

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
Departamento de Educación Avanzada

QUIENES ENTRAN AL INEM DE MEDELLIN Y POR QUE?

POR:

NORBERTO RIOS NAVARRO
ORLANDO PEREZ OSORIO

Tesis para optar al Título de Magister en
Sociología Educativa

Presidente de Tesis: Julio Puig Farras

MEDELLIN
1988


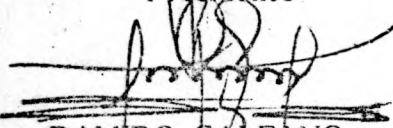
**UNIVERSIDAD
DE
ANTIOQUIA**

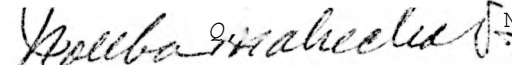
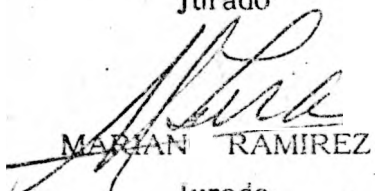
DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

ACTA DE APROBACION DE TESIS

Los suscritos presidente y jurados de la tesis "¿Quienes entran al INEM de Medellín y por qué?", presentada por los estudiantes: Norberto Ríos N. y Orlando Pérez O., como requisito para optar al título de Magister en Educación: Sociología de la Educación, nos permitimos conceptuar que ésta cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por lo tanto se aprueba.

Noviembre 16 de, 1988


JULIO PUIG FARRAS
Presidente

RAMIRO GALEANO
Jurado


NOELBA MAHECHA P
Jurado

MARIAN RAMIREZ
Jurado

Nuestros agradecimientos a los profesores: .

Noelba Mahecha P., Mariano Luis Ramirez C., Ramiro Galeano L..
por su trabajo evaluativo como jurados del presente estudio.

Y muy especialmente al maestro y amigo Julio Puig Farras,
presidente de tesis por sus invaluables aportes, asesoría y
dedicación.

TABLA DE CONTENIDO

		PAG.
	PRESENTACION	2
1	OBJETO Y PROPOSITOS: LOS INEM, UNA DESENCANTADA POSIBILIDAD DE PROGRESO SOCIAL PARA MINORIAS POPULARES?	6
2	LOS ANALISIS TEORICOS DE LA ESCOLARIZACION	25
2.1	Teoría del capital humano	29
2.1.1	La teoría de la educación como capital humano	32
2.1.2	La aplicación de la teoría del capital humano al problema de la investigación	42
2.1.3	La crítica de la teoría de la educación como capital humano	49
2.1.4	La inadecuación de la teoría de la educación como capital humano para el análisis del problema de la investigación	63
2.2	Las teorías sociológicas	69
2.2.1	El funcionalismo	71
2.2.2	El marxismo	95
2.2.2.1	El esquema general de la teoría de las clases	97
2.2.2.2	La acumulación capitalista y la diferenciación de la estructura de las clases y de los aparatos educativos	104
2.2.2.3	La escolarización de las clases sociales y su reproducción	117
2.2.2.4	Desplazamiento de lugares de clase, aparato educativo y alianza de clases	140
3	DISEÑO TECNICO Y METODOLOGICO	151
3.1	Estructura del diseño	151
3.2	Variables y sus características	151
3.3	Instrumentos de recolección de datos	160
3.4	Población y muestra	166
3.5	Actividades desarrolladas	174
3.6	Técnicas de análisis estadístico	179
4.	RESULTADOS Y ANALISIS	180
4.1	Características sociales, demográficas y educativas de los bachilleres	180
4.2	Evolución de las características	201
4.3	Causas y motivaciones de la escolarización	208
4.4	Evolución de las causas y motivaciones	219
4.5	Síntesis	225
4.6	Conclusiones	230
	ANEXOS	235
	BIBLIOGRAFIA	

PRESENTACION

El presente trabajo "Quiénes entran al INEM de Medellín y por qué?" hace parte de una evaluación general del INEM de Medellín implementada en los seminarios del programa de Magister en Sociología educativa dirigidos por el profesor Julio Puig Farras» La investigación continuó desarrollándose posteriormente bajo su orientación y asesoría. Sea el momento para agradecer profundamente sus invaluable aportes, asesoría y dedicación/

Indudablemente los INEM han sido, en decir de muchos, la reforma más seria que ha tenido la educación secundaria en Colombia. En estos tiempos se hacen diversas evaluaciones de sus resultados, se confrontan sus logros y dificultades y se sigue impulsando su modelo en las instituciones secundarias.

Los INEM surgieron a fines de la década del sesenta; las exigencias del desarrollo socio-económico a partir de 1950 determinaron la reforma y modernización del sistema educativo como tendencia fundamental de las políticas del Estado enmarcadas en las exigencias de las agencias internacionales, misiones asesoras del gobierno colombiano y las contradicciones políticas surgidas a raíz de las demandas sociales internas y de la revolución cubana. Los expertos, luego del estudio diagnóstico (1965), sugirieron adoptar para la reforma el modelo de escuela comprensiva norteamericana que combinaba las funciones de las escuelas especializadas en un programa unificado.

Los primeros diez INEM (Barranquilla, Bogotá-Kennedy,

Bucaramanga, Cali, Uicuta, Medellín, Pasto, Santa Marta, Cartagena, Montería) empezaron a funcionar entre 1970-1971; el 7 de abril de 1970 el presidente Carlos Lleras Restrepo inauguró y puso en funcionamiento el primer instituto en Ciudad Kennedy de Bogotá: los nueve restantes (Armenia, Bogotá-Tunal, Ibagué, Manizales, Neiva, Pereira, Popayán, Tunja, Villavicencio) entre 1972-1973. Paralelamente a la implantación de los INEM en las principales ciudades capitales, se fueron organizando los Institutos Técnicos Agrícolas o ITAS que contemplaban el mismo currículo diversificado para zonas agropecuarias. Posteriormente los Decretos 080/74 y el Extraordinario 088/76 reestructuraron el sistema educativo. extendieron la diversificación a todo el sistema enfatizando los niveles de educación media vocacional y la intermedia profesional. El Decreto 327/79 creó los Centros auxiliares de Servicio Docente CASD concretando más la enseñanza vocacional, pues estos centros prestan servicio de diversificación a los colegios de una zona o ciudad.

El INEM "José Félix de Restrepo" de Medellín entró en servicio el 27 de abril de 1970 con un total de 1.450 alumnos y 40 profesores; de planta física construida por la institución que lo administraba al comienzo, el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares ICCE, en un lote ubicado en la parte occidental del barrio El Poblado. Ofrece actualmente bachillerato en las modalidades de Ciencias, Humanidades, Química Industrial, Electricidad y Electrónica, Construcciones, Contabilidad, Secretariado y Comunidad. En 1972 egresaron los

primeros bachilleres que habían ingresado a 4o. de bachillerato, en 1973 los que habían ingresado a 3o. de bachillerato y en 1974 los primeros que eligieron a partir de 2o. de bachillerato una rama del bachillerato diversificado.

La estructura de un INEM contempla:

-Una subestructura académica que presenta un plan de estudios organizado en etapas de exploración, orientación y especialización vocacional, cada una de dos años de duración y con la particularidad del incremento progresivo de la especialización frente al núcleo común programático.

-Una subestructura administrativa que también presenta la particularidad de la especialización de funciones en tres campos definidos: el académico (subdirección, Departamentos, Unidades Docentes), el propiamente administrativo (personal de servicios, servicios básicos, dotación de equipos y materiales), el de Bienestar Estudiantil, con funciones para la atención de un servicio integral al alumno: Sicorientación, Médico, Odontológico, Trabajo Social y los Centros Docentes de Administración de Alumnos.

Los objetivos básicos del INEM quedaron plasmados en el texto legal de fundación: el Decreto 1962 de noviembre 20 de 1969 considera "que el Gobierno Nacional para atender a la mayor demanda de educación media y a la necesidad de mejorar su calidad en consonancia con las modernas tendencias educativas y las necesidades del país, ha venido preparando un programa en los institutos de educación media diversificada".

son evidentes los objetivos sociales o de atender demanda creciente de educación media y los objetivos económicos o necesidad de técnicos y mandos medios para el desarrollo del país. "Quiénes entran al INEM de Medellín y por qué?" es pues una especie de evaluación de los supuestos objetivos sociales del programa INEM y más formalmente del problema de la escolarización de los diversos sectores sociales en una sociedad determinada.

PROPOSITOS Y OBJETO DE LA INVESTIGACION:

LOS INEM: UNA DESENCANTADA POSIBILIDAD DE PROGRESO SOCIAL PARA MINORIAS POPULARES?

Históricamente, la Educación Media con su carácter formativo general y su bachillerato, nace como parte de la Universidad, para luego separarse orgánicamente de ella y seguir su propio curso evolutivo. En efecto, la Universidad medioeval de Paris, que fue el primer modelo de Universidad occidental, constaba de cuatro Facultades, la de teología, Medicina, Derecho, y de Artes Liberales; y fue ésta última la que por determinadas circunstancias históricas se desintegró en los primeros establecimientos de Educación Media, al ser absorbida por los hospitia caritativos o especies de residencias estudiantiles.

Pero, "Cuándo los hospitia caritativos que fueron los primeros colegios se convirtieron en establecimientos de enseñanza? ¿Cuándo absorbieron la Facultad de Arte?. No podemos dar dato preciso alguno. Ello es prueba de que la Universidad era una institución natural " 1).

Por ello no sorprende que E. Durkheim, en otro lugar del mismo libro, escrito en los primeros años de éste siglo, cuando tanto en Francia como en Europa la educación técnica elemental y de nivel medio se había desarrollado e institucionalizado notablemente, afirmara categóricamente

1), Durkheim, Emilio. L'Evolution Pédagogique en France. P. U. F. Paris, 1.96V. (2 Edición;, p 131. (La traducción es nuestra).

que por "Enseñanza secundaria se entiende Étnicamente la enseñanza que prepara para la universidad, y que se define en especial por la ausencia de toda preocupación profesional" 1) y era así dondequiera en aquellos entonces: la educación media tradicional y el bachillerato no conducía sino a la Universidad. Pero, como es consabido en Colombia y América Latina al principio de los años sesenta, éste seguía siendo un rasgo esencial de la educación media, por lo demás inspirada al igual que la superior en los modelos europeos y como es de lógica, contra él se ensañaban los diagnósticos 2) anunciadores de las grandes políticas de diversificación.

La Educación Media tradicional al haber sido tan estrechamente asociada a la universidad, institución ésta depositaria y creadora de las formas más elevadas de la cultura y conocimiento así como reproductora de las profesiones más encumbradas de la sociedad, ha participado siempre de su prestigio. Pero la educación media tradicional no ha edificado su status en sus relaciones únicamente con el saber y la cultura, sino también con la estructura clasista de la sociedad. En efecto, no es difícil entender, que una institución acopiada a la Universidad, y propedeútica de sus fines, tenía que ser apropiada por D. Durkheim, Emilio, L'Évolution Pédagogique en France, P.U.F. Op. citado.

2). Por ejemplo el famoso "Informe Warner" (1.965), decisivo para la creación de los INEM.

los sectores sociales más altos. así éstos con el andar del tiempo hayan tendido a perder su monopolio absoluto sobre ella.

Cuando a su lado surgió una educación técnica o vocacional según otra expresión equivalente, distinta sino opuesta en muchos aspectos, antes se afianzó su posición, puesto que ésta, no se basaba ya exclusivamente en determinaciones intrínsecas, sino en una comparación con aquella, que directamente la hacía resaltar.

Históricamente, la educación técnica aparece en las formas que prefiguran su organización actual en la Europa de los siglos 17 y 18; y nace, a diferencia de lo sucedido con la educación media académica y la Universidad, en dos polos separados: de un lado, la educación técnica superior, y de otro, la educación técnica elemental y la que llamaríamos ahora de nivel medio. La primera consiguió adelantarse a las otras en su desarrollo y organización. La educación técnica elemental y la de nivel medio, confundidas y poco diferenciadas en un comienzo en su naturaleza y organización, han sufrido un destino social similar, privadas hasta hace muy poco de toda conexión con la educación superior. Es así como por ejemplo en Francia solo en 1.946 se crearon los bachilleratos técnicos para un número reducido de programas de educación técnica de nivel medio equiparados para todos los efectos académicos a los bachilleres

tradicionales 1).

Sin duda la historia de la educación técnica ha mantenido una constante correlación con la expansión de las actividades económicas capitalistas. En especial, la superior fue creada para responder a las necesidades en materia de mandos técnicos de las grandes manufacturas estatales y privadas, así como de los ejércitos y marinas; y desintegradas las modalidades corporativistas del aprendizaje, se radicaron en instituciones especializadas unas funciones de capacitación técnica de nivel elemental para atender necesidades precisas de aquellas mismas grandes manufacturas. Sin embargo, - y en esto insisten muchos autores- la educación técnica, na superior, no ha dejado de tener una importante función de socialización, integración y control sociales. Incluso, ésta predominó en su nacimiento e infancia. Antoine León 2) reiteradamente señala que en un comienzo se concibió para indigentes, y como parte de programas de asistencia pública; de otro lado, Michel Foucault 3), al estudiar la construcción de los grandes sistemas de control social a finales del siglo 18 y principios del 19, y entre los cuales al lado del ejército, la cárcel y las fábricas, se encuentra la escuela, escribe: "Se le pedia va éstos.

1).Ver León, Antoine. L'histoire de L'education Technique. Colección "Que sais-je". Presses Universitaires de France Pmr J. s i. 961.

2)»En op» citado.

3) En Surveiller et Punir. Naissance de la Prison. nrf, ediciones gal limard. Paria. 1.975. p.211

sistemas de control) ante todo en un comienzo neutralizar peligros, inmovilizar poblaciones inútiles o agitadas, evitar los inconvenientes de concentraciones demasiado numerosas. De ahora en adelante se les pide?, puesto que ya son capaces de ello, desempeñar un papel positivo, haciendo crecer la utilidad posible de los individuos".

Más directamente interesante para nosotros y el objeto que nos va a ocupar en ésta investigación, son las afirmaciones análogas de Martin Camay respecto al sistema de educación pública media norteamericana 1) _____ "1/
conformada en la segunda mitad del pasado siglo, y respecto a las escuelas Comprensivas (modelo de nuestros INEM), creadas durante la primera guerra mundial. Para él también, este sistema educativo con sus múltiples ¹ programas vocacionales ha cumplido un papel positivo de cara a las necesidades de mano de obra calificada de la industria y la economía, pero en un principio ha servido principalmente para reducir la descomposición social producida por lo demás por la misma industrialización y la inmigración, y sigue desempeñando un papel esencial de socialización, control y legitimación social.

Al haber surgido la educación técnica elemental y de nivel medio en aquellas circunstancias y además en una época en que el trabajo técnico y manual nadie sido definitivamente impuesto a las clases serviles o

i) En los capítulos sobre la educación pública norteamericana de su libro La Educación como Imperialismo Cultural., Siglo XXI. México, España, Argentina, Colombia . 1.977.

consideradas como inferiores, tuvo que soportar un anatema social del cual no ha podido librarse del todo. Y esto le ha sucedido también en América Latina donde su ciclo no ha sido esencialmente análogo, pero dentro de condiciones incluso más adversas. "El descrédito que padece la educación técnica, dice Antoine León 1) aparece desde aquel entonces como una de las constantes de la historia de la pedagogía".

Efectivamente, ese descrédito sigue siendo notorio en la actualidad. Refiriéndose a América Latina, Aldo Solari escribe: "Como estas escuelas técnicas eran consideradas de status inferior al de las escuelas secundarias tradicionales, su creación a menudo incrementó la separación entre las clases, al limitar la movilidad ocupacional de los estratos inferiores". 2) A propósito por ejemplo del actual Brasil, Cándido Alberto Da Costa Gómez 3) y de Colombia, Carlos Gerardo Molina 4), hacen afirmaciones similares. Esta subvaloración, o desvaloración, de la educación técnica o vocacional, y en particular la de nivel medio puesto que

1). Op. citada p 5, (la traducción es nuestra).

2) Solari, Aldo. "Secondary Education and the Development of elites in Latin America". Editores Lipset Seymour Martin y Solari, Aldo. Nueva York Oxford University Press 1.967.

3) Da Costa Gomes, Cándido «Aiberte." Educación Vocacional y movilidad Social". La educación. No. 85 Afta XXVI. OEA.P29.

4).Molina. Carlos Gerardo "La Educación Secundaria Técnica en Colombia " Revista Colombiana de Educación II Semestre 1,984. Bogotá.

es ella que nos ocupará aquí, ha sobrevivido contra todos los esfuerzos ideológicos, las transformaciones culturales, y la generalización de la educación formal. Esta aevaioración ha pervivido a pesar de los "Humanismos Técnicos", de las pedagogías realistas, del trabajo de la Escuela Nueva, de las cuales participan de lleno las filosofías pragmatistas y "progresivistas" que impregnan la Escuela Comprensiva norteamericana y luego, los INEM colombianos, y que rescatan la actividad práctica, el trabajo manual y la técnica, como principios formativos y dignificantes: ha pervivido a pesar de la importancia cultural que ha venido conquistando la ciencia y la tecnología en el mundo actual: ha pervivido por fin a pesar del desarrollo mismo de la educación vocacional media, al compás de una escolarización que tiende a ser total a nivel primario y también secundario, y de las vías por cierto todavía estrechas, que ésta clase de educación ha logrado abrirse hacia la educación superior.

