (Asociación Nacional de Orientación Vocacional) propuso un nuevo concepto de la orientación vocacional, en cierta forma diferente. Según la definición oficial de la Asociación: «La orientación vocacional es el proceso por el que se ayuda a alguna persona a elegir una ocupación, a prepararse para ella, ingresar y progresar en ella»<sup>24</sup>. Esta definición hace pensar que la orientación vocacional es un proceso que pone más énfasis en la ayuda que en el asesoramiento y la referencia que se hace a la ayuda relativa a la preparación para una ocupación y el progreso en ella, ha dado origen a algunos malentendidos, en vista de que las funciones de la educación vocacional abarcan esas actividades.

Super sugirió (en 1951) que esa definición fuera revisada, para destacar aún más la naturaleza de la elección vocacional, que la orientación vocacional fuera definida como «el proceso por el que se ayuda a una persona a desarrollar y aceptar una imagen adecuada e integrada de sí misma y de su rol en el mundo del trabajo, a someter a prueba este concepto en la realidad y a convertirlo en realidad para satisfacción de sí misma y beneficio de la sociedad»<sup>25</sup>.

Sin embargo, en el año de 1954, el Comité de Investigación y Publicaciones de la *American Vocational Association*, propuso el siguiente concepto: «la orientación vocacional es el proceso

consistente en brindar ayuda a las personas para comprender sus propias aptitudes e intereses, para seleccionar una vocación adecuada, y para su preparación, su ingreso y un adelanto provechoso en ella<sup>26</sup>. En esta ocasión, el énfasis está en brindar ayuda a las personas para que comprendan sus aptitudes con el fin de que posteriormente logren hacer una selección inteligente y adecuada<sup>27</sup>.

En la actualidad, la orientación vocacional es considerada, en algunos países como España, un objetivo fundamental de cualquier sistema educativo, en función de la creciente diversificación de la oferta curricular y laboral y las características de la sociedad actual en constante cambio y transformación. Ha dejado de ser un apoyo exclusivo para aquellos alumnos que manifiestan abiertamente su indecisión o que abandonan la escuela "para ser incardinada plenamente en el proceso orientador de los centros educativos, al considerar que el desarrollo vocacional es una faceta del desarrollo personal, y este último tiene lugar en el ámbito educativo y socio-familiar"<sup>28</sup>. Es decir, tiende a perder su carácter individual, para ser abordado socialmente, como en el caso de México, donde su temática está incluida en el tercer bloque de contenidos del programa establecido para la asignatura de orientación educativa en sesiones grupales.

### Notas y bibliografía del apartado 1.3

1. JEANGROS, Erwin. *Orientación vocacional y profesional*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires 1959. pp. 3-5.
2. ROBERTS, Roy W. *Educación Vocacional y artes prácticas*. Compañía Editorial Continental. México 1963. pp 332-335.
3. *Ibidem*.
4. Jeangros, *Ibidem*.
5. RIVAS, Francisco. *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento*. Ediciones Morata, Madrid 1988. pág 24.
6. *Ibidem*. pág 36.
7. CRITES, John O. *Psicología Vocacional*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1974. Pág. 21.
8. Roberts, *Ibidem*.
9. Roberts. *Ibidem*.
10. Jeangros. *Ibidem*. pág.3-5.
11. Roberts. *Ibidem*. p. 336.
12. Roberts. *Ibidem*.
13. Roberts. *Ibidem*.
14. Roberts. *Ibidem*. p 337-338.

15. PARSONS, Frank. *Choosing a Vocation*. Houghton Mifflin Company, 1909. Op. Cit. por Roberts.
16. Crites, John O. Op. Cit., pág. 27.
17. *Ibidem*.
18. *Ibidem*.
19. *Ibidem*. pág. 21.
20. SALVADOR, Alicia; y José M. Peiró. *La Madurez Vocacional*. Editorial Alhambra. Madrid 1986. pp. 26-27.
21. *Ibidem*. pp. 26-28.
22. Crites, John O. Op. Cit. Prefacio.
23. Myers, George E. *A Quarter Century of Vocational Guidance, Occupations*, Mayo 1934, pág. 35. Op. Cit. por Roberts, Roy, Op. Cit., pp. 338-340.
24. *The principles and Practices of Educational and Vocational Guidance, Occupations*. National Vocational Guidance Association. Mayo 1937, pág. 772. Op. Cit. también por Roberts, Roy. *Ibidem*.
25. Crites, John O. Op. Cit., pp.33-34.
26. American Vocational Association. *Definitions of Terms and Practical Arts Education*, Comité de Investigación y Publicaciones, la Asociación, 1954, pág 14. Op. Cit. por Roberts, Roy.
27. Roberts, Roy. *Ibidem*.
28. Guía de Orientación y Tutoría para Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación. España 1992, pág. 114.

## 1.4 Historia de la Orientación Vocacional en México

La orientación vocacional siempre ha estado inmersa en un campo más amplio abarcado por la orientación educativa general, o más bien, la orientación vocacional es una rama de la orientación educativa; por lo tanto, el origen y desarrollo de ambas va a la par o de la última se deriva la primera.

En México, como en el mundo, la preocupación por los aspectos biológico, psíquico y pedagógico de los niños y adolescentes para encauzar la acción escolar sobre bases científicas que permitan una educación más propicia y adecuada a las características de los individuos, ha dado pie al surgimiento de diversas formas de organización y al desarrollo de planes y programas que intentan dirigir una práctica educativa más eficaz.

Como ejemplo, y muy ligado al desarrollo de la orientación, se puede mencionar que como resultado del Segundo Congreso Mexicano del Niño de 1923 se funda y organiza el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar (DPHE) (1923-1935) del cual surgió el plan denominado Bases para la Organización de la Escuela Primaria que tenía la finalidad de alcanzar los siguientes objetivos: 1) conocer el desarrollo mental, físico y pedagógico del niño mexicano; 2) explorar el estado de salud de maestros y alumnos; 3) diagnosticar a los niños anormales; 4) estudiar estadísticamente las actividades educacionales en todo el país; y 5) valorar las aptitudes físicas y mentales de los escolares para orientarlos en el oficio o profesión del que puedan obtener mayores ventajas. En este último puede advertirse cierta conformación y dirección de la teoría y práctica de la orientación vocacional<sup>1</sup>, aunque con un enfoque puramente psicotécnico o psicométrico.

El DPHE se transforma en 1936 en el Instituto Nacional de Pedagogía y después, en 1971, en el Instituto Nacional de Investigaciones Educativas (INIE), donde se clasifica cuantitativa y cualitativamente a los educandos mediante pruebas psicológicas que se interpretan estadísticamente y cuyos resultados se dan a conocer en gráficas para su utilización en el quehacer educativo.

Es en el sexenio de Lázaro Cárdenas (1934-1940) cuando se comienza a institucionalizar la orientación educativa y por ende la orientación vocacional, al surgir y hacerse realidad proyectos educativos como el establecimiento del Instituto Politécnico Nacional, que en 1938 utilizó la primera

guía de carreras que contenía información acerca de las profesiones con mayor interés técnico y económico para el país<sup>2</sup>. En este período presidencial la educación se perfiló para favorecer los procesos de industrialización que se requerían e impulsaron en el país.

La institucionalización de la orientación vocacional se consolida con el modelo económico de desarrollo estabilizador (1940-1970), cuando la oferta de oportunidades ocupacionales se incrementa y diversifica, justificándose así la intervención de esta rama de la orientación<sup>3</sup>.

En la década de los cincuenta surge el Servicio de Orientación Vocacional de la Secretaría de Educación Pública, que representa posiblemente el intento más serio de normar y organizar esta área educativa formal<sup>4</sup>. Entonces, el servicio de orientación de las escuelas secundarias generales se organizó y sistematizó de 1952 a 1954, a partir de que en 1952 la SEP aprobó un proyecto que presentó el profesor Luis Herrera y Montes para realizar un proceso de experimentación de dicho servicio y a raíz del acuerdo de la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza<sup>5</sup>.

Durante 1952 y 1953 se construyeron y adaptaron materiales psicotécnicos y se experimentaron técnicas y procedimientos propios de la orientación educativa y vocacional. Las pruebas eran colectivas e individuales con fines de diagnóstico y pronóstico personal<sup>6</sup>. Entre otros instrumentos se pueden mencionar los de inteligencia, habilidad para el estudio, cuestionarios y escalas estimativas, documentos personales y tests de carácter vocacional. La aplicación, calificación e interpretación de estos instrumentos psicológicos y la integración del expediente personal constituyó una tradición en la práctica del orientador<sup>7</sup>.

El servicio de orientación en las escuelas secundarias generales del DF se inició en febrero de 1954 y se organizó al mismo tiempo la Oficina de Orientación Vocacional de la Dirección General de Segunda Enseñanza. Dicha oficina fue atendida por un equipo técnico encabezado por Herrera y Montes y estaba estructurada en secciones: 1) Información vocacional; 2) Exámenes psicotécnicos y 3) De entrevista y asesoramiento.

La SEP editó en 1960 un libro de Luis Herrera y Montes titulado *La orientación educativa y vocacional en la segunda enseñanza*, en el cual desarrolla los conceptos, fines y principios de la orientación educativa y vocacional incluyendo además el primer Programa de Actividades de los

Orientadores de las Escuelas Secundarias del DF de 1956-1957, en las que estaban comprendidas algunas para la orientación vocacional.

El servicio de orientación tomó desde entonces para su operación el modelo psicopedagógico y psicométrico diseñado por el profesor Herrera, quien lo dirigió desde su fundación hasta 1966, año en que se jubiló. Ese modelo continuó su influencia en la Escuela Normal Superior de México (ENS) del DF, por lo menos hasta la disgregación de sus academias de especialidades a principios de los ochenta. En la ENS se preparaba a quienes ocuparían el cargo de orientadores en las escuelas secundarias.

En el Plan de Estudios de Segunda Enseñanza de 1960, se introdujo una hora semanal de orientación vocacional para los grupos de tercer grado, que fue incluida por argumentación de los orientadores en servicio. Esto contribuyó a sistematizar el trabajo en esta modalidad de la orientación educativa<sup>8</sup>.

El 28 de agosto de 1966<sup>9</sup>, el Secretario de educación Pública creó el Servicio Nacional de Orientación Vocacional (SNOV) con el fin de impulsar la Orientación educativa y vocacional en todo el país, dentro y fuera de las escuelas. Este servicio quedó establecido en octubre del mismo año y se dedicó a elaborar y divulgar el material necesario para auxiliar al estudiante en su elección vocacional. A partir de entonces y cumpliendo acuerdo expreso del propio titular, la Dirección General de Segunda Enseñanza estableció la Coordinación de Orientación Educativa y Vocacional, encargada de seleccionar el personal especializado, estudiar las técnicas más adecuadas e investigar y cuidar que el desarrollo del trabajo fuera uniforme, con lo que se prestaría cada vez mayor atención a los problemas de los alumnos de secundaria; a la vez que constituiría el enlace de la Dirección General de Segunda Enseñanza con el SNOV".

Aproximadamente duró cuatro años la experiencia del SNOV, con él, la SEP abarcó a través de difusión masiva fuera de los planteles, al taller, la fábrica, el campo y los barrios, consciente de que no todos los jóvenes asisten a la escuela. Al mismo tiempo, se intensificó lo que se hacía antes en la escuela secundaria. De aquel estudio rápido, realmente incompleto, que se realizaba en el 3º grado para ayudar a decidir la vocación del alumno, se pasó a una actividad más amplia.<sup>10</sup>

En el SNOV, las tareas del servicio estaban encomendados a cinco directores de la SEP y un delegado del Consejo Nacional de Fomento de los Recursos Humanos, como una forma de establecer una relación muy estrecha entre la estructura ocupacional y los niveles de desarrollo económico<sup>11</sup>.

En 1970 se efectuó un evento relevante para esta rama o modalidad de la orientación: Cueli hace referencia a una Mesa redonda celebrada en Mérida Yucatán sobre la Orientación Profesional en México y cita el libro *Educadores y Vocación*, editado por la SEP en ese año. Se trata de la I Reunión Nacional de Orientación Vocacional organizada por la SEP y desarrollada en Mérida Yucatán el 20 y 21 de abril de 1970 como parte de las actividades del Año Internacional de la Educación de la UNESCO.

De la práctica profesional de orientación se dice: "El personal de Orientación trata de conducir al joven hacia un estado de madurez que le permita precisar su ruta vocacional, dándole a conocer los datos relativos a los rasgos de su personalidad e ir preparando su ánimo para realizar un amplio examen de las realidades correspondientes. El maestro Orientador aplica cuestionarios de interés y aptitudes; celebra entrevistas con los padres de alumnos, con el método escolar o particular, toma en consideración la influencia cultural que recibe el educando, etc. y con esos datos realiza un estudio que le permite introducir al alumno en un autoanálisis adecuado a fin de lograr que el joven confronte, en forma realista, su situación personal y encuentre las soluciones convenientes para el encauzamiento de su vocación, aliviando o disminuyendo una situación angustiosa por la que atraviesa cuando está a punto de terminar su ciclo de estudio de segunda enseñanza"<sup>12</sup>.

Esta práctica y en sí todo el sistema tradicional de educación vocacional en México ha sido criticado desde 1970<sup>13</sup> por su ausencia de respuesta a las necesidades del cambiante mercado laboral, ya que debe ser nuestro propósito identificar claramente nuestra realidad y aportar opciones de solución para un mejor desarrollo futuro, tanto para los individuos, como para los diversos grupos sociales del país.

El mecanismo institucional más a propósito para procurar alcanzar tal objetivo es sin lugar a dudas, el servicio de orientación vocacional, dedicado, de tiempo atrás, a proporcionar la información institucional y profesional necesarias para la «libre» elección de carrera, así como a la atención personal de las cuitas de los necesitados estudiantes del nivel de educación media, pero que no ha podido ser

realmente productivo en cuanto enfocar o integrar lo social y lo individual en los procesos históricos, realistas y circunstanciales en la época que se vive.

Por su parte, la UNAM diseñó entre 1969 y 1970 un sistema que se llamó de orientación integral: "La formulación de lo que podría llamarse la teoría de la orientación integral correspondió a González Tejada, apoyado por Alfonso Millán Moncayo, Pablo F. Marentes, Antonio Delhumeau, Juan Saldaña, entre otros"<sup>14</sup>. En palabras del mismo Tejada, la orientación integral ha de definirse así: "La orientación vocacional *strictu sensu* ha de ser sustituida por una orientación integral que abarque un mayor número de áreas de las habituales. La orientación integral se concibe, entonces, como «el conjunto sistemático de conocimientos, métodos, instrumentos y actividades que hacen posible proporcionar al individuo los elementos necesarios para su desarrollo e integración como persona»"<sup>15</sup>.

Este sistema, lo hizo González Tejada, planteando reestructuraciones y analizando someramente las perspectivas sociales; el mismo sistema llegó a ser del conocimiento de la Organización de Estados Americanos (OEA) quien reconoció la paternidad de González Tejada en uno de sus trabajos: "Su propósito es describir un sistema de orientación diseñado con base en los conceptos de la Orientación Educativa Integral, desarrollados en 1969 por el doctor Julio González Tejada, de la Universidad Nacional Autónoma de México."<sup>16</sup>

Entre tanto, la SEP emprendió la tarea de analizar la legislación educativa del inicio de los setenta, para observar sus ventajas, notar sus deficiencias y plantear una posible reforma (La ley orgánica de la educación pública databa desde 1941). En el anteproyecto de nueva ley se planteaba que las escuelas secundarias mantuvieran relaciones con las empresas oficiales o particulares de actividades industriales, agrícolas, comerciales o de servicio, que funcionaban en su zona de influencia; esta medida estaba encaminada al desarrollo vocacional<sup>17</sup>.

El 31 de agosto de 1974, la SEP formalizó la reforma educativa que se implantó en la educación media básica, cuya característica relevante fue presentar un plan de estudios que ofrecía dos estructuras programáticas para su desarrollo: por áreas de aprendizaje y por asignaturas.

En este plan se suprimió la hora semanal obligatoria de orientación para tercer grado, que se tenía desde 1960. A partir de entonces las sesiones grupales se realizaron en horarios rotativos o en ausencia

de los profesores de otras materias, lo que afectó seriamente el quehacer del orientador, al perder éste la posibilidad de sistematizar sus acciones frente a grupo. Esto ratificó la exclusiva aplicación de tests psicométricos, de intereses, habilidades, etc, y de los resultados muchas veces ni los estudiantes se enteraban; por otra parte, el servicio de orientación atendía principalmente problemas de conducta y disciplina que afectaba el trabajo de los docentes.

Con esta práctica corriente y muchas necesidades de los estudiantes no cubiertas, se creó en 1980 el Departamento de Servicios Educativos de la Dirección General de Educación Secundaria, en sustitución de la Oficina Coordinadora de Orientación Educativa y Vocacional; la misión fundamental de dicho departamento consistió en la coordinación y evaluación de las funciones del personal que atiende los servicios de asistencia educativa en cada escuela secundaria: orientador, trabajador social, médico y prefecto.

En septiembre de 1981, entró en vigor el Manual de organización de la escuela de educación secundaria, que establece la estructura orgánica de la escuela, precisa las funciones de los diferentes servicios escolares e incluye los puestos que integran la escuela secundaria, con los perfiles correspondientes y una descripción de sus funciones.

El manual especifica que la escolaridad que requiere el orientador para ocupar su puesto es «Título de Psicología Educativa o de Orientador vocacional de la escuela Normal Superior o bien título de la carrera de Psicología». En la realidad sucedió que en su mayoría los orientadores eran y son psicólogos y pedagogos, egresados tanto de escuelas normales superiores como de universidades; esto en el DF, porque en las entidades federativas hasta maestros habilitados cubren el puesto.

El 3 de octubre de 1984, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo presidencial por que se establece el Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE), en el cual se define a la orientación así: «La orientación es un proceso continuo que tiene que estar presente desde la educación básica, hasta las etapas más avanzadas de nivel superior y en él juega un papel muy importante la influencia de los padres de familia y de los maestros».

Con base en este acuerdo se ha propuesto la organización de los servicios de orientación desde la escuela primaria, pero hasta la fecha no ha sido posible.

También, ese acuerdo consideró que los servicios de orientación vocacional existentes debían coordinarse adecuadamente para incrementar su eficiencia. Sin embargo, la coordinación de los servicios de orientación de los diferentes niveles educativos es aún inexistente e incluso la vinculación del SNOE con los orientadores de las escuelas secundarias consiste únicamente en que les proporciona materiales profesiográficos impresos<sup>18</sup>.

Ya más cerca de nosotros en el tiempo, la década de los noventa nos depara cambios políticos, económicos y sociales que son la expresión de la política de reordenamiento que ha venido imponiendo el capitalismo de corte neoliberal, a través de los organismos de crédito internacional.

México por necesidad se adhiere a los cambios que se instrumentan en el plano internacional y está sujeto a las políticas económicas que dictan los organismos internacionales de crédito. Así los últimos gobiernos y el de turno propusieron un proyecto global de desarrollo denominado Programa de Modernización, el cual tiene como ejes de acción: 1) dar apertura a los capitales extranjeros; 2) reducir el presupuesto del sector público; 3) impulsar la privatización e inversión privada; y 4) liberar los precios y el control de salarios.

La educación como parte superestructural no podía permanecer ajena y también vive su propio proceso de modernización, para ello el gobierno elaboró el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, que plantea los lineamientos para reestructurar las instituciones educativas.

En el programa para la Modernización Educativa, una de las metas propone «desde 1990 reencauzar el servicio de orientación vocacional para apoyar la selección de opciones de estudios postsecundarios, acordes con las exigencias de la modernidad del país (p.59)».

Lo que se pretendía o pretende es inducir la demanda hacia opciones de educación media superior conforme a las necesidades del país y a la política sectorial. Fundamentalmente hacia las oportunidades de educación tecnológica. En ese marco, se da el reencauzamiento del servicio de orientación a través de la Reforma para la Educación Básica, 1993.

El Programa de Orientación Educativa para el Tercer Grado de Educación Secundaria 1994-1995, crea la asignatura de orientación para el tercer grado sustentada por el siguiente enfoque: La orientación educativa ha sido ofrecida por las escuelas secundarias como un servicio de asesoría, generalmente

prestado en forma individual. La reforma al Plan de Estudios de 1993, establece además una ocasión para que en forma colectiva, los estudiantes se informen y reflexionen sobre los procesos y problemas que típicamente influyen de manera directa en su vida personal.

La orientación educativa se convirtió en una asignatura para los grupos de tercer grado, con tres horas a la semana e "impartida -al parecer en la mayoría de las escuelas- por maestros que quedaron sin horas frente a grupo, por las modificaciones al plan de estudios o por el proceso de reducción de grupos que se está dando en los planteles, especialmente en el turno vespertino"<sup>19</sup>. En este sentido, la asignatura no sustituye al servicio individualizado, sino que lo complementa y permite al orientador localizar los casos y asuntos en los cuales su intervención puede ser oportuna y positiva. En sus contenidos temáticos, el tercer bloque está dedicado a la formación y el trabajo (Bloque 3: El adolescente, la formación y el trabajo), dando oportunidad social a la orientación vocacional.

#### Notas y bibliografía del apartado 1.4

1. MEULY Ruíz, René. *Historia de la orientación educativa en escuelas secundarias*. Pedagogía, Revista especializada en Educación; Tercera época, Vol. 10 Núm. 5, Invierno/1995. UPN México, pág. 91.
2. Ibídem.
3. Ibídem. pp. 91-92.
4. Ibídem.
5. MORALES Alba, Gloria. *Orientación educativa y vocacional en escuelas secundarias diurnas del D.F.*, en la Memoria de la Reunión Universitaria de Orientación 1, México 1979, pág. 21. Op. Cit. por Meuly, Op. Cit.
6. Meuly Op. cit. pág. 92.
7. Ibídem.
8. Ibídem. pág. 93.
9. POUS Ortiz, Raúl. *La enseñanza media y el desarrollo de las vocaciones*. Ponencia en Educadores y Vocación. SEP Cuadernos de lectura popular México 1970. pp. 38-39.
10. Ibídem.
11. MENDEZ Nápoles, Oscar. *Comentarios en Educadores y Vocación*. SEP Cuadernos de lectura popular. México 1970. pp. 75.
12. Pous Ortiz, Raúl. Op. Cit. pp. 38-39.
13. PADILLA, Jaime Luis. *El Análisis ocupacional como instrumento para vincular las relaciones entre las estructuras económica y educativa* en Memoria de la Reunión Nacional de Orientación Vocacional del 29 y 30 de septiembre de 1983. Cuadernos SEP. Consejo Nacional Técnico de la Educación. México D.F., 1984, pág. 165.

14. MORENO, Enrique. *Origen y perspectiva de la orientación integral* en Memoria de la Reunión Nacional de Orientación Vocacional del 29 y 30 de septiembre de 1983. Cuadernos SEP. Consejo Nacional Técnico de la Educación. México D.F., 1984, pág. 153.
15. GONZALEZ Tejada, citado por Enrique Moreno y de los Arcos en *Origen y perspectiva de la orientación integral* en Memoria de la Reunión Nacional de Orientación Vocacional del 29 y 30 de septiembre de 1983. Cuadernos SEP. Consejo Nacional Técnico de la Educación. México D.F., 1984, pág. 155.
16. Programa Regional de Desarrollo Educativo OEA, 1979. 96 p.IIs. Op. cit. por Enrique Moreno y de los Arcos en Op. Cit., pág. 153.
17. Anteproyecto de Ley General de Educación, Ciencia y Cultura. Consejo Técnico de la Educación. México 1972, pp. 55 y 158.
18. Meuly, *Ibidem*. pp. 94-95.
19. Meuly, *Ibidem*. pág. 95.

## 1.5 Enfoques teóricos sociológicos y críticos de la Orientación Vocacional

Una teoría es un modo de organizar y sistematizar lo que es conocido acerca de un fenómeno. Al hacerlo, una teoría sirve como un modelo que es usado para saber qué buscar, qué esperar y a dónde ir, ya que el modelo guía hacia el establecimiento de relaciones creíbles que prevalezcan en la comprensión de un cuerpo de hechos o realidades. Queda claro que una teoría es un soporte más sólido de evidencias que una hipótesis pero menos establecida que una ley científica<sup>1</sup>.

Al respecto, el crecimiento de especulaciones y estudios acerca de los factores que hay detrás de la elección y el progreso en una ocupación ha sido muy variado. Psicólogos, sociólogos, psiquiatras y economistas han formulado aproximaciones, si no teorías del desarrollo, ajuste y elección vocacional.

Carkhuff y sus asociados presentaron un esquema de las funciones inductivas y deductivas de la teoría y entonces emplearon el esquema para evaluar los trabajos de Roe, Super, Holland, Tiedeman y O'Hara y otros. Concluyeron que no había aproximaciones meritorias que puedan ser descritas como teoría en la elección vocacional<sup>2</sup>. Se incluye este comentario para no hacer prevalecer algún modelo teórico, para no excluir todavía ninguno y para mantener abierta la entrada a nuevas aportaciones.

En este sentido, los enfoques sociológicos han sido minimizados y delegados, a pesar de que muchos factores son generalmente aceptados como influenciadores en la elección y desarrollo de la carrera de los estudiantes. A menudo la orientación vocacional o la planeación de la carrera (en Estados Unidos la referencia es más encaminada a la planeación de carrera para cada individuo) se basa sólo en factores de carácter intelectual al encaminar los esfuerzos para la obtención de habilidades intelectuales o a descubrir el interés por la ocupación sin considerar otros factores importantes.

No obstante ello, el desarrollo de la carrera ha sido definido, conjuntamente por la Asociación Nacional de Orientación Vocacional (*National Vocational Guidance Association*) y la Asociación Americana Vocacional (*American Vocational Association*), hace alrededor de dos décadas ya, como la total constelación de factores psicológicos, sociológicos, educativos, físicos, económicos y circunstanciales que se combinan para la creación individual de la carrera<sup>3</sup>.

A pesar de ello, todavía hay quienes privilegian algún enfoque sobre otros, y casi siempre se inclinan primordialmente por los psicológicos, ya sea porque son más fáciles de determinar y organizar o porque los consideren fundamentales al fin y al cabo. Así, realizan su trabajo mediante la aplicación de inventarios de intereses vocacionales y la utilización de medios para describir la personalidad, argumentando que actualmente mucho se ha aprendido sobre las personas.

Por su parte, los partidarios de dar mayor importancia a los aspectos sociológicos que influyen en el desarrollo, ajuste y elección vocacional, intentan definir, explicar y relacionar las fuerzas que operan en esta dimensión con la finalidad de introducir una mayor comprensión y alguna organización en esos aspectos que no son sistemáticos muchos de ellos pero que sí llegan a ser determinantes.

Las teorías sociológicas que explican el desarrollo vocacional y la elección de carrera son más incluyentes de una multiplicidad de factores y parten de una conclusión derivada de varias premisas: el grado de libertad para elegir ocupación es muy inferior al que se cree, ya que muchas presiones entran en juego para limitar la elección y las circunstancias imponen condiciones a los individuos antes, durante y después de una decisión.

Los enfoques sociológicos plantean que en el curso de la vida misma, en las decisiones educativas y en las decisiones vocacionales, existen aspectos que escapan al control del individuo, que son impersonales -extraindividuo- y por ende eminentemente ambientales o sociales.

Entre los aspectos que ejercen influencia para el desarrollo de la vocación y aun en la elección misma, se encuentran: la organización social general, es decir, cómo funciona la sociedad, cómo es su estratificación y cómo es la movilización en la misma; la clase social a la que pertenece el individuo; factores socioeconómicos como los ingresos familiares, el grado cultural y educativo de los padres; el ambiente físico, cultural y social en que ha crecido y algunos elementos situacionales como el azar, comprendido éste como estar en "el lugar correcto en el tiempo propicio" para ser beneficiado o perjudicado por las circunstancias.

Todos estos aspectos influyen, sin duda, en la conducta vocacional y en la conformación de expectativas de cada individuo, las cuales se conforman en factores intrínsecos de los individuos, aunque sean imbuidas desde fuera; a esto intrínseco, todavía habría que añadir los factores extrínsecos que casi

son determinantes, como las expectativas de la sociedad -lo que la sociedad espera del individuo- y la clase de oportunidades que ésta ofrece o presenta.

### **Aportes para la construcción de la teoría sociológica**

Entre los estudiosos que han aportado a la construcción de una teoría sociológica de la elección vocacional, se puede mencionar a Hollingshead quien llegó a la conclusión (1949) de que las características personales, tan privilegiadas por los psicólogos, son relativamente independientes de la cultura, por un lado, y que están en constante interrelación con factores sociales, por el otro. En ese sentido argumenta que las respuestas de los adolescentes concuerdan con la clase social a la que pertenecen, pues en sus aspiraciones, metas y elección vocacionales influye invariablemente la clase social que da al individuo un papel a desempeñar. Ya antes (1946) Huxley en su obra *Brave New World* había considerado que el individuo es entrenado para ocupar su puesto en la sociedad.

Del mismo modo, Caplow (1954) argumentó que es la sociedad la que determina la ocupación de una persona, porque es la que en primer lugar ocupa al individuo y le impone, porque le exige, determinadas características; además de que el estilo de vida, incluso resultado de la ocupación del padre, impone limitaciones a la variedad de carreras que el hijo puede seguir. Caplow observó que en tal sentido, muchas veces la ocupación es hasta hereditaria, ya que la categoría ocupacional de una generación suele ser una continuación de la de la generación inmediatamente anterior. Esto en México es fácilmente observable, por ejemplo, los hijos de peones suelen dedicarse también al peonaje; los de un albañil, a la albañilería; los de hombres de negocios o profesionales se suelen incorporar a los negocios o a la vida profesional, en fin, muchos otros casos más.

Lipsett (1962) consideró, con respecto a lo anterior, que muchas veces también, los padres ejercen presión en sus hijos para que tomen ciertas decisiones, en algunos casos que entren al mundo laboral después de la secundaria, y en otros a que continúen estudios superiores. Incluso la presión de los padres va en sentido de la determinación o elección de carrera a seguir y desarrollar.

Havighurst (1964) añadió que el patrón de la carrera a elegir está también determinado por la formación del individuo, conformada tanto por los valores del hogar, los modelos adultos disponibles y la identificación que el adolescente tiene con ellos y lógicamente el éxito académico en ciertas áreas del conocimiento.

Antes de esto, Reynolds definió las primeras elecciones laborales por su carácter aleatorio, y por otra parte, Miller y Form (1951) declararon la importancia de los factores accidentales y azarosos en la elección, desarrollo y ajuste de los individuos: "Las experiencias que proporciona el azar, explican indudablemente el proceso que determina la elección profesional en la mayoría de los casos"<sup>4</sup>, cosa que Ginzberg y sus colaboradores pusieron en tela de juicio; pero en el sentido de que no debían entenderse de una manera netamente accidental, ya que el azar estaba claramente explicado por factores ambientales y sociales.

Miller y Form definieron el azar como el conjunto de experiencias «imprevistas», no planeadas por lo menos por el propio individuo y en las cuales incluían la posición socioeconómica de los padres, la inteligencia y la salud, factores a los que Horst se refirió como contingentes<sup>5</sup>, definiéndolos como «factores personales y ambientales que influyen sobre la actuación ulterior del individuo, pero cuya ausencia o presencia subsiguiente no se puede predecir.

Miller y Form (1951) hablando de las expectativas ocupacionales refirieron que la familia influye en ellas de manera determinante, porque transfieren a los hijos las actitudes, los ideales y las nociones de éxito y de valor económico; por ejemplos, mencionaron que en las clases altas se observa la tendencia a mantener los contactos que sostienen la alta posición familiar y que las familias pasan a sus hijos la actitud de que no van a progresar socialmente en ningún grado significativo o transfieren la noción de que el éxito es dar bienestar a la familia y gozar de la vida.

Acerca también de las expectativas en relación con la clase social, Stephenson (1961) de sus estudios concluyó que los integrantes de clases bajas, por lo general expresan no tener ninguna elección vocacional, porque tienen poco control del trabajo que van a realizar; Forrest (1961) en otros estudios, concluyó que en las clases altas los individuos se muestran menos preocupados por los factores

prácticos de la elección de carrera; y Centers y Bugental (1966) llegaron a concluir que en la clase media los motivos de sus integrantes están más intrínsecamente relacionados con su trabajo.

Por su parte, Pierce y Jones (1959) hicieron un estudio de correlaciones de cómo influye el nivel socioeconómico en la nutrición, el desarrollo, calificaciones escolares, puntuaciones de inteligencia y aceptabilidad de ciertos intereses; es decir, en un amplio rango de posibilidades abiertas que interrelación en el curso de la vida y por ende de la carrera y el desempeño académico y laboral.

Naturalmente, el individuo no pudo evitar haber nacido en una familia de determinada clase social, con determinados ingresos y determinado nivel educativo y cultural; pero sí puede reconocer los obstáculos que esto representa para una carrera profesional y sí puede tomar las medidas necesarias, si verdaderamente aspira a tal carrera y está capacitado para ella. Esto último es algo de lo importante del enfoque que considera los factores azarosos de carácter sociológico y no los imponderables como los incendios, los accidentes, las inundaciones, los terremotos, con todo y que también pudieran tener potencialidad de influencia y determinación de carácter accidental y azarosa; no es precisamente a éstos a los que se alude de entre los que deban estudiarse en este enfoque.

Uno de los mayores aciertos de la teoría del accidente es su insistencia en la necesidad de tomar en cuenta los factores externos al individuo, los cuales no forzosamente quedan fuera de control y de la previsión, puesto que se puede saber cuáles son y cómo operan. Y como dice<sup>6</sup>, las consecuencias de los fenómenos con respecto al individuo también pueden ser muy claras. Así, no basta con que se conozca a sí mismo, sus habilidades, necesidades, valores e intereses, debe intentar también conocer el mundo en que vive y donde desarrollará su carrera u ocupación. Debe estar al corriente de las circunstancias y tendencias económicas que puedan modificar su carrera así como las presiones sociales que puedan afectar su trabajo y su situación laboral o profesional; incluso debe tomar en cuenta los otros accidentes como los de enfermedad, de acontecimientos públicos; de igual modo el avance de la edad y las contingencias en general en la medida de sus posibilidades, como el hombre prudente que se hace de un seguro de vida, contra incendios, y contra diversos accidentes.

## **Factores socioeconómicos más importantes**

Como puede verse y desprenderse de lo arriba citado, los factores sociales son múltiples y representan muchas veces problemas que los individuos han de afrontar individualmente. A continuación se presentan algunos de los más importantes.

### **a) Posición económica y el estatus derivado de la misma**

El factor económico es fundamental en el ajuste profesional del individuo, pues determina cierta posición de privilegio o desventaja: "Los individuos de buena cuna suelen ser más afortunados en cuanto a la herencia biológica y social que los procedentes de niveles inferiores. Crecen en un ambiente más rico desde el punto de vista intelectual y emocional, sus aspiraciones son superiores, pueden disfrutar de una educación más completa, cuentan con relaciones que les ayudan a colocarse y a progresar, están respaldados por un capital más sólido a lo largo de este progreso y luego perciben salarios o sueldos superiores"<sup>7</sup>.

Nadie pone en duda que la situación económica familiar viene a ser uno de los más efectivos factores en la determinación no sólo de que las personas sigan estudiando sino de lo que ellas van a decidir estudiar o hacer. Al menos has dos formas en que la situación económica familiar puede actuar como una barrera para una ulterior educación. La primera es la incapacidad para financiar una educación larga y la segunda es psicológica más bien que económica y se basa en la valoración de la escolaridad por las familias de diferentes niveles económicos. Se puede decir que muchos de los alumnos que pertenecen a los grupos más bajos, económicamente hablando, resultan ser eliminados para la escuela; uno, por incapacidad de financiamiento de estudios largos y dos, porque incluso habiendo elegido carreras cortas, siempre están en riesgo de desertar.

### **b) Ingresos familiares y costos de la educación**

La relación entre ingresos familiares y los costos de la educación también es determinante en la elección de carrera, ya que hay carreras que ocasionan menos gastos y otras que hacen necesarios mayores ingresos familiares; entonces, el costo del aprendizaje o formación requerido es otro de los

factores que influyen sobre la elección de carrera; incluso esto se manifiesta en la esfera de oferta de las instituciones educativas: en determinadas regiones la educación, capacitación y entrenamiento se limitan a ciertos campos donde el adiestramiento es breve o poco costoso -aumentando la oferta indebidamente- como en las ocupaciones de oficina o semiespecializadas<sup>8</sup>.

Al respecto, se podría concluir que la educación y el entrenamiento de los sujetos varía de acuerdo con los recursos económicos de la familia.

### **c) La ocupación o profesión de los padres**

La propia posición socioeconómica familiar está determinada por la categoría ocupacional de los padres y su estatus correlativo: "La ocupación constituye el mejor índice de posición o estatus cuando se trata de emplear un solo factor"<sup>9</sup>. Por lo consiguiente, la ocupación de los padres de un alumno de secundaria es relativamente un buen dato para predecir o conocer si el estudiante seguirá o no sus estudios<sup>10</sup>, esto lo saben perfectamente la totalidad de los orientadores vocacionales.

Bien sabido es también que aunque algunos consiguen ascender en la escala de ocupaciones y otros descienden de categoría, es muy común que la categoría ocupacional de una generación suele ser una continuación de las de las generaciones inmediatamente anteriores. En este fenómeno intervienen diversos factores, entre ellos, la capacidad intelectual y las presiones de los mismos padres en favor de determinada elección, a veces por el simple hecho de tradición o conservación del estatus obtenido y dado a la familia; al respecto, podría afirmarse que el trabajo al que un hombre ingresa se correlaciona muy alto con la ocupación del padre, aunque esto puede diluirse fácilmente en las grandes ciudades donde el mercado laboral está más diversificado.

### **d) La clase social**

Es evidente que la clase social contribuye a la conducta social, por ejemplos: 1) la clase social influye en la actitud de los padres y en la presión que éstos ejercen para la decisión vocacional; 2) el estudiante espera llevar un modo de vida muy similar al que llevó su padre, aunque generalmente

mantenga la expectativa de ascender<sup>11</sup>. Por otro lado, la clase social crea elementos situacionales de privilegio y presenta oportunidades económicas favorables, ya que la mayor parte de las colocaciones se consiguen a través de las relaciones del individuo, relaciones con personas que en determinado momento puedan proporcionar una recomendación valiosa para ocupar un cargo o puesto.

La clase social también favorece otros tipos de relaciones influenciadoras: permite conocer a gente cuya amistad y conocimientos pueden ser útiles para la conformación y enriquecimiento de las propias habilidades; además, las personas que más probabilidades tienen de conseguir trabajo en un campo adecuado a su parecer y gusto son las que están relacionadas con gente que posee conocimientos respecto a éste, que puede indicarles cuándo y dónde se producirán vacantes, y presentarles a los empresarios o a otras personas con capacidad de decisión.

Por otra parte, este tipo de relaciones no sólo sirven para conseguir trabajo o ascensos a individuos que sin ellas no podrían competir por ellos, sino que representan también una ocasión para que posibles empresarios y empleados entren en contacto a través de un tercero. Siendo así, la clase social permite roce y trato que forjará las expectativas de los individuos que la componen.

Este tipo de influencias, junto a los factores socioeconómicos, normalmente vienen determinadas por el estatus socioeconómicos del individuo, determinado por la ocupación del cabeza de familia y la propia educación<sup>12</sup>.

#### **e) Expectativas de cada hombre**

La sociedad presenta oportunidades en relación a cada clase y las expectativas de los individuos están también en relación a lo que la sociedad espera de ellos. Por lo demás, las expectativas aparte de surgir de otros factores socioeconómicos, también se forman a partir de la tradición familiar y las expectativas del vecindario; es decir, la comunidad cercana e incluso los medios de comunicación son también poderosas influencias en la creación de expectativas, a través del prestigio que se otorga a determinadas ocupaciones y de los estereotipos que de las mismas se difunden.

## **f) Estereotipos, tradición y prestigio de algunas profesiones**

La tradición confiere una posición de preferencia a determinadas ocupaciones, preferencia que se refleja en los recursos económicos que aportan a los individuos, de suerte que los que entran en ellas ganan más de lo justificado por la demanda existente en tal tipo de habilidad<sup>13</sup>. Holland reconoció también en los estereotipos vocacionales ciertos significados psicológicos y sociológicos importantes en relación con la cultura y la educación familiar y social. Además los valores que adquieren los individuos están muy estimulados por el contexto social en que crecen

## **g) El mercado laboral**

La oferta y la demanda, concepto de la economía clásica, tiene quizás alguna manifestación en los problemas laborales, sobre todo en relación con las tarifas de salarios<sup>14</sup>; sin embargo, el mercado laboral no es un mercado totalmente abierto<sup>15</sup>. No obstante, aunque la ley de la oferta y la demanda no sea el único factor que determina los precios y salarios, no por ello hay que despreciar su importancia.

Por ejemplo, cuando un oficio, servicio o conocimiento es raro y existe gran demanda de él, su retribución suele ser elevada: en cambio, cuando es abundante en relación con la demanda, no representa una buena posición en el regateo del contrato y, por tanto, suele estar mal retribuido: "El hecho de que exista una gran oferta de trabajadores para cubrir muy pocas plazas merma la compensación atribuida a su servicio e incluso afecta su sensación de seguridad y adecuación [...] En cambio, cuando la demanda supera a la oferta, sucede todo lo contrario. Por escasa que sea su capacidad y habilidad, el trabajador se coloca con facilidad, asciende rápidamente y gana un buen sueldo o salario"<sup>16</sup>.

## **h) Oferta educativa en la localidad**

Qué tipos de escuela están al alcance de la población y qué entrenamiento ofrecen es sumamente determinante en la continuación de los estudios y desarrollo de la carrera, pues el número de los que salen a buscar otras alternativas más lejanas es muy reducido, por lo menos en varias regiones de México. Además, el tipo de carreras que cada institución ofrece está en muy estrecha relación con los índices de población demandante.

Acerca de esto, está presente el caso en que durante algunos años las facultades de medicina redujeron la admisión de alumnos a una cifra que proporcionaba muchos menos médicos, a pesar de ser una época en que se reconocía sin limitaciones la necesidad de un amplio servicio de asistencia médica en otras regiones del país<sup>17</sup>.

También se presenta el caso contrario, pues determinado tipo de escuelas no dan salida al personal requerido como las de técnicos en nuestro país, y eso no solamente por los intereses vocacionales de los estudiantes, sino también por el número de planteles para tal efecto.

Así, se presentan deformaciones e incongruencias en los niveles educativos, con repercusiones sociales, pues mientras hay carreras con insuficiente número de egresados, hay otras que exceden el número requerido, como podrían ser las de derecho, contaduría, administración y medicina (por lo menos para el área de influencia, ya que puede existir carencias en otras regiones del país).

Por otra parte, está el caso de las mujeres, quienes muchas veces, quizá ahora menos que antes pero todavía de manera significativa, tienen que incorporarse a determinada carrera que se ofrece como adecuada o accesible para ellas. Lo cual tiene luego sus implicaciones en el mercado laboral como derivación del educativo; así aparecen nuevas ocupaciones para mujeres, cuando los hombres abandonan o dejan de incorporarse a una ocupación determinada; entonces, las mujeres empiezan a ocupar las plazas vacantes, produciéndose además otros efectos, sobre todo en la retribución: los empleos se encuentran peor retribuidos que anteriormente, debido a la presencia de un contingente laboral femenino más barato<sup>18</sup>.

### **i) Situaciones del entorno social global**

La situación del entorno social global, y de lo que se llama nivel macrosocial, también ejercen su influencia y esto no solamente por la planeación y el financiamiento educativo público. Por ejemplo, los individuos egresados en épocas de crisis económicas encuentran más dificultades que aquellos que se gradúan en una época de prosperidad, quienes consiguen entrar «con buen pie» en la ocupación que pretenden. En épocas de crisis, ya se ha visto en México, la mayor parte de los individuos tiene que ponerse a trabajar en un nivel muy bajo de la escala ocupacional y del que podría atribuirse por

determinada carrera o grado de estudios y además pocos consiguen mejorar de posición cuando se inicia la corriente ascendente<sup>19</sup>.

Por otra parte, la automatización y la tecnología intervienen drásticamente en el mundo laboral involucrando cambios acelerados en las necesidades de habilidades y capacidades. En los últimos años y con tendencia a continuar, se ha revelado un aumento proporcionado de trabajadores especializados, debido a la extraordinaria expansión de los procesos de mecanización que requieren personas especializadas en diseño industrial computarizado, instalaciones electrónicas y mantenimiento cibernético:

"Aquellos cuya capacidad a aptitudes no se limitan a las requeridas por la industria afectada por estos cambios, pueden trasladarse a otros tipos de empresa si el volumen de trabajo de estas es suficiente para absorberlos con escasa pérdida. Aquellos que no consiguen incorporarse a otros tipos de empresas, bien porque estas están saturadas, bien porque sus aptitudes no se adaptan a ellas, o su experiencia sólo tiene valor para las ocupaciones y empresas afectadas por el cambio, se encuentran en circunstancias muy semejantes a los trabajadores desplazados por cambios técnicos: suelen descender a un nivel ocupacional inferior que les permite trabajar sin pasar por un nuevo período de aprendizaje<sup>20</sup>.

Así las enfermeras prácticas, para no quedar desplazadas, tendrán que desempeñar un papel más importante en la profesión médica que anteriormente, y al propio tiempo, las enfermeras especializadas, los técnicos en rayos x, los bibliotecarios en materias médicas y demás personal con aptitudes y conocimientos técnicos, capaces de manejar unos aparatos y una metodología especializada, aumentan en número y en importancia, por ejemplo<sup>21</sup>.

Estas características y tendencias del mercado laboral chocan con las estructuras educativas y formadoras de recursos humanos que quedan desfasadas de los adelantos científicos y tecnológicos continuamente, de ahí que ya se piense en lo inevitable de una vinculación empleo-educación.

En esto se ven afectados los que ingresan en todas las carreras, pues su formación escolar no les es suficiente y tienen que buscar por fuera ampliar su desarrollo con las ventajas y desventajas de su propia situación socioeconómica: "Requieren un adiestramiento del que ellos carecen y que las más de las veces no pueden obtener"<sup>22</sup>.

Por otra parte, también es cierto que si los graduados consiguen colocaciones mejor retribuidas es porque en el momento de incorporarse a la vida laboral contaban con el requisito establecido de antemano, que a su vez, se debe en gran parte al hecho de que la posición económica de sus padres les ha permitido permanecer en la escuela hasta acabar los estudios<sup>23</sup>. ¿Qué podrán esperar aquellos que sólo quedan con una formación de escuela secundaria?

### Notas y bibliografía del apartado 1.5

1. **SHERTZER**, Bruce y **STONE**, Shelley. *Fundamentals of guidance. Third Edition*, Houghton Mifflin Company. Boston USA, 1976. pp.308.
2. *Ibidem*.
3. *Ibidem*.
4. **OSIPOW**, Samuel: *Capítulo 20. El azar: los factores desconocidos o introducidos* en Sistema social: enfoque situacional y decisión vocacional. Editorial Trillas, México 1990, pág. 375.
5. *Ibidem*, pág. 376.
6. *Ibidem* pág. 379.
7. Osipow, Samuel: *Capítulo 18. Los factores económicos en el desarrollo o evolución profesional* en Sistema social: enfoque situacional y decisión vocacional. Editorial Trillas, México 1990, pág. 363.
8. *Ibidem*, pág. 349.
9. *Ibidem*. pág. 362.
10. **SHERTZER**, Bruce y **STONE**, Shelley. *Fundamentals of guidance. Third Edition*, Houghton Mifflin Company. Boston USA, 1976. pp.308.
11. Osipow, Samuel: *Capítulo 7. El ambiente social* en Sistema social: enfoque situacional y decisión vocacional. Editorial Trillas, México 1990, pág. 228.
12. Osipow, Samuel: *Capítulo 18. Los factores económicos en el desarrollo o evolución profesional* en Sistema social: enfoque situacional y decisión vocacional. Editorial Trillas, México 1990, pág. 364.
13. *Ibidem*, pág. 348.
14. *Ibidem*. pág. 345.
15. *Ibidem*. pág. 348.
16. *Ibidem*. pág. 348.
17. *Ibidem*. pág. 349.
18. *Ibidem*. pág. 349.
19. *Ibidem*. pág. 351.
20. *Ibidem*. pág. 356-357.
21. *Ibidem*. pág. 354.
22. *Ibidem*. pág. 355.
23. *Ibidem*. pág. 364.

## **Capítulo 2**

### **Características socioeconómicas del entorno actual que determinan la escolaridad y las oportunidades de acceso a la educación en el Distrito Federal**

#### **2.1 Características socioeconómicas generales de México.**

#### **2.2 Características socioeconómicas y situación educativa del Distrito Federal e Iztapalapa.**

## **2.1 Características socioeconómicas generales de México**

La interdependencia mundial es considerada actualmente como uno de los fenómenos más importantes. Pero, cómo está siendo entendida esa interdependencia en una sociedad de naciones con grandes diferencias socioeconómicas y tecnológicas. En un mundo de estas características, las nuevas generaciones de estudiantes y trabajadores se encuentran ante muchos retos, entre ellos: el desempleo, la inestabilidad laboral, la devaluación de las cualificaciones académicas y la exigencia de nuevos requerimientos en conocimientos, habilidades y actitudes.

El progreso tecnológico cada vez elimina más trabajos de los que crea en aras de aumentos sucesivos de productividad y la población humana se encuentra ante un dilema y un reto en las problemáticas del reparto de la riqueza, del empleo como actividad productiva y de la búsqueda de remuneraciones justas para los trabajadores; esto es más dramático en los países subdesarrollados como el nuestro.

México enfrenta actualmente una situación económica de crisis que ya casi es considerada «permanente». En ella, una inmensa mayoría de la población está resultando gravemente afectada. Esta situación da origen así, a una problemática educativa y laboral que involucra diversos actores y elementos de carácter social.

### **Descripción demográfica**

Actualmente, ocupamos el décimo lugar a nivel mundial en número de habitantes, pues según los resultados definitivos del Censo de Población y Vivienda 1995 que el INEGI entregó al presidente Ernesto Zedillo el domingo 15 de diciembre de 1996, un año antes, en diciembre de 1995, éramos 91.2 millones y a la fecha mediante cálculo por tasa de crecimiento se piensa que llegamos a 96 millones 300 mil mexicanos en territorio nacional, según el Consejo Nacional de Población<sup>1</sup>. Estos datos parecen indicar que la tasa de crecimiento mantiene una tendencia a la baja, pues del Censo General de Población de 1990 a 1995 bajó del 2.0 al 1.8, mientras que ascendía a 2.3 en la década de los ochenta. También se detectó que continúa siendo la nuestra una población mayoritariamente joven, aunque se observa ya una

ligera tendencia al envejecimiento, pues se obtuvo que el 35 % de la población tiene menos de 15 años, proporción que resulta menor al 38% de 1990 y al 46 % de 1980<sup>2</sup>.

De los resultados, se conoce además que el 55 por ciento de la población de 12 años y más pertenece a la Población Económicamente Activa (PEA), esto es equivalente a 36 millones de personas, de las cuales 53 % laboran en el sector terciario (comercio y servicios); dato que contiene una variación importante con respecto a 1970, cuando este indicador era de 32 % y el cual se incrementó en 1990 al 46% y al 54.6 en 1996, lo que nos indica que cada vez mayor número de personas se está dedicando a esos rubros; al respecto, se dice que en los países desarrollados la población que se dedicada a dicho sector está cerca del 57%<sup>3</sup>, pero en México el porcentaje no está en relación con el desarrollo y la productividad.

Por otra parte, la población por diferenciación sexual se encuentra muy equilibrada, ya que el 49.3 por ciento corresponde al sexo masculino y el 50.7 al femenino. Como la PEA está creciendo a una tasa anual del 3% y la participación de la mujer se incrementa a una tasa anual promedio de 3.6 puntos porcentuales, según informe de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STyPS) en octubre de 1997<sup>4</sup>, entonces se desprende que las oportunidades educativas y laborales tendrán una tendencia a escasear aún más en la próxima década.

### Alcances de la pobreza

Del total de habitantes que tiene nuestro país, una gran cantidad vive en situación de pobreza y pobreza extrema (llámase a ésta de otro modo: miseria, con implicaciones de deficiencia alimentaria que llega en muchos casos y regiones del país a la hambruna -Chiapas y Chihuahua, por ejemplo). Se dice que en 1991, en nuestro país, vivían en situación de pobreza 47 % de las familias y un 20 % en situación de extrema pobreza, lo que suma un 67 por ciento en malas condiciones económicas<sup>5</sup>.

Algo parecido refirió Isaac Katz, jefe del departamento de Economía del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), quien además de señalar que el 40 por ciento de los mexicanos vive en la pobreza, mientras que otro porcentaje también importante está en la extrema pobreza, dijo que la

distribución del ingreso es sumamente inequitativa "por lo que la brecha entre los que más tienen y las clases más necesitadas se ha venido ampliando desde la década de los 70"<sup>6</sup>.

Todavía más dramática es la aseveración que en junio de 1996 dio el Banco Mundial, destacando que en México la miseria afecta al 85% de la población, es decir, a 77 millones 450 mil personas al tomar como base el Censo realizado por el INEGI en noviembre de 1995<sup>7</sup>. En julio de 1998 las estimaciones hablaron ya de un 90% de la población en situación de pobreza.

De acuerdo con el Banco Mundial, en 1980 el 23 por ciento de la población de los países en desarrollo padecía carencia nutricional severa, entendida como aquella que tendería a manifestarse en baja talla para la edad, y el 34 por ciento no ingería suficientes calorías para poder llevar a cabo una vida de trabajo activa<sup>8</sup>. No obstante, estos cálculos fueron basados en ingresos familiares y por ello son sólo estimaciones indirectas<sup>9</sup>.

La pobreza y la disminución de los ingresos de la población se manifiesta en el consumo de alimentos y ropa principalmente, después del de otros enseres domésticos, por lo cual, al saberse que se ha venido detectando en las principales ciudades que el consumo al menudeo ha disminuido drásticamente, con la consecuente pérdida de oferta laboral (el personal ocupado en los establecimientos comerciales al menudeo también disminuyó: en 1996 es sólo el 90.6 % del nivel de 1994, cuando en junio de 1995 era el 93.6 % del mismo año anterior), la situación económica de las familias es fácil deducirse.

Consumo e ingresos son indicadores que van de la mano, si las remuneraciones medias en junio del 96 eran sólo el 74.7% del nivel de 1994, mientras que en junio de 1995 eran el 84.6 % en comparación con el mismo año, lógicamente el consumo tenía que disminuir en proporciones similares, pues la gente con ingresos bajos poco puede consumir; el fenómeno puede expresarse así relacionándolo con el índice de empleo: hay menos gente ocupada ganando menos y establecimientos cuyas ventas siguen bajando; pero las ventas que caen incluyen alimentos, y esto sólo refleja que se agrava la situación del hambre en México<sup>10</sup>.

Como la CEPAL FAO estimó, a partir de las disponibilidades de alimentos para el consumo humano y de ciertas ecuaciones que relacionan la distribución del ingreso con la compra de alimentos,

que la desnutrición severa afectaba al 16 % de los latinoamericanos en 1980, mientras que el subconsumo alimentario (ingesta por debajo de los requerimientos, dada la actividad de las personas) afectaba al 44 %, se desprende, según este estudio, que si la incidencia de desnutrición severa en México era del 25.5 % en 1977, pues entonces resulta mayor que el promedio latinoamericano, mientras que la de subconsumo alimentario es prácticamente igual al promedio regional<sup>11</sup>. Si consideramos, además, que de 1977 a la fecha la situación no se ha mejorado, sino más bien empeorado; entonces ya podemos ir pensando en la nutrición actual del pueblo mexicano.

Esto es todavía más claro, si analizamos que el salario mínimo diario de aproximadamente 25 pesos en nuestro país a finales de 1996, apenas podía alcanzar para que los empleados adquirieran el 44 por ciento de la canasta básica, en tanto que en diciembre de 1994 les alcanzaba para 62 %<sup>12</sup>.