Es de recordar que los años 60 fueron decretados por las Naciones Unidas, Primera Década, para el Desarrollo de los Países del Tercer Mundo, y la educación quedaba cubierta por las correspondientes políticas, a las cuales en América Latina, la Alianza para el Progreso les dió, por lo menos en un comienzo, un impulso y sentido particulares. De allí que estos países pudieron conseguir asistencia y ayuda financiera internacionales, que hicieron posible en el caso de la educación, la creación

de grandes proyectos. En Colombia, sin lugar a dudas, el Proyecto educativo de mayor envergadura, más ambicioso y espectacular fue el de los INEM, así haya resignado a los 15 años de inaugurarse el primero de los 19 establecimientos en que se cifra dicho 'Proyecto, muchas de sus pretensiones y atractivos.

Los INEM, sin duda, fueron creados para democratizar la enseñanza media, atendiendo las demandas de nuevas capas sociales. Pero al tiempo se tuvo el propósito particular y determinante de formar técnicos y mandos medios. Se intentada conciliar cierta demanda educativa de los particulares con otra supuestamente creciente de la economía. La primera intención, expresada en muchos documentos quedó patentizada especialmente en el tipo de zona urbana escogida más bien de clase media baja- 1) para edificar los nuevos establecimientos, así como por la política mantenida a través de los años de reducidos montos de matrícula a pagar por los estudiantes. El carácter esencialmente técnico o vocacional de la mayoría de los Bachilleratos INEM, obviamente condición absoluta del propósito económico, lo justificaban también desde el punto de vista de esta intención social, por la creencia de que esta clase de educación es a la postre un medio más efectivo de promoción social para los sectores

1).Medellín es precisamente una de las pocas excepciones a este hecho. En efecto, su inem está localizado en el área residencial de "El Poblado", y ello porque, según cuentan, se quiso contribuir así a aprestigiar la nueva institución.

populares. En cuanto a ese propósito económico, que había venido apareciendo con la insistencia de un leit motiv en todo el período de gestación de los INEM, y se refería entonces, a la respuesta general por dar a las necesidades nuevas del desarrollo económico, quedo bien precisado en los primeros textos legales. Plantean claramente dos salidas al mercado laboral de los técnicos y "mandos medios", una directa, desde los bachilleratos vocacionales, otra indirecta, vía los programas de educación superior de técnicos profesionales intermedios (carreras de dos años). Claro que un desarrollo normativo posterior por causas manifiestamente políticas vino a rectificar éste esquema, hasta dejar más enfatizada la salida indirecta, y abriéndola a las carreras tecnológicas 1).

Desde luego, la defensa de ésta función económica de los INEM habia **sido** precedida y acompañada de una despiadada critica **de** la educación media **tradicional**, e inclusive de los **bachilleratos** técnicos creados con alguna **anterioridad**, porque suscitaban "exageradas expectativas **educativas**", y no **impartían** la **formación** práctica requerida **por** los nuevos niveles ocupacionales.

Todo lo anterior, nos hace ver, Juntando los dos

1) . En unos momentos en que el fracaso ocupacional de los INEM se está convirtiendo en una verdad dogmática, revelada por evaluaciones escasamente matizadas, es obligado insistir en estos puntos.

propósitos, la democratización y la preparación de los recursos humanos de nivel medio, que los INEM nacieron, y en lo fundamental se mantuvieron, como una oferta para los sectores populares -o relativamente más populares- de un restringido progreso o movilidad social. No obstante, todo el impacto de una innovación de esta envergadura, enormemente publicitada, que arrancaba con elevados estándares académicos; y sobre todo el resplandor de la filosofía pragmatista, democrática y anti-clasista, experimentalista y glorificadora de la actividad práctica y manual, que arrojaba el modelo de la Escuela Comprensiva traducido en los INEM, pudieron haber mitigado los efectos negativos entre otros, del carácter utilitario y socialmente egoísta de la oferta. Pero pronto se apagaron las luces de las inauguraciones, y la filosofía nueva si bien entusiasmó reducidos núcleos de funcionarios y educadores directamente vinculados a la creación del proyecto, nunca fue profundamente conocida y menos mística y magistralmente difundida. Es más, a los pocos años surgió en los INEM un movimiento estudiantil y profesoral, que los rechazó global mente, sin beneficio de inventario, por ser considerada, como un elemento de una empresa de dominación cultural. Es así como, por éstas razones y otras indudablemente más esenciales, la filosofía de los INEM quedó letra muerta, y éstos siguieron su camino cual cuerpo sin alma.

Fuera lo que fuere, destinados a las clases populares,

los INEM han venido escolarizando más que la educación media tradicional, y según todos los datos conocidos, efectivamente hijos de estas clases. Incluso, la evaluación 1) más reciente y contundente de éstas instituciones reconoce que "Existen indicios de un menor nivel educativo por parte de los padres de estudiantes matriculados en los INEM". Sin embargo, ni éste estudio, ni otros menos sólidos y afirmativos, les atribuyen éxito en sus propósitos económicos y ocupacionales.

Pero tempranamente, y mirados a la luz de las características históricas de la educación técnica, ciertos sucesos cobran un significado revelador y son especialmente significativos, la presión de los estamentos de los INEM, manifestada en los conflictos de los primeros años, contra la desigualdad de los bachilleratos vocacionales respecto a los tradicionales, y en cuanto al acceso a la Universidad; también lo son las inmensas expectativas de estudios superiores albergadas por las familias de los estudiantes INEM, tal como las midieron algunos investigadores. Esa presión, cuyo sentido transiuce en las consignas del movimiento estudiantil de los años 1972 -73 enfocadas contra las limitadas perspectivas sociales del Proyecto y su carácter pro-capitalista y la pobreza de los contenidos curriculares ("Bachilleratos para muchachas de servicio", denunciaba una de sus consignas), pronto empezó a ser

i). Psacharopoulos George; Vélez, Eduardo: Zabaiza, Antonio, Una Evaluación de la Educación Media Diversificada en Colombia. BIRD, MEN, Instituto SEP. Bogotá, 1984.

oída por las autoridades educativas. En efecto, el Decreto No 1085 de 1971 suprime el filtro legal para el otorgamiento del título de bachiller (para quienes obtuvieran un rendimiento promedio superior a 3.5) y entrar en los programas universitarios tradicionales (sólo para aquellos de mayor rendimiento y titulados; para los demás sólo ingreso en programas cortos, el cual había sido establecido por el decreto anterior. No 383 de 1.970). Además ese decreto de 1.971 empieza a reforzar las materias no vocacionales que mejor preparan para los exámenes de admisiones a la Universidad. Este último reajuste será completado posteriormente en varias ocasiones. Respecto a todo ello, es curioso observar como estas rectificaciones que afectan lo que fue la principal razón de la creación de los INEM, como proyecto de diversificación de la educación media, no pudo haber sido motivado más que por consideraciones políticas y sociales, puesta que sólo en 1.974 produjo el primer contingente de egresados, y no se podía antes de ésta fecha ni sospechar las dificultades que iban a tener los bachilleres INEM para aventajar a los demás bachilleres en los mercados laborales. En cuanto al segundo suceso significativo las esperanzas de educación superior, según datos producidos en el ICOLPE 1) 95%. de una muestra representativa de 2.300 estudiantes estaban deseosos o muy deseosas en 1.973 de continuar haciendo estudios

i). ICULPE. Une evaluación inconclusa, can datos parcialmente procesados y sin publicar. Bogotá, 1.973-74

universitarios y en seminarios celebrados en algunos INEM y relacionados con la misma investigación, aparecía que las modalidades INEM más solicitadas eran aquellas que ofrecían mayores posibilidades de empleo inmediato, lo cual no se anhelaba sino como medio para financiar posteriores estudios superiores.

Todo ello, muestra a las claras que las necesidades definidas por los planificadores, y a las cuales deberían responder los INEM, no fueron nunca asumidas como propias por aquellos sectores sociales, los cuales finalmente en cierta medida impusieron al proyecto sus particulares intereses y perspectiva social.

Pues bien, si partimos del hecho comprobado de que los INEM escolarizan efectivamente en mayor proporción que la educación tradicional, a los sectores populares, y si tenemos presente estas otras circunstancias decisivas:

~La finalidad económica restringida de los INEM, que parece ni se logra, y el lastre histórico de toda educación vocacional, que no puede neutralizar la filosofía pragmatista; y en contraste con ello el prestigio de que goza el bachillerato tradicional ante todas las clases sociales.

-Una imagen de estos establecimientos nuevos poco atractiva para la burguesía y las fracciones más altas de la pequeña burguesía irreductiblemente aterradas a los

valores de la educación académica tradicional: y por ende poco inclinada a competir con los sectores populares para la escolarización de los INEM.

-Pero también, el hecho de que los sectores populares escolarizados en ellos, son franjas minoritarias, escolarizadas voluntariamente y orientadas con mucha determinación hacia la universidad y la promoción social.

Entonces, todo ello nos lleva a preguntarnos por qué estas minorías populares se escolarizan en los INEM en vez de hacerlo en las tradicionales instituciones de bachillerato?.

Pero si a estos hechos, y circunstancias de los cuales brota este problema general de investigación, agregamos el costo de escolarización reducido y otras facilidades materiales de acceso, así como aquellas presiones políticas ejercidas al poco tiempo de abrirse los INEM y sus efectos de ensanchamiento del camino hacia la universidad., se nos ocurre con cierta necesidad la idea de que para los sectores sociales que acceden a los INEM, éstos no son un ideal de escolarización.

Serían más bien una posibilidad educativa instrumental aprovechada por razones principalmente económicas, y con resignación a falta de poder valerse del bachillerato académico tradicional, percibido como el más deseado

medio de reconocimiento y progreso social. Esta idea, que bien puede considerarse como hipótesis general, no permite quizá comprender totalmente las conductas de escolarización estudiados, ni cubre todos los determinantes objetivos de dicha escolarización, pero presidió al diseño de esta investigación y explica el uso de ciertas variables en particular las de carácter "psicológico" o "subjetiva". Por lo demás hay que tener presente la existencia de tres momentos de decisión, respecto a escolarización, que son de desigual importancia, y en los cuales puede asimismo desigualmente operar esa hipótesis; éstos momentos son: La entrada misma en los INEM, la escogencia de un área (que puede ser la académica), y luego de una modalidad o tipo de bachillerato IMEM.

El caso es que, partiendo de ésa hipótesis general y de un objeto, definido en términos formales y en su rasgo esencial, como la relación entre clase social y un tipo, o más exactamente- por motivos de estrategia metodológica- varios tipos de instituciones escolares, se desarrolla nuestra investigación, cuyos resultados exponemos en el presente texto de acuerdo con determinados propósitos. Estos son, amén de presentar distintos enfoques teóricos y una revisión de literatura relacionados con nuestro objeto, susceptibles de servir como instrumento de interpretación y explicación teóricas, así como de organizar un más concreto contexto

de los hechos estudiados, los cuatro siguientes atendidos en partes propiamente de resultados y en este mismo orden:

-Descripción comparativa de las características sociales y escolares de nivel primario de los egresados del INEM, frente a las de los egresados de los demás tipos de bachilleratos, interpretación y análisis teórico de esas características, y de sus diferencias.

-Descripción comparativa de la evolución de estas características a través de un determinado período; interpretación y análisis de las mismas.

-Descripción comparativa (para los egresados del INEM versus los egresados de los demás bachilleratos) de las causas y motivos conscientes de la escolarización en el INEM; interpretación y análisis, de los mismos.

-Descripción comparativa de la evolución de estas causas y motivos conscientes; interpretación y análisis de los mismos.

Estos propósitos, como la misma investigación, se levantan sobre un objeto, que ahora precisamos en su doble dimensión conceptual y empírica, pero manteniéndonos en un terreno formal, y descriptivo.

La clase social que vamos a entender como el conjunto de

espacios relacionados, determinados por la división social del trabajo, es sin duda el factor principal constitutivo del objeto; y determina el tipo de educación media cursada. Luego, este tipo de educación media es otro factor del objeto. Pero entre ambos se establece una relación que representa también un elemento constitutivo de éste último. Esta relación es relación de escolarización, tomada además en un sentido particular: el aprovechamiento relativo de los tipos de educación media, en la medida en que la escolarización ni es total ni es proporcional, por parte de las distintas clases sociales, fracciones de clase y capas sociales. O sea que el punto de vista es el de la institución o aparato educativo, o de la estructura clasista de la matrícula. Pero queda claro que la clase social, el tipo de educación media, y la relación entre ambos factores representan el eje o núcleo de nuestro objeto.

Ahora bien, la Clase Social determina no sólo el tipo de educación cursada, sino también el nivel de educación formal de sus miembros. A cada clase social, o subdivisión de clase corresponde un determinado nivel de educación formal, que se constituye en hecho social o colectivo, y a su vez este nivel de educación que las clases sociales han adquirido en un momento dado actúa motu proprio sobre el tipo de educación que podrá seguir cursando a través de sus adolescentes. Luego, este desdoblamiento de la educación bajo formas distintas.

introduce otro factor en la estructura del objeto»

El sexo, o más exactamente el sexo de los bachilleres, no de por sí naturalmente, sino por cuanto está sometido a diferentes determinaciones culturales y sociales, también se relaciona, o presumiblemente se relaciona con los anteriores factores, y por ende lo incorporamos también en dicho objeto. Más concretamente, lo presumible es que las mujeres sean discriminadas en materia de tipo de educación y en general de educación formal, como un aspecto de la discriminación general que sufren. Incluso, investigaciones **1)** han demostrado que esta discriminación en Colombia es mayor en las clases populares, por lo que este nuevo factor también se relaciona con la clase social.

Hay además otros factores objetivos definidos en la familia como su tamaño mismo, o la relación particular que sus distintos miembros, y en particular los hijos, tienen o han tenido con la educación formal, que pueden razonablemente insertarse en la estructura hasta ahora elaborada. Es el caso también de la educación primaria en algunas de sus características.

Hasta aquí se ha presentado el objeto de la

1). Puig F, L.S. Castañeda I, Henao. Clase Social y Lenguaje. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia 1986.

investigación en sus aspectos objetivos. Pero como ya se insinuó, el interés peculiar que nos llevó a emprender este trabajo, nos llevó también a considerar factores —o variables en términos de operacionalización— subjetivos. (Deseo, expectativas en particular). Si bien ellos suelen ser expresión o efectos de causas objetivas, no pueden considerarse como meras relaciones neutras, puesto que pueden tener una acción propia sobre otros factores, amén de poder relacionarse entre sí, y muy particularmente sobre **el** tipo de institución o de bachillerato donde los actores sociales se escolarizan. Por todo ésto una serie de factores de esta índole se han incorporado en el objeto, de suerte que todos juntos, los objetivos y los subjetivos conforman dicho objeto, o sea aquello sobre lo cual, una vez constituido, versa el trabajo investigativo.

Para que desde ya se tenga una idea suficientemente clara de la base empírica de la investigación, que puede tenerse por una dimensión del objeto, digamos que al tener, esa investigación y desde este punto de vista, un carácter fundamentalmente estadístico, las unidades empíricas de estudio han sido una muestra representativa de los distintos Bachilleres del Valle de Aburrá graduados entre 1.974 y 1.981, Con esto último, vemos que el período histórico aparece como el último aspecto o factor del objeto, manifiesto tanto en el nivel conceptual como en el empírico.

LOS ANALISIS TEORICOS DE LA ESCOLARIZACION.

Este trabajo versa esencialmente sobre la escolarización de las clases populares en los INEM. Es, por lo tanto, obvio que la sociología debe representar para nosotros el mejor instrumento teórico de análisis. Sin embargo, existe todo un campo de teorías de carácter más bien psicológico y vinculadas a las prácticas de orientación escolar, que pretenden explicar la elección de carreras por parte de los individuos, y por consiguiente las decisiones de escolarización: son las teorías sobre elección de carreras.

Las teorías sobre elección de carreras se vinculan al movimiento de medición y orientación escolar nacido en los Estados Unidos en los años 20, época en que se inicia el fenómeno de la escolarización masiva obligatoria de la enseñanza media.

Entre las teorías sobre elección de carreras cabe mencionarse

La teoría de rasgos y factores que basada en la psicología diferencial plantea la relación entre las características personales del individuo y su selección de carrera; el individuo toma conciencia tanto de sus capacidades como de sus limitaciones y luego vocacionalmente busca y escoge la ocupación que mejor

cuadre con ellas.

Las teorías sicodinámicas son otro tipo de estas teorías; un primer grupo de las teorías sicodinámicas descansa en una base psicoanalítica ligando el desarrollo psicológico del individuo a las posibles clases de ocupaciones; un segundo tipo de las teorías afirma que las ocupaciones se escogen por la acción del principio psicológico de la satisfacción de necesidades o deseos, determinados por factores genéticos, experiencias de infancia y la jerarquía de las necesidades. Hay un tercer grupo: el que se centra en el concepto de "sí mismo" ("self") y se interesa por establecer la forma como el individuo se va percibiendo así mismo como ser social, lo que determinaría el tipo de actividades que tal individuo procurará desempeñar.

Finalmente, en el grupo de teorías sobre elección de carreras hay que considerar las evolutivas o integrales de la elección vocacional. Esta teoría que a su vez se diversifica en varios desarrollos (Ginzberg, Super y Tiedeman) en resumen afirma que las decisiones implicadas en la selección de una ocupación se toman en diferentes momentos de la vida de los individuos y constituyen un proceso evolutivo que comienza en la infancia y termina en los albores de la edad adulta; consideran aunque muy descriptivamente factores sociales y educativos en ese proceso evolutivo y trata de integrar una síntesis de los factores señalados en las

teorías anteriores.

De todas maneras el objeto de las teorías someramente reseñadas es fundamentalmente la elección de carreras o de ocupaciones y solo incidentalmente trabajan el problema del ingreso a determinados niveles educativos y tipos de programas escolares. Además son de carácter psicológico, o en todo caso se centran metodológicamente en el individuo en su proceso de escogencia, sin que sea conceptualizada ninguna determinación social.

Además desde una perspectiva de crítica externa a estas teorías, se suelen invocar los hechos inmediatos relacionados con la escogencia de estudio y consecución de trabajo que no pueden ser de ninguna manera conectados con ellas: por ejemplo la escolarización diferencial según las clases y la misma primacía de la movilidad social en sí, en las motivaciones de escogencia de un determinado tipo de estudio. Incluso estas teorías que permiten integrar en su esquema la escogencia educativa como momento del proceso total de la elección ocupacional. tuvieron una sensa confrontación con la realidad socio-económica al pasar de una época de déficit de mano de obra calificada, cuya necesidad se veía crecer como consecuencia de un vigoroso desarrollo económico década del 60) a una época como la de los 70, cuando contra todos los pronósticos se frenó ese desarrollo y surgió el problema

inverso del desempleo y subempleo de bachilleres, tecnólogos, profesionales. Allí. aparecía en medio de estudios y debates el hecho social o macrofenómeno del que estas teorías por objeto y enfoque metodológico poco podía decir.

Esta crítica externa podrá desarrollarse también a partir de las otras teorías como las económicas y las sociológicas que tratan y pretenden explicar los mismos problemas; no se hará del todo explícita, pero estará inscrita en las diferencias que median entre ellas sobre la elección de carreras. Haremos aquí mención de una de las más acres recriminaciones de los sociólogos sobre elección de carreras: su función ideológica que hacen posible en la medida que han sido el fundamento del movimiento práctico de orientación escolar y profesional.

Por tanto, ni el objeto ni los presupuestos e hipótesis de este trabajo -que reclama ante todo un tratamiento sociológico- les puede conceder gran importancia a estas teorías como instrumento de análisis aunque se les reconozca su implicación en el mismo currículo del sistema INEM.

Vamos pues a considerar más explícitamente las teorías que enfocan directamente nuestro objeto de estudio: la teoría del capital humano y las teorías sociológicas en sus líneas del funcionalismo y del marxismo.

LA TEORIA DEL CAPITAL HUMANO

Dentro de la Economía de la Educación, disciplina amplia y diversa, la teoría del Capital Humano que representa su núcleo y fundamento teóricos principales, propone también una peculiar explicación de la escolarización de los individuos, por cierto en términos de motivaciones y conductas duramente económicas.

La Economía de la Educación surgió como disciplina nueva con plena autonomía a finales de la década de los 50, y mostró un gran dinamismo durante toda la siguiente, justificando las políticas de desarrollo educativo y alimentando el optimismo acerca de la importancia económica de la educación. Pero luego desde los primeros años de la década de los 70 y al ir estrellándose contra hechos inauditos como son en particular el creciente desempleo y subempleo de bachilleres y egresados de la educación superior, vino su ocaso y en la actualidad son pocos sus defensores y practicantes.

Su objeto general es la relación entre economía y educación y es ante todo un producto anglosajón. Esta representado por una literatura variada y profusa; esta literatura es variada por cuanto integra igualmente textos teóricos generales como investigaciones empíricas, muchas de ellas realizadas en países "en vías de desarrollo"; pero no deja de tener una coherencia que

estriba no sólo en su objeto general -relación entre economía y educación sino también precisamente en una concepción general de la educación como capital humano y en los principios de la teoría económica neo-clásica, o marginalista, que constituye (concepción y principio), como se dijo de entrada, los fundamentos teóricos de toda esa literatura.

Son autores como T.W. Schultz, F. Edding, B.S. Becker, W.Blaug, CH.Benson, T. Alian, M. Car noy, H. Levin, casi todos norteamericanos, que construyeron estos fundamentos y organizaron sistemáticamente ese nuevo campo de conocimientos. La temática que estructura con mayor o menor apoyo en aquellos fundamentos, el conjunto de la literatura del área disciplinaria de la Economía de la Educación, según W.S.Bowen 1) y otros autores se desglosa en estos puntos: 1o. Correlación entre Educación y Economía; 2o.El problema de los residuos: 3o.La previsión de necesidades de mano de obra; 4o. El retorno o rendimiento pecuniario y otros aspectos de la relación costos - beneficios.

Los trabajos que enfocan el primer tema consisten por lo regular en correlacionar variables de actividad educativa con otras de crecimiento económico. Los correspondientes al segundo tema, y a imitación de los estudios pioneros

1) En "Assessing the Economic Contribution of Education" capítulo del libro Economics of Education 1, editado por M. Blaug. Pinguin Books 1.968.

de E. F. Denison suelen tomar el crecimiento económico total y determinar mediante análisis de regresión, la parte de éste que explica los factores de producción clásica, capital y trabajo, para luego atribuir el "residuo", o varianza inexplicada, a nuevos factores, entre los cuales se encuentra precisamente la educación. Sobre precisar que estos estudios constituyen la base empírica de la teoría de la educación como capital humano. Respecto al tercer tema, al cual corresponde uno de los dos enfoques de planeación educativa que han tenido vigencia simultáneamente en los últimos **25** años, y particularmente en Colombia, los trabajos existentes son o bien previsiones a mediano o largo plazo de las necesidades de mano de obra con educación media o superior, o bien estudios críticos o evaluativos de los anteriores. Estos trabajos y enfoques parten de una concepción planificadora relativamente intervencionista. Utilizando técnicas y modelos econométricos para, cuantificar futuras necesidades, preconiza esta concepción una acción directa en el sector educativo, y tuvo ella boga especialmente grande en la década de los 60 en Colombia, así como en América Latina, por la afinidad que tenía con las teorías Cepalinas del desarrollo adoptadas por los gobiernos. En aquellos entonces se creía que escasearía pronto la fuerza de trabajo con preparación secundaria y superior. Pero en el transcurrir del tiempo hizo aparecer por el contrario el problema radicalmente opuesto del desempleo y subempleo

de los tipos de bachilleres y de egresados de la educación superior. Se han explicado estos monumentales errores de predicción no solo por la inesperada recesión económica abierta a principios de los años 70. sino también por la inadecuación de algunos supuestos teóricos 1) por el hecho de que el ciclo educativo (entre 5 y 10 afros) no sincroniza con el económico, y por que al fin y al cabo se desconocen en gran medida las leyes de la dinámica de la estructura ocupacional. Estas críticas de los hechos pusieron al desnudo las limitaciones de las metodologías de las previsiones cuantitativas, y por un tiempo breve quedó así con mayor realce el segundo enfoque de planeación. correspondiente al cuarto tema enunciado. el del "Retorno" o rendimiento pecuniario y otros aspectos de la relación costos-beneficios. No obstante, tampoco pudo éste resistir a las críticas destructivas de los hechos.

2.1.1 LA TEORIA DE LA EDUCACION COMO CAPITAL HUMANO

Este rendimiento pecuniario de la inversión en educación -o mejor su tasa es considerado a la vez como un enfoque de planeación, o más concretamente como criterio para orientar el gasto público y como determinante de las decisiones individuales de escolarización. En ambos casos, se fundamenta directamente en una nueva teoría

1)Ver Jaime onzález Joves. La Situación de la Escuela frente a las tendencias del Planificación en Colombia. "Educación Superior y desarrollo". Revista ICFES. Juli/Septiembre de 1982,

económica de la educación, definida como "Capital Humana.

Por ello con cierta extensión puesto que se tiene con todo ello una pretendida explicación del problema que investigamos, se presentará primero, este fundamento teórico, y luego más precisamente, la tasa de rendimiento en tanto que determinante de las conductas públicas y privadas.

Si bien la educación es tenida por el principal Capital Humano, no es el único. La salud es por ejemplo otro. Como ya se dijo, esta teoría de la educación como capital humano se asienta totalmente en los principios y leyes de la economía neo-clásica o marginalista, que surge a finales del siglo pasado elaborando unas nuevas teorías de la formación de los precios, mediante la generalización original, de un tipo particular de razonamiento, pero asumiendo el empeño de los economistas clásicos ingleses tendiente a demostrar la superioridad del liberalismo económico.

Los neo-clásicos parten de unos presupuestos generales, tales como el libre intercambio de productos, la venta libre de fuerza de trabajo, la libre circulación de capitales, el libre arriendo de tierras, y la interdependencia de todos los precios. Parten también de dos leyes generales: La ley de igualización de las utilidades marginales (decrecientes) ponderadas con los

precios en virtud de los cuales los consumidores definen sus demandas de cada bien, procurando esa igualización de utilidades; y la ley de igualización de las productividades marginales (decrecientes también) de los factores de producción que rige el comportamiento de los empresarios, llevándolos a conseguir las cantidades de cada factor que permiten dicha igualización.

Los precios de los bienes y de los factores de producción corresponden puesto que existen mercados y precio únicos para un mismo bien, respectivamente a aquellas utilidades y productividad marginales.

Claro que los precios pueden variar. como efecto del mecanismo de la oferta y de la demanda; pero tienden siempre a una situación de equilibrio, donde nadie tiene interés en que las cosas cambien, y los precios de equilibrio son tenidos por normales, y satisfacen a las dos leyes referidas. Entonces, asimismo la oferta y la demanda de bienes y factores de producción se establecen de acuerdo a sus precios y en aplicación de estas mismas leyes. Todos los factores de producción, y en particular el trabajo, encuentran necesariamente pleno empleo. El sistema está en un venturoso equilibrio, que sólo impactos externos podrá romper. Pero en esta eventualidad nada estará perdido, porque se desatarán las fuerzas que le impulsarán hacia un nuevo estado de equilibrio.

Pero ocupándonos de la teoría de la educación como capital humano, que representa una asimilación de ésta a un factor productivo, necesitamos precisar más la teoría neoclásica de los tres factores de producción. Esta nueva escuela se inspiró en este punto de los análisis anteriores del economista Jean Baptiste Say. Consideran tres factores de producción, puestos, a diferencia de los clásicos ingleses y de Marx en un pie de igualdad: la Tierra, el Trabajo y el Capital. De estos factores se derivan "Servicios productivos", 1) que es lo que en realidad compra el empresario. La renta territorial, el salario y el interés (que no distinguen de la ganancia) son los precios respectivamente de los servicios productivos de aquellos factores de producción, los cuales precios se determinan de acuerdo a las leyes anteriormente indicadas. Además, en la situación de equilibrio, el precio de venta de cada bien corresponde a la suma de todos los valores monetarios de los factores de producción. Podemos agregar, por venir al caso, que el valor o precio de un factor de producción, en la medida en que es creado, equivale también a sus costos de producción. Respecto al capital, un supuesto de la teoría neo-clásica es que existe un mercado y el capital que emplea un empresario que es prestado en su totalidad»

1) Esta terminología es más precisamente la de León Mairas, uno de los co-fundadores del marginalismo, al lado de W.S. Jevons y R. Menger. Ver Henri Devis, *Histoire de la Pensée Economique* P.U.P. Paris. 1967. p. 495 y siguientes.

Pues bien, cómo y por qué brota la teoría de la educación como capital humano de este terreno conceptual?

Entre los tres factores neo-clásicos de la producción, el capital en su sentido tradicional, y bajo su forma material, es el único que aparece con toda evidencia como factor totalmente producido o adquirido. En cambio el factor trabajo ha solido considerarse más bien como innato, como fuerza de trabajo que realiza determinadas actividades 1). Sin embargo el gigantesco crecimiento histórico del nivel educativo de la fuerza laboral y el correlativo aumento de la productividad del trabajo, así como el ya señalado problema del residuo 2), llevaron a los fundadores de esta escuela a distinguir, adherido por así decirlo al factor trabajo, un componente de capital calificado de humano precisamente por esta circunstancia. En el prefacio del libro referenciado en pie de pagina, T. W. Shultz , uno de los principales exponentes de dicha teoría, define el capital humano en consonancia con la concepción neo-clásica del capital como el conjunto de

1).T.W. Shultz afirmas el concepto clásico del trabajo como una labor manual que requiere pocos conocimientos y destrezas, una capacidad con la cual, según este concepto, los trabajadores se encuentran, igualmente datados. Esta idea del trabajo resultaba errónea en el periodo clásico, y sin duda alguna en la actualidad; en Valor Económico de la Educación. traducción española, UTEHA. México. 1968.p.1

2). T.W.Shultz en VALOR ECONOMICO DE LA EDUCACION, plantea asi en ia página 131 "Se ha observado que los incrementos en la producción nacional total han sido cuantiosos comparados con los de la tierra. las horas-nombre y el capital material reproducidle. La inversión en capital humano es probablemente la principal explicación de esta diferencia.

destrezas adquiridas por el hombre que aumentan su productividad,....como un medio creado de producción, como un producto de la inversión,

Entonces la inversión provee capital y es productiva, o sea da lugar a un interés que es su remuneración. El individuo que cursa estudios formales incurre en gastos, que se consideran como una inversión, puesto que al incrementar sus capacidades, le permitirá obtener salarios más elevados, al menos esto es lo que afirman los neo-clasistas respecto a la relación entre la remuneración del capital y su productividad. Se ve pues que el individuo con la educación invierte en sí mismo, y va acumulando así un capital que llevará siempre a cuentas, y por añadidura se produce la divina sorpresa de que "los trabajadores se han convertido en capitalistas,...." T.W. (Shultz).

Ahora bien, se distinguen dos tipos básicos de costos de la producción: Los costos positivos (todo lo que directamente cuesta la educación; y los costos de oportunidad, o lucro cesante, generado por el hecho de que al estudiar se deja de trabajar, y por ende de percibir una remuneración o de contribuir a la producción de la colectividad. Se ha calculado que por lo regular los costos de oportunidad de la educación media y de la superior son notablemente superiores a los demás. Según T.W.Shultz en EEUU en 1.956 eran de un 60% y 50% respectivamente para la educación media y para la

superior (texto citado). En esta teoría de la educación como capital humano, se adopta para varios efectos un doble punto de vista, el del individuo y el de la sociedad. En el caso del costo de la educación, el que asume el individuo suele ser inferior al que carga la sociedad, toda vez que la educación es prácticamente siempre subsidiada en una u otra medida.

La educación, en tanto que capacidades, destrezas, habilidades adquiridas es el capital bajo su forma "material"; y la suma de lo gastado por esta adquisición equivale al capital bajo su expresión monetaria. Con esta masa invertida, o capital, generará un rendimiento global, que viene a ser lo que los poseedores de ese capital humano ganarán adicionalmente a lo largo de su mucha actividad en razón de la educación acumulada, pero exclusivamente en razón de ella. Este rendimiento total es el mismo para los individuos que para la colectividad, cuando no suele ser así para los costos. En el primer caso, el rendimiento será un cúmulo de salarios diferenciales, y en el segundo, un incremento diferencial del ingreso o productos nacionales.

En un principio, hemos hablado de las tasas de rendimientos como los conceptos claves de este enfoque. Pues bien, es aquí donde pueden hacerse surgir. Dadas la masa de inversiones o capital. y la masa de rendimiento correspondiente, y acumulada a lo largo de un determinado período, esas tasas serán una relación porcentual del

rendimiento anual respecto al capital invertido. Estas tasas suelen medirse con ciertas dificultades técnicas., por cuanto el costo para los individuos son inferiores al que le corresponde a la sociedad, se consideran dos clases de tasas de rendimiento, la tasa de rendimiento privada y la tasa de rendimiento público. La primera suele ser superior a la segunda.

Demos tan sólo algunas indicaciones sobre los aspectos técnicos de la medición. Los costos de oportunidades se estiman considerando los ingresos de los individuos que no prosiguieron sus estudios en el nivel educativo considerado, y los incrementos de ingresos atribuible a la inversión educativa se calcula en forma similar por comparación entre los ingresos totales de los inversionistas y los ingresos de aquel mismo grupo de individuos carentes de los estudios correspondientes a la inversión. En razón de que los ingresos adicionales se perciben de manera escalonada a lo largo de vidas profesionales o económicamente activas se operan una actualización financiera de los sucesivos ingresos.

La operacionalización de esas tasas de rendimiento conllevan Bastantes dificultades y la mayor, puesto que todos admiten que parte del gasto educativo no es inversión, sino consumo, consisten en separar cada tipo de gasto. Respecto a este punto, T. W. Shultz, nuevamente en el texto reverenciado, define como componente

estrictamente de consumo, la instrucción, o educación, que brinda satisfacciones inmediatas e intrínsecas; (ejemplo dado por el autor; placer de relacionarse con los compañeros de estudio), y como componentes productivos, o de inversión, por una parte los consumos futuros (por ejemplo capacidad durable para apirrear los buenos libros), y el aumento de la capacidad productiva, y por ende de los ingresos futuros,, Es desde luego, este último elemento el componente productor que tiene todos los atributos del concepto de Capital Humano considerado por el conjunto de esta literatura. Este problema técnico lo salvan en la práctica por lo regular muy abusivamente haciendo caso omiso de la distinción a la hora de la operacionalización y considerando por lo tanto todos los costos como inversión - más precisamente las privadas- Se anunció al principio de este capítulo que lo más directamente relevante para nosotros era precisamente estas tasas de rendimiento, al determinar las decisiones de escolarización. En efecto, esta teoría de la educación, que simplifica las conductas de los individuos, reduciéndolas a una racionalidad económica, consideran que estén aptas por estudiar o no estudiar, o por realizar un determinado tipo de estudio en vez de otro, de acuerdo al rendimiento de la inversión que supone los estudios contempladas en cada situación. Ejemplificando estas dos situaciones podríamos decir que un individuo desistiría de cursar, cualquier clase de bachillerato y buscaría empleo si la tasa del rendimiento

del más rentable fuera inferior a la tasa de interés del dinero que tuviera que prestar para financiar sus estudios (cuestos que el préstamo del capital es supuesto neo-- clásico, o en el caso de usar ahorros, inferior a la tasa de interés del mercado a la cual podría colocar esos ahorros, de no gastarlos en los estudios; por lo contrario, este individuo optaría por cursar algún tipo de bachillerato si la relación entre aquella tasa de rendimiento privado y esas tasas de interés se invirtiera. En la segunda situación, y dado el supuesto de que existieran varios tipos de bachillerato con todas las respectivas tasas de rendimiento privado, superiores a la tasa de interés del mercado, podríamos decir que el individuo decidiría estudiar aquel cuya tasa de rendimiento fuera más elevada.