Aparte de los efectos nutricionales de la pobreza en México y Latinoamérica en general, la crisis que ha vivido la región ha hecho que muchas familias dediquen un mayor número de sus miembros al trabajo, aumentando así el índice de ocupación infantil con la consecuente deserción escolar o abandono de la escuela a los pocos años de ingreso o inmediatamente después de la educación elemental<sup>13</sup>.

### **La inflación, los salarios bajos y la capacidad de consumo**

La inflación y el estancamiento o escaso ascenso de los salarios ha afectado la capacidad de consumo de la mayoría de los mexicanos. El ingreso familiar es insuficiente para satisfacer hasta las necesidades más elementales de muchas familias del país. Acerca de esto también se han hecho varios estudios estadísticos y de comportamiento económico.

Se dice que el salario mínimo real alcanzó su máximo en octubre de 1976 y desde entonces ha perdido cerca del 75 % de su valor<sup>14</sup>; que en 1987 cerca del 30 por ciento de la PEA ganaba un salario mínimo o menos, mientras que a partir de 1991, esta proporción había disminuido a menos del 10 por ciento; que el período de menor deterioro en el salario mínimo real coincide con el de menor inflación, que fue durante 1994; y que sin embargo, el resurgimiento de la inflación en 1995 indujo de nuevo una caída en el poder adquisitivo del salario mínimo<sup>15</sup> (Gráfica 2.1.1). La inflación en 1995 llegó a ser del

# EVOLUCION DEL SALARIO MINIMO EN MEXICO

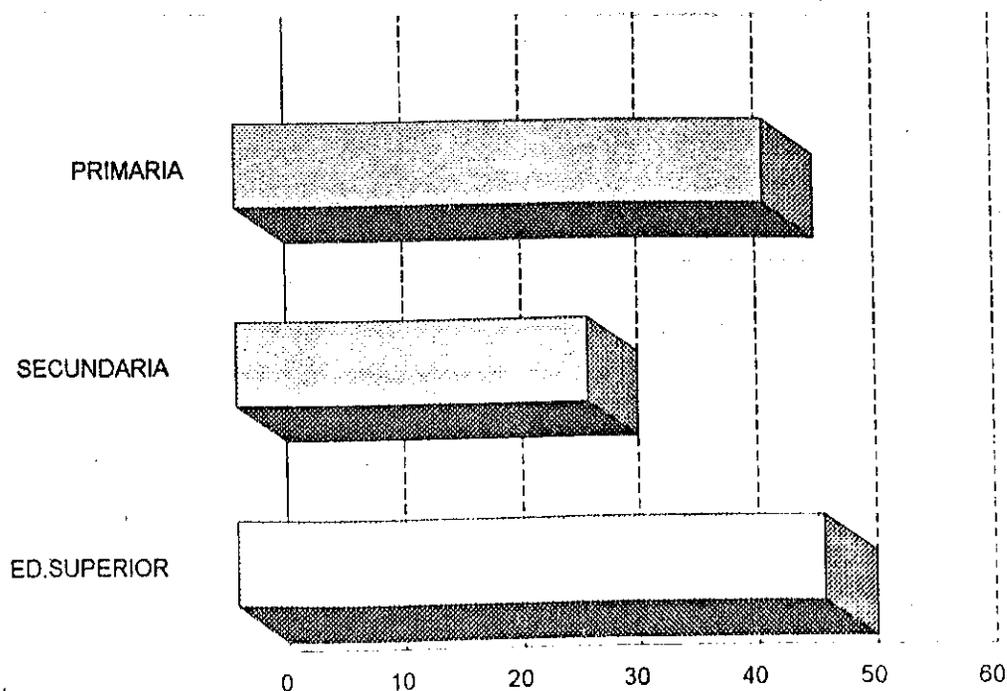
1982-1994



FUENTE: NAFINSA, ECONOMIA MEXICANA EN CIFRAS 1991, CNSM Y DdeM.  
ELABORADA POR LA FACULTAD DE ECONOMIA, UNAM. LOS DATOS CORRESPONDEN AL MES DE ENERO ANUAL.  
LA JORNADA 28 ABRIL 1994.

Gráfica 2.1.1

# DESERCION ESCOLAR EN LOS NOVENTA (%)



FUENTE: IMEF (INSTITUTO MEXICANO DE EJECUTIVOS DE FINANZAS)

Gráfica 2.1.2

52% y en 1996 se redujo al 27.7 por ciento, no obstante la recuperación del salario no ha llegado<sup>16</sup>, no hubo mejoría en 1996, ni en 1997.

### Equidad e inequidad un problema para México

En base a lo anterior, resulta evidente que en México se está presentando un gran problema de inequidad, el cual tiene repercusiones en diversos aspectos sociales como son: el educativo, el profesional y en el mismo bienestar social, ya que a mayor desigualdad económica, menores son las tasas de matriculación en la escuela y, por tanto, menor es el crecimiento económico tanto individual como general, pues incluso la escolaridad difícilmente se relaciona ya con la remuneración laboral:

"Los salarios de la mayoría de los trabajadores con educación superior son bastante reducidos y se disminuye la brecha salarial entre población educada y sin instrucción".<sup>17</sup>

Lo curioso es que, como dijera Javier Pérez de Cuéllar ex secretario de la ONU, en estos años cruciales la multiplicación de las posibilidades hace aún más evidente la desigualdad de oportunidades.

Lo penoso para México es que según estudio hecho por Klaus Deininger y Lyn Squire (dos economistas del Banco Mundial), en términos de equidad, nuestro país apareció en el lugar 95 de entre 108 países considerados. Los únicos países estudiados por Deininger y Squire que tuvieron una peor desigualdad que nosotros fueron diez africanos (entre ellos Kenia, Senegal y Sudáfrica) y tres latinoamericanos (Brasil, Guatemala y Honduras)<sup>18</sup>.

Esto es grave, sobre todo si el propósito del país es buscar una ruta hacia el desarrollo; al respecto, otro muy reciente estudio, en este caso del Banco Interamericano de Desarrollo, concluye que «más que guardar relación con un ritmo de crecimiento económico más rápido, los altos niveles de desigualdad parecen limitar dicho crecimiento»; es entonces fundamental que los pobres sean beneficiarios del proceso de crecimiento. Otros análisis del ahorro y la inversión indican que los sectores pobres pueden ser también un motor del crecimiento, y las razones son muchas; por dar solamente una, puede mencionarse que a mayor desigualdad económica, menores son las tasas de matriculación en la escuela y esto da como resultado menor crecimiento económico por deficiencia productiva. Por ejemplo,

se ha estimado que si en Corea del Sur se hubiesen registrado las tasas de matriculación de Brasil en lugar de la que ellos tuvieron en 1960, el Producto Interno Bruto coreano hubiera sido 11% menor de lo que en realidad fue veinticinco años después<sup>19</sup>.

Los países con mejor distribución del ingreso que México según el estudio de Deininger y Squire son: Bangladesh, Camerún, Costa de Marfil, Madagascar, Marruecos, Nepal, Pakistán, Tanzania, Túnez, Uganda y Zambia; Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Jamaica, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela, entre otros.

### **Relación entre escolaridad y desarrollo económico y Problemas educativos de la nación**

Los problemas educativos de México son marcados y claramente identificados. Por principio de cuentas, en nuestro país el analfabetismo supera los mínimos establecidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que es del 5 %. Este organismo ha establecido para considerar a un país totalmente alfabetizado una tasa inferior al cinco por ciento, en el caso de nuestro país la tasa se haya en el umbral del 9.7 % de la población de 15 años de edad, una cifra que equivale a ocho millones 800 mil habitantes, según estadísticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El analfabetismo en nuestro país, por la propia naturaleza geográfica y estructural es extremadamente diferencial por regiones. Al respecto, en mayo de 1996 el presidente del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) declaró que entidades como Sonora, Distrito Federal, Baja California, Nuevo León y Coahuila registran tasas de analfabetismo inferiores al 5%; pero que otras como Chiapas, Oaxaca y Guerrero están en niveles del 25 %<sup>20</sup>.

El incremento cuantitativo en la oferta educativa había permitido ir ganando la batalla al analfabetismo, pues en 1970 era del 26%, en 1990 del 12% y en 1995 del 10.6%; no obstante, parece ser que no sólo todavía no se logra la medida deseada, sino que se revierte la tendencia. Además,

quedan por resolverse otras cuestiones de gran importancia para nuestro país, pues existe el problema muy serio de la deserción escolar.

Según el Censo de Población y Vivienda de 1995 existía una asistencia del 92 % a la escuela de entre la población de 6 a 14 años; mientras que en marzo de 1990 era de 86%; sin embargo, también con base en reportes del INEGI, se tiene que aproximadamente 55 por ciento de la población nacional no concluyó sus estudios de primaria y secundaria, lo cual significa que alrededor de 50 millones de mexicanos no terminaron la educación básica en su oportunidad, manifestándose otro signo de la problemática educativa del país que es la deserción escolar alta<sup>21</sup>.

De la deserción escolar existen otros estudios que indican que en la educación primaria 45 de cada 100 estudiantes no concluyeron sus estudios; que en secundaria 30 de cada 100 no lo hacen tampoco y que en la educación superior casi la mitad deserta<sup>22</sup> (Gráfica 2.1.2). Estos resultados, aunque menos graves, reflejan también una deserción escolar muy grande.

La retención de estudiantes en el sistema educativo nacional también varía enormemente de región a región; la mitad del total de la deserción escolar pública se concentra en los estados de Oaxaca, Guerrero, Chiapas y Puebla, que son los que tienen mayores índices de pobreza. Esto último sirve para establecer que hay una muy estrecha relación entre pobreza y deserción, lo cual resulta ser sumamente obvio. En referencia a la oferta y cobertura, en un comunicado, la Secretaría de Educación Pública indicó que la matrícula de educación básica para el ciclo 96-97 llegó a ser de más de 22.7 millones de niños, de los cuales 3.2 millones serán de nivel preescolar, 14,8 millones de primaria y 4.7 millones de secundaria<sup>23</sup>. Para el siguiente ciclo (97-98) la matrícula de educación básica del Sistema Educativo Nacional tuvo un incremento en los números: preescolar 3.3 millones; primaria 14.6 millones y secundaria 4 millones 980 mil estudiantes<sup>24</sup>.

### **Nivel educativo de la población**

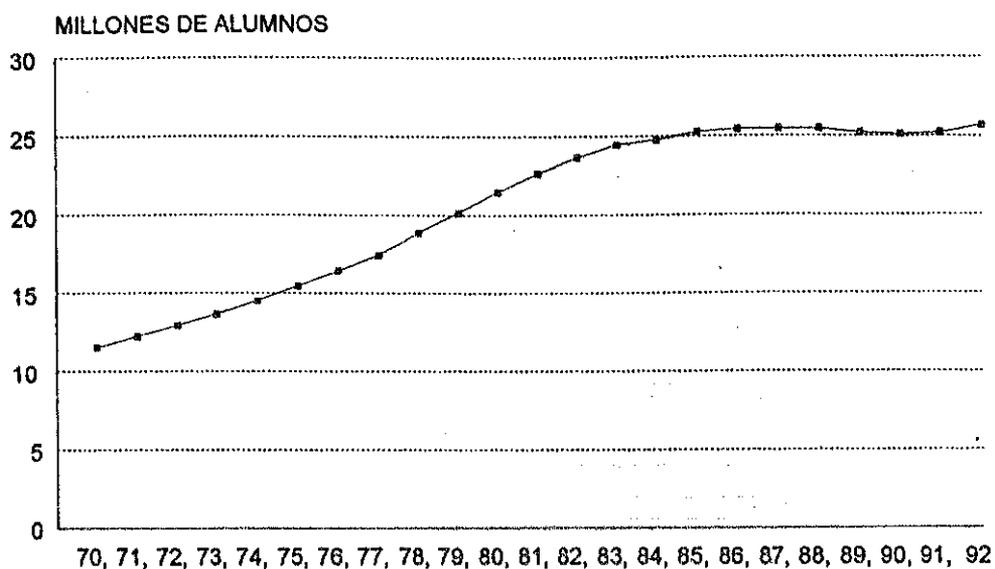
Los problemas ya mencionados contribuyen para que el índice del nivel educativo del país sea muy inferior al de los países desarrollados y al de otros que han detectado la importancia de la educación para el desarrollo económico. Se tiene como dato que la población de los países desarrollados tiene una

escolaridad promedio entre 11 y 12 años, mientras que México la tiene de 4.7 años, sólo por arriba de las regiones más pobres de América Latina, Asia y África (Ver cuadro 2.1.1 y Gráfica 2.1.3)<sup>25</sup>. En cuanto a este indicador, existe una diversidad de información que establece un rango amplio en el promedio de escolaridad de la población mexicana, pues unos lo mantienen en casi cinco años como Orendain, mientras que otros más oficiales lo llevan hasta 7 (primero de secundaria, uno más que en 1990) como el INEGI<sup>26</sup>.

El término medio educativo de los mexicanos en 1970, según el INEGI, era de tercer año de primaria y desde entonces se ha avanzado un grado por década para alcanzar el promedio de educación del mexicano en 1996 de entre sexto año de primaria a primero de secundaria, consideraciones diferentes, aunque las que lo elevan al primer grado de secundaria corresponden al conteo de 1995, es decir, más recientemente. Lógicamente, en este indicador también se encuentran grandes contrastes en el país dependiendo de las regiones del país. Mientras que estados como Nuevo León, Baja California y Sonora alcanzan el segundo grado de secundaria, en forma por demás grave Oaxaca y Chiapas apenas logran el cuarto año<sup>27</sup>.

Si nos refiriéramos a la educación superior, la situación se complica todavía más, pues resulta que en México sólo 2.2. % del total de la población nacional cuenta con una educación de nivel superior, de acuerdo con información dada a conocer por el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), José Sarukhán Kermez; es decir, de los más de 91 millones de personas que conformaban el país únicamente dos millones habían concluido sus estudios de licenciatura. Lo más grave del asunto es que desde 1970 la matrícula de estudiantes que cursan ese grado universitario se ha mantenido por arriba de un millón de alumnos, lo cual muestra que la eficiencia terminal de las universidades en México es muy bajo<sup>28</sup>; pero la situación se complica todavía más al constatarse que hay una tendencia al crecimiento de la matrícula en el área de las Ciencias Sociales y Administrativas al grado de que podría llegarse al punto de que uno de cada dos estudiantes de educación superior esté matriculado en dicha área; por ejemplo, el porcentaje de alumnos de licenciatura inscritos en carreras sociales y administrativas había pasado de representar el 37 % con respecto al total de la matrícula, en 1980, al

## MATRICULA ESCOLAR MEXICANA 1970-1992



FUENTE: IMEF (INSTITUTO MEXICANO DE EJECUTIVOS DE FINANZAS)  
 LOS AÑOS CORRESPONDEN AL INICIO DEL CICLO;  
 EJEMPLO: 70=70-71 Y 71=71-72

**Gráfica 2.1.3**

PAIS	INDICE DE DESARROLLO HUMANO	LUGAR EN LA CLASIFICACION	PNB PER CAPITA	AÑOS DE ESCOLARIDAD
JAPON	0.983	1	3	10.7
CANADA	0.982	2	11	12.1
NORUEGA	0.978	3	6	11.6
SUIZA	0.978	4	1	11.1
SUECIA	0.977	5	5	11.1
ESTADOS UNIDOS	0.976	6	10	12.3
AUSTRALIA	0.972	7	20	11.5
FRANCIA	0.971	8	13	11.6
PAISES BAJOS	0.97	9	17	10.6
REINO UNIDO	0.964	10	21	11.5
ISLANDIA	0.96	11	9	8.9
ALEMANIA	0.957	12	8	11.1
BARBADOS	0.928	20	34	8.9
HONG KONG	0.913	24	24	7
TRINIDAD	0.877	31	46	8
COREA DEL SUR	0.872	33	37	8.8
COSTA RICA	0.852	42	76	5.7
KUWAIT	0.815	52	15	5.4
MEXICO	0.805	53	60	4.7
BRASIL	0.73	70	53	3.9
CUBA	0.711	75	101	7.6

**Cuadro 2.1.1**

46% en 1989<sup>29</sup> esto incide en la problemática en la relación educación-empleo y afecta las posibilidades de productividad y desarrollo a nivel país.

### Importancia de la educación media

La importancia de la educación media y superior está comprobada en los países desarrollados. Por ejemplo, se conoce que el impulso de Japón se ha debido, entre otras cosas, a que todos los japoneses reciben cuando menos nueve años de educación obligatoria, y el 90% de la población concluye sus estudios de bachillerato<sup>30</sup>.

Antes de elevar los índices de habitantes con educación superior en México, es fundamental multiplicar los accesos a la educación media postsecundaria. Una investigación de la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (CEPAL) titulada *Rol estratégico de la educación media para el bienestar y la equidad* asegura que es necesario, para que se pueda acceder al desarrollo económico de una nación, que la población cuente con al menos diez años de estudio, pues los bajos niveles educativos se encuentran ligados a la pobreza<sup>31</sup>.

En el análisis de la CEPAL se destaca que en toda la región latinoamericana, con algunas excepciones como Uruguay, Argentina y Chile, existe un rezago en lo que se refiere a educación media, por lo que consideraron necesario que los gobiernos redoblen sus esfuerzos. En lo relativo a México, se explicó que este país se encuentra clasificado entre las naciones que como Colombia, Costa Rica, Ecuador, Panamá y Perú, registran tasas de cobertura educacional de sólo el 45 y 67 por ciento.

La CEPAL también señaló que pese a los esfuerzos de los gobiernos del área por mejorar la calidad educativa del nivel medio, todavía se debe enfrentar el difícil desafío de aumentar la equidad en el acceso y la continuidad, ya que de acuerdo con las estadísticas, la gente que logra ingresar a este nivel sólo alcanza a sumar 12 años de estudios y en esto incide altamente la falta de ingresos y de información de las familias en situación de pobreza: «La diversificación de la oferta y el estímulo a la demanda no han permitido mejorar sustancialmente la calidad de la educación en los sectores pobres»<sup>32</sup>. Dicho organismo también consideró la urgencia de aprovechar el impulso de reforma del sistema educativo en muchos países de la región, para «imprimirle un mayor sesgo equitativo a tales reformas.

Al respecto, Manuel Pérez Rocha, coordinador de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, se refirió a que Conalep y Colegio de Bachilleres son las ofertas más promovidas por el gobierno, pero que han demostrado ser escuelas de bachillerato de poca calidad:

"Estamos formando jóvenes que no están preparados para el trabajo y tampoco pueden ingresar a Instituciones de Educación Superior [...] La preparación obtenida no les permite aprobar el examen de ingreso a licenciatura [...], jóvenes con preparación pobre sin formación científica y cultural, que están desarmados para enfrentarse a la vida en todos los órdenes, no sólo el familiar [...] tienen una visión estrecha de la vida [...] no tienen capacidad analítica y crítica"<sup>33</sup>.

En referencia a lo cuantitativo como a lo cualitativo en la educación media en México, un estudio hecho por la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados reveló que para el año 2000 existirán alrededor de 7.8 millones de jóvenes de 15 a 19 años sin educación media superior, lo cual significa que estos contarán con un nivel educativo de nueve años o menos<sup>34</sup>.

En ese documento -intitulado ¿Y el costo de la ignorancia?, escrito por Salvador Martínez Della Rocca, secretario de dicha comisión legislativa, se atribuye la magnitud del rezago educativo en México a la negativa oficial a cuantificarlo y se acusa de que con ello se elude la responsabilidad política de diseñar políticas para enfrentarlo, entre otras consideraciones: "Este rezago educativo se refleja en la ausencia de hábitos de lectura y escritura; estrecho manejo del idioma y otros lenguajes, de escaso razonamiento abstracto tanto verbal como numérico y razonamiento crítico; limitado conocimiento de la pluralidad paradigmática de los saberes y la diversidad de juicios valorativos; y poco desarrollo de habilidades para el manejo de herramientas modernas para la producción y transmisión del conocimiento, así como poca difusión de valores que estimulen la tolerancia, participación ciudadana y conductas solidarias"<sup>35</sup>.

El mismo documento señala una contradicción entre las palabras y los hechos del gobierno federal, pues mientras el presidente Ernesto Zedillo y el secretario de Educación, Miguel Limón Rojas, declaran que hay que impulsar a fondo una política de crecimiento de la educación media superior y que la oferta educativa en este nivel se duplicaría, en la misma Cámara de Diputados, a propuesta del Ejecutivo Federal, se aprobó para 1996 gastar en este nivel 26 por ciento menos, en términos reales, respecto a lo programado el año anterior:

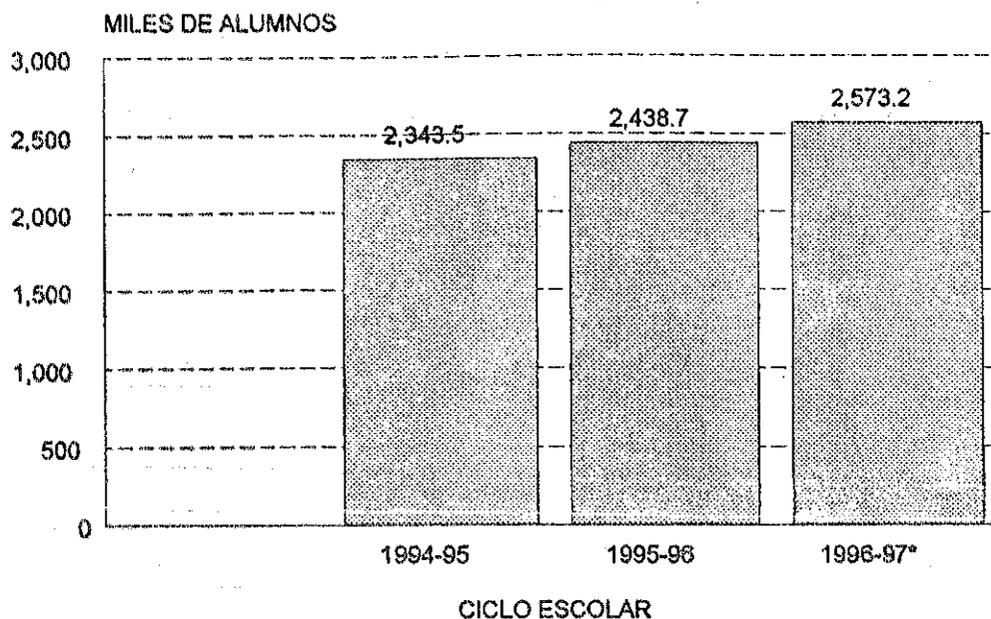
"¿Por qué declaran que el bachillerato debe crecer y esto no se refleja en el presupuesto y mucho menos en el actual conflicto? O, peor aún, ¿por qué programan en el Plan de Desarrollo Educativo (PDE) que el nivel medio superior crecerá en dicho período 30 por ciento y en el primer año reducen 26 por ciento al presupuesto correspondiente?"<sup>36</sup>

En 1994 -añade el documento mencionado- había 10.2 millones de jóvenes de entre 15 y 19 años de edad y 2.2 millones de estudiantes en el nivel medio superior (Gráfica 2.1.6) y se proyecta en el PDE que la matrícula crezca en los próximos cinco años 30 por ciento; es decir, se espera en este nivel educativo un incremento de 748 mil estudiantes. Si suponemos que el dato demográfico se mantiene constante, "para el año 2000 habrá alrededor de 7.2 millones de jóvenes de 15 a 19 años sin educación media superior; o sea, si se alcanza para el año 2000, siete de cada 10 (71 por ciento) jóvenes de ese grupo de edad estarán fuera de las escuelas y con un nivel educativo de nueve años de escolaridad o menos"<sup>37</sup>.

Esto se manifiesta todavía más si contemplamos que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) dejó de atender a 50 mil jóvenes por año; con ello, y el descenso creciente de estudiantes del bachillerato desde 1992, se alcanza ya la cifra de 775 mil adolescentes que en una proporción significativa no fueron recibidos por otras instituciones, así lo revela el documento ¿Y el costo de la ignorancia? -ya mencionado- elaborado por integrantes de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados. El documento aludido destaca la necesidad de poner en marcha un proyecto educativo que pretenda instruir para la democracia a todos los mexicanos, con base en políticas públicas que afronten de manera global todos los rezagos y propongan opciones que reconozcan, al menos, la desigualdad social y la marginación de segmentos enormes de la población.

El deterioro socioeconómico global del país está provocando en la mayoría de los ciudadanos la cancelación de toda esperanza hacia un futuro mejor. Las disminuciones de presupuesto por la disminución del precio del petróleo siempre repercuten en lo destinado a educación. Así, aunque la UNESCO en coordinación con diversos organismos internacionales educativos planteó que siendo la educación la columna vertebral del desarrollo de los países, recomendaban que se destinara a este renglón por lo menos el 8 % del producto interno bruto. Esta recomendación fue aceptada el 19 de

## MATRICULA DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR

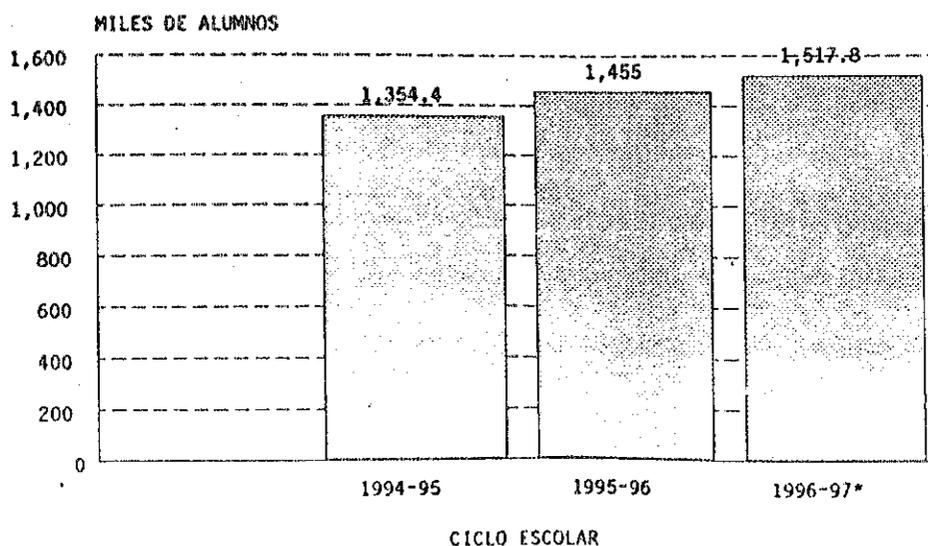


FUENTE: INFORME DE LABORES 1995-1996, SEP.  
PROGRAMA DEL SECTOR EDUCATIVO 1997, EL FINANCIERO 26-02-97  
\*ESTIMADO

Gráfica 2.1.6

## MATRICULA DE EDUCACION SUPERIOR

NO INCLUYE POSGRADO



FUENTE: INFORME DE LABORES 1995-1996, SEP.  
PROGRAMA DEL SECTOR EDUCATIVO 1997, EL FINANCIERO 26-02-97  
\*ESTIMADO

Gráfica 2.1.7

septiembre de 1995 por las cuatro fracciones parlamentarias de la Cámara de Diputados. Sin embargo, en el presupuesto de 1996 se le asignó tan sólo 3.9 %, según las autoridades, y 3.2 % de acuerdo con investigadores:

"De acuerdo con cifras oficiales, el presupuesto de la SEP para 1996 bajó 17.6 % en términos reales en relación con el año pasado. Y en 1995, el monto destinado a educación descendió 27.06 % respecto del año anterior. Estas cifras claramente demuestran que para el sistema el sector educativo no está entre sus prioridades"<sup>38</sup>.