En todo lo anterior, nos referíamos sólo a la tasa de rendimiento privado que determina la conducta de los individuos. Pero el mecanismo de la decisión es análogo en el caso de las autoridades públicas enfrente a diferentes alternativas de gastos en educación o en los distintos sectores públicos, y de la tasa de rendimiento **pública.**

2.1.2 LA APLICACION DE LA TEORIA DEL CAPITAL HUMANO AL PROBLEMA DE LA INVESTIGACION

Si ahora admitamos todos los supuestos simplificadores de esta teoría de la educación como Capital Humano, así como su coherencia interna y su validez objetiva, cómo podría usarse para analizar nuestro problema de investigación?.

Este problema consiste en saber por qué los estudiantes de las clases populares que están dispuestos y en condiciones de cursar estudios de Bachillerato deberían escoger los INEM, de acuerdo con lo que esperaban los fundadores de estos establecimientos y con lo que parece en cierta medida ha sucedido; y consiste en saber también por qué a la inversa los estudiantes más adinerados deben escoger el bachillerato clásico.

De inmediato, se nos puede ocurrir la idea de que la condición de esta escogencia por parte de las clases populares, sería una tasa de relación privada de los bachilleratos INEM superior a la de los bachilleratos académicos. Pero, con solo esta circunstancia sucedería que todos los adolescentes, independientemente de su origen social, acudirían a los INEM, puesto que la única motivación para todos por definición es la económica. En caso contrario, de una tasa de rendimiento de los INEM inferior, peor sería la explicación, pues todo el mundo vendría a escoger los bachilleratos académicos, incluyendo a nuestros sectores populares. Por lo tanto se

requiere la intervención de otros elementos conceptuales de la misma teoría económica neo-clásica, o compatible con ella.

Pero con este fin se hace imprescindible sustituir el supuesto neo-clásico excesivamente abstracto, según el cual, el capital invertido se toma siempre prestado, por otros más realistas. Supondremos pues que la totalidad, o casi totalidad, de los gastos de estudio que gravan a los alumnos de bachillerato en Colombia corresponden a los ahorros de los mismos o de sus familias, y ello tanto para los costos de oportunidad -que por lo demás en ninguna parte son financiados por crédito educativo- como para los desembolsos directos.

Entonces, existen dos posibilidades para completar el dispositivo teórico: una con el concepto de elasticidad y otra con los de utilidad y desutilidad.

En el primer caso, la elasticidad debería aplicarse a la oferta de capital o inversión educativa, respecto a su remuneración o tasa de rendimiento, así como en relación con los niveles de ingreso del ofertante. Aquí la elasticidad condicionada por los niveles de ingreso, es la relación entre el aumento de la tasa de rendimiento, y el aumento correspondiente determinado en la oferta de la inversión educativa. De responder ésta ampliamente y en el mismo sentido, al producirse una variación de la tasa de rendimiento, y para un

determinado nivel de ingreso tendríamos una elasticidad positiva y tendiente a grande: de responder con la misma fuerza pero en sentido opuesto, al producirse esa variación, se estaría frente a una elasticidad arañae pero negativa. Si i a respuesta es nula, o casi nula se trataría de una situación de inelasticidad total o grande.

Es obvio que para las clases populares con magros ingresos y presupuestos copados por la satisfacción de incompressibles necesidades básicas, el costo educativo soportable, amén ae ser muy bajo es muy inelástico. Se les podría rentar todo lo que se quisiera con asombrosas tasas de rendimiento, sin que pudieran aumentar su gasto o inversión educativa. En cambio, no es menos obvio que las clases adineradas si pueden responder holgadamente con un mayor gasto a la existencia de una más elevada tasa de rendimiento.

Puesta que se trata de un cómo esa teoría sui generis del capital humano podría explicar la tendencia de los estudiantes pobres a entrar a los INEM, y la de los "ricos" a escoger los bachilleratos clásicos, hay que sentar ciertas condiciones para que así sea. En primer lugar, el costo sufragado personalmente por el estudiante de los INEM, o su familia, debe ser netamente menos elevado que el de los bachilleratos clásicos, y mantenerse en un nivel asequible para las clases

populares. En segundo lugar, la tasa de rendimiento de la inversión de la educación de los INEM debe ser inferior o igual a la de la educación clásica» Por lo demás, estas condiciones corresponden a la realidad Colombiana. En efecto, se conocen los bajos costos, y en particular de matrícula, que deben soportar los estudiantes de los INEM, y varios estudios coinciden en medir o apreciar para esta educación diversificada unas tasas de retorno más bien inferiores a las de los bachilleratos clásicos.

Con estas condiciones pues, y pese a que todos los estudiantes están tentados por las mayores tasas de rendimiento de la educación clásica, sólo podrían beneficiarse de ella los de los sectores sociales más adinerados y los hijos de las clases populares dispuestos de todos modos a estudiar bachillerato tendrían que contentarse con los INEM. Con todas las demás combinaciones lógicas respecto a costos y tasas de rendimiento relativas, —y siempre que uno de los dos costos se mantuviere asequible para las clases populares", los resultados serían impactantes: bien tenderían a escoger todos los INEM, o todos el bachillerato clásico, bien podrían escoger indiferentemente uno u otro tipo de bachillerato.

Sin prejuzgar de la validez de este esquema explicativo, se puede ver que aquella hipótesis nuestra sobre los INEM

como "posibilidad desencantada de progreso social para minorías populares", traducida en términos apropiados, sería compatible con dicho esquema.

Pasemos ahora a examinar el caso en que se aplica la teoría integrándole los conceptos de utilidad y desutilidad marginales. Este último, creado por el mismo León Wairas, aunque no usó propiamente el término, debe referirse al costo educativo, puesto que al gastar un dinero para un fin determinado, uno se priva de las satisfacciones que hubiera obtenido al gastarlo en otras formas. Estos sacrificios adicionales que van creciendo, son función del ingreso, y evidentemente mayores para quienes lo tienen bajo, por aquellos motivos señalados para la elasticidad. En cuanto a la utilidad, la tenemos que relacionar con la remuneración de la inversión, medida por la tasa de rendimientos y podemos afirmar que esa utilidad marginal de la inversión, decreciendo al contrario de la desutilidad, depende también del ingreso, y es mayor para las clases populares que para los demás.

Pues bien, en cualquier nivel de ingreso, la desutilidad marginal crece, mientras que la utilidad decrece, aunque los ritmos puedan variar. Y desde que la utilidad marginal inicial supere la desutilidad marginal, llegará necesariamente un momento en que se igualicen. León Wairas, señala esto como una de las modalidades de la ley de igualización de las utilidades marginales ponderadas.

que permite saber i a cantidad de un tactor ofrecida por su poseedor para una remuneración determinada. El ejemplo clásico para ilustrarla es el del trabajador para el cual cada nueva hora de trabajo le genera una desutilidad cada vez mayor, y que parará de trabajar en cuanto las satisfacciones obtenibles por el último salario horario se equiparen a esa desutilidad. Claro que en la realidad de nuestro objeto, no pueden considerarse las funciones implícitas en estas leyes como continuas, puesto que habría que suponer una sola tasa de rendimiento y un solo costo, o posibilidad de inversión, para de un lado la educación diversificada, y de otro, la educación clásica. Y el uso teórico de los mismos para analizar nuestro problema tendría que ser muy peculiar.

Dentro de esta segunda alternativa conceptual, y reuniéndose las dos condiciones realistas anteriores, o sea costo directo y tasa de rendimiento de los INEM inferiores a los de bachillerato clásico, quedaría explicado el problema investigativo, siempre que como es lógico suponerlo, la desutilidad marginal del costo educativo para las clases populares fuera bastante superior que para los de las clases más adineradas. En efecto, mientras todas ellas en principio aspiran a beneficiarse de la tasa de rendimiento más atractiva, las clases populares al volvérselas pronto intolerables la desutilidad marginal del costo tienen que contentarse con los INEM, y solo las demás podrían aprovecharse de la

más atractiva oportunidad de inversión.

En esta situación, puede decirse que el punto de igualación de las desutilidades y utilidades marginales se ubica para las clases populares por encima del costo INEM, o en el, y por debajo del costo académico, y para las demás clases en este último costo o por encima. Cambiando cualquiera de las condiciones o supuestos planteados, no se volvería a hallar una situación en que claramente los hijos de los más pobres tuvieran que entrar en los INEM, y los hijos de los ricos pudieran escoger el bachillerato clásico.

Vemos como en ambas alternativas conceptuales el problema puede explicarse con esta teoría económica de la educación, sentando los mismos supuestos y condiciones, lo cual se entiende por cuanto los conceptos de elasticidad y de desutilidad remiten a un transfondo común.

El considerar el gasto educativo como inversión, no es el único enfoque económico posible dentro de la intención de explicar las conductas de escolarización. En efecto, al considerarlo como consumo, y hablar de demanda educativa en vez de oferta de inversión, también la teoría económica podría decir algo sobre este particular. Pero en rigor, el primer enfoque es teóricamente más completo, puesto que al analizar la conducta humana consiente o

incorpora a su objeto una finalidad comprensiva. Por ésto y la boga que tuvo nos vamos a detener en él.

Acabamos de mostrar simplemente las posibilidades explicativas abstractas de esta teoría. Nos queda por trazar en nuestro caso concreto los límites de su validez objetiva. Pero antes, resumiremos el movimiento crítico que ella terminó suscitando. al abrirse al principio de la década de los 70 una larga recesión económica a nivel mundial de donde brotaron hechos descalificadores.

2.1.3 LA CRITICA A LA TEORIA DE LA EDUCACION COMO CAPITAL HUMANO

Pues bien tal como se insinuo al comienzo del presente capítulo, fue por el choque contra hechos inauditos por lo que esta teoría de la educación como capital humano empezó a hacer agua, para mayor desgracia el choque éste se produjo, entre otros, contra el tipo de fenómenos que como partícipe de una teoría del equilibrio, más podía temer y que más darlo le hizo históricamente a la economía neo-clásica: Nos referimos a la aparición de un desempleo y subempleo estructural y creciente de bachilleres, tecnólogos y profesionales, fenómeno denominado por algunos de sobreeducación generalizado, y que afecta a los poseedores de aquel capital educación. A ello se agregaron las cuotas sucesivamente elevadas alcanzadas por los presupuestos educativos públicos, cuyo crecimiento era menester cuando menos frenar 1). Entonces

La teoría de la educación como capital humano, que tanto había contribuido en la década anterior de los 60, a alimentar la euforia sobre la importancia económica del gasto educativo, desacreditada por aquel desequilibrio en el mercado del trabajo altamente calificado no podía "moralmente" servir para justificar una reducción del gasto público en educación 2) aunque paradójicamente. Las ideologías neo-liberales inspirada globalmente en la economía neo-clásica, pero renegando su engendro moderno del capital humano, seguía exigiendo dicha reducción.

Sobre este terreno anonado y como reacción crítica directa contra esta teoría, prosperó una abundante literatura, ante todo anglosajona, de carácter económico y sociológico. Pero antes que representar una crítica sistemática y global, de la teoría de la educación como capital humano, su mayor preocupación fue de un lado mostrar la carencia de validez material de sus distintos supuestos y principios, y de otro, destacar los mecanismos sociológicos que operaban en su lugar. Raras

1) Ver "irracas financieras e institucionales en los sistemas de educación actuales". La Economía de los Nuevos Medios de Enseñanza. Serbal/UNESCO. Barcelona.

2) No obstante en Colombia, y porque algunas tasas de rendimiento calculadas en la pasada década para la educación media y superior eran especialmente bajas, en debates de la DNP, se viene usando estas mediciones y la teoría de capital humano para justificar una reorientación del gasto educativo. (Ver ¿. tiónzáiez Joves. "La Educación Productiva La situación de la escuela frente a tendencias de la Planificación en Colombia". en Educación Superior y Desarrollo. Revista ICFES. Bogotá. Julio/Septiembre. 1.982.

vec.es se encuentran intentos de explicación general del fenómeno de la sobre-educación, o del subempleo de los poseedores del mayor capital educativo y nunca del fenómeno del desempleo de estos últimos.

Sin negarle alguna validez condicionada y limitada, la crítica tradicional a la economía neo-clásica se ha concentrado en varios puntos en su teoría de la formación de los precios que no explica el valor de cambio, o precio relativo de los bienes, ni su evolución; en sus supuestos generales de igualización automática del ahorro en i a inversión y de competencia perfecta; en la asimilación del mercado de trabajo al mercado de capital. Pero la acción más destructiva de esta crítica se dirige contra una de las implicaciones de la concepción del estado de equilibrio. Ya vimos como la economía neo-clásica postula un estado de equilibrio, o si factores externos lo han roto, la existencia de unos mecanismos que empujan al sistema hacia otro estado dado de equilibrio. En dichos estados queda realizado el pleno empleo de todos los servicios productivos ofrecidos a los precios normales de equilibrio. Equivale esto a decir que en régimen competitivo todo el que está dispuesto a trabajar al precio, o salario, de equilibrio debe poder encontrar empleo incluso queda excluida la subutilización de los equipos productivos o capital material. Pues bien, este postulado del pleno empleo, desmentido persistentemente y con vehemencia en los

períodos de recesión y crisis, ha sido unánimemente rechazado por todas las corrientes, tanto las marxistas como las Keynesianas, y es considerado como su falla redhibitoria. Pues la economía neo-clásica teme al desempleo y subempleo como el demonio al agua bendita... Por eso pudimos decir que el principio así ocaso de la teoría de la educación como capital humano fue el surgimiento de un creciente desempleo de bachilleres y graduados de la educación superior, del fenómeno generalizado de "sobreeducación", que suponía una especie de subutilización del capital material educativo.

Precisemos los rasgos esenciales de la teoría particular que nos ocupa. En un primer lugar se encuentran quienes invierten en capital humano (educación) estos son los particulares y el Estado. En otro lugar están los establecimientos educativos considerados como unidades productivas del nuevo bien capital, y en un tercer lugar se hallan las empresas económicas que emplean a los particulares portadores del capital humano con el fin de hacerse con los servicios productivos de la nueva forma del capital. Todos estos agentes particulares. Estado, establecimientos escolares y empresas, tienen como motor de su conducta la maximización de utilidades, ganancias o rendimientos, en razón de lo cual unos se guían directamente por las tasas de rendimiento de la inversión educativa (particulares y Estado) y otros por la

productividad marginal de los factores de producción utilizados (establecimientos escolares y empresas). Además todos ellos están sometidos a las distintas leyes marginalistas.

Dados los supuestos de esta teoría y en particular los relacionados con los mercados, y al funcionar toda esta relojería teórica, los salarios de los portadores del capital educación deberían corresponder a las productividades marginales, y ser también los mediadores de ajuste entre la demanda de capital humano por parte de las empresas y su oferta por parte de los particulares. Este primer ajuste, se extendería así mismo a la matrícula demandada y ofrecida.

En la literatura analizada 1) sobre estos particulares se observan unas formulaciones más o menos concretas y sistemáticas de estos supuestos y enunciados básicos. Estos son los siguientes, respecto a: 1) El Mercado: igualdad de oportunidades, perfecta movilidad de la mano de obra y competencia perfecta en el mercado de trabajo, perfecta información, libertad para trabajadores de

1). Jaime Sonzález Joves. La oferta y la demanda de Educación de trabajadores con Educación. Politeo publicado por el IC1-ES. Bogotá. 1974.

La Educación Productiva La situación de la escuela frente a las tendencias de la Planificación en Colombia Revista "Educación Superior y Desarrollo". IC FES. id. Sep. 1972 Bogotá.

Pedro A. Pinilla P. e Ingrid Cáceres. Rendimiento Económico de la Educación Superior. Revista citada.

entrar y salir de las ocupaciones, libertad para los compradores y consumidores para entrar en todos los mercados, precios de los productos no controlados.

2) La formación de los salarios: Los salarios reflejan la productividad marginal del factor trabajo, los precios de los factores permiten la interacción entre la oferta y la demanda, las diferencias entre los salarios corresponden a las diferencias entre productividades explicados a su vez por las desigualdades entre los niveles de educación terminal, en alto grado debe ser posible las sustituciones entre alterantes niveles educativos para la mayoría de las ocupaciones, 3) La Conducta de los agentes: los individuos tienden a maximizar en el tiempo las utilidades, rendimiento y ganancias, el individuo que está adquiriendo educación no siente placer ni fastidio (desutilidad) en ello.

Pues bien, la literatura crítica de la teoría de la educación como capital humano, en su dimensión o momento económico no ha retomado las críticas tradicionales a la economía neo-clásica, y por lo regular, se ha limitado a mostrar que los supuestos y los enunciados, y en particular los que se han especificado como acabamos de ilustrarlo, no son ciertos o no encuentran apoyo en la realidad y como consecuencia se rechaza la validez científica de la teoría. En particular se argumenta en base, las más veces, a hechos empíricos que no existen ni la competencia perfecta ni sus condiciones: gran proporción de los salarios se establecen por vía

administrativa o de negociación colectiva, son muy reducidos. Los mercados de capital educativos (crédito educativo), los profesores se mantienen inmobilizados por el, escalafón, y casi siempre se da un monopolio del estado sobre la educación; también se afirma que no existen "factores residuales", ni mucha relación entre educación e ingresos personales o desarrollo económico, y por ende los salarios, no tienen que ver con la productividad marginal, que tampoco los agentes económicos se rigen solo ni principalmente por la racionalidad económica y para cerrar el ciclo se cuestionará la validez científica a los procedimientos de medición de las tasas de rendimientos.

No obstante hay autores que aceptan la validez de la teoría centro de un margen de tolerancia para la realización de estos supuestos, y otros que pese a todas estas reservas le siguen atribuyendo algún interés a las tasas de rendimiento, bien a ejemplo de M. Blaug, como posibles indicios paradójicos de la existencia o no de mercados competitivos, bien como determinante de las conductas de escolarización. En efecto en este último caso se puede creer que independientemente de la naturaleza de los mecanismos que lleguen a generarlos, los individuos preferirán los más altos para escolarizarse.

En segundo lugar la crítica sociológica que representa el

otro momento positivo de la gran reacción contra la economía de la educación y muy particularmente la teoría de la educación como capital humano, consiste sustancialmente no solo en explicar distintamente aquello que ésta pretendía explicar, sino también en dar razón de aquello, como la sobreeducación, que se le escapaba radicalmente.

Esta crítica ha venido procesando y reuniendo determinanos hechos y datos estadísticos que le ha servido de marco empírico general y común.

Se han elaborado o rescatado estadísticas sobre el mismo fenómeno de la sobreeducación o subempleo de los diplomados de los distintos niveles de la educación formal. En este aspecto están por ejemplo las observaciones y datos de M. Usmogi **1)**, según el cual las sociedades más desarrolladas van empleando cada vez más graduados universitarios como "Blue-Collar", y da como medición la cifra de 25%. También se han precisada el alcance y causas inmediatas de la tendencia histórica a la generalización de la escolarización con épocas de gran aceleración: finales del siglo pasado y años treinta para Europa y EEUU y las últimas décadas para todos los países. Estas épocas corresponden a períodos de

i). Tomados de J. González J. La oferta y la demanda de trabajadores con educación. Texto referido. Este autor resume el libro "A Comparative Study of Occupational Structure of University Graduates" (1971) de Morikazu Usnogi "

de rápido crecimiento económico, pero también de crisis y agudo desempleo. Se subraya que en las intenciones de las políticas y discursos de los ideólogos se encuentran matices sociales sobre escolarización, tales como reducción de la delincuencia de las masas y socialización de los individuos. Otros datos de referencia común son los que J.K. Folger y Ch. B.Nam.¹⁾ establecieron sobre el impacto relativo de dos causas de la sobreeducación de la fuerza laboral. Según éstos el aumento de nivel educativo de la población económicamente activa se explica en solo un 15% por incremento de los requerimientos técnicos de la estructura ocupacional, y en un 65% por el hecho de que la gente que ingresa en el mercado de trabajo trae más educación. Una última clase de datos procedentes de investigaciones empíricas, parecen indicar que el criterio de selección de personal por parte de las empresas es meramente la mayor cantidad de educación.

Esta literatura sociológica ha llegado a construir unas premisas generales contrapuestas a los postulados neoclásicos, así sea indirectamente, los mercados de trabajo están interferidos no sólo por factores económicos o materiales, sino también y ante todo por instituciones y factores sociales (grupos de presión., status socioeconómico, raza, sexo, edad, etc); la demanda de

1) Datos tomados de la fuente anterior, que alude a The Education of the American Populations A 1.960 Censos, monograph Washington: Government Printing Office 1.967.

escolarización es ampliamente autónoma al igual que las estructuras de trabajo, y si bien está queda regida por factores económicos y técnicos, por lo demás mal conocidos, aquella es cultural y socialmente determinada; la motivación de los actores o agentes sociales no obedece a una mera racionalidad económica, ni siquiera en algunos aspectos, la de los empresarios; Se produce en cierta forma un fenómeno de vasos comunicantes entre el nivel educativo de la población, que crece más rápidamente que las necesidades intrínsecas del sistema económico, y el de la fuerza laboral. El nivel de aquellas se traslada a ésta última.

Las elaboraciones propiamente teóricas que se organizan en base a ese tipo de datos y en torno a estas premisas generales, se encaminan en tres direcciones. Se encuentran las elaboraciones funcionalistas fundamentadas en el concepto de movilidad social, para los cuales la demanda de educación es a la postre una demanda de movilidad social, siendo que la educación es uno de los medios más efectivos para mejorar el status socio-económico. Este enfoque no da cuenta de todos los aspectos del objeto tratado por la teoría del Capital humano; pero como se presenta como teoría explicativa de la demanda educativa y su vigencia trasciende los criterios de la teoría del Capital humano, hablaremos sobre ella en el próximo punto del presente capítulo. Otra dirección teórica es la sociología del conflicto,

que se presenta como alternativa a la teoría que nos viene ocupando aquí, por ejemplo en el texto de R. Collins

i) revisado él también por J. González J. Según este enfoque en las sociedades se forman, por distintas circunstancias y factores grupos de intereses - y privilegios. Estos grupos luchan entre sí para mejorar o conservar sus posiciones dentro de las organizaciones y las estructuras ocupacionales. Para algunos de ellos la educación formal es condición de su existencia y medio de autolegitimación. El caso es que esta modalidad de estratificación social, adultera totalmente el concepto puro de mercado laboral. Este tipo de explicación alternativa invalida especialmente lo atinente a mercados y formación de los salarios, y distribución de los ingresos, conllevado por la teoría del Capital humano. Pero no atiende otros aspectos. El tercer tipo de elaboración teórica, es sin duda el más completo, por cuanto se apoya en todas las series de hechos reseñados, y el más interesante para nuestro caso , en la medida en que se conforma como una explicación de la demanda de educación en una situación de sobreeducación; Se trata de la teoría credencialista, que parte del hecho, por lo visto empíricamente comprobado, de que los empresarios o empleadores, suelen vincular a quienes tienen más educación, u ostentan el título o credencial, de mayor

1)"Functional and Conflict Theories of Educational Stratification" (1971). Ver el documento anteriormente citado de J. González J.

nivel, i) De allí el concepto de "credencialismo". Procediendo así es sólo indirectamente que se preocupan por la productividad, por cuanto parecen, suponer, una relación general entre cantidad de educación y eficiencia. se ve también que en estas circunstancias no hay preocupación en el momento de la contratación por la adecuación entre capacidades específicas del empleado y los requerimientos técnicos del puesto de trabajo que va a ocupar. como la edad está asociada a la cantidad de estudios y clase de título, para Goldsmith precisamente, la edad viene a constituirse también en criterio de selección. "La edad es la clave para entonces entrar en los segmentos más alfombrados del mercado de trabajo" (citado por J. González u.). Según esta misma teoría la mayor preocupación de las empresas es el consenso e integración interna, por lo que prima en sus consideraciones acerca del personal es, su socialización y su capacidad de adaptación. Luego la función principal de la escuela se cifra en la transmisión de valores, o en la socialización, según el concepto curkheiniano.

1) Ver por ejemplo Goldsmith. "Youth and the public. Lector: institutioned Path to Lead membreship" (1973). Otro texto revisado por J. González J. ver también Julio Carabano Morales. Sistema Educativo y Mercado de Trabajo en el Horizonte del año 2000. En revista "Estudio Educativo". APE. Medellín. Dic. 1984-Junio 1985. Nos 21-22. En este artículo se brinda una síntesis del mecanismo explicativo de las demandas educativas en dicha situación de sobreeducación.

Pues bien, como en una situación de sobreeducación creciente puede seguir aumentando la demanda de educación.

La sobreeducación creciente supone que los bachilleres, tecnólogos y profesionales acceden a puestos de trabajo o actividades cada vez más interiores a la formación recibida o al menos a sus expectativas, y a las ocupaciones que tradicionalmente podían pretender. No obstante, la demanda educativa sigue aumentando con toda autonomía, y ello precisamente porque en razón misma del criterio "tradicionalista, la jerarquía de los títulos se reproduce en la jerarquía de las ocupaciones, así se vaya produciendo aquel desmejoramiento general. O sea, que si bien los títulos se desvalorizan y no permiten conseguir buenos trabajos, que serían éstos sin aquellos. Por ello se puede decir que la educación se convierte en bien posicional y representa una necesidad defensiva, que pone "a todos a estudiar contra todos", según la expresión del mencionado J. Carabano Morales. Claro que algunos, entre los cuales se cuenta este último sociólogo, consideran a esta teoría demasiado esquemática y unilateral, e insisten en el origen cultural de esa encantable demanda educativa que estará anclada en los valores de las sociedades occidentales, liberal y democrática.

De todos modos, el "credencialismo" no parece explicar

con toda satisfacción el hecho histórico de la enorme masa escolarizada, en sus condiciones, causas y finalidad.

Esta crítica sociológica, la hemos resumido aquí por oponerse directamente a la teoría de la educación como capital humano. Por eso nos extendíamos en mostrar cómo podría ser útil para el análisis de nuestro problema investigativo.

2.1.4 LA INADECUACIÓN DE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN COMO CAPITAL HUMANO PARA EL ANÁLISIS DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.

Pero queremos volver sobre la utilidad de la teoría aquella, ante ahora, unas más concretas determinaciones de nuestro objeto.

Es obvio que las objeciones que se le han formulado en general a la teoría de la educación como Capital humano., son válidas en Colombia. Puede que incluso algunas cobren más fuerza aquí. Sería probablemente el caso de algunas imperfecciones del mercado. y la importancia discriminatoria en el acceso a las posiciones ocupacionales de factores sociales, culturales, y hasta políticos, máxime en una situación de sobreeducación aguda, 1) como es la que caracteriza también a Colombia desde hace unos diez años. Pero ya se dijo que en cualquier caso, podrían tener las tasas de rendimiento algún valor explicativo.

El casto público de la educación INEM es sin duda, como bien se sabe, el más elevado de la educación media colombiana, en razón especialmente de la onerosa inversión en equipo de taller, En cambio, el costo

1) Julio Puig Farras. Los Profesionales contra los Tecnólogos. Comunicación presentada al SISBERG 84, Madrid. Publicado en "Estudios Educativos" revista APE Dic/84. Juni/85 No 21 --22.

privado, o sea el que soporta el estudiante o su familia es naturalmente reducido, aunque comparable al de toda la educación media pública i) y el componente de este último costo que le causa un desembolso -derechos de matrícula y otros gastos de estudios- es lo bastante reducido como para que represente un obstáculo insalvable para algunas familias de las clases medias bajas incluso, de los sectores informales. Respecto al costo de oportunidad, se desprende del crecido desempleo y el hecho de que las empresas tienden a exigir el bachillerato para ocupaciones inferiores (para obrero, por ejemplo), que este otro elemento del costo privado ha venido menguando para todos.

Por el lado de los ingresos de los bachilleres INEM, encontramos muchos estudios coincidentes en que no son más boyantes que los de los bachilleres clásicos. En particular, coincide en esto la última evaluación de los INEM 1), ya aludida, que por lo demás concluye en la existencia de tasas de rendimiento para los INEM, similares a las de los demás bachilleratos. Y hay que agregar, por inferencia de otros estudios sobre rendimiento de la inversión educativa, que las tasas privadas de los INEM son más bajas para las mujeres que para los hombres. Para tener una idea del conjunto de los rendimientos de la inversión educativa en Colombia,

1) Psacharopoulos, George; Véles, Eduardo; Zabalza, Antonio. Una Evaluación de la Educación Media Diversificada en Colombia. BIRD, MEN, Instituto SER. Bogotá, 1984.

digamos que según la media docena de estudios conocidos, y como en todas partes, los rendimientos en primaria son superiores a los de secundaria, los cuales a su vez exceden los de la educación superior. Ahora bien, contrastan con los demás países de América Latina por su reducida magnitud, las tasas de este último nivel educativo, desde hace unos quince años.

Recordando páginas anteriores, se echará de ver que todo este bajo costo directo implicando desembolsos y tasa de retorno privada igual o interior, constituyen las dos condiciones para que la tasa de retorno y la teoría de la educación como capital humano explicara nuestro problema a saber: Por qué los estudiantes de las clases populares tienden a escolarizarse en los INEM?

No obstante, no parece tener mucho valor explicativo este esquema. No existen cálculos precisos y menos información para el público respecto a ellos claro que se puede sostener que la simple puesta en relación de algunos indicadores de los dos términos (costo e incremento de ingresos) que entraña el concepto de tasa de rendimiento, constituye una válida manifestación del mecanismo de la conducta económica del inversionista. Pero ni esto debe darse con una frecuencia decisiva. De todos modos, es obvio que una mera consideración en sí y por separado del costo y del beneficio pecunario, no indica la existencia de aquella conducta económica.

Los datos, procesados pero todavía no publicados, de una investigación i) precisamente para dilucidar los factores conscientes de la decisión de escolarización y pese a que conciernen a la educación superior, representan alguna evidencia de las anteriores afirmaciones. Muestran que en la escogencia de los programas de educación superior el peso relativo de tres factores generales es éste; 1.-Consecución rápida de trabaja y estabilidad laboral; 2.-Prestigio y poder sociales; 4.-Costos e ingresos. Este último factor se desglosó en cuatro dimensiones que a su vez ordenaron así: i.-Incremento de ingresos; 2.-Relación costo/ingreso (tasa de rendimiento/; 3.-Costo o gastos directos, y 4.- Costos de oportunidad.

Considerando ía influencia de las clases sociales en el peso relativo de los tres factores generales, se mantiene el orden general para cada una de las tres clases consideradas ("clase popular", "clase intermedia" y "clase dominante") 1) aunque los costos en general son más

tenidos en cuenta por la clase popular que por los demás.

Por lo tanto, toda esta información refuerza la idea de que el

razonamiento propiamente del inversionista no predomina en las 1) Es una de varias investigaciones que se están realizando sobre una muestra de egresados de la educación superior, larga y corta, de la unidad de Medellín 'periodo 1974-1982). investigadores: Julio Puig Farras principal) , Eduardo Ocampo y Luis Fernando Álvarez.

decisiones conscientes de escolarización, como tampoco ninguna consideración de costo. Claro que el ingreso futuro como el gasto presente pueden quedar envueltas en decisiones de una naturaleza distinta a la económica. Por ejemplo, en la medida en que el ingreso es dimensión o conciencia del status social, (y lo es particularmente en las sociedades consumistas como las actuales) una demanda de educación como medio de progreso y subordina una motivación económica a otra sociológica.

Para finalizar este punto de la teoría del capital humano, haremos algunas anotaciones sobre la "visión científica" o modelo de conocimiento que encierra, por cuanto participa de la teoría económica neo-clásica. Respecto a las teorías de elección de carrera, representa un progreso, desde nuestro punto de vista.

Aquellas primeras teorías analizadas se centran metodológicamente sobre el individuo concebido con una menor o mayor complejidad psicológica. Y los determinismos considerados son psicológicos e internos al individuo y si acaso sociológicos internalizados; o sea que a lo máximo se consideran los factores sociales en la única medida en que se han incorporado a la estructura psicológica del individuo y actúan desde este lugar. Con la teoría del capital humano tenemos, sin duda también el punto de vista del individuo, además de un individuo reducido a una sola motivación, la económica y que es pura racionalidad, la económica. Este

individuo es homo economicus. Este punto de vista es el "micro-económico", donde miríadas de individuos persiguen egoístamente su propio beneficio: pero la resultante de este sinnúmero de pequeños procesos producen estados generales de equilibrio, que nos remitan a la totalidad social, esto es, a un punto de vista "macroeconómico".

Es una visión de doble enfoque que queda clásicamente ilustrada por esta cita de A. Smith:

"He (every individual) intends only his own security; and by directing that industry in such a manner as its produce may be of the greatest value, he intends only his own gain, and he is in this, as in many other cases led by an invisible hand to promote an end which was no part of his intention...by pursuing his own interest he frequently promotes that of society more effectually than when he really intends to promote it (The wealth of Nation). ¹¹ 1)

i).Cita reproducida por J, Ganzaiez Joves en la Educación Productiva. Texto ya. ref er enei ado.

TEORIAS SOCIOLOGICAS

Para las necesidades nuestras, tanto las teorías sobre la elección de carreras como la teoría de la educación como capital humano adolecen de notables limitaciones. No permiten trabajar ni total ni adecuadamente el objeto de la investigación en todos sus aspectos y determinaciones, como tampoco enunciar concretamente el problema y la hipótesis generales. Es obvio que se salen de su problemática y escapan a su capacidad de explicación, el fenómeno de la desvaloración social de la educación técnica o vocacional, el de la democratización de la educación media y movilidad social limitada, que se pretendía fomentar mediante los INEM, el movimiento y las presiones políticas causantes del deterioro del modelo curricular de los mismos, así como las verdaderas motivaciones de quienes finalmente entran en esta clase de establecimientos. Pero al fin y al cabo, como optamos por organizar el objeto del trabajo principalmente en términos y conceptos sociológicos, irremediablemente tenían que presentarse esas limitaciones y aparecen como de mayor interés las teorías sociológicas que ahora vamos a examinar.