### Educación Superior.

En la educación superior las cifras son más deplorables. De acuerdo con la ANUIES de 1984 a 1994 el crecimiento de la población escolar a nivel licenciatura en las escuelas públicas y privadas fue de 25.93 por ciento (17.4 para las primeras y 71.11 para las segundas). Mientras que de posgrado, el aumento en ese mismo periodo es de 55.15 por ciento (61.30 en las públicas y 38.68 en las privadas). Sin embargo tenemos una proporción muy baja de jóvenes en edad para asistir a las escuelas superiores que lo hacen, la cifra está entre 13 y 15 por ciento; mientras que en otros países oscila entre 40 y 67 por ciento, países que han hecho un esfuerzo de desarrollo económico, industrial, cultural y social. Al respecto, José Sarukhán, rector de la UNAM hasta finales de 1996 dijo: "Si no aumenta la oferta de Educación en el futuro, nuestro país va a estar crecientemente incapacitado para competir y funcionar adecuadamente en el ambiente globalizado, competitivo y de bloques comerciales en el que estamos metidos"<sup>39</sup> (Gráfica 2.1.7).

El hecho de que sean tan pocos los mexicanos que tienen educación superior se debe en gran parte a que se cubre únicamente, según datos proporcionados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), 14 por ciento de la demanda potencial de estudios en el grado de licenciatura, un porcentaje muy inferior comparado con el de otros países de igual o mayor desarrollo económico; en Argentina la cobertura es de 43 por ciento, Uruguay cubre 30, Bolivia 23, Cuba 21, Ecuador 20 y Estados Unidos 76 por ciento<sup>40</sup>.

De acuerdo con el Censo de Población 1990, de cada 100 niños que inician la enseñanza sólo 4 terminan la educación superior<sup>41</sup>; de 100 jóvenes que hay en el país sólo 15 tienen la oportunidad de

ingresar a la Educación Superior, prácticamente 1 de cada 7 pueden aspirar a este nivel de enseñanza<sup>42</sup>; y de los que ingresan a estudiar licenciatura, el 75 por ciento son la primera generación de su familia en tener esos estudios<sup>43</sup>.

No obstante que ha habido un crecimiento en la demanda de ES que la ANUIES estima en 27 % en la última década, hay quienes estiman que debe evitarse caer en la masificación de las universidades públicas en detrimento de la calidad académica<sup>44</sup>.

### Profesionistas en México

Por datos del INEGI se sabe que en México existían un millón 897 mil profesionistas de 25 años y más en 1990 (cifra 7 veces superior a la que observó en 1970); que su distribución por disciplina académica era la siguiente: contaduría 10.6%; medicina 8.7 %; administración 6.9% ingeniería mecánica e industrial 5.4 %; y agronomía 6.9 %, entre otras. Se conoce que la concentración es elevada en los centros urbanos y en algunas entidades: DF con 25%; Estado de México 11.5; Jalisco 6.9 y Nuevo León con 6.1 por ciento<sup>45</sup>.

Asimismo, se sabe que la situación de los profesionistas con respecto al trabajo era la siguiente: notable la elevada proporción de profesionales que trabajaron como empleados u obreros, con 72.9% del total de ocupados; seguido por la categoría de por cuenta propia con el 16 % y patronos o empresarios con 8.5%. Entre los profesionales el 17.3 % era económicamente inactivo<sup>46</sup>.

### Paradojas entre la escolaridad y el desarrollo económico individual y general

Como dicen Humberto Muñoz y Herlinda Suárez, en el estudio de la relación educación empleo, la articulación entre el sector productivo y el sistema político constituye un eje de análisis fundamental, sobre todo a la hora de fincar un desarrollo económico. En este caso, la educación ha quedado atrapada entre dos funciones: por un lado, debe colaborar con el desarrollo económico mediante la producción de agentes para un mercado laboral estratificado, en el que una gran parte de la demanda se centra en trabajadores con los mínimos de escolaridad posible; mientras que por el otro, su uso político debe

legitimar ideologías de igualdad y movilidad social, así como proyectos gubernamentales. Parece ser, por lo consiguiente, que:

"En el contexto de la crisis, los bajos niveles escolares de la población y el deterioro de la educación en el mercado resultan funcionales a la economía para acentuar el abaratamiento de la fuerza de trabajo y con ello se reanima el proceso de acumulación"<sup>47</sup>.

Desde la década de los ochenta, la escolaridad perdió relevancia como mecanismo legítimo de ascenso social, y la aparición de desempleo entre profesionales provocó que la expansión de la matrícula universitaria pasara a ser considerada como un problema tanto para los empresarios como para el gobierno:

"La situación nacional en 1987 mostraba como tendencia general que, en aquellas ciudades donde los índices de escolaridad son más altos, la tasa de desocupación era mayor. A nivel del total de las zonas urbanas, el desempleo alcanzaba el 4.5 % de la PEA y México y Monterrey son las ciudades con los índices más altos (5% y 5.9% para el desempleo y 7.9 años para la escolaridad)."<sup>48</sup>

La escolaridad relativamente alta de la población, la competencia por altos puestos en el mercado laboral y la disminución del valor de algunos certificados escolares provocan que los trabajadores perciban la necesidad de seguir estudiando para "mejorar" ocupacionalmente, al margen de los conocimientos que se requieran para ocupar el empleo al que aspiran. Todo esto ocasiona que el valor de la educación siga decreciendo y que el esfuerzo de los trabajadores obtenga pocas recompensas.

En uno de sus estudios, Carlos Muñoz Izquierdo (1990)<sup>49</sup> estimó la capacidad que tendrían los sectores modernos del sistema productivo para absorber a quienes egresarían y desertarían de las instituciones de educación superior durante la década de los noventa. De acuerdo con los resultados ahí obtenidos, sólo dos terceras partes (712 mil) de los alumnos que concluirían sus estudios profesionales durante el período 1990-2000 (1 millón 61 mil 100 individuos), podrían incorporarse al sector moderno de la economía del país. A la tercera parte restante (349 mil 100) agregó la cifra de 1 millón 247 mil 120 alumnos que desertarían durante el mismo período. Así, estimó que un total aproximado de 1 millón 596 mil 220 ex alumnos de las IES (los cuales representarían, aproximadamente, el 70% de los que egresarían y desertarían de las mismas durante los 10 años considerados) tendrían que desarrollar

actividades económicas distintas de aquellas -pertenecientes a los sectores formales del aparato productivo- que técnicamente corresponden a quienes han cursado la educación superior.

### Causas, consecuencias y explicaciones del desempleo

El paso de la era industrial a la era tecnológica está resultando, en lo que a educación y empleo se refiere, particularmente trabajoso y de esto los jóvenes son las primeras víctimas; pues en una sociedad donde domina la burocracia estatal y el capital monopolista, las nuevas generaciones de egresados de secundaria están siendo otras víctimas más de las crisis económicas, la recesión y el desempleo, así como de los sistemas de retribución dosificada, según "oscuros" procesos de evaluación del rendimiento, que comienzan a imperar en México por encima y por abajo de la legislación laboral del país.

No es un gran descubrimiento decir que los jóvenes son los más afectados por el desempleo, afectación que se manifiesta desde la búsqueda del primer empleo hasta la inestabilidad profesional. De sobra se sabe que el hecho de ser joven actualmente aumenta considerablemente el riesgo de pobreza, ya que factores socioeconómicos juegan un rol determinante en la creación y fijación del estatus y es por demás decir que éste se transmite de generación en generación, con lo que el estatus se manifiesta como un círculo vicioso (pobreza, cualificación inferior, pobreza) que dificulta en gran manera poder salir de él. Además surgen otras circunstancias inherentes al estatus que permean hacia el proyecto de vida y hacia las oportunidades de conseguir un empleo o trabajo remunerado: se añade en varios casos el peso de los factores económicos y académicos en la búsqueda de empleo (tener auto, hablar otro idioma, uso de instrumentos especializados, etc.).

El gran reto que es el desempleo, resulta obligado, supuestamente según algunas opiniones, por circunstancias muy relacionadas con la devaluación académica. Algunos argumentan que hay desempleo o paro (inmovilización de la población que podría clasificarse económicamente activa, como la juvenil) porque el mercado de trabajo ofrece puestos cada vez más cualificados y muchos jóvenes no poseen cualificación o la que poseen no satisface al mercado laboral; en otras palabras, los desempleados lo son por ser los menos cualificados, así, también los más afectados son los menos cualificados.

Otra argumentación paralela a la anterior refiere que habría que sumar una realidad: la oferta de empleo es menor que la demanda. Además, los estratos tecnológicamente avanzados de la economía no están siendo capaces de absorber a los egresados del sistema educativo. Por lo anterior, los empleadores son cada vez más exigentes ante la abundancia de mano de obra. También se observa que coexisten sectores de alta modernidad con otros de mayor primitivismo tecnológico, hecho que disgrega los requerimientos de cualificación real. Entonces ¿hasta qué punto la cualificación es una causa de movilidad o inmovilidad laboral?

Por otra parte, la calidad de la educación no disminuye en términos absolutos a través del tiempo por el simple desfase con los cambios científicos, sino más bien por otros procesos sociales, económicos principalmente, tanto a nivel macro, micro y familiar.

Las estadísticas de desempleo en México han sido criticadas porque pareciera que no reflejan la realidad. Por ejemplo, las que se refieren al desempleo abierto, como arrojan tasas bajas, no son creídas por la mayoría de la gente, pues se piensa que se han arreglado; al respecto, Jonathan Heath Constable<sup>50</sup>, dice que éstas son correctas porque en su elaboración el INEGI aplica las normas y recomendaciones internacionales y que más bien esos resultados indican que el problema laboral de México se encuentra en otro lado, que podría estar en una combinación de desempleo disfrazado con empleo marginal y no productivo: "La definición del desempleo abierto aplicada por el INEGI corresponde exactamente con la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Esta define a las personas de 12 años y más que en el período de referencia de la encuesta no trabajaron ni una hora a la semana, pero que realizaron acciones de búsqueda de un empleo asalariado o intentaron ejercer alguna actividad por su cuenta". En este caso la palabra «abierto» quiere decir «completo».

Este economista señala que hasta antes de la recesión de 1995 y comparado con todos los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el desempleo abierto de México era el tercero más bajo, después de Luxemburgo y Japón y que el indicador aplicado es correcto, y que en sí refleja una realidad: México no tiene una tasa muy elevada de desempleo abierto, lo cual no quiere decir que no tenga problemas laborales, sino que más bien el problema recae en otras áreas, entre ellas los ingresos insuficientes y los trabajos no productivos o marginales.

Frecuentemente, los reportes relacionados con el desempleo muestran pequeñas variaciones; por ejemplo, en agosto de 1996 se informó que había aumentado la tasa de desempleo abierto en el país en julio del mismo año. El Reporte Mensual del INEGI indicaba que dos millones 30 mil mexicanos en edad y condición de trabajar, que constituyen el 5.8 % de la Población Económicamente Activa (PEA) no hallaron ocupación ni obtuvieron ingresos, lo que significaba un repunte en los índices de desempleo en México con dos puntos respecto a junio anterior que había sido de 5.6 %. Este dato fue obtenido en base a la Encuesta Nacional de Empleo Urbano, que además señaló que la duración promedio del desempleo abierto (nivel nacional) disminuyó de 6.5 semanas en agosto de 1995 a 5.3 semanas en julio de 1996. Bajo el análisis estadístico, se mencionó que la tasa de desempleo abierto fue menor (1.5 puntos porcentuales) a la de julio de 1995 (7.3 %). Por ciudades, Saltillo tuvo una tasa de desempleo del 8 % sobre PEA; Monclova 7.8 % PEA; Ciudad de México 7.6 % PEA, entre las más altas y entre las menores Acapulco 1.7 % PEA; Tijuana 1.8 y León 1.9 PEA<sup>51</sup>.

Aquí cabe resaltar que las maquiladoras no han sido la solución que se esperaba para abatir el desempleo, y esto porque su oferta ocupacional se limita a su propio entorno cercano y a que no se ha podido extender su influencia económica más allá de su propia inversión en mano de obra. Contra lo que especialistas aconsejaron, la mayoría de los insumos de las maquiladoras son importados, con lo cual el beneficio se nulifica.

De las 3 mil 188 empresas de ese tipo en el país, apenas 1377 son nacionales. Juntas dan empleo a un total de 838 mil 642 personas (este dato es variable debido a la rotación de personal que es muy frecuente) y el 71 % de esas fuentes laborales se localiza en la franja fronteriza. El uso de insumos nacionales en sus productos apenas llega al 2.1 %, lo que refleja el escaso grado de integración entre la industria maquiladora y el resto de los sectores productivos<sup>52</sup>.

Si este tipo de empresas tiene que recurrir a importaciones, en vano es su inversión que sólo aprovecha la mano de obra barata de nuestro país, y en vano también su crecimiento: en 1988 las fuentes de trabajo sumaban 398 mil 245 y 8 años después llegó a 838, 642. Y en el aspecto laboral, según el INEGI, durante el mes de agosto de 1996 la industria maquiladora de exportación ocupó a 779 mil 143 personas, de las cuales el 81.9% correspondió a obreros, el 10.9 % a técnicos de producción y el 7.2 %

a personal administrativo. Esto representó un crecimiento de este año en 19.8 % ya que en agosto del año anterior las personas ocupadas en el mismo ramo fue de 641 mil 880. De esta manera, en los primeros ocho meses de 1996 se acumuló un crecimiento en formas de trabajo de 15.9%; pero, a qué costos en recursos humanos<sup>53</sup>.

### Relación escolaridad-empleo

La Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha señalado que tanto la región latinoamericana como la caribeña acusan un agudo desajuste entre el perfil educativo y el mundo del trabajo, y que la gran mayoría de los jóvenes de los países de estas regiones ingresan al mercado laboral cuando no han completado la enseñanza media, además de que los egresados de alguna carrera profesional o técnica lo han hecho en un sistema de baja calidad<sup>54</sup>.

Es por demás decir que existe una relación entre la escolaridad de la población económicamente activa y su desempeño abierto, muchas veces debido tan sólo a la experiencia escolar; no obstante, aunque en contra de lo que uno pudiera pensar, varias investigaciones (H. Muñoz García y M. M. Suárez, Colegio de México, 1992 e INEGI- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. Encuesta Nacional de Empleo correspondiente al primer trimestre de 1995, 1996) señalan que la tasa de desocupación es mayor en las ciudades, donde los índices de escolaridad son más altos, que en el campo, donde son menores. Así, la tasa de desempleo correspondiente a la población que no recibió ninguna instrucción es de 1.9%, en tanto que la registrada para la población que ha recibido una escolaridad por encima de la enseñanza secundaria es de 6.7%<sup>55</sup>.

La aparente contradicción se debe a que aunque la educación mejora el desempeño ("La escolaridad se refleja en una mayor capacidad de análisis, mejor funcionamiento"<sup>56</sup>), también eleva en calidad las expectativas de salario y puesto de trabajo; además que los puestos de trabajo, por la recesión económica, han disminuido debido a cierres de empresas y recortes de personal para ahorrar egresos.

Atención especial merece el desempleo de quienes salen de las instituciones de enseñanza superior, pues se ha manifestado una relación positiva entre éstos y la tasa de desempleo abierto. Actualmente a

nivel general, el sector primario atrae a pocos profesionistas y técnicos y aunque la industria los atrae, sobre todo en la década de los sesenta, ahora también los emplea cada vez menos; por mientras, aunque en decremento, todavía el sector terciario conserva la supremacía como su fuente de ocupación<sup>57</sup>.

Hace poco se estudió a los egresados de diversas instituciones ubicadas en el área metropolitana del Distrito Federal y en la ciudad de Toluca, las conclusiones señalaron que el desempleo afecta más a los egresados de carreras sociales (7.7%) que a los de carreras técnicas (6.2), a los menores de 27 años (8%) que a los mayores de esa edad (5.1%), a las mujeres (8.3%) que a los hombres (6.1%)<sup>58</sup>.

Históricamente se conoce un fenómeno muy relacionado con el prestigio y los estereotipos profesionales: "Entre 1950 y 1960, la ingeniería, la medicina, el derecho y la administración fueron los campos profesionales más importantes. La relación entre el número de empleos de nivel profesional y el de los egresados era de 1.4, lo que significa que durante esos años existía más de un puesto de trabajo de ese nivel para cada egresado". A partir de entonces, la capacidad de la economía para incorporar productivamente a quienes terminaron sus estudios profesionales entró en franco descenso; al mismo tiempo, el número de egresados de la educación superior ascendió significativamente. Por tanto, desde la década de los sesenta, la relación empleo-egresado empezó a ser menor que la unidad<sup>59</sup>.

Hacia 1980, la ingeniería rebasó a la medicina, a la administración, a la educación (a nivel postprimario) y al derecho (el cual fue desplazado al cuarto lugar). La relación empleo-egresado cayó hasta 0.27 en la década ochenta-noventa, o sea que la proporción de los nuevos profesionistas que obtuvieron empleos acordes con su escolaridad fue mínima; por cada vacante compitieron 3.73 egresados, es decir 4 y es de suponerse que la tendencia se agudice de aquí al año 2000<sup>60</sup>.

Aquí cabría una pregunta: ¿qué hacen los profesionistas que no encuentran empleo? Muchos aceptan desempeñar una ocupación que no tiene relación con sus estudios; otros se van a engrosar las filas del sector informal del sistema productivo: "Si bien más de la mitad de las personas que tienen ocupación formal son profesionistas, éstos representan también el 26.5% de aquellos que se dedican al sector informal, porcentaje comparable a quienes terminaron primaria e inferior al 37.3% de quienes carecen de escolaridad o han estudiado menos de 6 años"<sup>61</sup>.

## Implicaciones de la competencia por el trabajo

Las exigencias que impone la globalización de las economías a los mercados en el ámbito internacional, tienen implicaciones para las relaciones laborales y para la misma competencia para el trabajo; esto ya se ha visto con la implantación pretendida de la nueva cultura laboral en México, la cual comienza a ser adoptada por los diferentes sectores, en busca de la integración de dirigentes, trabajadores y sindicatos para lograr productividad y calidad en todas las actividades económicas o de repercusión económica de la vida nacional, a fin de incursionar en los negocios mundiales con oportunidad y éxito.

Como se considera que en la productividad y la competitividad de las empresas, destaca el ser humano, "pues es el único capaz de combinar con eficiencia y eficacia todos los recursos para obtener los resultados requeridos"<sup>62</sup>, las exigencias o requerimientos para los trabajadores van a ser mayores y diferentes a los que éstos están acostumbrados y han conocido. Así, los patrones y empleadores están determinando considerar «con objetividad y razonable exactitud» las características de las personas a las que habrán de emplear, en términos de habilidades, aptitudes e incluso valores y actitudes: personalidad; valores morales; nivel y tipo de inteligencia; actitudes frente al trabajo; etc

En su afán de eficientar su elección de personal, algo que a muchas empresas les representa una problemática, los empleadores ya comienzan a reunir los conocimientos, experiencias y esfuerzos de diversos especialistas en los campos de la administración, psicología del trabajo e informática, para crear hasta sistemas computarizado capaces de determinar, mediante la aplicación de sencillos cuestionarios, las características internas de los individuos para compararlas con las cualidades demandadas por los puestos o áreas funcionales, y así poder definir al candidato idóneo para alguna función, ó bien, cuál es el área ocupacional más recomendada para alguna persona, que en algunos casos ni ella misma conoce<sup>63</sup>.

Uno de los proyectos para tal fin es la creación del sistema Conciper (conocimiento científico de personal), software de métrica administrativa, que conjuga las bondades de la informática con las técnicas de psicometría aplicada al trabajo y los principios de la administración de personal, a través de las cuales es posible identificar en las personas sus inclinaciones, gustos, preferencias, capacidades,

rasgos de personalidad, valores, así como su tipo y nivel de inteligencia, con la velocidad y exactitud de la informática<sup>64</sup>.

No sobra decir, que todo esto implica mayores niveles exigencia en educación, capacitación y eficiencia para quienes quieran la oportunidad de competir por alguna plaza o puesto de trabajo; por esto, en conocimiento de todo lo anterior, resulta impostergable realizar acciones a mediano y largo plazos que ayuden a lograr la vinculación eficiente entre los sectores educativo y productivo para estar en condiciones de preparar a las nuevas generaciones dentro de las aulas, aparte de habilidades para equis tarea, "con características de triunfadoras y de liderazgo"; es decir, a las instituciones educativas se está solicitando, por lo pronto, crear en sus estudiantes la actitud emprendedora y creativa para la instalación de nuevas empresas prioritarias, o estar en condiciones de encauzarlos a las áreas donde podrán acceder a una ocupación, además de propiciar oportunidades de éxito, tanto personal como colectivo<sup>65</sup>.

Así visto, sin una mejor educación y capacitación integral, los mexicanos de cualquier edad y ramo de actividad, serán incapaces de competir por algún empleo. Esto puede convertirse en una desventaja para ciertos sectores de la población, pues tenemos por ejemplo que los alumnos procedentes de los estratos sociales menos favorecidos (quienes no dominan un capital cultural semejante al de quienes tradicionalmente han tenido acceso a la educación superior), no alcanzan en general los estándares cualitativos de los estudiantes pertenecientes a los estratos más altos.

Esto marca definitivamente tanto el empleo como la elección de carrera y su culminación, ya que a últimas fechas se ha cuestionado la calidad de educación de las instituciones públicas de todos los niveles; así, el problema de la baja calidad que se atribuye a la educación que reciben generalmente los estudiantes procedentes de las clases mayoritarias del país, ha generado en nuestro medio una reacción desfavorable a seguir admitiendo en las Instituciones de Educación Superior (IES) a esos alumnos. Por eso se ha generalizado en México el modelo de la segmentación de la educación superior.

Por eso es importante analizar el camino de la nueva cualificación requerida, en base a considerar en qué consiste y para qué se necesita, porque incluso la currícula para la educación pública básica debe ser estudiada para no constituirse en origen de inequidad; debe considerarse que nuevos lenguajes

científicos y tecnológicos forman parte de las comunicaciones y las prácticas cotidianas, por lo tanto, los individuos en proceso de formación y los que están en pleno ejercicio de la profesión necesitan una incorporación ágil y significativa de los conocimientos, lenguajes y tecnologías que se produzcan en el corto y mediano plazo.

Como además están surgiendo nuevas y transformadoras prácticas profesionales, porque la práctica profesional se determina en el mercado de trabajo y en la función social de las profesiones, los alumnos que se preparan para una actividad económica deben reunir y por lo tanto perseguir un conglomerado de contenidos relativamente cerrados y estables para una formación básica al que deberán añadir otro conglomerado de contenidos flexibles que pudiesen irse transformando de acuerdo a los cambios del mercado de trabajo y de la actividad profesional, o a las características de multifuncionalidad que serán o ya están siendo requeridas por los empleadores o por la misma dinámica del mercado laboral general, técnico y profesional.

#### Notas del apartado 2.1

1. Información difundida a principios de julio de 1998 por diversos medios de comunicación.
2. RAMIREZ Maribel. *Somos ya 93 millones de mexicanos: INEGI*. El Nacional, 16 de diciembre de 1996, pág. 23.
3. *Ibidem*.
4. GOMEZ, Enrique. *Crece a una tasa anual de 3% la PEA*. El Sol de México, 6 de octubre de 1997.
5. La Jornada, 18 de abril de 1991, pág. 11.
6. LLANOS, Raúl. *La distribución del ingreso y la riqueza cada vez más inequitativa*. La Jornada, 21 de agosto de 1996, pág. 46.
7. AVILES Allende, Carlos. *El México de sexto año de primaria*. El Financiero, Lunes 26 de agosto de 1996. Sección Sociedad, Pág. 43.
8. DRÈZE, J. y A. Sen. *Hunger and Public Action*. Op. Cit. por Boltvinik, Julio. *Crece el hambre en México*. La Jornada, 23 de agosto de 1996, págs 1 y 44.
9. BOLTVINIK, Julio. *Crece el hambre en México*. La Jornada, 23 de agosto de 1996, págs 1 y 44.
10. *Ibidem*.
11. *Ibidem*.
12. Agenda económica. La Jornada, 25 de agosto de 1996, pág. 44.
13. Gert Rosenthal, secretario ejecutivo de la CEPAL, El Sol de México, Sección Finanzas, 20 de marzo de 1996, pág. 3.
14. HEATH Constable, Jonathan. *La problemática del empleo y desempleo en México* en Ejecutivos de Finanzas, Revista del Instituto Mexicano de Ejecutivos de Finanzas A.C. (IMEF), México, diciembre de 1996, pág. 46.
15. *Ibidem* pp 46-47.

16. RODRIGUEZ, Leticia et al. *Llevar la recuperación a los bolsillos: Zedillo*. El Financiero 26 de febrero 1997, pág 33.
18. MUÑOZ García, Humberto y María Herlinda Suárez. *Ajuste estructural, mercados laborales y TLC*. El Colegio de México y Fundación Friedrich Ebert, pág. 100.
19. URZUA, Carlos M. *Pobreza y crecimiento*. El Universal; viernes 1 de noviembre de 1996. Primera sección pág. 6.
20. Avilés Allende, Carlos. *El México de sexto año de primaria*. El Financiero, Lunes 26 de agosto de 1996. Sección Sociedad, Pág. 43.
21. *Ibidem*.
22. ORENDAIN Kunhardt, Ignacio. *El problema del empleo: educación, capital humano y productividad* en Ejecutivos de Finanzas, Revista del Instituto Mexicano de Ejecutivos de Finanzas A.C. (IMEF), México, diciembre de 1996; pág. 113.
23. El Financiero, De 22.7 millones, la matrícula en educación básica, pág. 51.
24. XANTOMILA, Gabriel. *Regresan a clases 27 millones...* El Sol de México, 7 de enero de 1998, pág. 7.
25. Orendain. Op. Cit., pág 112.
26. Ramírez Maribel. *Somos ya 93 millones de mexicanos: INEGI*. El Nacional, 16 de diciembre de 1996, pág. 23.
27. Avilés Allende, Op. Cit. pág. 43.
28. *Ibidem*.
29. SUAREZ, Tirso. *La formación de emprendedores una aproximación al estudio del caso yucateco*. Memoria del Primer Simposio Regional sobre Investigación Educativa. pág. 97.
30. Orendain Op. Cit. pág. 113.
31. Avilés Allende, Op. Cit. pág. 43.
32. CRUZ, Filiberto. *Marcada polarización del perfil educativo y el mundo laboral, en AL y el Caribe: CEPAL*. El Sol de México, sábado 28 de septiembre de 1996. Información Nacional Sección A, página 7.
33. HERRERA, Claudia. *La deficiente preparación en CONALEP y CB impide llegar a la licenciatura*. La Jornada. 10 de agosto de 1997, pág. 48.
34. MONTES R., G.Macias, I. Saldaña, G.Sauri, C. Avilés. Sin bachillerato, 7.8 millones de mexicanos en el 2000: diputados. *A la baja, la capacidad de la UNAM para atender la demanda de jóvenes*. El Financiero, Sociedad, Lunes 26 de agosto de 1996, Pág. 42.
35. *Ibidem*.
36. *Ibidem*.
37. *Ibidem*.
38. GONZALEZ, Ma. del Carmen. *La crisis de la educación en México*. El Financiero, 5 de agosto de 1996, pág 24 A.
39. GIL, José. *Educar a más sin masificar: Sarukhán*. La Jornada, 28 de agosto de 1996, págs. 1 y 14.
40. Avilés Allende, Op. Cit. pág. 43.
41. GIL, José. La Jornada, 2 de agosto de 1996, pág. 19.
42. Gil, José. Op. Cit., págs. 1 y 14.
43. *Ibidem*.
44. *Ibidem*.
45. La Jornada Laboral, Suplemento del periódico La Jornada. Año 3, Núm. 39, 28 de abril de 1994. pág. 4.
46. *Ibidem*.