Entre estas nuevas teorías buscaremos posibles instrumentos de análisis en dos corrientes, la funcionalista y la marxista. Mas allá de unas diferencias

tenidas por irreductibles, tienen por lo menos en común el enfocar macro-unidades, y darle primacía al todo sobre las partes, aunque en el tema de la movilidad social, de especial importancia para este trabajo, el funcionalista deriva a veces hacia un punto de vista psico-sociológico.

Y a propósito de esta movilidad social, para la cual la educación es considerada como uno de los medios, y que parece chocar con los principios del materialismo histórico ("Sociología marxista") y ha sido tradicionalmente negada por éste último ha sido no obstante retomado y teorizado en el terreno conceptual marxista, no hace mucho por un autor. Nicos Poulantzas, que resumiremos más adelante.

El funcionalismo trata de la educación desde sus orígenes, pero el interés por la movilidad social, manifiesto en todo el ámbito mundial, remonta apenas a la época inmediatamente posterior a la segunda guerra mundial **1)**, y ha seguido muy grande en toda la década de los 60. En América Latina, este interés se reforzó por las esperanzas que la Alianza para el Progreso fundaba en las clases medias, y su movilidad social como garantes de la democracia y del consenso social.

El proyecto INEM que se vino gestando en el ambiente de aquella década, nació asociado a una retórica sobre

1) Ver Seymour Martin y Reinhard Bendix. Movilidad Social. en. La Sociedad Industrial.. Traducción Ricardo Malflé. Editorial Buenos Aires. 1.961.

movilidad social, y una de sus justificaciones fue sus supuestos méritos particulares en la materia.

El materialismo histórico no se ha interesado mucho tradicionalmente por la educación y menos, como se insinuó, por el fenómeno de la movilidad social. Sin embargo, en aquella misma década de los 60 y al principio de la siguiente, cambió la situación y surge una abundante literatura marxista sobre cuestiones de educación, en Europa y especialmente en Francia, la cual por lo demás, ha encontrado un profundo eco en América Latina. En los más conocidos exponentes de esta literatura, se presentará aquí el tratamiento marxista a nuestros problemas de investigación.

2.2.1 EL FUNCIONALISMO

La sociología de la educación, desde que nació al tiempo que la misma sociología en la obra de E. Durkheim, consideró a ésta como institución que cumple dentro de la sociedad dos -funciones esenciales: la primera de socialización y la segunda de preparación para actividades específicas.

Pero qué modelo general de sociedad ofrece el funcionalismo? 1).

La sociedad es ante todo un sistema...

1) Nos apoyamos esencialmente en RENE MAHEU, "Crise de le Université, Mouvement etudiant et conflits Sociaux, Les Approches Fonctionnalistes" en Sociologie du Travail. Editions du Sevil. Paris. Julio/septiembre 1.969. Y así mismo en Don Martindale. La Teoría Sociológica: Naturaleza y Escuela. Se verá como esta descripción esta tenida de semántica parsoniana.

social y un sistema cultural. El primero se concibe como comunidad de individuos que interactúan, y el conjunto de las relaciones que se establecen entre ellos representan la estructura del sistema. Las unidades básicas, y dependientes, de los mismos son los "status-roles", los cuales ubican a los individuos que los ocupan unos respecto a otros, y de acuerdo a una jerarquía. Si el "Status" propiamente dicho corresponde a la posición social, los "roles" son las distintas actividades realizadas en esta posición. El actor, que como miembro del sistema social representa muchos roles, y el acto social son categorías interiores a la de "Status-roles" que siempre se subordina al sistema social como unidad superior.

Ahora bien, este sistema social tiene una parte esencial, que es el orden social normativo, el cual integra el conjunto de normas y valores que permiten la organización de la vida social, y define los "Status", derechos y obligaciones de todos. Por lo tanto mediante este componente, el sistema social tiene una función de integración social normativa de la comunidad de individuos.

En él existen formas intermedias, como son las instituciones u organizaciones, definidas como conjunto

de roles estructuralmente más o menos estratégicos, o los sistemas políticos y económicos. De todas formas tienen funciones más o menos específicas, realizadas en el contexto del orden social normativo y de unos objetivos que éste debe legitimar, quiere también decir esto que cada institución, organización o subsistema tiene su propio orden social normativo, que representa una forma específica del general. La escuela, la familia o el grupo de pares, pueden considerarse como instituciones.

Este sistema social que determina todas las unidades básicas de la estructura social, así como, las cristalizaciones intermedias, no es el mismo sin embargo autónomo. Por encima, o como fundamento suyo, se encuentra otro sistema de la acción social, el sistema cultural, que supuestamente se relaciona con realidades últimas y supremas. Tiene una función, con los modelos culturales que entraña, de control del sistema social, legitimando particularmente los contenidos normas y valores del orden social normativo.

Esta visión funcionalista de la sociedad, no es meramente estática, así pareciera que privilegia este punto de vista; concibe también la dinámica y el cambio social, aunque ciertamente de acuerdo a un modelo peculiar.

La fuente básica de la dinámica de los sistemas sociales estriba en la ordenación normativa de las necesidades.

Por alguna circunstancia esta regulación puede ser defectuosa, entonces surge un cuestionamiento de normas y valores, lo cual conducirá a su actualización y tenderá a generar una diferenciación estructural y segmentación de los sub-sistemas sociales que verán su especificidad funcional progresar dentro del sistema social. Sólo en circunstancias excepcionales, que esta sociología contempla con desazón, el sistema cultural estará trastocado, por lo que el cambio suele salvar la naturaleza de la sociedad.

De todos modos se puede ver que el cambio se describe en sus resultados como diferenciación estructural y especificación funcional, siendo esta la causa inmediata de aquella. En realidad, estas dos determinaciones son la expresión de la evolución general de las sociedades que en la actualidad ostentan gran autonomía, entre de un lado, el sistema cultural y el orden social normativo, y de otro, este orden y el sistema político y económico, por lo que se habla de generalidad universalista, para caracterizar las sociedades contemporáneas más avanzadas, los temas, se las considera en el camino hacia este estado.

Todo ello conlleva un modelo de cambio de origen organicista, donde este cambio está generado a la postre por factores extrínsecos o extraños, que lanza el sistema trastornado hacia adelante en búsqueda de nuevos

equilibrios, al tiempo que, inexorablemente produce mayor especificación funcional y diferenciación estructural. Se ve pues que este modelo no dista mucho en esencia del modelo de equilibrio de los economistas neo-clásicos. Es obvio además que esta visión de la sociedad representa un determinado tipo de instrumento de análisis, por cierto descriptivo antes que explicativo, de los procesos correlativos de diversificación de la estructura ocupacional y del sistema educativo, que tienen que ver con el objeto que nos ocupa en este trabajo.

De acuerdo con los términos abstractos de la presentación que venimos haciendo del esquema teórico funcionalista, las funciones de la educación como institución u organización son relaciones de utilidad determinadas por la sociedad y que concurren a su conservación. Luego, sus funciones las cumple respecto al sistema cultural y al orden social normativo, transmitiendo sus contenidos a las nuevas generaciones, y enseñando a los miembros de éstas últimas, la multiplicidad de roles sociales adscritos al conjunto de los "status". De suerte que, según el autor funcionalista A. H. Haisey (1), las instituciones educativas tienen un papel de especial importancia para la economía y el sistema de

(1) A. H. Haisey. "The changing Functions of Universities", in A. H. Haisey, J. Floud, & A. Anderson. Education. Economy and Society. The Free Press, N. Y 1961 p. 463.

estratificación social, en tanto que agentes de selección, de formación y distribución de los puestos ocupacionales, para los miembros de la sociedad.

Pero la educación no sólo les cumple una función a los elementos enunciados de ésta última: sistema cultural, orden social normativo, sistema y estructura sociales con sus unidades básicas, sino que también se las cumple, ipso- facto, a las llamadas formas sociales intermedias, como son los sistemas político y económico, la familia y las organizaciones y grupos menos estables. Lógicamente, la relación funcional es en la sociología reciproca. Cada elemento social, o mejor societal, da a los demás, y a la inversa recibe de ellos.

Las funciones del sistema educativo han venido especificándose y diferenciándose, y es lógicamente en su nivel superior en donde son más; visibles los efectos de la evolución. En un texto sobre manera conocido 1), T. Parsons define las funciones actuales de la Universidad, cuyo valor fundamental sería la racionalidad cognitiva, así: La investigación y la promoción del conocimiento; el desarrollo de vida académica mediante la formación de universitarios competentes y aptos para dominar los saberes y sus técnicas; la formación profesional; la producción de la cultura y de la educación generales.

Otros muchos autores agregan, la formación de las

1) T. Parson, "The Academic System: A Sociologist's View". The Public: Interest, No. 13, Fall 1968.

legiones de teóricos y expertos de toda clase. Y A. H. Halsey, en el texto que acabamos de mencionar, y valiéndose de una célebre clasificación general de M. Weber, distingue tres etapas para la historia de las universidades europeas: La primera: las funciones educativas son esencialmente despertar el carisma y las dotes y capacidades personales, en una época en la que de poca autonomía goza la educación respecto a la religión. La segunda: un período transitorio durante el cual la función primordial de la educación es la cultura del hombre ilustrado, en el contexto de costumbres y valores propios a los distintos grupos sociales y a las múltiples élites. La tercera: la formación especializada, realizada en instituciones altamente autónomas y diferenciadas, con el producto abundante del experto o técnico.

Pero ya en el nivel más concreto, se encuentra una literatura y a no tan expresamente formal constituida por muchas investigaciones esencialmente empíricas, que no obstante se mantienen en éste terreno funcionalista general, y dan respuestas a interrogantes cercanos al quid de nuestro trabajo. Porque en efecto, no se puede eludir el hecho histórico de la elevación del nivel general de escolarización, como tampoco el de que no todos los grupos sociales participan en un grado y una forma distinta en este fenómeno de escolarización.

En dicha literatura, se pueden distinguir de un lado los trabajos o planteamientos que se interesan exclusivamente por las conexiones de la sociedad y sus componentes con la institución educativa, y de otro, los trabajos que tratan de esta misma conexión, pero en tanto que esta sobredeterminada por la relación misma entre educación y estructura social, o mejor dicho estratificación social, y todo ello dentro de la específica teoría de la movilidad social.

En el primer grupo, se halla la idea de que la cultura occidental, que exalta los principios de la libertad individual, la democracia, el igualitarismo y el progreso, necesariamente hace aparecer a la educación como un bien deseable. Luego, este condicionamiento cultural, unido a la evolución de las necesidades específicas, particularmente del subsistema económico, explica el desarrollo general de la educación formal. En pura lógica funcionalista, pesa más en este desarrollo, la cultura a través de los valores y las normas (por ejemplo, las que establecen el carácter obligatorio de la educación), que la economía. Por lo tanto, no sorprende que en la actualidad cuando el desajuste entre educación y economía se ha vuelto desmesurado, se lean estos conceptos: "La demanda social de educación debe ser considerada a largo plazo como »contenidle* porque no depende sólo del sistema

ocupacional. Su impulso radica tanto en oportunidad

ocupacionales presentes o esperadas como en aspiraciones culturales o de status social... Estas aspiraciones están enraizadas en los valores y modos de ser de las sociedades liberales y democráticas modernas, a las que pertenecemos y forman parte de ella. 1).

Siguiendo con ese mismo grupo de trabajos y enfoques, se ve como reconocer la existencia de relaciones de un lado entre estructura social, clase social, familia y grupo de pares, y de otra, la educación formal. Y curiosamente muchas veces se concibe esta relación como barrera económica o material, obstáculo, desventajas que restringen la libertad de los individuos -o 1 a igualdad de oportunidades- para estudiar o escoger lo que desean. Más concretamente es el status social, o la clase, que a través del ingreso, de la identificación con los valores educativos propios o ajenos, o de las diferencias culturales, lingüísticas, como lo viene denunciando con vehemencia la socio lingüística, que es responsable de esta restricción.

Respecto a la influencia de la familia, citamos un 1).

Pérez Díaz. "Empleo y Educación. El consumo de la Educación por la Economía de viscaya (1970-1979)". en Boletín de Estudios Económicos No. 103. 1979. pag. 97. Citado por Julio Carabanas M. en el texto ya referenciado.

2). Este concepto se entiende en esta literatura como subcultura o como conjunto particular de status-roles dentro de un sistema jerarquizado.

3). Alain Touraine. Societé et Université aux Etats Unis. Le Sevil París 1974.

resumen de literatura investigativa que hace A. Touraine "Más allá de las barreras económicas, es el medio familiar el que desempeña un papel esencial en la selección de estudiantes. Numerosas investigaciones empíricas han mostrado que la carrera universitaria de un estudiante podría ser lo más perfectamente predicha mediante el conocimiento de sus intenciones, y sus intenciones se forman en el medio familiar y escolar. Varios autores han aducido que, no era solo el nivel económico y cultural de los padres que intervenía, aquí, sino también la diferencia de nivel de educación, entre los padres, siendo que una madre con nivel educativo mayor que el de el padre mueve a sus hijos a adquirir una educación que les permita alcanzar niveles en que ella misma hubiera querido ubicarse. Pero estudios posteriores, ya mencionados, de Sewei y Shab no confirman esta hipótesis y muestran que es efectivamente el nivel general de la familia el que desempeña el papel principal. La diferencia de nivel educativo entre los padres surte efectos, pero que dependen del sexo, del nivel de aptitudes del niño y que son menos importantes que los del mismo nivel educativo" (La traducción es nuestra) 1).

Ahora bien, en relación con el problema nuestro de la relación entre clase social y educación técnica o vocacional, poca explícita ayuda se encuentra en estos

1). Valga también esta cita para justificar la presencia en el diseño metodológico, de algunas variables, "Subjetivas" y demográficas.

primeros enfoques. No obstante, a veces aparecen al respecto la distinción entre trabajo intelectual y trabajo manual -por cierto poco caracterizada- y la observación del status inferior de la educación técnica, 1). Entonces se plantea una gran apetencia de las clases medias para la educación media tradicional, símbolo de su status, y un incontenible desvío hacia la educación técnica por estar asociada al trabajo manual y a status sociales inferiores. Todo ello, naturalmente se acerca a los términos de nuestra hipótesis general de trabajo.

La relación entre sociedad y Educación en que se afina en cierta forma nuestra investigación, se aclara y precisa en el tratamiento funcionalista, cuando interviene la teoría de la movilidad social. Examinémosla por lo tanto ahora.

Pero antes que todo, conviene precisar los conceptos específicos usados en esta teoría de la movilidad social, ubicada empero y en términos generales en el terreno funcionalista.

La estructura social con sus posiciones o status, y en tanto que estos se ordenan según una jerarquía de prestigio, se concibe como estratificación. Esta se configura en niveles o rangos sociales, y los status.

1). En particular en Aldo Solari en "Secondary Education and the Development of elites in Latin America". Texto ya referenciado.

definidos por una retribución económica, además por un determinado prestigio y reconocimiento colectivo, se agrupan en capas, estratos e incluso clases sociales, que se caracterizan todos por cierto tipo o grado de homogeneidad. En las sociedades actuales, el conjunto de los status se distribuyen de tal forma que "se ha representado a menudo la estratificación social como una pirámide o un diamante. Según la primera, la sociedad consiste en una serie de estratos que se hacen más vastos y populares a medida que descendemos en la jerarquía de remuneraciones y prestigio; de acuerdo con la segunda hay pocos miembros en la cima y en lo más bajo, mientras la gran masa de la población se concentra entre ambos extremos" 1). La clase social concebida como un agrupamiento particular de status, 2) no tiene nada que ver con -su tocayo Marxista. En esta literatura se encuentra también la distinción entre trabajo u ocupaciones manuales y no manuales para designar muy descriptivamente de un lado, a los campesinos y obreros, y de otro, a todos los demás actores sociales, y en particular a los empleados, Pero tampoco en este caso, esta distinción es conceptualmente idéntica a la que hace el Marxismo.

1). Seymour Martín Lipset, y Remharo Bendix. Texto referenciado. P. 12

2). En este texto de S.M.Lipset, se encuentra esta definición de clase social p. 200: "Las clases sociales son definidas por lo común como estratos de la sociedad compuesta de individuos que se aceptan mutuamente como iguales en cuanto a status y están calificados por lo tanto como aptos para la asociación de tipo íntimo".

Qué es entonces la movilidad social? Sencillamente el movimiento de un individuo, o actor social de un status a otro. La movilidad es ascendente si el status de llegada se ubica en la estratificación social por encima del de partida; y descendente en el caso contrario. Y en la tercera posibilidad de un movimiento entre status de un mismo nivel se dice que es horizontal.

Existen otras muchas clases de movilidad social, pero nos interesa solamente indicar otras dos: La movilidad intergeneracional, que es la que afecta a un mismo individuo en el transcurso de su vida, y la intergeneracional, que es la relación entre el status de un individuo y el de sus padres. Además la movilidad social es casi siempre considerada como la de los individuos, aunque a veces se examina la de los grupos, que pueden mejorar o desmejorar su posición relativa, dentro de la jerarquía social. Hay que tener presente también que el status ocupacional no coincide totalmente con el status social; por lo que tampoco se puede confundir la movilidad ocupacional con la movilidad de status.

La estratificación, es la condición obviamente primera de la movilidad social, en efecto si la sociedad fuera totalmente homogénea o sea un conjunto de status del mismo nivel, la movilidad se reduciría si acaso a la horizontal.

Al lado de esta condición absoluta, se presupone en todos los individuos el deseo. socialmente determinado aunque no del todo creada, de movilidad ascendente o progreso social. De allí que quienes tienen ante sí status por encima del propio aspiran a alcanzarlos, y quienes los tienen por debajo los rechazan y desprecian. También puede decirse que las estrategias sociales de los individuos tienen este orden de prioridades: 1o. No sufrir una regresión social, 2o. Mantener la posición social, 3o. Mejorarla.

Ahora bien, los individuos para realizar sus deseos de progreso social pueden recurrir a distintos mecanismos o medios. Y uno de ellos 1). que se ha convertido en el principal en las sociedades modernas caracterizadas como meritocráticas, y en donde se ha reducido la importancia de los status heredados, es precisamente la educación formal. puesto que la posesión de títulos académicos es condición de acceso a posiciones ocupacionales elevadas. Por ello algunos hablan de la educación como poderoso medio de distribución de posiciones sociales o más exactamente a la inversa, de distribución de actores en los status-roles.

La forma como hemos dado cuenta de esta teoría de la movilidad social hasta el momento, hace aparecer el punto

1). Otros medios señalados por la actividad emprendida en el comercio y la industria, o movilidad por el enriquecimiento, el matrimonio, carrera política, etc.

de vista del individuo generalmente adoptado por la casi totalidad de la literatura correspondiente. No por eso hemos regresado sin más a un enfoque psicológico puesto que el movimiento del individuo es movimiento dentro de una estructura social, y ese mismo movimiento padece la determinación de esta estructura. El punto de vista del individuo es pues el dominante. Pero a veces esta literatura trata la movilidad social como hecho social, en el sentido durkheimiano, y considera aquella estructura social como condicionante o determinante de dicho fenómeno. Es así como S.M. Lipset y R. Bendix en el libro repetidamente mencionado (página 23 y siguientes) tratan este aspecto en forma descriptiva, señalando cómo la estructura social influye en la movilidad social mediante el cambio en las vacantes disponibles, en las tasas de fertilidad diferencial de los estratos sociales, en la jerarquía asignada, en ciertos grupos de ocupaciones, la reducción de los status heredados y las modificaciones legales. Pero los valores generales de la sociedad, como el igualitarismo pueden también influir en el fenómeno de la movilidad social, que por lo demás en su existencia objetiva no necesariamente coincide con la conciencia que de él la gente tiene.

La sociedad influye en la movilidad social; pero ésta a su vez actúa sobre aquella, cumpliendo en especial una función positiva de cara al consenso social. En la década

de los **60** se planteaba incluso el dilemas Movilidad Social o revolución.

Pero, cómo se trata o podría tratarse lógicamente, en el marco de esta teoría el caso específico de la educación técnica o vocacional, y muy particularmente la de nivel medio?

Obviamente, el tratamiento se hace en términos del tipo de status y roles sociales que esa educación técnica o vocacional permite conseguir; la cual se contagia del prestigio concebido a aquellos status, puesto que en éste es el fin que determina el medio. Ahora bien, tradicionalmente, así como todavía en la actualidad en la medida en que no es camino hacia la universidad, la educación técnica de nivel medio, no es sino medio de consecución de roles y status relativamente inferiores. Además, y sobre todo los programas distintos a comercio o a aquellos que preparan para ocupaciones burocráticas, se asocian al trabajo manual. Por todo eso y según la literatura que estamos analizando, la educación técnica o vocacional sigue sin gozar de mucho prestigio y es objeto de desvío por parte de los distintos estratos sociales. Y si bien el desprestigio se atenúa cuando los programas dan acceso a la Universidad, por sustraerse la causa principal, ese desprestigio del mismo no desaparece totalmente. No obstante, y a pesar de que este sentido por todos, y en razón de diversos factores (económicos,

culturales, lingüísticos), es a los sectores más populares a los que les toca escolarizarse en este tipo de institución educativa. A. Solari enuncia con la mente puesta en la América Latina de la década de los 60, esta ley empírica "Entre más limitado es el desarrollo de la educación media, más probable será que la matrícula en la educación académica proceda de las clases altas y medias altas. En cuanto al resto de las clases medias la educación técnica y vocacional donde existe, representa el máximo de educación formal disponible, y le permite alguna movilidad social" 1).

Pero esto no es óbice para que minoritarias franjas de los estratos populares de mayor o menor amplitud, según las circunstancias de cada sociedad" y que hayan internalizado los valores de las clases medias, como es el caso de los obreros de América Latina, según este mismo autor, no venzan todos los obstáculos y llegan a la educación media. En este caso, si lo pueden entrarán en el bachillerato tradicional, si no en los técnicos, o los programas terminales de esta misma última índole. Todos estos análisis sociológicos podrían naturalmente representar una bastante satisfactoria explicación general de nuestro problema investigativo y también un

1) Texto referenciado p 474. Es notable el que Solari se refiera en este texto a la educación técnica Latinoamericana, antes de que aparecieran los primeros trasplantes de escuela comprensivas, y que espera a ésta como la salvación.

satisfactorio o fundamento general de nuestra hipótesis general.

Es en el momento para recordar que al proyecto INEM se diseñó entre otros motivos, para ofrecer una movilidad social restringida a los sectores populares, y que uno de los temas de su retórica justificativa era que para, dichos sectores la educación diversificada garantizara una mayor movilidad que la educación tradicional, por más que aquella fuera limitada. Pero, ya se indicó como los interesados no se lo creyeron y obtuvieron que se les despejara el camino real del progreso social vía la Universidad.

Hasta aquí, en cuanto a movilidad social, todo quedó en esquema y conceptos generales. Pero existen tipologías sociológicas, en particular la clásica de Ralph H. Turner ¹⁾ que nos acercan más a situaciones concretas o históricas.

Este sociólogo distingue dos tipos de movilidad ascendente: La movilidad por patrocinio ("Sponsored"), que es "como la entrada a un club privado donde cada candidato debe ser apadrinado por uno o varios miembros"; y la movilidad por competencia ("contest mobility"), que supone concurridas carreras abiertas y pugnacidad de los

1) Ralph H. Turner. " Sponsored and contest mobility and the school System". American Sociological Review. Dic 1.960 (p. 855-86 860)

competidores para quedarse hasta el final y no quedarse en la cuneta. La Universidad inglesa correspondería más bien al primer tipo por su carácter elitista y la selección temprana de la futura élite: y las americanas al segundo tipo.

En un mismo sistema universitario pueden lógicamente combinarse los dos tipos de acuerdo con las funciones específicas de sus distintos componentes. De todos modos es obvio que el segundo tipo pretende caracterizar más bien las funciones de movilidad de las actuales masificadas universidades de los países avanzados. A la "contest movility" de R. H. Turner, se le ha reconocido validez para describir las universidades y "Colleges" norteamericanos después de 1.945, cuando el mundo universitario vivía como desligado **1)** de la sociedad, y proveía los rangos intermedios de la estructura social más laxamente definidos que los espacios reservados a las élites. Pero su validez para las épocas más recientes ha sido muy cuestionada. En efecto, cuando la escolarización a nivel medio es total y a nivel universitario o superior casi total, y cuando la educación cumple una función de "parking", o represamiento y regulación de la demanda de trabajo, las motivaciones de la mayoría de los estudiantes cambian.

Se estudia bachillerato y luego en la universidad casi

1) Ver A. Touraine. Université et Sicieté ux Etats Unis. Texto referenciado.

por conformismo, para seguir el movimiento, porque no hay otra cosa que nacer, y. con la resignada esperanza no tanto de ascender socialmente, como de conseguir un empleo aceptable, o incluso, no bajar socialmente. Todo ello son análisis que encontramos ya entre las críticas sociológicas a la teoría de la educación como capital humano, y pretendían explicar el paradójico crecimiento de la demanda educativa en una situación de sobreeducación.

Consideremos ahora, por unos momentos, estos tópicos en el caso de América Latina y Colombia.

Algunos cambios sufrieron las universidades

latinoamericanas a raíz del proceso de independencia política y de creación de regímenes republicanos. En efecto, se ajustaron a los modelos españoles (Salamanca, Alcalá de Henares; pasaron a organizarse según el modelo de los antiguos colegios de la Universidad de Salamanca con sus escuelas de artes liberales y de ciencias profesionales autónomas. Además, siguieron siendo

listas, cambiaron así mismo de aires: ya no eran servicio de la corona española, la iglesia y una reducida clase dominante criolla, sino exclusivamente de las oligarquías locales y de su nuevo estado. De allí que, como algunos autores lo han escrito¹⁾, en «las escuelas el sacerdote y Santo Tomás fueron desplazados como figuras.

1) J. A. Franco Arce y B. Tünnermann Bleiheim «La educación superior en Colombia». F.E. S. Cali Colombia. 1976 p. 16/ ygs.,.

centrales por el apagado y el código civil. Pero en lo esencial, tanto las estructuras sociales como la función de la Universidad respecto a las mismas se habían mantenido iguales.

En rigor el principal hito en la historia de esas Universidades es el celebrado movimiento de Córdoba

(1918), que marca la irrupción de las clases medias en el escenario político latinoamericano. y su especial relación con la Universidad y por tanto, con la educación media tradicional, puesto que ésta era apenas la condición de acceso a aquella. Puede considerarse que este movimiento, rápidamente propagado por toda América Latina, pero que afectó más las estructuras de poder interno y las pases de la escolarización que la misma organización académica, representó un intento de apropiación por parte de las clases medias de la Universidad en tanto precisamente que medio de movilidad social. En adelante el impacto se hizo sentir sobre todo dos décadas después. La causa básica de todos éstos fenómenos, debe atribuirse a los procesos de industrialización, que empezaran a producirse a principios de este siglo, y se reactivaron en la década de los 30. Pero tanto la industrialización, como el desarrollo de la urbanización y de las clases medias y la correlativa apertura de la educación media y universitaria a dichas clases, se realizaron a través de América Latina con grandes desigualdades y desfases. Y

Todos ellos tendieron a culminar o completarse más recientemente. a partir de la década de los 60 y ello muy particularmente en Colombia.

Ciertamente, en algunos aspectos y países, se presenció en los últimos treinta años, la culminación de un proceso anterior. Pero también es verdad que en este período se intentó gestar un nuevo modelo de educación media y superior, inspirado de los sistemas norteamericanos, y que además aparecieron signos de nuevas situaciones difíciles de descifrar. La educación media no ha llegado ni a ser obligatoria ni a generalizarse como en los países más avanzados; pero ha crecido de todos modos enormemente. En Colombia, por ejemplo la tasa de escolarización a nivel medio ronda el 40%. Y como esta educación media ha seguido siendo mera antesala de la superior, ésta ha crecido en forma paralela. Es así como por lo tanto, Colombia con sus algo menos de 30 millones de habitantes y sus 300.000 estudiantes de educación superior, es comparable a algunos países europeos, en esta materia.

Pero volviendo a las categorías sociológicas relativas a la movilidad social, procuremos ver como podrían servir para analizar los distintos periodos de la educación superior y media en nuestra área cultural latinoamericana.

Bajo la colonia, la Universidad era para las élites,

reducidas y ligadas a las metrópolis. Sólo por excepción admitía algún hijo de cacique indígena. Obviamente estas categorías sociológicas son totalmente extrañas a aquellas situaciones. En el siglo 19 la universidad sigue siendo muy elitista; no obstante la nueva organización política, y el abierto desarrollo de las estructuras sociales, le dan un nuevo alcance a ciertas profesiones y desarrollan algunas nuevas, de carácter técnico. En éstas condiciones, los estratos medios de la sociedad, llegan a tener algún acceso a la universidad, que conjuntamente con la Iglesia, se convierte en alguna medida canal de movilidad. Los ascendidos así dentro de la estructura del Estado, se incorporan a las élites o clases dominantes. Se podría quizás hablar entonces de movilidad "patrocinada". En el período siguiente, y es obvio que en él la reivindicación de las clases medias respecto a la Universidad, tomaba pie en la función de movilidad que empezó a cumplir con el siglo 19 la educación media y superior funciona efectivamente como instrumento de progreso social para estas clases medias, y podría hablarse también de movilidad "patrocinada". Ahora bien, en la época reciente, cuando se intentó transplantar las instituciones norteamericanas como la escuela comprensiva y el "Junior College", en torno a los cuales más exactamente se configuró (Alain Touraine) la situación llamada de movilidad por competencia, sucedió que apenas implementadas las reformas se entró en una situación de gran contusión. En efecto, el

crecimiento desbordado de la matrícula, unido a una recesión económica conectada con la crisis de carácter mundial, generó el fenómeno por lo demás también mundial, de la sobreeducación, o en otros términos de desempleo y subempleo de bachilleres y egresados de la educación superior. De suerte que, prácticamente sin transición se puede haber pasado de una situación carecterizable con reservas como de "Sponsered mobility" a otra en que empieza a retumbar el "Sálvese quien pueda!".

Pese a todo ello, pensamos que las expectativas tradicionales respecto a la Universidad, se han mantenido en alguna forma y con cierta fuerza, y en particular en el caso de nuestras minorías escolarizadas en los INEM.

Porque en efecto de un lado, la nueva situación en sus rasgos negativos no es total ni absoluta, y de otro, se puede pensar también que las representaciones conscientes que guían las conductas o prácticas sociales y que reflejan una determinada situación se mantienen vivas y operantes por un tiempo, después de superada dicha situación.

2.2.2 EL MARXISMO

Si bien es verdad que el funcionalismo tiene formalmente puntos comunes con el marxismo (macro objetos, primacía aei todo sobre las partes), no es menos cierto que entre ambos existen diferencias radicales en aspectos esenciales. Es más, el marxismo se ha constituido en cierta forma en el crítico de oficio del funcionalismo.

Esencialmente, a las concepciones funcionalistas de la estructura social, con sus "status-roles" organizados en sistema, y del cambio social como reacción adaptativa, el marxismo opone su teoría de las clases sociales y de la lucha de clases, y el principio de la contradicción internas "La lucha de clase es el motor de la historia", reza una de sus proposiciones generales más conocidas.

Es cierto que ni Marx, ni los marxistas clásicos han desarrollado sistemáticamente la teoría del fenómeno social o histórico de la educación, como tampoco de los demás elementos de **10** que ellos han venido llamando "super-estructura". Sin embargo, en la década de los 60 y en parte de la década siguiente, se produjo un refloreCIMIENTO teórico marxista en materia epistemológica, sin duda, pero también en torno a temas "sociológicos" y particularmente educativos. El epicentro de lo que fué de hecho un movimiento intelectual, por cierto no reducido al marxismo, se situó en Europa y muy especialmente en Francia, Y en América Latina encontró

ese movimiento profundo eco. En éste punto dei traoajo nos apoyaremos en primer lugar en autores todavía muy conocidos en nuestros medios académicos: hiicos Pouiantzas y sus obras, "Las Ciases Sociales en el Capitalismo Actual 1) ¹¹ y "La Crisis Ge la Dictadura 2)", y a Ch. Baudelot y R. Establet y su obra colectiva, "La Escuela Capitalista 3).Más incidental mente recurriremos ai menos conocido marxista inglés,A.Biddens y a un libro suyo 4) que igualmente trata los temas que directamente nos ocupan aqui.

Volviendo sobre el aprovechamiento relativo ce aquellos autores y obras marxistes, precisemos que después de escoger cuatro temas ae acuerdo con i as necesidades ae nuestro traoajo y ios conteniaos de dichas obras, ios desarrollaremos aqui, en primer lugar con dase en N. Pouiantzas, el autor mas amplio y concreto para el conjunto ae esos efectos, completando luego en algunos casos con ios demas teóricos o con uno de ellos.

- 1) Nicos Pouiantzas. Les classes Sgci_al.es dans le **GÉBlÊêlllffll âyisutâlbm** éditions Le Seuil. Paris **1.974**.
- 2) ----- . La Crise des Dictatures., Cahiers libres. Francois Maspero. Paris **1.975**«
- 3) Ch. Baudelot y R. Establet. La Escuela QapÀtliista.. Siglo **XXI** Mexico. Espaha. Argentina. **1.975**.
- 4) A Biddens, The class structure of the Avançed §9fi.eti_es. Hutchinson University Library. London 2nd Edition. **1.974**

2.2.2.1 Esquema general de la Teoría de las Clases

Las clases sociales, dice Nicos Poulantzas, son conjuntos de agentes sociales sometidos a unas mismas determinaciones. Se definen principalmente por sus lugares en el Proceso de Producción, pero también por sus "lugares ideológicos" y "políticos" constitutivos de la división social del trabajo. Por lo tanto, las clases sociales están triplemente determinadas, y se habla de su triple determinación estructural. Cuando se consideran a los individuos, o agentes de clase, ocupando esos espacios, también se les tiene por triplemente determinados, o sometidos a relaciones económicas, políticas e ideológicas. Este último punto de vista no es propiamente el de las clases sino el de los agentes en relación con las clases; y todo individuo en una sociedad se define en relación con las clases.

Las llamadas clases fundamentales se relacionan con el concepto abstracto-formal de modo de producción, y a cada modo de producción corresponden dos clases fundamentales modo de producción capitalista: burguesía y proletariado; capi tai-trabajo asalariado).

Pero en las formaciones sociales, que son las sociedades concretas, existen y se articulan varios modos y formas de producción (por ejemplo, forma de producción mercantil simple en el capitalismo actual). El modo de producción

dominante da el carácter esencial a la formación social, y sus clases fundamentales son las clases fundamentales os su formación social» i-'or lo tanto, en las saciedades concretas, existen dentro de una articulación específica varias clases sociales que sufren proceso de descomposición y reestructuración, de fraccionamiento y reagrupación. De allí que no son estas clases una mera estructura estática -a diferencia de la visión funcionalista- de las clases sociales correspondientes a los modos y formas de producción combinados. Es más, algunas clases sociales (nueva pequeña burguesía: empleados, técnicos, etc; no se adscriben a ningún modo o forma de producción particular, sino que nacen de las condiciones de existencia y reproducción de las clases fundamentales, dentro y por el conflicto o lucha de clases. Luego -y ello es una proposición metodológica- el análisis de las clases sociales no consiste en una deducción del concepto de modo de producción, sino que debe partir de las expresiones de las contradicciones entre las clases que existen y se reproducen en las formaciones sociales.