47. Muñoz García, Humberto y María Herlinda Suárez. Op. Cit., pág. 103.
48. *Ibidem*, pág. 98.
49. *La escolaridad y la dinámica de los mercados de trabajo: experiencia reciente y perspectivas a mediano plazo*. Op. Cit. por Muñoz, *Ibidem*.
50. HEATH Constable, Jonathan. *La problemática del empleo y desempleo en México* en Ejecutivos de Finanzas, Revista del Instituto Mexicano de Ejecutivos de Finanzas A.C. (IMEF), México, diciembre de 1996; pág. 35.
51. GUTIERREZ, Carlos y Roberto González Amador. *Aumentó en julio la tasa de desempleo abierto en el país*. La Jornada, 17 de agosto de 1996, pág. 45.
52. LLANOS Samaniego, Raúl. *Son importados la mayoría de los insumos en las maquiladoras*. La Jornada 24 de agosto de 1996, pág. 40.
53. El Sol de México. *Maquiladoras, Pilar de la Economía nacional. Ocupó 770 mil personas en agosto*. Sección Finanzas o Segunda parte de la Sección A, pp. 1 y 6; Martes 29 de octubre de 1996.
54. Cruz, Filiberto. *Marcada polarización del perfil educativo y el mundo laboral, en AL y el Caribe: CEPAL* El Sol de México, sábado 28 de septiembre de 1996. Información Nacional Sección A, página 7.
55. ORENDAIN Op. Cit.; pág. 113-114.
56. MERCADO, Alfonso. *Comentarios en Ajuste estructural, mercados laborales y TLC*. El Colegio de México y Fundación Friedrich Ebert, pág. 116.
57. *Ibidem*. pág. 114.
58. *Ibidem*.
59. *Ibidem*. pág. 115.
60. *Ibidem*.
61. *Ibidem*.
62. PLIEGO Garduño, José Luis, Martha de la Peña Olaeta, David F. Morán de Alba. *Conocimiento científico de personal*. El Financiero, Sección: Análisis. Pág. 2A.
63. *Ibidem*.
64. *Ibidem*.
65. *Ibidem*.

## 2.2 Características socioeconómicas y situación educativa del Distrito Federal e Iztapalapa

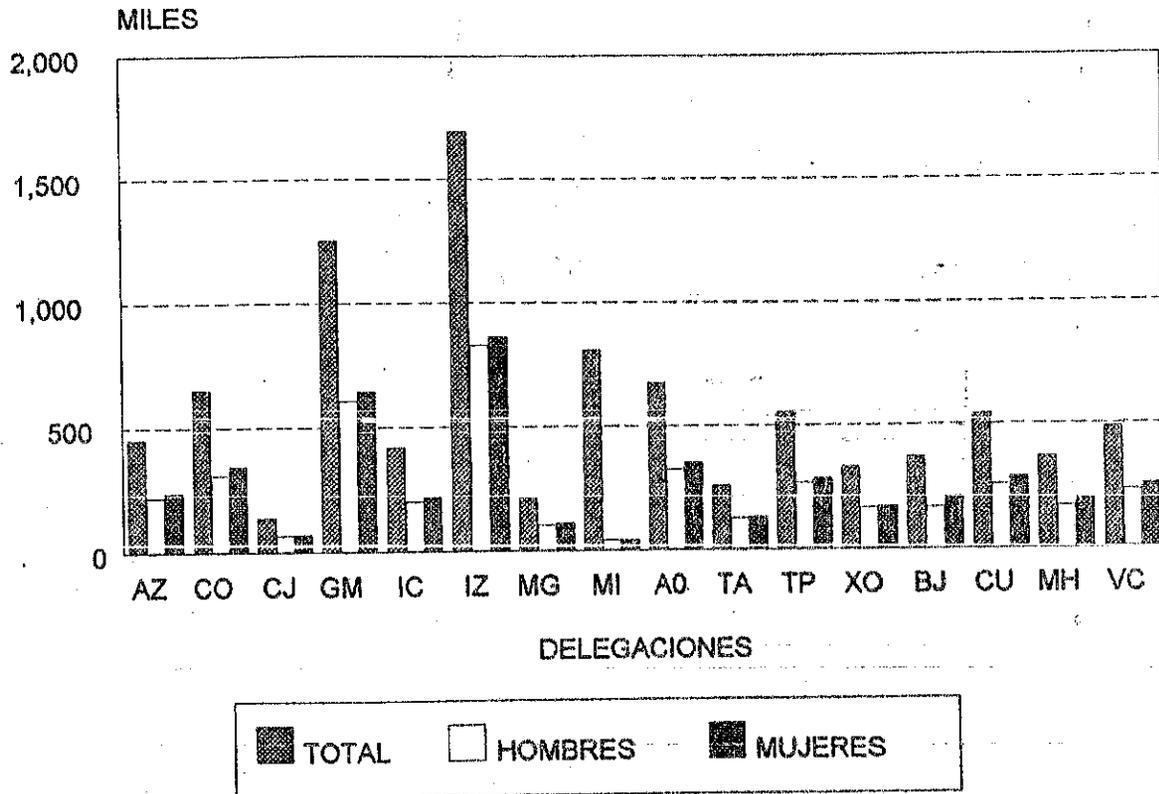
Las características socioeconómicas del Distrito Federal quedan en gran parte explicadas con las de orden nacional ya referidas, pues siendo la zona económica, industrial, comercial y de servicios más importante del país, en ella se ejemplifica más típicamente lo que sucede en las zonas urbanas del país, aunque con la variación de ser al mismo tiempo el lugar al que se da mayor preferencia en todos los aspectos económicos y en lo estructural. No obstante lo anterior, el Distrito Federal no deja de tener problemas de marginalidad, pues es a la vez el principal centro urbano y al que todavía llegan habitantes del interior del país con la ilusión de mejorar sus condiciones de vida.

Por lo tanto, debe considerarse que de las características ya mencionadas en la descripción del país, muchas son atribuibles al DF y ejemplificadas por él, aunque no de manera exclusiva. En esta entidad se reflejan mejor los problemas de relación entre educación y empleo por pertenecer a una zona muy poblada.

El Distrito Federal, según el Censo de Población y Vivienda 1995, contaba al terminar dicho estudio con una población de 8 millones 483 mil 623 habitantes, de los cuales 4 millones 73 mil 720 eran hombres y 4 millones 409 mil 903 eran mujeres; además esta entidad tiene el menor índice de analfabetismo en el país con un 3% de entre la población de 15 años y más<sup>1</sup>. Esto resulta obvio si consideramos que la cobertura educativa es más amplia en lo que se considera el centro del país, por estar en ella la sede de los tres poderes de la federación y la mayor actividad económica.

La delegación política Iztapalapa es la mayormente poblada del Distrito Federal (Gráfica 2.2.1) con un total de 1 696 418 habitantes según los resultados preliminares del mismo Censo de Población y Vivienda de 1995 y el cual podría ascender a un millón 750 mil actualmente, lo que equivale aproximadamente al 20 por ciento de la población total de la entidad (Gráfica 2.2.2). La población de esta delegación se encuentra inmersa en una problemática social de matices un tanto diferentes a los de otras delegaciones, ya que es, por ejemplo, una de las dos delegaciones con mayor índice de actos delictivos junto con la Gustavo A. Madero.

# POBLACION



FUENTE: INEGI, CONTEO DE POBLACION Y VIVIENDA 1995

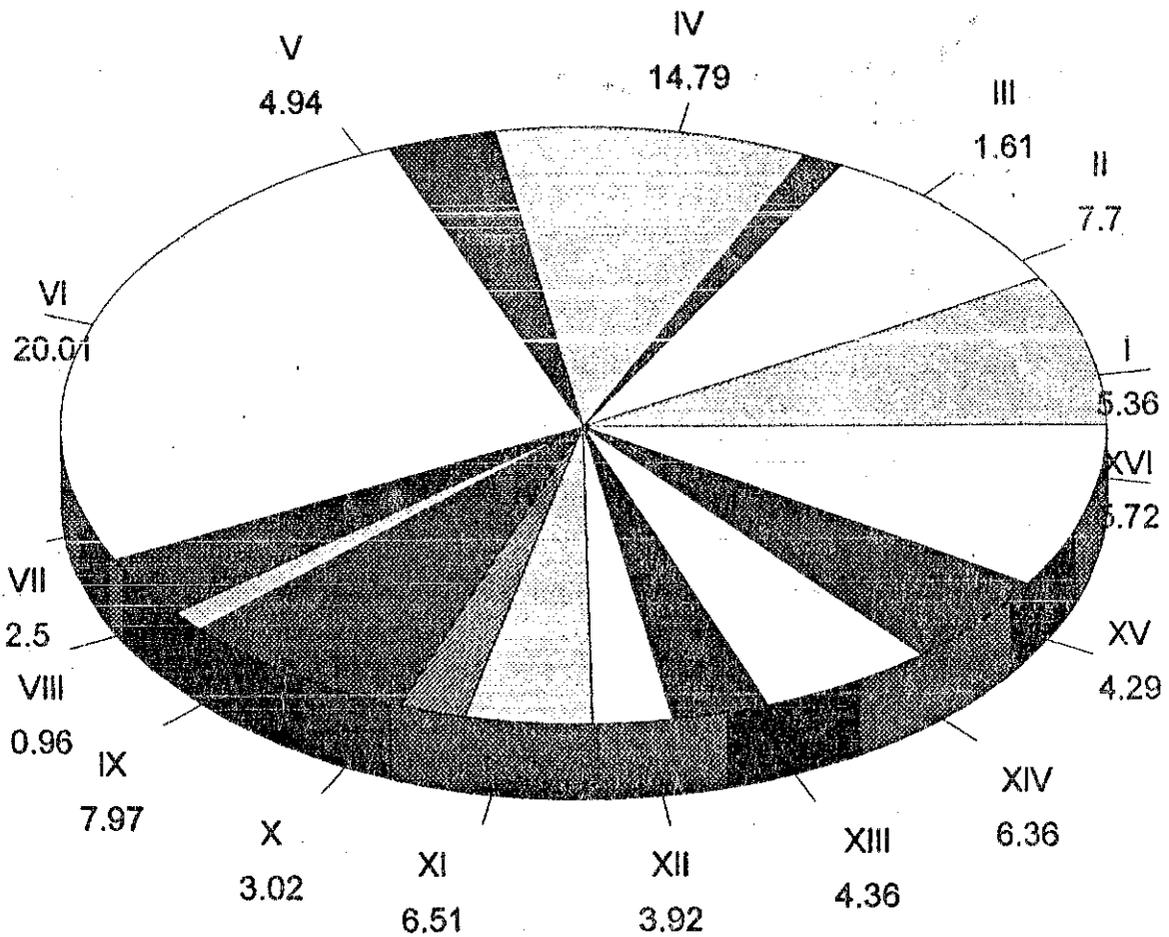
**ORDEN EN LA GRAFICA  
DE IZQUIERDA A DERECHA**

AZCAPOTZALCO  
 COYOACAN  
 CUAJIMALPA  
 GUSTAVO A. MADERO  
 IZTACALCO  
 IZTAPALAPA  
 MAGDALENA CONTRERAS  
 MILPA ALTA  
 ALVARO OBREGON  
 TLAHUAC  
 TLALPAN  
 XOCHIMILCO  
 BENITO JUAREZ  
 CUAUHTEMOC  
 MIGUEL HIDALGO  
 VENUSTIANO CARRANZA

Gráfica 2.2.1

# POBLACION DEL DF POR DELEGACION

PORCENTAJE



FUENTE: INEGI, CONTEO DE POBLACION Y VIVIENDA 1995

**IDENTIFICACION NUMERICA LA GRAFICA:** I. AZCAPOTZALCO; II. COYOACAN; III. CUAJIMALPA; IV. GUSTAVO A. MADERO; V. IZTACALCO; VI. IZTAPALAPA; VII. MAGDALENA CONTRÉRAS; VIII. MILPA ALTA; IX. ALVARO OBREGON; X. TLAHUAC; XI. TLALPAN; XII. XOCHIMILCO; XIII. BENITO JUAREZ; XIV. CUAUHTEMOC; XV. MIGUEL HIDALGO; XVI. VENUSTIANO CARRANZA

Gráfica 2.2.2

Al respecto, se considera que Iztapalapa es una de las demarcaciones más conflictivas según reportes policiacos<sup>2</sup>, aunque compite con la delegación Cuauhtémoc como la de mayor incidencia en delitos, pero en el caso de ésta se considera la población flotante que recibe cada día desde otras delegaciones por ser el centro comercial y financiero del país (las delegaciones Cuauhtémoc, Iztapalapa y Gustavo A. Madero concentran homicidios y robos en sus diferentes modalidades, que rebasan el número promedio de delitos por día)<sup>3</sup>.

Por ejemplo, en 1996, de enero al 19 de octubre, la delegación Cuauhtémoc pasó del primer lugar que tenía en 1995 (con 14,665 delitos; seguido de Iztapalapa, con 13,705; y Gustavo A. Madero con 12,871) al tercero (20,035 delitos) después de Iztapalapa (20,627) y Gustavo A. Madero (20,162)<sup>4</sup>.

De enero a julio de 1996 se hicieron mil 694 denuncias por abuso sexual en la Ciudad de México, de las cuales el 54 % se concentraron en 5 delegaciones: Gustavo A. Madero con 232 casos (el 15.7%); Iztapalapa con 212 (el 14.4%); Cuauhtémoc con 135; Venustiano Carranza con 126 y Tlalpan con 101 casos<sup>5</sup>. Los principales delitos que se dan en la demarcación de la delegación Iztapalapa son: robo, lesiones y contra la salud.

Globalmente, el Distrito Federal presenta una problemática muy compleja, que va desde el alto índice de contaminación y su incrementada delincuencia, hasta el elevado desempleo y la proliferación del comercio ambulante, pasando por diversidad de problemas y rezagos de índole social; al respecto, en su documento *Política Social* el gobierno capitalino señaló que los rezagos son en su mayoría de carácter estructural y que su política social de 1995-2000 buscaría avanzar hacia "la igualdad de oportunidades, atendiendo a los rezagos más urgentes de la comunidad". En ese documento se señala, por ejemplo, que de 1992 a 1995 el número de niños en "situación de calle" tuvo un incremento del 13 por ciento<sup>6</sup>.

### Niños de la calle y en la calle

En la zona urbana del Distrito Federal existe un problema muy manifiesto: hay una gran cantidad de niños y adolescentes que buscan su sustento, o contribuir al ingreso familiar, ejerciendo actividades

de sumo marginales como limpiar parabrisas; ejecutar actos circenses con disfraces de payasos pordioseros; escupir fuego y en el mejor de los casos a la venta de diversos objetos, dulces y chucherías, entre otros.

El fenómeno se presenta con dos características principales: niños que viven prácticamente en la calle, durmiendo, comiendo y haciendo todas sus actividades en ella y niños que teniendo una familia con vivienda salen a obtener un mínimo ingreso para ellos mismos o para contribuir al ingreso familiar; en este caso estaríamos hablando de niños en la calle, mientras que en el primero de niños de la calle.

La problemática en ambos casos, es que estos niños y adolescentes tienen un futuro más azaroso que el resto de los habitantes de su misma edad en esta ciudad y en la zona conurbada. Esta problemática involucra aspectos educativos, laborales, de inequidad, de marginalidad y de drogadicción y delincuencia; aparte de los nutricionales y culturales.

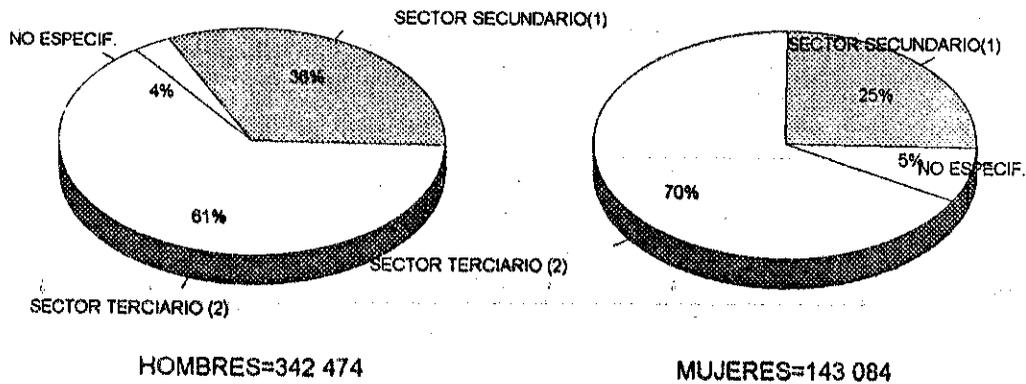
### **Desnutrición**

En lo referente a la desnutrición, existen registros de indicadores antropométricos de desnutrición para la ciudad de México efectuados en 1988 (Encuesta Nacional de Nutrición de la Secretaría de Salubridad y Asistencia [SSA]) y 1995 (Encuesta en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México [ZMCM] que levantó el Instituto Nacional de la Nutrición [INN]). El ámbito es diferente (DF o ZMCM) lo que limita su comparabilidad; sin embargo, en 1988 el 10 por ciento de los niños del DF estaban en condiciones de severamente desnutridos (dos desviaciones estándar por debajo de la norma de talla para la edad) y en 1995 el 17.5 por ciento de los menores de la ZMCM se ubicó en el mismo grado de desnutrición<sup>7</sup>.

### **Situación económica y laboral**

La mayoría de los habitantes del DF está ocupada en el sector terciario (Gráfica 2.2.3). El Distrito Federal es una de las entidades con desempleo abierto más alto y es la que encierra el mayor índice de economía informal representado básicamente por el comercio ambulante. Imperan entre gran parte de la población actividades con poca productividad y reducido ingreso (Gráfica 2.2.4). Al respecto, en 1990 la mayoría de la población entraba en el rango de 1 a 2 salarios mínimos.

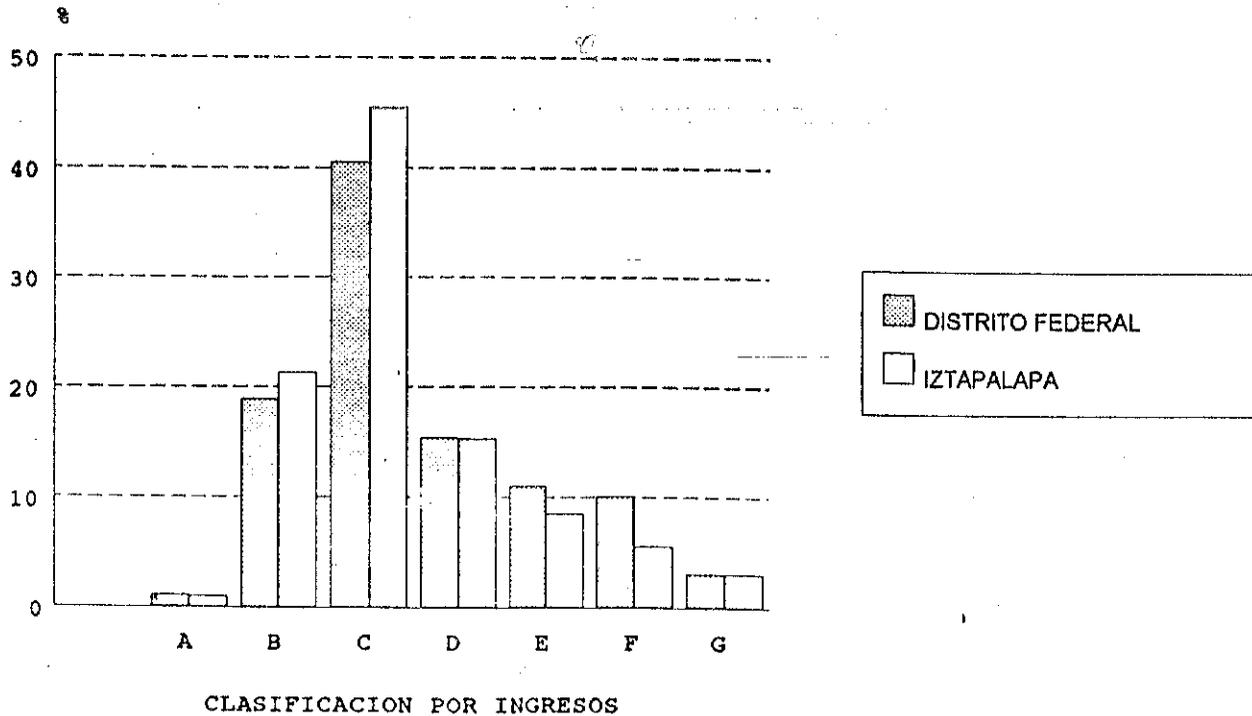
POBLACION OCUPADA SEGUN SECTOR DE ACTIVIDAD  
EN EL DISTRITO FEDERAL (EN PORCIENTO)



INEGI, XI CENSO GENERAL DE POBLACION Y VIVIENDA 1990, DF RESULTADOS DEFINITIVOS.  
(2) CONSTRUCCION, INDUSTRIA MANUFACTURERA, ENERGIA ELECTRICA Y OTROS.  
(3) COMERCIO Y SERVICIOS

Gráfica 2.2.3

POBLACION OCUPADA SEGUN NIVEL DE INGRESO MENSUAL  
AL 12 DE MARZO DE 1990 (EN PORCIENTO)



FUENTE: INEGI, DF RESULTADOS DEFINITIVOS; XI CENSO GENERAL 1990  
A=NO RECIBE INGRESOS, B=MENOS DE UN SALARIO MINIMO. C=DE 1 A 2 SALARIOS MINIMOS  
D=MAS DE 2 Y MENOS DE 3, E=DE 3 A 5, F=MAS DE 5. G=NO ESPECIF

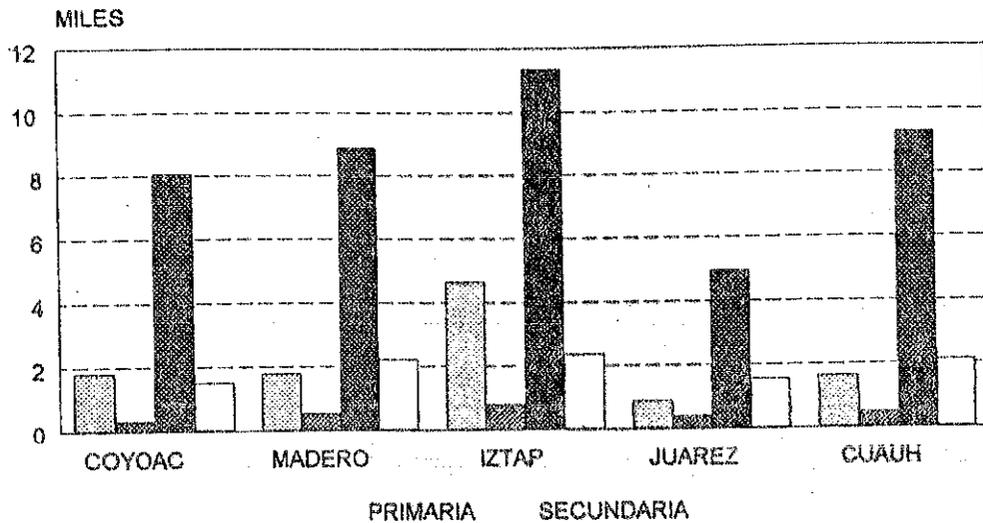
Gráfica 2.2.4

ción  
s del  
i por  
cia a  
de la  
mil  
0, la  
e un  
cada  
a 2

ad el  
que  
cual  
ción  
que  
n su  
DF  
e en  
hay  
n de

# EDUCACION DE ADULTOS 1994

## COMPARACION DE CINCO DELEGACIONES

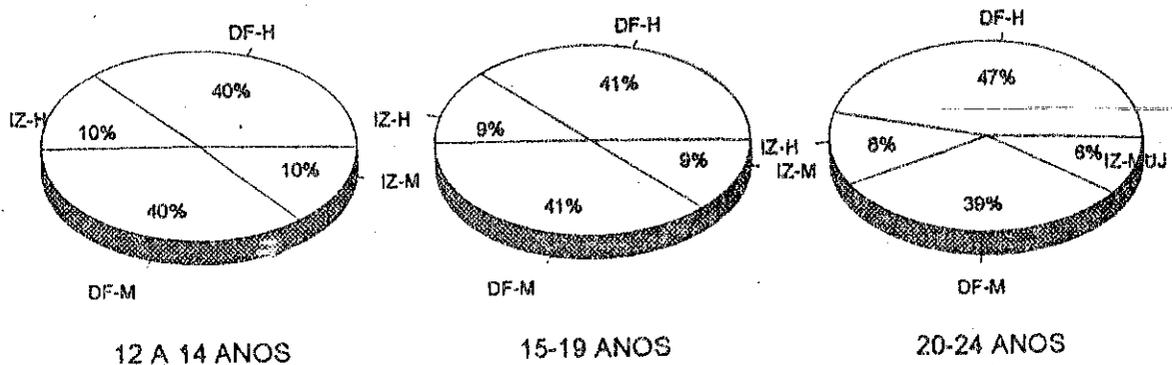


FUENTE: INEA, DELEGACION EN EL D.F., DEPTO. PLANEACION

Gráfica 2.2.7

# ASISTEN A ESCUELA

## COMPARACION IZTAPALAPA-RESTO DF



INEGI, XI CENSO GENERAL DE POBLACION Y VIVIENDA 1990

Gráfica 2.2.8

esta delegación es una de las más marginadas en el ingreso a la educación media y superior (Gráficas 2.2.8; 2.2.9 y 2.2.10).

### Cobertura en educación secundaria

La cobertura de educación secundaria en el Distrito Federal es muy amplia, suficiente para el número de solicitantes (Gráficas 2.2.11 y 2.2.12). Son las delegaciones Iztapalapa y Gustavo A. Madero las que cuentan con la mayor matrícula escolar en el nivel en tres de las cuatro modalidades (secundarias generales, para trabajadores, telesecundarias y particulares incorporadas), así como con el mayor número de escuelas (Gráficas 2.2.13 a 2.2.16), según datos proporcionados por la Dirección de Educación Secundaria en referencia al ciclo escolar 1996-1997 entre los cuales sí se encontraban los datos estadísticos correspondientes a la delegación Iztapalapa.

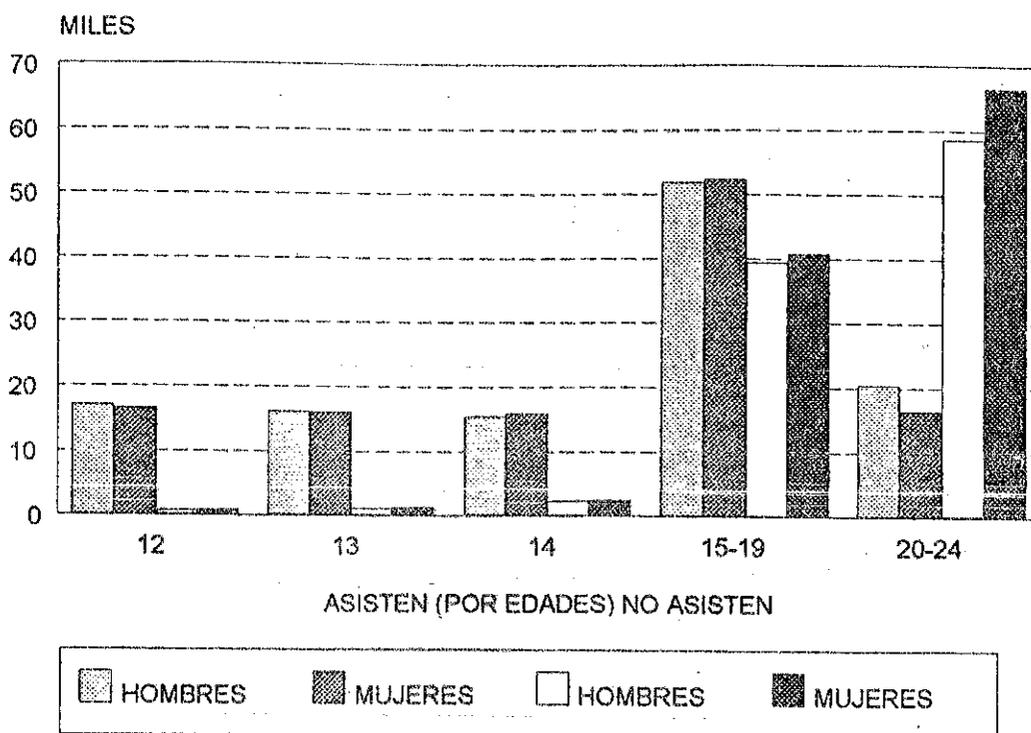
El grado de retención en secundaria en la entidad es del 94.40% contra el de deserción que es del 5.6%; aunque no se contó con los indicadores de la delegación Iztapalapa para este aspecto, sólo en lo que a telesecundaria se refiere. Al respecto, sería muy apresurado concluir, en base a los datos disponibles, que esa delegación cuenta con el más bajo índice de retención y el más alto de deserción (Cuadro 2.2.2).

### La oferta educativa de nivel medio y superior

Ha habido un acelerado crecimiento de la demanda de educación media y superior y un insuficiente crecimiento de la oferta pública en el Distrito Federal, con todo y que es la entidad más atendida al respecto. Dándose con ello una contradicción entre la ideología y la práctica educativa estatal, pues mientras se afirma el protagonismo del «libre mercado» y "la libertad para elegir" y se sobrevalora el «esfuerzo» y la «iniciativa individual» como valores propios del neoliberalismo, la oferta del sistema educativo público y el procedimiento para asignarla no corresponde a estos supuestos, como ejemplo está el examen único que más bien conduce a una distribución de los estudiantes por áreas, algo que contradice las solicitudes, los intereses y las vocaciones de los adolescentes.

# EDUCACION EN IZTAPALAPA

POBLACION POR CONDICION DE ASISTENCIA A LA ESCUELA SEGUN EDAD Y SEXO

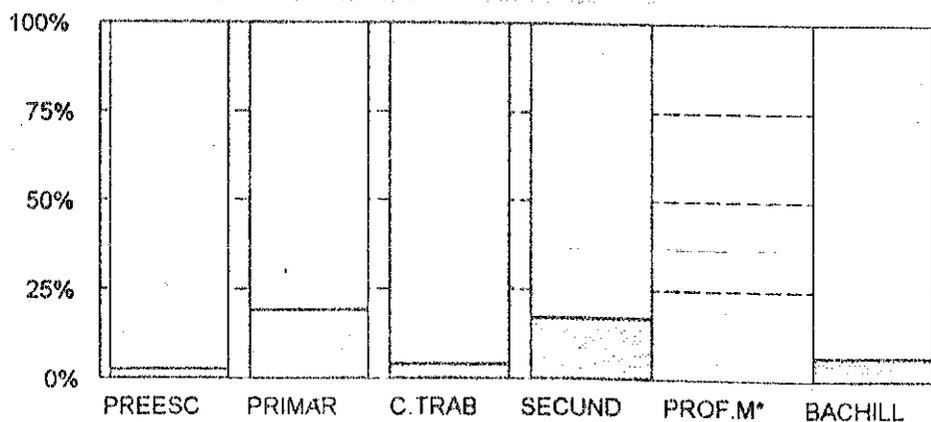


FUENTE: INEGI, XI CENSO GENERAL DE POBLACION Y VIVIENDA 1990

Gráfica 2.2.9

## EGRESADOS DURANTE EL CURSO 93-94

DELEGACION IZTAPALAPA



RESTO D.F.	94,379	138,466	106,541	90,932		42,577
IZTAPALAPA	2,374	32,672	4,369	18,736		2,982

\*NO ESPECIFICADO



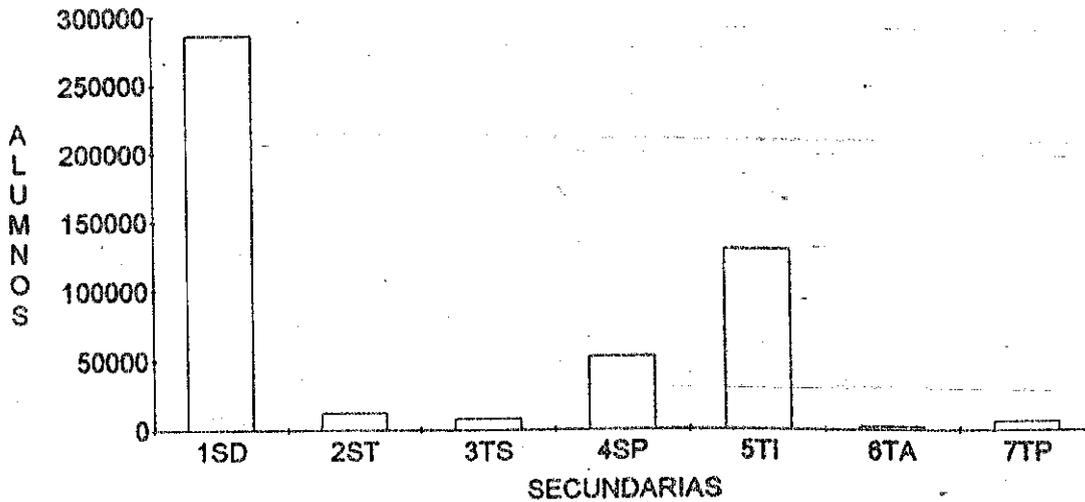
SEP DIRECCION GRAL. DE SERVICIOS COORDINADOS PARA EL D.F.

Gráfica 2.2.10

**ALUMNOS ATENDIDOS 1996-1997**

<b>SECUNDARIA GENERAL</b>			<b>%</b>
1. SECUNDARIAS DIURNAS	286207		57.31
2. SECUNDARIAS P/TRABAJADORES	12535		2.51
3. TELESECUNDARIAS	8122		1.63
4. SECUNDARIAS PARTICULARES	52982		10.61
	<b>SUBTOTAL</b>	359846	72.06
<b>SECUNDARIAS TECNICAS</b>			<b>%</b>
5. TECNICAS INDUSTRIALES	131119		26.26
6. TECNICAS AGROPECUARIAS	2203		0.44
TECNICAS PARTICULARES	6234		1.25
	<b>SUBTOTAL</b>	139556	27.94
	<b>TOTAL</b>	499402	100

**ALUMNOS ATENDIDOS 96-97**

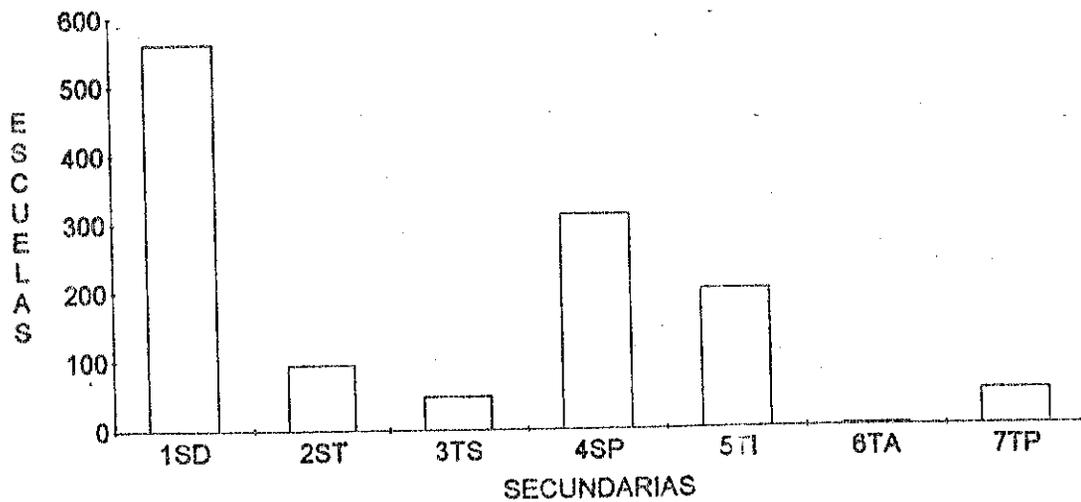


**Gráfica 2.2.11**

**ESCUELAS**

SECUNDARIA GENERAL			%
1. SECUNDARIAS DIURNAS	561	44.1	
2. SECUNDARIAS P/TRABAJADORES	95	7.47	
3. TELESECUNDARIAS	48	3.77	
4. SECUNDARIAS PARTICULARES	312	24.53	
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>1016</b>	<b>79.87</b>
SECUNDARIAS TECNICAS			%
5. TECNICAS INDUSTRIALES	202	15.88	
6. TECNICAS AGROPECUARIAS	3	0.24	
TECNICAS PARTICULARES	51	4.01	
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>256</b>	<b>20.13</b>
	<b>TOTAL</b>	<b>1272</b>	<b>100</b>

**ESCUELAS CICLO 96-97**

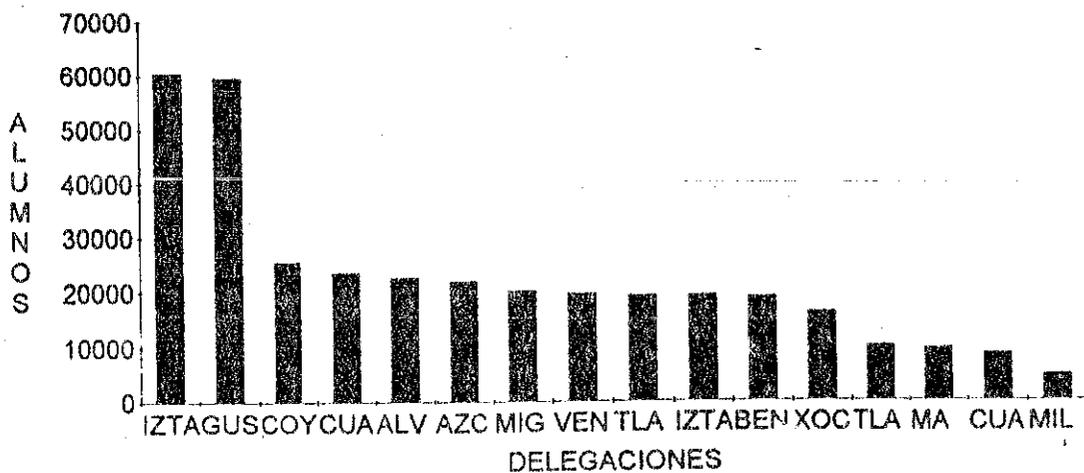


**Gráfica 2.2.12**

**ESTADISTICA DE INICIO DE CURSOS 1996-1997**  
**SECUNDARIAS GENERALES,P/TRABAJADORES, TELESECUNDARIAS Y PARTICULARES**  
**TOTAL DE ALUMNOS POR DELEGACION**

DELEGACIONES	ALUMNOS
1 IZTAPALAPA	60477
2 GUSTAVO A. MADERO	59681
3 COYOACAN	25657
4 CUAUHTEMOC	23540
5 ALVARO OBREGON	22650
6 AZCAPOTZALCO	21896
7 MIGUEL HIDALGO	20124
8 VENUSTIANO CARRANZA	19558
9 TLALPAN	19223
10 IZTACALCO	19209
11 BENITO JUAREZ	18863
12 XOCHIMILCO	16114
13 TLAHUAC	10053
14 MAGDALENA CONTRERAS	9515
15 CUAJIMALPA	8585
16 MILPA ALTA	4701

**TOTAL DE ALUMNOS POR DELEGACION**  
**SECUNDARIA 4 MODALIDADES**

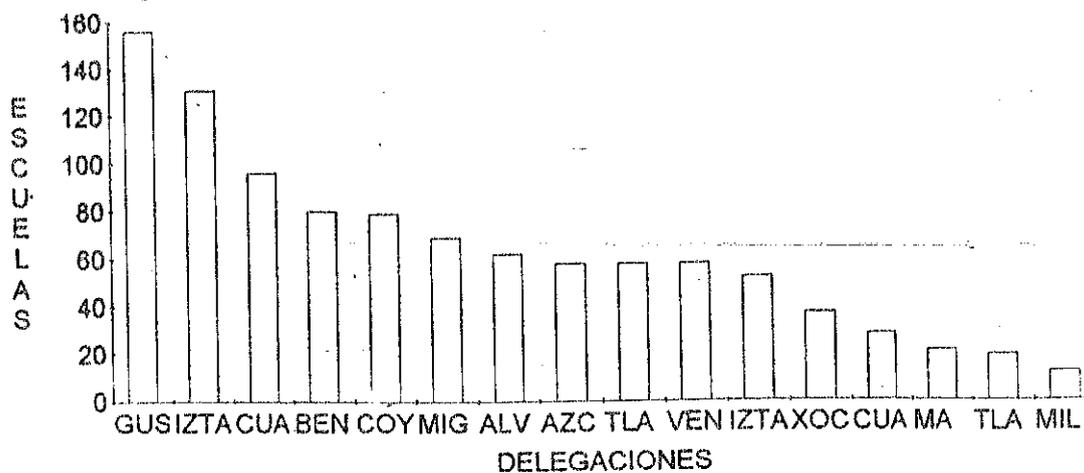


Gráfica 2.2.13

**ESTADISTICA DE INICIO DE CURSOS 1996-1997**  
**SECUNDARIAS GENERALES, P/TRABAJADORES, TELESECUNDARIAS Y PARTICULARES**  
**TOTAL DE ESCUELAS POR DELEGACION**

DELEGACIONES	ESCUELAS
1 GUSTAVO A. MADERO	156
2 IZTAPALAPA	131
3 CUAUHEMOC	96
4 BENITO JUAREZ	80
5 COYOACAN	79
6 MIGUEL HIDALGO	69
7 ALVARO OBREGON	62
8 AZCAPOTZALCO	58
9 TLALPAN	58
10 VENUSTIANO CARRANZA	58
11 IZTACALCO	52
12 XOCHIMILCO	37
13 CUAJIMALPA	28
14 MAGDALENA CONTRERAS	21
15 TLAHUAC	19
16 MILPA ALTA	12

**TOTAL DE ESCUELAS POR DELEGACION**  
**SECUNDARIAS 4 MODALIDADES**

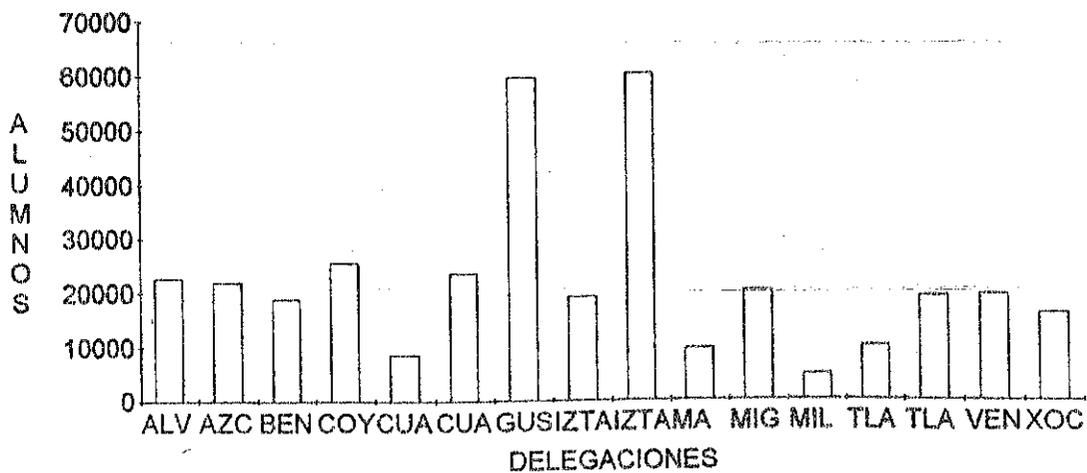


Gráfica 2.2.14

**ESTADISTICA DE INICIO DE CURSOS 1996-1997**  
**SECUNDARIAS GENERALES**

DELEGACIONES	ALUMNOS	ESCUELAS
ALVARO OBREGON	22650	62
AZCAPOTZALCO	21896	58
BENITO JUAREZ	18863	80
COYOACAN	25657	79
CUAJIMALPA	8585	28
CUAUHTEMOC	23540	96
GUSTAVO A. MADERO	59681	156
IZTACALCO	19209	52
IZTAPALAPA	60477	131
MAGDALENA CONTRERAS	9515	21
MIGUEL HIDALGO	20124	69
MILPA ALTA	4701	12
TLAHUAC	10053	19
TLALPAN	19223	58
VENUSTIANO CARRANZA	19558	58
XOCHIMILCO	16114	37

**ALUMNOS POR DELEGACION 96-97**  
**SECUNDARIAS GENERALES**

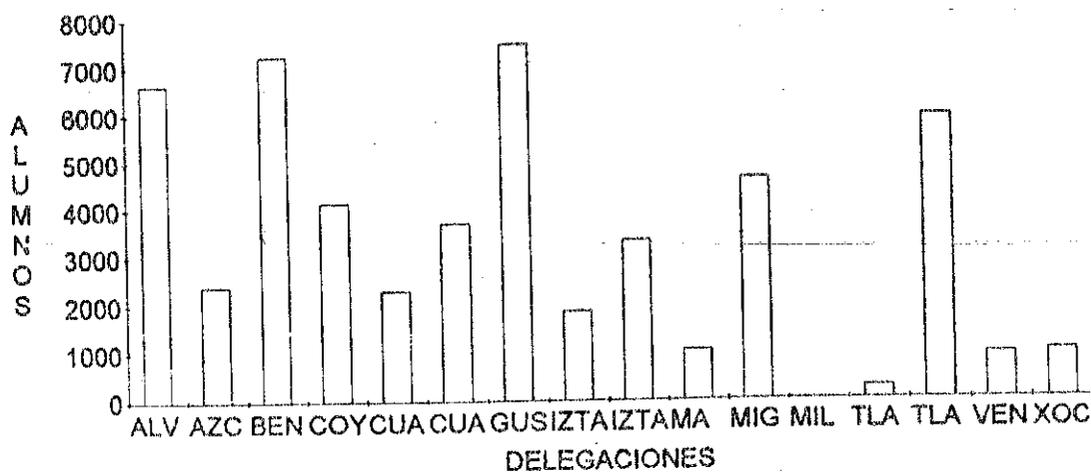


Gráfica 2.2.15

**ESTADISTICA DE INICIO DE CURSOS 1996-1997  
SECUNDARIAS PARTICULARES INCORPORADAS**

DELEGACIONES	ALUMNOS	ESCUELAS
ALVARO OBREGON	6638	27
AZCAPOTZALCO	2402	9
BENITO JUAREZ	7247	47
COYOACAN	4147	28
CUAJIMALPA	2301	16
CUAUHTEMOC	3714	25
GUSTAVO A. MADERO	7493	35
IZTACALCO	1865	10
IZTAPALAPA	3333	19
MAGDALENA CONTRERAS	1042	5
MIGUEL HIDALGO	4639	33
MILPA ALTA		
TLAHUAC	249	4
TLALPAN	5978	36
VENUSTIANO CARRANZA	934	8
XOCHIMILCO	1000	10

**ALUMNOS POR DELEGACION 96-97  
SECUNDARIAS PARTICULARES**



**Gráfica 2.2.16**

**CICLO ESCOLAR 95-96 SECUNDARIAS 4 MODALIDADES**

DELEGACIONES	RETENCION	DESERCION
ALVARO OBREGON	95.33	4.67
AZCAPOTZALCO	94.49	5.51
BENITO JUAREZ	95.19	4.81
COYOACAN	94.82	5.18
CUAJIMALPA	96.38	3.62
CUAUHTEMOC	91.31	8.69
GUSTAVO A. MADERO	94.25	5.75
IZTACALCO	94.69	5.31
IZTAPALAPA	89.5	10.5
MAGDALENA CONTRERAS	94.39	5.61
MIGUEL HIDALGO	94.41	5.59
MILPA ALTA	94.47	5.53
TLAHUAC	94.84	5.16
TLALPAN	96.26	3.74
VENUSTIANO CARRANZA	93.43	6.57
XOCHIMILCO	94.48	5.52

**CUADRO 2.2.2**

Iztapalapa se incluye sólo en la modalidad de telesecundarias.

**CICLO ESCOLAR 95-96 SECUNDARIAS 4 MODALIDADES**

DELEGACIONES	ALUMNOS		PORCENTAJE
	INSCRIPCION	BAJAS	DESERCION
ALVARO OBREGON	14843	706	4.76
AZCAPOTZALCO	20182	1093	5.42
BENITO JUAREZ	10668	498	4.67
COYOACAN	21072	1017	4.83
CUAJIMALPA	5909	189	3.2
CUAUHTEMOC	17821	1187	6.66
GUSTAVO A. MADERO	50329	2743	5.45
IZTACALCO	17036	779	4.57
MAGDALENA CONTRERAS	8264	385	4.66
MIGUEL HIDALGO	15390	734	4.77
MILPA ALTA	3747	162	4.32
TLAHUAC	9866	472	4.78
TLALPAN	12883	437	3.39
VENUSTIANO CARRANZA	18847	1048	5.56
XOCHIMILCO	13585	545	4.01

**CUADRO 2.2.3**

La dosificación y la dirección preferencial hacia determinadas áreas de la técnica y la profesión podrían ser aceptables, porque contribuyen a una diversificación de la futura fuerza de trabajo material e intelectual; aunque siempre y cuando vayan precedidas de una planeación prospectiva y de equidad en el acceso y en los apoyos.

Al respecto, y por otra parte, estaríamos de acuerdo con Pradilla cuando dice: "Desde una perspectiva opuesta a la neoliberal, podríamos considerar adecuada la orientación de la oferta, a condición de que resulte de un proyecto educativo nacional democrático, sustentado con programas acordes de inversión y operación, en el que domine la direccionalidad social y no la escasez, la imprevisión y falta de prospectiva, como parece ser el caso actual"<sup>9</sup>.

Por otra parte, no hay preparatorias en los pueblos, ni universidades o instituciones de educación superior; e incluso las que se encuentran en las otras ciudades no satisfacen las necesidades, ni de demanda, ni de cualificación, salvo honrosas excepciones pero que en su mayoría pertenecen a la iniciativa privada y que cobran altas colegiaturas. Es por esto que el DF es el mayor centro educativo al que todavía recurren muchos habitantes de otras regiones del país.

Hay que considerar, además, que las dos instituciones educativas públicas de prestigio en el DF, como son la UNAM y el IPN no cuentan con la infraestructura suficiente para satisfacer la demanda que las privilegia en la elección de los estudiantes aspirantes a educación media y superior.

Así, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) reportó un registro de 150 mil alumnos en sus 15 Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), 23 escuelas superiores y ocho centros de investigación y posgrado. Por su parte la UNAM ha reducido, en vez de ampliado, su oferta de plazas para estudiantes de bachillerato; entretanto el Colegio de Bachilleres incorporó 22 mil 652 alumnos de primer ingreso durante su ciclo escolar 96-B para paliar un poco el déficit en la oferta de educación media.

Es precisamente en la educación media y superior donde la cobertura no cumple las expectativas de la demanda, por ejemplo, la oferta educativa del IPN tiene la siguiente cobertura: en el nivel superior 15 centros de estudios científicos y tecnológicos, un centro de estudios tecnológicos y la escuela superior de enfermería y obstetricia en donde se imparten 40 especialidades técnicas y 4 carreras del

nivel medio terminal; en el nivel superior 22 escuelas, centros y unidades, en los cuales se ofrecen 51 licenciaturas; y en posgrado, en el que 12 secciones de estudios de posgrado e investigación, 4 de los 7 centros de investigación y 2 proyectos institucionales, atienden 91 programas. De ellos 24 son especialidades, 52 maestrías y 16 doctorados.

En el mismo instituto, durante el ciclo escolar 1993-94, la población escolar inscrita fue de 97 mil 811 alumnos, de los cuales 39 mil 548 correspondieron al nivel medio superior, 55 mil 962 a licenciatura y 2 mil 301 posgrado; con los irregulares se atendió a un total de 122 mil 264 alumnos. Esto, sin lugar a dudas, fue insuficiente; sin embargo, la institución se propuso continuar fortaleciendo la matrícula en las áreas de ciencias e ingeniería y en las carreras que pudieran incidir en la solución de los problemas sociales del país; también que incrementaría la matrícula, aumentando la captación de alumnos y su retención hasta la conclusión de sus estudios<sup>10</sup>. A pesar de esto, la oferta deficitaria del IPN en relación con el número de jóvenes solicitantes, continúa; algo similar ocurre con la UNAM:

UNAM Matrícula total:

En el ciclo 91-92 otorgó: 255, 177

En el ciclo 92-93 otorgó: 270, 249

En el ciclo 95-96 otorgó: (34, 955 en bachillerato)

En el ciclo 96-97 otorgó: (34, 955 en bachillerato)<sup>11</sup>

La media en la oferta total de la UNAM ha sido 260 mil. Se observa una reducción en bachillerato, especialmente en CCH, los cuales han perdido 12 mil lugares en ese mismo período (91-95). Debido a lo anterior se pensó en globalizar la oferta de bachillerato y aplicar un examen único.

#### Instituciones educativas de educación media en el área metropolitana

Para que fuera factible el examen único de ingreso, las instituciones de educación media superior del área metropolitana conformaron una comisión: la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEM), integrada por las siguientes instituciones:

**DGETI:** Dirección General de Educación Tecnológica Industrial

-CBTIS: Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios

-CETIS: Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios

**DGETA:** Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria

- CBTA: Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
- COLBACH:** Colegio de Bachilleres
- SECYBS:** Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México
- CECYTEM: Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México
- CBT: Centro de Bachillerato Tecnológico
- Preparatoria Anexa a la Normal
- Preparatoria Oficial del Estado de México
- Escuela Superior de Comercio
- Colegio de Bachilleres del Estado de México
- IAEM:** Universidad Autónoma del Estado de México
- Escuela Preparatoria de Texcoco
- UNAM:** Universidad Nacional Autónoma de México
- CCH: Colegio de Ciencias y Humanidades
- ENP: Escuela Nacional Preparatoria
- FES Zaragoza: Facultad de Estudios Superiores y enfermería a nivel técnico
- ENEP Iztacala: Escuela Nacional de Estudios Profesionales y enfermería a nivel técnico
- IPN:** Instituto Politécnico Nacional
- CECyT: Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos
- CET: Centro de Estudios Tecnológicos "Walter Cross Buchanan"
- ESEO: Escuela Superior de Enfermería y Obstetricia
- CONALEP:** Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (55 planteles)
- DGB:** Dirección General del Bachillerato
- CEB: Centro de Estudios de Bachillerato
- ENEO:** Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia

Estas instituciones conjuntaron los siguientes espacios disponibles<sup>12</sup> para el ciclo escolar 96-97 y someterlas a concurso mediante el examen único por primera vez: Educación Tecnológica Industrial: 55, 436; Colegio de Bachilleres: 41, 317; Conalep: 38, 677; UNAM: 34, 955 (igual a la de 1995); Secretaría de Educación del Estado de México: 32, 015; IPN: 26, 396 (añadió 696 lugares a los 25, 700 del año 1995); Centro de Estudios de Bachillerato: 1,169; Universidad Autónoma del Estado de México: 829; Educación Tecnológica Agropecuaria: 435; lo que da un total de 231, 229 lugares disponibles (aumento de 48 mil 900 lugares respecto de 1995).

### Notas del apartado 2.2

1. RAMIREZ Maribel. *Somos ya 93 millones de mexicanos: INEGI*. El Nacional, 16 de diciembre de 1996, pág. 23.
2. POSADA, Miriam. *Reporta la policía auxiliar 358 servicios de auxilio en 60 módulos*. La Jornada, 12 de agosto de 1996, pág. 44.

3. **OLAYO**, Ricardo. *Por tercer mes consecutivo, estable el índice de delitos*. La Jornada, 10 de agosto de 1996, pág. 36. Datos de la PGJDF.
4. El Universal, *Breves de ciudad*; en sección Nuestra Ciudad, 6 de noviembre 1996, pág. 3
5. **OLAYO**, Ricardo. *En la Ciudad de México, mil 694 denuncias por abuso sexual*. La Jornada, 3 de agosto de 1996, pág. 37.
6. **SALINAS**, Víctor. *Los rezagos sociales, de carácter estructural: DDF*. La Jornada, 20 de agosto de 1996, pág. 35.
7. **BOLTVINIK**, Julio. *Crece el hambre en México*. La Jornada, 23 de agosto de 1996, págs 1 y 44.
8. **AVILES** Allende, Carlos. *El México de sexto año de primaria*. El Financiero, Lunes 26 de agosto de 1996, Sección Sociedad, Pág. 43.
9. **PRADILLA** Cobos, Emilio. *Ciudad, educación y conflicto social*. La Jornada, 14 de agosto de 1996, pág 1 y 43.
10. **XANTOMILA**, Gabriel. *Consolida el IPN su posición rectora de la educación tecnológica*. El Sol de México, miércoles 30 de octubre de 1996. Políticas Sección A, página
11. *Triangulación entre gobierno, IP y academias, plantea Sarukhán*. La Jornada, 30 de agosto de 1996, págs. 68 y 45.
12. **VARGAS**, Rosa Elvira. *Hoy se conocerán resultados del examen para nivel medio superior*. La Jornada, 2 de agosto de 1996, pág. 19.

## **Capítulo 3**

### **El examen único del CENEVAL para el ingreso a educación media superior y sus implicaciones en relación a la orientación vocacional**

#### **3.1 El Ceneval y su examen único para ingreso a la educación media**

#### **3.2 Plan y programa de Orientación Vocacional, extracto del programa de Orientación Educativa**

### 3.1 El Ceneval y su examen único para ingreso a la educación media

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. (CENEVAL) nace por recomendación surgida en 1971 en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)<sup>1</sup>, pero es hasta 1994 cuando se realiza:

De acuerdo con el registro público de la propiedad del Departamento del Distrito Federal (DDF) el CENEVAL se constituyó el 28 de abril de 1994 como una asociación civil con la participación del gobierno federal, representado por el entonces secretario de Educación Pública, Lic. Fernando Solana Morales, y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) representada por Carlos Pallán Figueroa, así como de otros socios fundadores que no se especifican<sup>2</sup>.

Registrado el 21 de junio del mismo año, según el folio 32348, el CENEVAL tiene como objeto coadyuvar con las acciones de evaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES), de manera independiente a las funciones que en materia de evaluación realizan las propias autoridades educativas<sup>3</sup>.

En el año de su fundación, 1994, el Ceneval recibió de la ANUIES el 90% de su gasto de operación; al año siguiente el subsidio se redujo al 60 %, en 1996 al 30 % de su presupuesto y para 1997 se planeó que el subsidio por parte de la ANUIES desaparecería. A partir de ese año el CENEVAL tendría que ser autosuficiente en lo económico y sus recursos surgirían del cobro por los exámenes que las diversas instituciones educativas habrán de solicitar; es decir, el CENEVAL reúne fondos mediante los diversos exámenes de evaluación que aplica en todo el país para medir los niveles de aprendizaje y eficiencia de la enseñanza media superior y superior -que instituciones públicas y privadas contratan de manera voluntaria. Por ejemplo, en 1996 ingresaron al CENEVAL por los exámenes aplicados en la ciudad de México y área metropolitana, el llamado examen único, más de 26 millones 200 mil pesos (100 pesos *per capita* cobrados a los 262 mil solicitantes)<sup>4</sup>. Habrá que sumarse el ingreso por otros exámenes de este tipo, para el ciclo de bachillerato, que también se aplicaron ya a

nivel nacional, aunque no de manera simultánea, u otro tipo que según declaración de Pallán Figueroa ya llegan al millón y programas que ya se exportan (La Jornada 23 de agosto de 1996, pág. 11).

De acuerdo con su Organigrama, el CENEVAL está conformado por una asamblea de 13 personas, de las cuales la SEP, las universidades públicas, las universidades privadas y los colegios de profesionistas, designan a 3 miembros cada una de las cuatro subdivisiones; el decimotercero corresponde a la UNAM. Asimismo tiene un Consejo Directivo, la Dirección General y un Consejo Técnico para cada examen que se aplica, el cual se conforma con profesores o expertos que envía cada institución que integra el Centro<sup>5</sup>. Su primer director fue y es hasta la fecha Antonio Gago Huguet.

A este Centro no se le atribuyen facultades de incidencia en la política educativa, sino únicamente de calificación y acreditación de los logros académicos de las instituciones, de los estudiantes y los profesionales, sin que por ello se entienda la certificación de estudios superiores o la habilitación profesional que corresponde a otras instancias como la SEP o los Colegios de Profesionales<sup>6</sup>.

El CENEVAL ha aplicado ya varios exámenes, como el Examen General de Calidad Profesional (EGCP), el cual pretende extender al mayor número de carreras universitarias de las diversas IES del país; el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI I) propuesto desde febrero de 1994; y el EXANI II. En cuanto al EXANI II y el EGCP, fueron aplicados aunque no de manera tan generalizada como el EXANI I. Por ejemplo, el EGCP se ha aplicado en 3 mil ocasiones en la carrera de Contaduría y varios cientos de veces en Veterinaria, Enfermería, Administración y Turismo y se dispone a ser aplicado próximamente en las carreras de Ciencias Farmacéuticas, Ingeniería Civil y Medicina General.

De acuerdo a la ANUIES, el EGCP persigue: 1) evaluar a los egresados de la Educación Superior para determinar si poseen los conocimientos y habilidades mínimos para el adecuado ejercicio de una determinada profesión; 2) contribuir a la orientación de la oferta de servicios profesionales calificados y a la mejora de su calidad; 3) informar a la sociedad mexicana acerca de la calidad de la Educación Superior y a la determinación de acciones eficaces para mejorarla.

También el CENEVAL ha anunciado formalizar una prueba de calidad y actualización (cada 5 años) que se aplicaría a todos los egresados de licenciatura y posgrado, el cual no sería obligatorio, pero

si vía para mantener la cédula profesional; para este examen tendrían que modificarse algunos artículos de la Constitución y de la Ley de Profesiones<sup>7</sup>.

### Propósitos del examen único

La propuesta del examen único para el ciclo de bachillerato surgió también en la ANUIES, en 1993<sup>8</sup>. El acuerdo de unificar el método de admisión fue tomado por nueve instituciones que sumaron un conjunto de 250 centros educativos de bachilleratos propedéuticos, bivalentes o carreras técnicas: el Colegio de Bachilleres (CB); el Colegio Nacional de Educación Técnica Profesional (CONALEP); los Centros de Estudios del Bachillerato (CEB); las direcciones generales del Bachillerato, de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y de Educación Tecnológica Industrial (DGETI); el Instituto Politécnico Nacional (IPN); la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del estado de México (SECBS); la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)<sup>9</sup>.

Según las propuestas que salieron de la 21ª reunión de la ANUIES, efectuada en 1994, el examen para la Educación Media Superior tendría que ser aplicado por la SEP; sin embargo, cayó en la responsabilidad del CENEVAL por decisión de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media y Superior (COMIPEMS)<sup>10</sup>.

Una de las intenciones con el examen único era terminar con los movimientos de rechazados que en varias instituciones (la UNAM e IPN principalmente) se presentaban anualmente debido a la elevada demanda de ingreso (que llegaba a ser hasta de 400 mil solicitudes), aunque previamente Antonio Gago Huguet, director del CENEVAL, había anticipado<sup>11</sup> que de todos modos se presentarían acciones ya no de rechazados sino de inconformes con el plantel asignado de acuerdo con los resultados en el examen y el cupo de cada institución, como sucedió. Las otras eran evitar gastos a las familias de los solicitantes por multiplicidad de trámites y asimismo racionalizar la oferta-demanda para que se lograra mayor cobertura, pues se daban casos en que algunos estudiantes ingresaban a dos instituciones y después abandonaban una.

### Examen único: procedimientos y resultados

La convocatoria para el primer examen único aplicado en la ciudad de México y área metropolitana, se expidió el domingo 14 de abril de 1996; el examen se aplicó el 23 de junio (en diversas sedes) y los resultados se difundieron en una gaceta a partir del 2 de agosto del mismo año. Se anunció que la oferta global de educación media superior en el área metropolitana para el ciclo escolar 1996-1997 sería de 243 mil 170 lugares para primer ingreso, de los cuales 187 mil 370 corresponderían a instituciones públicas, lo que representaría un aumento de 7.1 por ciento respecto de la oferta pública del ciclo anterior. Se estimó que la demanda para el ingreso en las escuelas públicas y privadas sería de 241 mil 838 aspirantes<sup>12</sup>.

La convocatoria invitaba a elegir hasta 30 opciones que el estudiante marcaría según sus preferencias (no obstante, después se supo o se detectó -aunque claramente lo marcaba la convocatoria desde el principio con el punto 5.2- que existía una "opción 31" que significaba la asignación por domicilio), lo cual significaba un rango muy grande de elección que después podría manejarse cuando las inconformidades afloraran. El registro de aspirantes se efectuó del 20 al 31 de mayo y desde el 6 de mayo se distribuyeron en las secundarias públicas y particulares de la zona metropolitana, tanto las solicitudes como los instructivos que explicaban las características del nuevo proceso. En un principio, la Unión Nacional de Padres de Familia aplaudió la determinación porque de ese modo los paterfamilias reducirían gastos, se eliminarían las presiones políticas para ingresar al nivel medio superior, se recortaría burocracia y los alumnos se verían obligados a aplicarse en la preparación de la prueba para poder quedar en algún plantel de sus primeras opciones y sugirió que podría extenderse a la educación superior que ofrecen las instituciones públicas<sup>13</sup>.

Se determinó que en caso de empates de estudiantes con la misma calificación en el examen y que superen las posibilidades de oferta de alguna escuela, para decidir la asignación del plantel, se tomarían en cuenta las calificaciones que el estudiante hubiera obtenido en secundaria. El examen fue de opción múltiple, de acuerdo con los programas oficiales de estudio y los aspirantes tendrían hasta tres horas para resolverlo<sup>14</sup>.

Como resultados del primer examen único (1996), tan sólo en la inscripción, se obtuvo que juntas UNAM e IPN fueron elegidas como primera opción por casi el 65 % de los aspirantes, aunque lográndose a la vez que la UNAM recibiera 25 mil solicitudes menos que en 1995 y algo parecido sucedió con el IPN con decremento de 15 mil. Los porcentajes de solicitud de primer opción quedaron así<sup>15</sup>: UNAM: 48.94 %; IPN: 15.29 %; Educación Tecnológica Industrial: 10.43 %; Colegio de Bachilleres: 9.8 %; Conalep: 4.32 %; Prepas oficiales del Edo. de México: 1.89 %; Universidad Autónoma del Estado de México: 0.63 %; Centro de Estudios de Bachillerato: 0.5 %; y Educación Tecnológica Agropecuaria: 0.07 %

Según información oficial<sup>16</sup>, de los 231 mil 311 aspirantes que reunieron los requisitos señalados en la convocatoria para el concurso de selección, 209 mil 245 quedaron ubicados en algún plantel de los seleccionados por ellos mismos. De éstos, 131 mil 60 ingresarían en el plantel que escogieron como el más conveniente, el resto en otra de las opciones señaladas también por ellos. En relación a las opciones marcadas por los solicitantes el resultado fue así: el 56.7% de los aspirantes obtuvo un lugar en su primera opción; 70 % en una de sus 5 primeras opciones y el 91% en alguna de las que señaló en su registro (que podrían ser hasta 30, número que fue criticado por excesivo).

No obstante, las protestas e inconformidades fueron numerosas, al grado de que se ofrecieron más lugares en algunas instituciones por parte de algunas de sus autoridades como fue el caso de José Antonio Irán Díaz Góngora, secretario ejecutivo del Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica, quien en nombre del COMIPEMS ofreció 10 mil lugares en el bachillerato técnico (7 mil 500 a bachillerato tecnológico y 2 mil 500 para técnicos profesionales) a una comisión de padres de familia miembros de la comisión trilateral en defensa de la Educación Pública que protestaban por los resultados del examen del CENEVAL<sup>17</sup>, y se modificó el esquema del CONALEP, pues el secretario de Educación Pública se comprometió a fortalecer la educación profesional técnica para lograr el tránsito de sus egresados a la Educación Superior y el director del CONALEP, Antonio Argüelles, anunció que la generación que ingresaría en septiembre del 96 tendría al finalizar sus tres años, además del título de técnico, el equivalente al bachillerato propedéutico para un ulterior ingreso a licenciatura<sup>18</sup>, para ello se añadieron 6 materias, una en cada semestre.

Del acomodo de los alumnos, según sus resultados en el examen, se argumentó que hubo errores en el llenado de la forma, ya que los mismos alumnos agotaron sus oportunidades al elegir en su mayoría las escuelas ofrecidas por la UNAM y el IPN y que el rango de aceptados por estas instituciones pronto se iba reduciendo por lugar de opción y resultado del examen: "Entre mil 500 y mil 700 estudiantes se encuentran en lo que se ha llamado «caída vertical» en la asignación de plantel por un mal diseño de la hoja de opciones o llenado erróneo al elegir todas las de la UNAM, luego todas las del IPN y luego el Colegio de Bachilleres"<sup>19</sup>.

Por ejemplo, se dieron a conocer los puntos de corte más altos; esto es, el mínimo de aciertos que cubrieron quienes lograron algún espacio en los siguientes centros<sup>20</sup>: Prepa 6 (UNAM), 98 aciertos; Prepas 9 y 2 (UNAM), 93 aciertos; Prepa 3 (UNAM), 91 aciertos; CECyT 9 (IPN), 87 aciertos; Prepa 1 (UNAM), 82 aciertos; Prepa oficial 52 Edo. México, 79 aciertos; Prepa anexa a la Normal de Ecatepec y Bachillerato Tecnológico, 79 aciertos; Prepas 8 y 5 de la UNAM, 78 aciertos; Prepa anexa a Normal de Coacalco, 78 aciertos; CECyT 14 (IPN) y Prepa 7 (UNAM), 77 aciertos; CONALEP Xochimilco, 75 aciertos; CONALEP Azcapotzalco, 74 aciertos; Prepa anexa a Normal Cuautitlán Izcalli, 74 aciertos; CECyT 13 (IPN) y Prepa 4 (UNAM), 71 aciertos; Bachillerato María Luisa Marina, 70 aciertos; CECyT 5 (IPN), 67 aciertos; Prepas anexas a normales de Atizapán y Nezahualcóyotl, 67 aciertos; Prepas anexas a normales de Chalco y Texcoco, 66 aciertos; FES Zaragoza, CCH Naucalpan y Prepa de Texcoco, 65 aciertos; y CECyT 6, 64 aciertos.

Las autoridades explicaron que el examen del CENEVAL no buscó resolver los problemas estructurales del nivel de enseñanza en que fue aplicado, ni elevar la calidad de las instituciones, tampoco influir en las políticas institucionales, ni mejorar la distribución, sino sólo ordenar la demanda y conocer su magnitud, establecer un mecanismo único e imparcial, dar un espacio para todos en función del nivel académico y facilitar el proceso de ingreso al bachillerato en la ciudad de México y la zona metropolitana<sup>21</sup>.

Así, Limón Rojas, secretario de Educación Pública, declaró a la prensa lo siguiente respecto al examen único: "Medida atinada para resolver el problema de años anteriores por la existencia de estudiantes rechazados en el nivel medio superior, además que se pudo medir la magnitud de la demanda

para ese grado de enseñanza", pues pudieron captarse 48 mil 900 estudiantes más que el año anterior y ofrecerles oportunidad de escuela a 72 mil 500 alumnos que se habían rezagado en la continuación de sus estudios tras haber concluido la secundaria, en algunos casos incluso hace 11 años<sup>22</sup>.

Para la segunda aplicación del examen único (ciclo escolar 97-98) se hizo una modificación en cuanto al registro de opciones por parte de los aspirantes: se les exhortó a no elegir más de tres opciones que se saturan desde la fase de primera preferencia [Instructivo 1997 para el concurso de ingreso a la Educación Media Superior. Comipems, pág. 26] y que incluso no era conveniente escogerlas como segunda o tercera opción; esto es, que bajaran sus pretensiones o que aspiraran a opciones menos favorecidas, lo cual no surtió efecto en los aspirantes, quienes al momento de acudir a registrarse veían como el sistema computarizado les iba rechazando varias de sus primeras preferencias. Incluso versiones de varios de ellos plantea la posibilidad de que el sistema iba eliminando opciones no sombreadas en el instructivo (las más solicitadas el año anterior) pero que conforme el registro de aspirantes iba aumentando se iban saturando, pues narraron, mostrando el formato de inscripción, que opciones que ellos habían marcado como décima o posterior elección habían quedado finalmente en cuarta y por ende a la que muy probablemente serían asignados.

Es decir, aparentemente no sólo fueron víctimas de su error de no haber acatado la nueva cláusula: "No tiene caso anotar planteles saturados (el año anterior) de la tercera preferencia en adelante, porque no serán tomados en cuenta"<sup>23</sup>, sino de tener que elegir escuelas que no eran de su predilección (estrictamente hablando) pero que habían anotado como últimas opciones por la cercanía con el domicilio al no haber de otra.

Aparte, el mecanismo para reparto volvió a presentar incongruencias y posibles injusticias, pues se dieron casos en que aspirantes con alto número de aciertos que les pudieron haber servido para ingresar a sus segundas o terceras preferencias, no las lograron porque habían sido otorgadas a otros jóvenes que aunque con más bajo puntaje las habían anotado como su primera opción<sup>24</sup>; como dos casos planteados en el periódico Crónica, en que con más de 90 aciertos en el examen los aspirantes fueron enviados a CONALEP y DGETIS con la consecuente molestia de los interesados<sup>25</sup>. Esto debido a que primero se hizo el reparto de lugares en base a la elección de primeras opciones con las condiciones que cubrieran

el puntaje requerido por cada escuela o institución y entraran en el cupo por clasificación de mayor a menor resultado en el examen. Después, a los lugares disponibles se les fue asignando aspirante considerando segunda o tercera preferencia ahora sí en base a conciliación entre las preferencias y un acomodo escalafonario de puntaje obtenido en el examen con desempate basado en el promedio escolar. En otras palabras, el error fue no ir conciliando desde la primera opción puntaje del examen con preferencias. Este error, como se verá más adelante, se eliminará para el examen único del ciclo 1998-1999.

Los resultados oficiales del segundo examen único (ciclo 97-98) fueron los siguientes: fue mayor la proporción de los aspirantes que obtuvieron su primera opción (57.5%) comparado con el del ciclo 96-97 (56.7 %); también la de quienes obtuvieron lugar en una de las primeros 5 opciones (aunque con la patente inconformidad de que en realidad estas significaban ser más allá de la décima opción en el más reciente de los dos ciclos), el 82.8% para el ciclo 97-98 y el 70% para el ciclo 96-97.

Según CENEVAL y COMIPEMS 185 mil 835 de los 235 mil aspirantes para el ciclo 97-98 obtuvieron espacio en una de las escuelas que escogieron, 15 mil 177 fueron aceptados aunque la asignación de escuela quedó pendiente por elección de opciones insuficiente y de alta demanda, 30 mil no consiguieron a tiempo su certificado y 3 mil 121 quedaron definitivamente fuera por su bajo rendimiento en el examen<sup>26</sup>.

Un resultado no documentado para el ciclo 97-98 pero que se hizo patente en el registro para el examen del ciclo 98-99, fue que hubo una gran cantidad de jóvenes que prefirieron aguardar 12 meses para concursar de nuevo, algunos después de haber probado unas cuantas semanas en su asignación del ciclo 97-98 y otros sin ni siquiera haber aceptado su asignación. Así para el ciclo 98-99 se inscribieron 47 mil 500 egresados de años anteriores<sup>27</sup>.

Para el examen único del ciclo 98-99 se hicieron las siguientes modificaciones importantes: el programa de cómputo no aceptó más de cuatro opciones de alta demanda (sombreadas en el instructivo) y se anunció que se elaboraría un listado general de aspirantes por número de aciertos en el examen de mayor a menor y que la asignación sería en base a la posición en esa lista y siguiendo el orden de preferencias<sup>28</sup>, por lo cual promete tener menos incongruencias, por lo menos en cuanto a la relación

puntaje, preferencia y asignación que es lo que ha provocado muchas inconformidades las veces anteriores.

Los resultados de este examen quedan fuera del alcance temporal de este trabajo. Sin embargo sí ha de mencionarse que 244 mil 067 aspirantes presentaron el examen el 21 de junio de 1998, de los cuales 105 mil corresponden al D.F. y 84 mil 600 al estado de México entre los de reciente egreso de secundaria y 47 mil 336 a otras entidades y casi 2 mil del sistema de educación para adultos (INEA), a los que habrán de sumarse los 47 mil 336 egresados en años anteriores. Además ha de hacerse referencia que 148 mil 131 de todos ellos marcaron como preferentes a las dos instituciones más demandadas (UNAM e IPN) que en conjunto ofrecen sólo 50 mil lugares<sup>29</sup>, por lo que también se vislumbra que las inconformidades habrán de continuar.

### **Críticas al examen único**

El examen único recibió una serie de críticas que se acrecentaron con los resultados y acomodados finales de los estudiantes; así por ejemplo, el STUNAM calificó la realización del examen único para el ciclo 96-97 como un proceso de selección «excluyente, impositivo y autoritario»<sup>30</sup>.

Como partiendo de la escala tradicional de calificaciones de cero a diez, 78% de los sustentantes reprobó el primer examen único, esto evidenció al sistema educativo; pero entonces el CENEVAL afirmó que es imposible evaluar el sistema educativo estableciendo calificaciones para los sustentantes del examen único de ingreso al bachillerato en la zona metropolitana, puesto que esa valoración no se diseñó para que hubiera aprobados o reprobados<sup>31</sup>.

El investigador Hugo Aboites, acerca de los resultados y de la argumentación que en su defensa hacia el CENEVAL en esa primera ocasión, declaró: "El examen se pensó a partir del supuesto erróneo de que el conocimiento se distribuye de manera uniforme en la zona metropolitana y afirmar que se arregló para que la mayoría quede en la media es un absurdo estadístico"... "La prueba tenía trampas, con preguntas no incluidas en el plan de estudios [...] es falso que éste refleje lo que la gente sabe"<sup>32</sup>. Por su parte, la Comisión de Educación y Cultura de la Asamblea de Representantes indicó que el examen único aplicado en el DF y zona metropolitana no constituyó ningún avance pedagógico y si en

cambio, representó un retroceso ya que la instancia que convocó a los aspirantes carece de legalidad y legitimidad. De esa misma comisión, algunos refirieron que el CENEVAL es una figura ideada por el gobierno para encubrir su responsabilidad en un proceso segregativo, inequitativo y alejado por completo de cualquier objetividad, ya que un test de opción múltiple es por completo ineficaz para medir capacidades, posibilidades y vocaciones de los alumnos. Esta comisión, además, puso en tela de juicio que el 91 % de los solicitantes haya logrado su preferencia como se manejaba a través de los diversos medios de comunicación y que si esto había sido así fue resultado de obligar a los jóvenes a marcar un enorme número de opciones, la mayoría inaceptables; así -argumentó la comisión, el gobierno se construyó una coartada para eludir el hecho crudo de la inconformidad de padres y alumnos. Iván García Solís, vicepresidente de dicha comisión, consideró que antes de imponer un examen único se debió haber promovido una profunda reforma al nivel medio superior, que es uno de los eslabones más débiles de nuestro sistema educativo y prueba de ello es que solamente uno de cada 4 jóvenes de la edad correspondiente tiene acceso a un bachillerato o equivalente<sup>33</sup>.

Hugo Aboites, académico de la UAM volvió a cuestionar en 1998<sup>34</sup> al examen único y pidió que se cancele, pues no resuelve el problema de la falta de espacios en el bachillerato propedéutico que es el más preferido.

A todas estas consideraciones, desde diversos enfoques, habría que añadir unas reflexiones relacionadas directamente con el desempeño escolar de los estudiantes y con su posible vocación: ¿Qué implicaciones tiene el examen único del CENEVAL? ¿A qué obliga a los estudiantes?

Por un lado, acrecienta la sensación y las circunstancias de competencia, que el enfoque neoliberal alaba, y obliga a los estudiantes a esmerarse en la adquisición de información y a buscar apoyos extraescolares para aumentar sus probabilidades de éxito en la obtención de un lugar; pero tales apoyos extraescolares, como cursos de preparación de exámenes, de regularización, folletos, cuadernillos, etc, no están al alcance de todos por situaciones económicas.

Por otro lado, imbuyen mayor incertidumbre en cuanto a la decisión o elección de carrera y la vocación pierde valor o queda todavía más lejos del control propio de cada individuo

En cuanto a la oferta educativa, parece ser que lo esencial ya no es abrir nuevos espacios, sino cubrir la oferta y ofrecer mejor infraestructura material y académica; es decir de la manera más racional posible y con los menos perjuicios<sup>37</sup>.

### Notas y bibliografía del apartado 3.1

1. GIL, José. *Defiende Pallán Figueroa el trabajo del Ceneval*. La Jornada, 23 de agosto de 1996, pág. 11.
2. Gil, José. *La SEP da por concluido el conflicto por el examen único*. La Jornada, 11 de agosto de 1996, pág. 14.
3. *Ibidem*.
4. VARGAS, Rosa Elvira. *La ANUIES no subsidiará más al Ceneval*. La Jornada, 19 de agosto de 1996, pág. 22.
5. *Ibidem*.
6. Gil, José. *La SEP da por concluido el conflicto por el examen único*. La Jornada, 11 de agosto de 1996, pág. 14.
7. Gil, José. *Prevé el Ceneval un examen de actualización*. La Jornada, 18 de agosto de 1996, pág. 11.
8. Gil, José. *Defiende Pallán Figueroa el trabajo del Ceneval*. La Jornada, 23 de agosto de 1996, pág. 11.
9. VARGAS, Rosa Elvira y José Antonio Román. *Desde este año, examen único para el ingreso a bachillerato*. La Jornada 28 de marzo de 1996, pág. 19.
10. Gil, José. *Prevé el Ceneval un examen de actualización*. La Jornada, 18 de agosto de 1996, pág. 11.
11. Vargas, Rosa Elvira y José Antonio Román. *Desde este año, examen único para el ingreso a bachillerato*. La Jornada 28 de marzo de 1996, pág. 19.
12. *Ibidem*.
13. *Ibidem*, pág. 18.
14. *Ibidem*., pág. 19.
15. *Ibidem*.
16. Desplegado de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media y Superior. La Jornada, 6 de agosto de 1996, pág. 33.
17. La Jornada, 18 de agosto de 1996, pág. 11.
18. Vargas, Rosa Elvira. *Equivaldrá el Conalep a un bachillerato propedéutico*. La Jornada, 9 de agosto de 1996, pág. 14.
19. Vargas, Rosa Elvira y David Aponte. *El viernes la respuesta a las inconformidades: Ceneval*. La Jornada, 14 de agosto de 1996, pág. 14.
20. Vargas, Rosa Elvira. La Jornada 6 de agosto de 1996, pág. 13.
21. Gil, José. *Defiende Pallán Figueroa el trabajo del Ceneval*. La Jornada, 23 de agosto de 1996, pág. 11.
22. "Muy positivo", *el proceso de admisión al bachillerato: Limón*. La Jornada, 28 de agosto de 1996, pág. 14.
23. HERRERA, Claudia. *La deficiente preparación en CONALEP y...* La Jornada, 10 de agosto de 1997, pág. 48.
24. *Ibidem*

25. NAVARRO, Alicia. *Primeros inconformes con el examen único 97...*, periódico La Crónica de hoy, 9 de agosto de 1997, pág. 6 B.
26. Herrera, Claudia. *Tendrán 185 mil 835 jóvenes un plantel...* La Jornada, 8 de agosto de 1997, pág. 46.
27. Herrera, Claudia. *Nerviosismo constante...* La Jornada, 22 de junio de 1998, pág. 39.
28. Instructivo 1998 para el concurso de ingreso a la Educación Media Superior. Comipems, pág. 28.
29. Herrera, Claudia. *Nerviosismo constante...* La Jornada, 22 de junio de 1998, pág. 39.
30. *No habrá nuevos espacios en bachillerato.* La Jornada, 20 de agosto de 1996, pág. 17.
31. CRUZ, Angeles y Rosa Elvira Vargas. *Ceneval: imposible evaluar el sistema educativo via calificación.* La Jornada, 21 de agosto de 1996, pág. 12.
32. *Ibidem.*
33. GOMEZ Flores, Laura. *Entregan 4 mil amparos contra resultados del examen único.* La Jornada, 24 de agosto de 1996, pág. 14.
34. Herrera, Claudia. *Nerviosismo constante...* La Jornada, 22 de junio de 1998, pág. 39.
35. Gil, José. *Defiende Pallán Figueroa el trabajo del Ceneval.* La Jornada, 23 de agosto de 1996, pág. 11.

### **3.2 Plan y programa de Orientación Vocacional, extracto del programa de Orientación Educativa**

La orientación educativa ha sido ofrecida por las escuelas secundarias como un servicio de asesoría y generalmente se ha prestado en forma individual. La reforma al plan de estudios de 1993, que crea esta asignatura, establece además una ocasión para que en forma colectiva los estudiantes se informen y reflexionen sobre los procesos y problemas que típicamente influyen de manera directa sobre su vida personal.

El propósito de la asignatura es propiciar el conocimiento y la reflexión sobre tres grandes campos temáticos relativos a la situación del adolescente y su transición a la vida adulta, entre los que se encuentra el de las oportunidades de estudio y de trabajo que permiten al estudiante la realización de sus potencialidades y preferencias.

En relación a cada tema, la asignatura debe, en primer lugar, dar a los estudiantes la oportunidad de obtener información precisa y confiable; en segundo, debe propiciar la reflexión personal y, cuando se requiera, la discusión, en un ambiente respetuoso y tolerante que estimule a los alumnos a expresar libremente sus dudas y opiniones.

El sentido de estas actividades es proporcionar un apoyo al estudiante para que se forme criterios propios y pueda adoptar decisiones maduras en relación con aspectos esenciales de su desarrollo.

Al respecto, no se considera adecuado que el maestro actúe como única fuente de información o que se dependa sólo de material escrito, en especial de algún libro de texto. Para lograr una diversificación, el maestro debe propiciar que, en la medida de sus posibilidades, los alumnos busquen información, la procesen y la discutan en grupo; que realicen visitas y entrevistas programadas, sistematicen esas experiencias y puedan conversar en el grupo con especialistas e informantes seleccionados con un propósito definido.

En relación a lo que podría entrar en el campo de la orientación vocacional, el programa marca el siguiente temario para el tercer bloque de Tercer grado:

### Contenidos básicos del bloque 3: El adolescente, la formación y el trabajo

El programa marca como contenidos básicos los siguientes:

1. La relación entre las competencias y preferencias y las oportunidades de formación y trabajo.
2. Panorama regional de las oportunidades de formación post-secundaria. Elementos informativos básicos sobre el perfil de los estudios y las condiciones del mercado de trabajo. Relaciones entre escolaridad, ingresos y condiciones de empleo.
3. Apoyos existentes para la continuación de la formación. las posibilidades de combinar formación y trabajo.
4. Posibilidades de trabajo en la región. Trabajo asalariado. Trabajo por cuenta propia. Capacitación y desarrollo de la competencia laboral.
5. Los derechos básicos de los menores que trabajan. Instituciones de protección de derechos laborales.

#### Guía programática de orientación educativa:

#### Area de Orientación Vocacional, Tercer Grado<sup>2</sup>

La Subdirección de Apoyo Técnico Complementario, a través de la Unidad de Servicios Educativos elaboró en septiembre de 1997, para difundirla entre los orientadores de secundarias generales, una Guía Programática de Orientación Educativa que para el tercer grado de secundaria establece lo siguiente:

#### **Propósitos:**

1. Estimular en los alumnos el interés por el trabajo como medio de realización personal y de progreso socioeconómico del país.
2. Promover el conocimiento de opciones de educación media superior, profesiografía y de mercado de trabajo en su entidad y en el país.
3. Conducir a los alumnos a realizar la elección vocacional en forma responsable.

#### **Acciones:**

Unidad 1. Importancia del trabajo en la realización personal y el desarrollo socioeconómico de la entidad y del país (en coordinación con los profesores de Civismo, Geografía, Tecnología e Historia III).  
Realización: de noviembre a enero.

- 1.1 Conduce a los alumnos a la reflexión sobre el significado del trabajo en la vida de la persona.
- 1.2 Conduce a los alumnos a recabar información con respecto a los recursos naturales de la región y del país, que generan fuentes de trabajo.

Unidad 2. Información de las oportunidades educativas y de trabajo de la región y del país (en coordinación con directivos y docentes de apreciación y Expresión Artística). Realización: febrero y marzo.

- 2.1 Explora las perspectivas de los alumnos al terminar la educación secundaria.
- 2.2 Promueve en los alumnos la recolección de información acerca de las instituciones post-secundarias, de sus objetivos, planes de estudio, así como de la ubicación de sus egresados en el campo de trabajo.

Unidad 3. Exploración y análisis de algunos rasgos de la personalidad con fines vocacionales.  
Realización: abril.

- 3.1 Aplica a los alumnos instrumentos psicotécnicos, de ser posible de habilidades mentales o razonamiento, intereses vocacionales, aptitudes vocacionales.
- 3.2 Conduce a los alumnos al análisis de los resultados.

Unidad 4. Conducción al estudio de los campos profesionales u ocupacionales seleccionados (en coordinación con directivos, docentes y padres de familia). Realización: mayo y junio.

- 4.1 Guía a los alumnos en la investigación de los campos seleccionados.
- 4.2 Guía a los alumnos para que difundan la información en periódicos murales, carteles, maquetas. Si es posible, monta una exposición.

Unidad 5. Orientación a los alumnos para su decisión vocacional (en coordinación con directivos y padres de familia). Realización: junio

#### Notas y bibliografía del apartado 3.2

- 1 Plan y programa de estudio de Orientación Educativa. SEP, Educación Básica, Secundaria.
- 2 Guía programática de orientación educativa. Unidad de Servicios Educativos Subdirección de Apoyo Técnico Complementario. Septiembre de 1997

## Conclusiones

## Conclusiones:

### Relativas a la realidad social

1. Es innegable que todos los factores sociológicos mencionados en este trabajo manifiestan una interrelación del tipo holista y que esa interrelación entre ellos es evidente y se puede decir que hasta obvia.
2. En México se está presentando un gran problema de inequidad lo cual tiene repercusiones en lo educativo, en lo profesional y en el desarrollo social. El progreso tecnológico cada vez elimina más trabajos de los que crea en aras de aumentos sucesivos de productividad y la población humana se encuentra ante un dilema y un reto en las problemáticas del reparto de la riqueza, del empleo como actividad productiva y de la búsqueda de remuneraciones justas para los trabajadores.
3. Aparte del desempleo y la inestabilidad laboral, se están presentando la devaluación de las cualificaciones académicas y la exigencia de nuevos requerimientos en conocimientos, habilidades y actitudes. Esto limita la oportunidad de empleo incluso para muchos de los egresados de los niveles superiores de educación y pone en evidencia la razón de ser de las instituciones educativas y entre ellas la de orientación vocacional, por lo menos como actualmente parece ser entendida.
4. Como se ha visto, los factores socioeconómicos tienen una repercusión de carácter general: los hijos de familias de educación inferior e ingresos más reducidos suelen tener menos posibilidades de educarse bien que los procedentes de buenas familias. Esto, a su vez, les obliga a entrar en ocupaciones de categoría inferior y peor retribuidas y, en consecuencia, no pueden dar tampoco a sus hijos una educación más esmerada que la que ellos han recibido. Este fenómeno se manifiesta manteniendo en una posición inferior a los peor situados y, paralelamente, en una posición superior a los mejor situados. De hecho, nuestra sociedad es un colectivo estratificado, donde no existe movilidad social absoluta y donde todo el mundo no disfruta de las mismas oportunidades. Ahora bien, si introducimos en esta imagen los factores referentes a la capacidad intelectual heredada y demás rasgos psicológicos, podremos observar que, a pesar de que pudiera existir cierta movilidad social y ocupacional, unida a un sistema de

educación abierta a todos, muchas personas excepcionalmente capacitadas para ascender en la escala ocupacional no lo consiguen, y otros, en cambio, sin aptitudes se sitúan bien, porque sobre unos y otros actúan las presiones sociales y económicas. Para el individuo esto representa una fuente de frustración y desajuste; para la sociedad significa estar desperdiciando los recursos humanos y sus esfuerzos.

5. Sin lugar a dudas, mediante planeaciones prospectivas y no sólo por causa de necesidades macroeconómicas, se deben revalorar algunas ocupaciones y carreras para cambiar las circunstancias de una situación de exceso a otra de escasez; para que no se produzcan oleadas de cierto tipo de egresados que terminarán frustrados por engrosar las filas de desempleados con título técnico o profesional.

6. Haría falta un proyecto, quizá no muy ambicioso de corte nacional, pero sí de corte regional en cada caso, de formación de recursos humanos acordes a las necesidades de la región para evitar que algunos graduados tengan que resignarse a ingresar en una ocupación en la cual su preparación educativa o profesional no sea tomada en cuenta y tengan dificultades para colocarse, porque al momento la oferta supere a la demanda o porque el campo de acción no pertenezca a la región. Esto representaría adelgazar algunas universidades o IES, o más bien transferir parte de ellas a las regiones donde efectivamente sean necesarias, pues el centro educativo muchas veces es centro de atracción de población y no tiene caso engrosar la población de egresados en un área que no les ofrecerá ocupación profesional, ni laboral en la región.

### Relativas a la educación en general y a la educación secundaria

1. Los alumnos procedentes de los estratos sociales menos favorecidos (quienes no dominan un capital cultural semejante al de quienes tradicionalmente han tenido acceso a la educación superior), no alcanzan en general los estándares cualitativos de los estudiantes pertenecientes a los estratos más altos. Esto marca definitivamente tanto el empleo como la elección de carrera y su culminación.

2. No se puede negar que algunas personas, a pesar de ser económicamente débiles, consiguen una buena formación. De hecho, este es uno de los argumentos para hacer la educación accesible a todo el

mundo a fin de hacer posible realmente una aplicación del concepto de equidad, lo cual es uno de los objetivos de todo sistema democrático.

3. El problema de la baja calidad que se atribuye a la educación que reciben generalmente los estudiantes procedentes de las clases mayoritarias del país, ha generado en nuestro medio una reacción desfavorable, sobre todo en círculos de influencia o rectores de la economía, a seguir admitiendo en las Instituciones de Educación Superior a esos alumnos. Por eso se ha generalizado en México el modelo de la segmentación de la educación superior.

4. No se ha ponderado lo suficiente, educativamente hablando, la versatilidad necesaria en los individuos y la movilidad derivada de la misma versatilidad; tampoco, en esferas escolares, el hecho de que la cantidad y calidad de la educación recibida se puede considerar también una especie de capital cultural y, por tanto, como un factor socioeconómico que afectará, finalmente, tanto al tipo de profesión al que habrá de ingresarse y al éxito conseguido en ella.

5. Así como nuevos lenguajes científicos y tecnológicos forman parte de las comunicaciones y las prácticas cotidianas, algunos rasgos de la personalidad, las actitudes, los hábitos y los valores de los individuos intervienen en las probabilidades de que ellos tengan acceso a determinadas ocupaciones; por lo tanto, los individuos en proceso de formación y los que están en pleno ejercicio de la profesión necesitan una incorporación ágil y significativa no sólo a los conocimientos, lenguajes y tecnologías que se produzcan en el corto y mediano plazo, sino también a las características de personalidad y de carácter que le serán requeridas. Todo esto forma parte de la formación.

6. Esto implica, lógicamente una forma de pensar y actuar diferente en los planos epistemológico, teórico, científico, tecnológico, cultural, político y económico de los docentes, los orientadores vocacionales y los estudiantes de secundaria principalmente, por ser este el máximo grado de escolaridad que muchos estudiantes habrán de alcanzar. Por lo tanto, se debe de pensar en la educación secundaria todavía en gran parte como educación terminal.

7. Se está fallando respecto a lo expresado en planes y programas. No se están logrando los fines de formación de individuos analíticos, críticos, participativos y emprendedores. Se falla por incumplimiento en el logro de los perfiles de desempeño que plantea la modernización educativa (sólo en

las palabras); por ejemplo, para los estudiantes de secundaria: "(el alumno) participa con eficacia y realidad en diferentes procesos productivos (sic), interviene en actividades de interés colectivo (éstos necesariamente tendrían que ser fuera del aula), contribuye al bienestar social (todo en abstracto), manifiesta una cultura de calidad en el trabajo y actividades productivas relacionadas con sus intereses ocupacionales (cuando ni siquiera existen las materias optativas)".

8. Existe un desconocimiento en la comunidad y en la familia en cuestión de las habilidades y saberes que se necesitan, pues aunque el proceso orientador de la educación en general debiera articular más eficientemente los aspectos sociales e individuales y señalar los aprendizajes funcionales, la realidad es que los egresados desde secundaria en adelante, no egresan listos para trabajar. ¿Y cómo? cuando no ha habido vinculación entre educación y trabajo, sólo transmisión de conocimientos abstractos, lejanos a la realidad, informativos, sin aplicación concreta.

9. Lo anterior es un problema estructural del sistema educativo nacional. No hay opciones educativas de aplicación y elección libre. Y antes de hablar de orientación vocacional debiéramos hablar de educación vocacional.

10. Los adolescentes aspiran a llegar a ser algo pero carecen de motivación para la acción y la creación de un mundo que no tienen controlado y que muchas veces les impide la acción. En otro tiempo, sus necesidades quizá las solventarían con tan sólo salir a cazar o a recolectar (con todo lo azarosa y riesgosa que pudiera resultar ese tipo de vida), tendría campo abierto para la acción. La actual sociedad es más limitante y reductora de acciones individuales y emprendedoras y deja latente siempre la pregunta ¿soy útil, para qué?

11. El adolescente y muchos de los jóvenes se quedan en la inacción y soñando en la escuela con lo que quieren ser, ¿preparándose? para lo que quizá no serán.

12. Se necesita reabrir la discusión acerca de las funciones o los fines de la educación: para la primaria, ¿la educación o formación del ser humano?; para la secundaria, ¿la formación para el trabajo o la actividad a desarrollar, sin descuidar la formación del ser humano? (históricamente esto sería la creación de la secundaria); para la preparatoria, ¿el acercamiento hacia alguna formación e información superior o profesional? Es decir, plantear la disyuntiva (abrir una discusión que podría estar ya cerrada)

entre las dos finalidades para la educación secundaria: imbuir una cultura general o la utilitaria para el trabajo. Esto cuando actualmente la educación secundaria contiene nociones de todo orden que no se arraigan en la personalidad por obra de la experiencia, demasiada información aparente o realmente inútil, que sólo entretiene y arraiga pero a los estudiantes más tiempo en la escuela (Jaime Torres Bodet ya se había percatado de esto, aunque no se atrevió a sugerir minimizar los contenidos relativos a la cultura general) como estrategia para aletargar el ingreso al mercado de trabajo.

13. La secundaria todavía tiene en la práctica, en la realidad (porque es el máximo grado de estudios que muchos mexicanos alcanzan), el doble carácter de tránsito y terminal.

### Relativas a la orientación en general y a la orientación vocacional

1. De los enfoques teóricos sociológicos relativos a la orientación vocacional, es notoria su pertinencia porque toman en cuenta la realidad y su consideración plantea posibilidades de enriquecimiento para la práctica de la orientación vocacional, no sólo en secundaria. Difícilmente podríamos negar la importancia de lo que han expuesto tales enfoques.

2. Naturalmente que considerar enfoques de este tipo coloca al orientador vocacional en una posición no muy cómoda, ni de trabajo fácil; pues existen serias y complejas limitaciones de todo tipo. Sin embargo, desde su esfera y su colocación, por simple ética y función, algo debiera hacer al respecto; para que los educandos de secundaria no se construyan falsas expectativas, ni se produzca en ellos conformidades totales a las circunstancias con un mimetismo irrelevante.

3. No se trata de asignarle al orientador el rol o la tarea de canalizar a los alumnos hacia las instituciones que mejor se adapten a las posibilidades para el estudio que éstos tengan, tanto en términos del capital cultural adquirido, como a sus características socioeconómicas, sino sólo el de ayudar a reflexionar. No se trata tampoco de adjudicarle responsabilidades que no le corresponden, como solucionar problemas estructurales que no están al alcance de sus manos; pero sí la de imbuir una mayor reflexión en su alumnos en las consideraciones socioeconómicas y acerca de la versatilidad o multifuncionalidad conveniente a los individuos

4. Los orientadores vocacionales tienen el deber de concientizar o hacer reflexionar a sus alumnos al respecto de hasta qué punto deben distinguir entre los rasgos asociados con las ocupaciones jerárquicamente superiores, de aquellos otros que corresponden a las ocupaciones subordinadas; entre los primeros pueden citarse: creatividad, la motivación para el logro, la capacidad de mando, etc.; entre los segundos, la docilidad, la pasividad, el tradicionalismo y el sentido de futilidad. Y ante esto se nos muestra una aparente o "verdadera" realidad: nos encontramos con que los sistemas educativos están segmentados de tal manera para fomentar dichos rasgos especialmente en algunas clases.

5. Al respecto, mucho se ha criticado a la escuela, y en parte es cierto, al decirse que la escuela refuerza las expectativas dirigidas hacia un empleo mejor, pero no da o no busca los medios de satisfacerlas. Según la OCDE: "Las ambiciones profesionales de los jóvenes se hallan artificialmente estimuladas por la escuela y van bastante más allá de lo que el mercado de trabajo puede ofrecerles". Al respecto, hay quien ha pensado que quienes tienen a su cargo la planeación educativa, pueden relacionar las cantidades de individuos que (según los planes de desarrollo económico) desempeñarán en determinada fecha cada una de las ocupaciones existentes en el sistema productivo, con los perfiles educativos requeridos para el adecuado desempeño de las mismas; sólo así sería posible diseñar políticas necesarias para lograr el deseado equilibrio entre el egreso escolar y los "requerimientos" de los mercados de trabajo y recuperar los aspectos de las prácticas profesionales con un mayor nivel de oferta para los egresados; pero esto, no concierne al orientador, sino sólo en el caso de estar al pendiente, informarse e informar e incluso proponer.

6. Al respecto también, y desde otra perspectiva, puede pensarse que la orientación, global o vocacional y con enfoque interdisciplinario, ayudaría al desarrollo, elección y desempeño académico-profesional al enfrentar problemas tales como el que muchos padres y alumnos desconocen las cualificaciones y diplomas que otorgan los distintos centros, principalmente porque no existe tal información, y porque no hay amplia difusión de perfiles de ingreso y egreso de las IES, ni de los requerimientos de los diversos puestos del mercado laboral. Por ejemplo, aunque de alguna manera los padres o los estudiantes intuyen, o han tenido rumores, de la calidad de Conalep o de otras instituciones educativas que tuvieron o siguen teniendo exclusivamente el carácter terminal, no conocen con certeza.

ni plenamente la calidad, ni los perfiles de ingreso y egreso de los mismos; esto incrementa los temores a ingresar a tales centros educativos. Y para el cambio de actitud de padres y alumnos no es suficiente la publicidad favorable en los medios.

7. Parece ser que este cúmulo de "nuevas obligaciones" o funciones sería extenuante, no sólo para el orientador, sino para los alumnos: los obligaría a hacer una jerarquización y un análisis de posibilidades tremendo para el tiempo disponible para la asignatura en los programas actuales; pues tendríase además que privilegiar la ayuda sistemática y sistematizada también a la creación y modificación de actitudes; a la planificación y realización de valores internalizados; al desarrollo del proyecto vocacional-profesional. Tendría el orientador que ayudar críticamente al desarrollo vocacional de sus alumnos para la incorporación exitosa de los mismos al mundo del trabajo.

8. Se hace necesario modificar el programa para que lo referente a la vocación no quedara en rezago por carencia de tiempo (forma parte del tercer bloque, que muchas veces no es cubierto o que es visto a la carrera). Y aunque aquí podría caber el comentario de que para cada docente la materia más importante es la que el imparte (aunque yo no soy orientador sugiero), sería recomendable que la asignatura de orientación educativa apareciera también al menos desde segundo grado, o que hubiera vinculación de temas entre asignaturas, ya que la orientación educativa, como asignatura, aborda temas que encerrarían buena parte del verdadero proceso formativo.

9. Ante todo esto se resume que el autoconocimiento del alumno, la planificación de su elección y del desarrollo de su carrera, la información de carácter vocacional que requiere y el proceso que implica para los alumnos tomar una decisión madura y realista, no sólo requiere reformas racionales y de mayor tiempo para la asignatura, sino además una dosis de creatividad de parte de los orientadores vocacionales; pero sobre todo, a nivel sistema educativo nacional, la aparición de materias o asignaturas optativas desde el nivel primario: para ir despertando o descubriendo los intereses vocacionales, pues la elección vocacional no depende de un hecho fijo, en un momento preciso, sino de un desarrollo que abarca desde los últimos años de la infancia a los primeros de la edad adulta.

10. No hablemos de orientar a los estudiantes para que vean en su capital cultural o en su título un instrumento con el cual crear su propio empleo; esto en un mundo globalizador y monopolizador es casi

imposible (por causas del capital disponible y el enfrentamiento desigual ante los nuevos monopolios y oligopolios escondidos detrás de la globalización), con todo y la posible alternativa encontrada en la conformación de cooperativas. La realidad nos muestra que las capas sociales que no logran incorporarse a las empresas modernas o al mercado laboral formal se ven obligadas a generar sus propias alternativas ocupacionales, en actividades de menor productividad o en servicios mal remunerados por innecesarios o superfluos.

10. Tendríase que profesionalizar la actividad de la orientación vocacional, no sólo para su aplicación en secundarias, como medio institucional para que sea un servicio operativo y capaz, porque actualmente parecería que la orientación vocacional institucionalizada no existe, sino como un simple buró de información.

11. Aunque no pudo efectuarse la investigación de campo para corroborar lo siguiente, empíricamente y según resultados al pilotear los instrumentos para la investigación, en las escuelas secundarias sólo se trabaja la orientación vocacional a nivel de contenidos temáticos, sin desarrollarse ningún modelo que parta de algún enfoque teórico y sin verdaderos análisis en base a reflexiones; incluso quienes manejaron libros de texto no dejaron de darles el uso acostumbrado, de simple lectura y exposición.

12. Finalmente, aunque suena cruel, pero así es según la realidad vista: el estudiante de secundaria debe tener conciencia de los intereses propios y de lo que ofrece o requiere el mundo, o sea, la sociedad. Debe de tener dentro de sus consideraciones, para solucionar los aparentes o reales conflictos que surgen invariablemente entre el hombre y la civilización, lo siguiente: el puesto de trabajo en gran parte lo asigna la sociedad, y el individuo lo acepta o no lo acepta. Algo que podría resultar una paradoja con varios de los aspectos aquí señalados.

### **Relativas al examen único**

1. El examen único es una medida de carácter político-económico para determinar, dictar o dirigir la formación de recursos humanos, medida que no toma en cuenta la vocación porque de hecho se parte

de la idea de que el sistema educativo no ha trabajado correctamente para el desarrollo de la vocación; en otras palabras, da por descontado que no ha habido una educación vocacional.

2. Desde cierto enfoque de carácter economicista, por la distribución racional hacia la formación de recursos humanos, podría ser considerado una medida necesaria; pero que podría ser menos injusta si se buscan modos más transparentes y en base a asignación por puntaje, como parece que será a partir del examen para el ciclo 98-99. En cuanto vaya logrando reducir los rangos de injusticia será más aceptable, pero siempre y cuando también se vayan eliminando las escuelas netamente terminales y que cierren la puerta a las aspiraciones legítimas, en todos, por derivación de los derechos humanos, de lograr estudios de nivel superior.

3. Es una excelente forma de distribuir arbitrariamente a los estudiantes en el nivel de educación media, pues los conocimientos no se distribuyen equitativamente en todas las zonas, ni en todas las modalidades de educación secundaria. Además, siempre estará latente la filtración de ejemplares de exámenes hacia quienes tengan la oportunidad de adquirirlos para negociar con cursos de preparación.

4. Este tipo de examen de opción múltiple únicamente está obligando a los docentes, padres y alumnos a privilegiar la educación informativa y la formativa sólo para algunas habilidades mentales, y que por ende no abarca la generalidad de las aptitudes y actitudes.

5. Imbuye mayor incertidumbre en cuanto a la decisión o elección de carrera y la vocación pierde valor o queda todavía más lejos del control propio de cada individuo.

6. Estamos de acuerdo en que acrecienta la sensación y las circunstancias de competencia y obliga a los estudiantes a esmerarse en la adquisición de información y a buscar apoyos extraescolares para aumentar sus probabilidades de éxito en la obtención de un lugar; pero tales apoyos extraescolares, como cursos de preparación de exámenes, de regularización, folletos, cuadernillos, etc, no están al alcance de todos por situaciones económicas. Por ende, hace patente en todo momento la inequidad en la elección de opciones y en la toma de oportunidades.

## Bibliografía General

### Orden alfabético

- \*Anteproyecto de Ley General de Educación, Ciencia y Cultura. Consejo Técnico de la Educación. México 1972.
- \*Anuario de Estadística Educativa. SEP, Dirección General de Estadística Educativa. México D.F., 1947.
- \*CANO Palacios, Celerino. Boletín del Consejo Nacional Técnico de la Educación. en Reforma Educativa Vol. 1. México, 21 de enero de 1960.
- \*CRITES, John O. *Psicología Vocacional*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1974.
- \**Escuelas Secundarias y Preparatorias Oficiales* en Noticia Estadística sobre la Educación Pública en México, correspondientes a los años de 1926 y 1928. Publicaciones de la SEP. Talleres Gráficos de la Nación. México D.F. 1928 y 1930, respectivamente. Nota: Estos volúmenes son el segundo y el cuarto de la serie iniciada en 1925, con el fin de conocer y comparar anualmente las condiciones en que se hallaba la Educación Pública, los ejemplares se encuentran en la colección Fondo México de la Biblioteca México del Distrito Federal.
- \*GALLO Martínez, Víctor. *El adolescente mexicano y su educación*. México D.F., 1958.
- \*Guía de Orientación y Tutoría para Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación. España 1992
- \*Guía programática de orientación educativa. Unidad de Servicios Educativos. Subdirección de Apoyo Técnico Complementario. Septiembre de 1997.
- \*GUTIERREZ Ramírez, Ma. Guadalupe. *La Orientación educativa, un puente entre la adolescencia y las humanidades* en Pedagogía, Revista especializada en Educación; Tercera época, Vol. 10 Núm. 5, Invierno/1995. UPN México.
- \*JEANGROS, Erwin. *Orientación vocacional y profesional*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires 1959.
- \*Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal 1867-1967. UNAM, México 1967.
- \*MEDINA Torres, Félix. *Orientación Vocacional. Su aplicación a problemas de deficiencia*. Editorial Trillas, México 1988.
- \*Memoria de la Reunión Nacional de Orientación Vocacional del 29 y 30 de septiembre de 1983. Cuadernos SEP. Consejo Nacional Técnico de la Educación. México D.F.
- \*MERCADO, Alfonso. *Comentarios en Ajuste estructural, mercados laborales y TLC*. El Colegio de México y Fundación Friedrich Ebert, pág. 116.
- \*MEULY Ruíz, René. *Historia de la orientación educativa en escuelas secundarias* en Pedagogía, Revista especializada en Educación; Tercera época, Vol. 10 Núm. 5, Invierno/1995. UPN México.
- \*MORALES Alba, Gloria. *Orientación educativa y vocacional en escuelas secundarias diurnas del D.F.*, en la Memoria de la Reunión Universitaria de Orientación 1, México 1979.
- \*OSIPOW, Samuel. *Sistema social: enfoque situacional y decisión vocacional*. Editorial Trillas, México 1990.
- \**Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria*. Modernización Educativa 1989-1994. Consejo Nacional Técnico de la Educación.
- \*Plan y programa de estudio de Orientación Educativa. SEP, Educación Básica, Secundaria.
- \*Profesionistas en México [Los] INEGI. Aguascalientes, 1993:

- \***RIVAS**, Francisco. *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento*. Ediciones Morata, Madrid 1988.
- \***ROBERTS**, Roy W. Educación Vocacional y artes prácticas. Compañía Editorial Continental: México 1963.
- \***SALVADOR**, Alicia; y José M. Peiró. *La Madurez Vocacional*. Editorial Alhambra. Madrid 1986.
- \***SHERTZER**, Bruce y **STONE**, Shelley. *Fundamentals of guidance. Third Edition*, Houghton Mifflin Company. Boston USA, 1976.
- \***TORRES** Bodet, Jaime. Discurso pronunciado al inaugurar los trabajos del Consejo Nacional Técnico para revisar los planes de estudio y los programas escolares vigentes. Palacio de Bellas Artes. Sala Manuel M. Ponce. Miércoles 29 de julio de 1959. En *Reforma Educativa*, 1 El Planteamiento. Biblioteca del Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, 1962, pág. 10.
- \***VARIOS** Autores. Educadores y Vocación. SEP Cuadernos de lectura popular México 1970. pp. 38-39.