Siguiendo con esta teoría, tal como la presenta Nicos Poulantzas, decimos que la lucha de clases, en toda formación social está situada en el marco fundamental de la polarización de las diversas clases, respecto a las dos clases fundamentales. "La polarización significa que la lucha de clases en una formación capitalista tiene

como eje las dos clases fundamentales de esa formación - contradicción principal -la Burguesía y la clase obrera, ("Las Clases Sociales en el Capitalismo actual". p. 220)

En las formaciones Sociales capitalistas actuales, la Pequeña burguesía tiene pues dos orígenes: 1) Las formas de producción de épocas de transición (artesanas, pequeños comerciantes, campesinos parcelarios). 2) Las condiciones de reproducción ampliadas del modo de producción capitalista nueva pequeña burguesía) i). Por lo tanto se da una gran diversidad y diferenciación en el seno de la Pequeña Burguesía. En efecto, además de la distinción general entre la pequeña burguesía tradicional y la nueva, y de la división en tracciones múltiples y fluctuantes, Nicos Poulantzas habla, aplicando distintos criterios, de pequeña burguesía rural (campesinos parcelarios; que forman parte de la tradicional, de la pequeña burguesía productiva (ingenieros, técnicos y Supervisores de la producción), pequeña burguesía de Estado, etc.

No obstante esa variedad de especies y multiplicidad de fraccionamiento, todas las Pequeñas Burguesías, pertenecen a una misma clase con por lo tanto una especificidad común en su triple determinación estructural (relaciones económicas, políticas e

1) Lo que A. Biddens denomina, al igual que algunos marxistas de principios de siglo, la "nueva clase media"

ideológicas) que circunscribe su lugar propio frente a los lugares de la burguesía y la clase obrera en la división social del trabajo. Y como las prácticas son siempre prácticas de clase, la pertenencia, de las distintas pequeñas burguesías a una misma clase, así sea muy heterogénea, determina una identidad de prácticas sociales, y en especial ideológicas y políticas.

En el seno de las clases fundamentales existen también contrastes, pero mucho menos marcados que en las clases intermedias o pequeña burguesía. Las principales diferencias entre los agentes de la clase obrera se expresan en la existencia de tres capas: obreros no calificados, semi-calificados y calificados. Por su parte, la burguesía puede dividirse según varios criterios, siendo los más importantes el tipo de capital (burguesía comercial, industrial, bancaria y financiera que es una -fusión de las dos anteriores) y el grado de concentración del mismo (burguesía monopolista, no monopolista, gran burguesía y burguesía media).

La forma general de la relación entre las clases es en lo económico, la explotación, y en lo político e ideológico la dominación- subordinación. Y el Estado surge como producto necesario de estas relaciones, para contribuir a reproducirlas. Pero el Estado es Poder de Estado y Aparato de Estado, y éstos últimos se dividen entre

Aparatos Represivos y Aparatos Ideológicos. Entre éstos últimos se encuentra la Escuela. El Poder de Estado es siempre el de las clases dominantes. La pequeña Burguesía se relaciona en forma especial con el Estado -con el Poder y los Aparatos- y distinta a como se relaciona con el mismo, tanto la Burguesía como la clase obrera.

Metodológicamente, el punto de vista más adecuado, el que produce un conocimiento más concreto, es el de la reproducción ampliada de las clases sociales. Esa reproducción tiene dos aspectos: i) El principal, que regula el segundo, el de la reproducción de los lugares en su triple determinación, o sea de la estructura misma de clases, o aun de la División Social del trabajo, de la cual la División Trabajo Manual -Trabajo intelectual es un aspecto; 2) El secundario, el de la reproducción de los agentes (distribución - calificación -sujeción de los agentes).

Referente al primer aspecto, el factor principal de la reproducción es la misma lucha de clases. Sin embargo, las "condiciones ideológicas y políticas de la producción", esto es el Estado, luego el aparato educativo, cumple un papel propio, pero que nunca es principal. Respecto al segundo aspecto -reproducción de los agentes- son las mismas relaciones de producción (apropiación ~ expropiación de los medios de producción), el principal distribuidor de agentes (el

proletario sin medios de producción, se convierte necesariamente en obrero asalariado para conseguir los medios de subsistencia). No obstante los Aparatos ideológicos intervienen en forma más o menos importante según las clases. En el caso de las nuevas Pequeñas Burguesías, o Pequeños Burgueses Asalariados, el Aparato educativo se ha vuelto el dominante.

Esta teoría general es lógicamente aplicable tanto a las Metrópolis (Formaciones Sociales imperialistas) como a las periféricas (Formaciones sociales dependientes y dominadas: países "subdesarrollados"). Y ello a pesar de la complejidad y dificultades de análisis del fenómeno de la "marginalidad" tan discutida en América Latina. A su propósito, N. Poulantzas escribe: "El efecto estructural de la tasa actual del imperialismo en las formaciones dominadas y dependientes no podría consistir en la emergencia de "grupos sociales" al lado de las clases o exterior a ellos: al sostener esto, uno se queda en la problemática de los grupos al margen de las clases sociales, y se oculta el verdadero problema, éste es el proceso, por cierto, de una extraordinaria complejidad, de descomposición y reorganización, de sobre-determinación, y subdeterminación, de las clases sociales en las formaciones periféricas" ("Las clases Sociales dans le capitalisme aujourd'hui." p. 217) (La traducción es nuestra).

Hasta aquí la pura exposición del esquema de N.

Poulantzas. Los temas o principales hechos, relacionados en el objeto de este trabajo podrían empezarse a ubicar respecto a los anteriores principios metodológicos y esquemas teóricos. Pero de momento nos abstendremos, en razón de que los próximos puntos, son la presentación de desarrollos teóricos y de análisis que cubren precisamente estos temas y hechos.

1.2.2 La Acumulación capitalista y la diferenciación de la estructura la estructura de las clases y de los Aparatos Educativos

Recordemos que la creación de los INEM participó de una política de diversificación de la educación media, tendiente a responder a unas supuestas y nuevas necesidades de mano de obra intermedia. Pues bien, este punto, basado principalmente en N. Poulantzas 1), ofrece elementos para una explicación de ello.

Una formación social y el capitalismo, tiene rasgos particulares en cada uno de sus períodos. Pero qué es un período?. Es según N. Poulantzas, una secuencia de formas diferenciales inscritas en las relaciones articuladas del modo de producción dominante (el capitalismo en nuestro caso) con otros modos y formas de producción, siendo que el sistema de estas relaciones articuladas son constitutivas de la existencia y reproducción de dicho modo de producción dominante; cada forma o configuración de formas diferenciales constituye un período, y el conjunto de los períodos constituyen, por decirlo así, el perfil accidentado de la reproducción ampliada del modo de producción en cuestión. Este autor usa estas categorías ligadas por una relación usa estas categorías ligadas por una relación de

1) Esta presentación de los planteamientos de N. Poulantzas la hacemos aquí indirectamente reproduciendo y adaptando un texto publicado en la revista "Estudios Educativos" No 19. El texto se titula " Acumulación y Diversificación de la Educación Media y Superior", de J. Puig F. y H. Quintero.

inclusión, para designar los distintos tipos de períodos: Estadios, fases, etapas, virajes. Según esto estamos en el segundo Estadio del capitalismo (el imperialista: predominio de la exportación de capitales) y en su segunda fase que se inició después de la segunda guerra mundial, y cuyo fin agregamos nosotros, ha sido probablemente anunciado por la larga recesión iniciada a mitad de la pasada década. De manera que la caracterización que se hace en este punto corresponde a esta segunda fase del capitalismo en su estado imperialista. En este período y contemplando el sistema capitalista en su

conjunto, la acumulación capitalista, y sus condiciones, se caracterizan por rasgos fundamentales comunes a períodos anteriores, pero que se acentúan o cobran formas particulares, así como por elementos nuevos.

Pero siempre estos rasgos remiten de una manera u otra, y en mayor o menor grado a la única ley que conoce el capital: la búsqueda de una tasa de plusvalía máxima, en el contexto de otra ley fundamental de la acumulación capitalista, la de la baja tendencia de la tasa de utilidades, y de las estrategias del capital que resista a esta última.

Respecto a la producción misma -el ciclo del capital productivo- tenemos estos rasgos:

1. El ritmo acelerado de concentración -centralización del capital, que se corresponde con el desarrollo y consolidación del capital monopolista, el cual se constituye en dominante respecto a las demás formas de capital.

2. Una tendencia a acrecentarse el peso de la explotación intensiva del trabajo (por la elevación de la composición orgánica del capital, o sea mediante la incorporación de tecnologías en la producción) frente a la extensiva; por lo tanto predominio relativo de la plusvalía relativa respecto a la absoluta, expresándose todo ello en el fenómeno del aumento de la productividad. Esta última no se conserva sólo en el sector industrial. En la producción agropecuaria aumenta a un ritmo elevado aunque menor alcanzando niveles notables. En el sector terciario, o de los servicios se dan también procesos de mecanización y especialización del trabajo, pero con aumento de la productivaaaa a ritmos sin duda menores.

3. Una elevación de la composición orgánica del capital (capital constante vs, capital variable), que no es más que la otra cara de la tendencia anterior y corresponde físicamente a la incorporación cada vez más masiva de la tecnología al proceso de trabajo.

4. Una transformación de la división social-técnica del

trabajo y de sus formas de organización, sobre la cual el objeto de la investigación requiere que se vuelva más adelante.

En cuanto a los demás momentos del ciclo de reproducción del capital, y específicamente al punto de realización de la plusvalía (conversión de las mercancías en dinero para reiniciar el ciclo de la producción), se destacan ahora estos rasgos:

1. Dificultades cada vez mayores para realizar la plusvalía y cerrar así el ciclo de la reproducción: dificultades para vender el producto, en razón de los mismos niveles de consumo que determinan una baja de la elasticidad de la demanda. Se trata de los problemas del control de la "elasticidad" de la demanda de la comercialización. La producción tiende a pesar de todas las apariencias a determinar más y más el consumo, lo cual plantea la necesidad de "producir el consumo" (Marx).

2. desarrollo y diversificación de las formas de trabajo no productivo ligado al proceso de realización (Marketing, estudios de mercado, propaganda comercial, crédito para el consumo, etc). Sobre este punto, también volveremos más adelante.

ii; Es el tema desarrollado por John K. Galbraith en el "Nuevo Estado Industrial". Editions Galimard. Paris. 1.971.

Respecto por fin a las "condiciones políticas e ideológicas" de la producción se observan estos rasgos

1. Desarrollo de la función económica del Estado (función de valorización de capital, de la cual participa por lo demás la función de calificación de la fuerza de trabajo realizada por la institución educativa). Esta función consiste en una intervención directa, orgánica, en el mismo ciclo de reproducción del capital social.

2. Desarrollo de los aparatos de Estado y de los aparatos de las mismas unidades de producción (fenómeno de la burocratización) Estos sistemas jerárquicos se diversifican y el trabajo que encierran sufren cierto proceso de división simplificación (descalificación del trabajo intelectual). Este punto requiere también una posterior profundización.

Determinada por estos procesos o correlativamente con ellos, se está produciendo una transformación de la organización del trabajo y de su calificación.

Es así como considerando el trabajo productivo en su conjunto trabajo obrero y trabajo "pequeño burgués" representado por el trabajo de los supervisores, técnicos e ingenieros de producción se observa una acentuación de procesos que se remontan prácticamente a los orígenes del capitalismo y N. Poulantzas caracteriza como proceso de "calificación - descalificación del trabajo productivo.

Pero es en el trabajo obrero donde se concentra el aspecto de descalificación: el conjunto del trabajo obrero se transforma, disminuyendo el trabajo calificado y aumentando el semicalificado y el no calificado. Con estadísticas francesas el autor ilustra estas aseveraciones. Cuando Marx, ya en el año 1842 1): "La división del trabajo al acentuarse destruye las aptitudes especiales del obrero, suplantando su trabajo calificado (el subrayado es nuestro) por un trabajo que, puede desarrollar cualquiera. . ." estaba analizando en sus principios, ese fenómeno de la descalificación del trabajo obrero. Ello se expresa también en la descomposición del conjunto complejo de tareas correspondientes a la elaboración completa de determinados productos -conjunto planeado y ejecutado por un mismo obrero- con tareas parceladas y repetitivas que requieren de cada obrero la repetición varias veces por muestra de unos gestos elementales. En el primer caso estamos frente a un trabajo calificado y en el segundo de un trabajo semicalificado, que se aprende rápidamente. Al lado de estas dos situaciones el trabajo no calificado, está integrado por operaciones aun más elementales, que no necesitan ningún aprendizaje especial.

i) En una conferencia Dictada en Asociación Obrera Alemana, sobre capital y trabajo asalariado. Cita de Frank liehring, en su biografía de C. Marx.

Pues bien, recapacitando y precisando este proceso de descalificación del trabajo obrero a lo largo de "la cadena imperialista" (Sistema capitalista mundial), se expresa en datos que muestran -so reserva de la validez y comparabilidad las distintas estadísticas nacionales- una tendencia: 1o. A la disminución en cifras absolutas y relativas de los obreros calificados (trabajo calificado); 2o- Al aumento en cifras absolutas y relativas de los obreros semicalificados (trabajo-semicalificado) y 3o. Al aumento en cifras absolutas y relativas pero a ritmo interior al del aumento anterior, de los obreros no calificados; Pero el conjunto del trabajo obrero tiende a crecer, a nivel del sistema total.

Por lo expuesto, el trabajo obrero sufre el aspecto negativo del proceso contradictorio, o sea la descalificación. El aspecto positivo -la calificación- beneficia a lo que N. Poulantzas, llama "trabajo productivo, pequeño-burgués" (el de los supervisores, técnicos e ingenieros de producción), Estas fracciones participan directamente al trabajo productivo, a través de la figura del "trabajador colectivo", razón por la cual la teoría marxista los considera como productivos, esto es productores de valor y plusvalía. N. Poulantzas no se refiere explícitamente al sector agropecuario, a propósito de estos fenómenos, Pero es obvio que allá la "modernización" tiene que generar también, so reserva de

diferencias en los ritmos y modos, fenómenos similares de calificación-descalificación del trabajo directo.

Considerando ahora el trabajo no productivo - que coincide a groso modo con el trabajo intelectual - recordamos que tiende a aumentar muy rápidamente. N. Poulantzas (" Les classes sociales dans le capitalisme aujord'hui "señala que en Francia entre 1.954 y 1.968 los asalariados no productivos crecían a un ritmo anual de un 10% cuando el conjunto de la clase obrera lo hacía a uno de un 4 a 6%. Por su parte Anthony Biddens (" The class structure of Avanced Societies") refiriéndose a los "White collar ",que corresponden a la mayor parte del trabajo intelectual, destaca la amplitud de este fenómeno indicando que en el año 1.971 en Estados Unidos está categoría social llegaría a ser la primera clase media y la mayoría de los trabajadores intelectuaies se ubican en organizaciones jerarquizadas según relaciones de autoridad.

Parte de este tipo de personal puede asimilarse guardando las proporciones, a los obreros calificados, y parte a los obreros semi-calificados. En términos generales, este trabajo intelectual calificado y semi-calificado se ubica en los niveles interiores de las jerarquías.

El procesa ae calificación-descalificación del trabajo intelectual es el efecto de la "racionalización" de las organizaciones donde se asienta, (banca, comercio,

administraciones públicas y privadas, etc). Esta racionalización que implica una división y estandarización de las tareas, así como una creciente mecanización, determina desde el punto de vista del trabajador una participación más parcelada en el saber. Estas tendencias en el sector "terciario" no parecen tener todavía la misma fuerza que en el "secundario", y ni siquiera que en el "primario". Además, está acompañada aquí también, por una tendencia opuesta de calificación del trabajo intelectual que se ubica en los niveles medios y superiores de estas organizaciones jerárquicas (mandos medios y altos mandos).

Estas transformaciones de la estructura del trabajo, que son ipso facto para el marxismo transformación de la estructura de las clases tiende a determinar una correspondiente transformación de la estructura y funciones de la institución educativa, en la medida en que cumple una función de calificación y "socialización" de la fuerza de trabajo. Ya hemos visto, que al participar de la extensión de las funciones económicas del Estado, esta función de la educación tiende relativamente a adquirir más peso, y ello tanto para el trabajo productivo, como para el no productivo.

Respecto al trabajo productivo hay que destacar la intervención diferencial del aparato educativo en la

calificación -o por lo menos escolarización- de las distintas capas obreras (obreros calificados, obreros semicalificados, y obreros no calificados) y de fracciones de los " mandos medios técnicos" (pequeña burguesía productiva, técnicos e ingenieros de producción). Por lo regular, la institución educativa en su nivel primario interviene en todos los casos de la misma manera (formalmente no existe aiferenciación en este nivei).

En su nivel secundario, o post primario donde si existe cierta diferenciación y respecto a la clase obrera sólo interviene a través de instituciones como el SENA colombiano, en la formación de los obreros calificados, siendo que por lo regular las empresas (unidad de producción; se encargan de la formación -por cierto limitada breve y barata de los obreros semicalificados, y máxime de los no calificados. Sin embargo, en Colombia, y este es un tecno notable, el SENA interviene en sus programas de "habilitación" e incluso de "complementación" en la capacitación de obreros semicaiificados.

En su nivel secundario, el aparato educativo interviene expresamente en la formación de la pequeña burguesía productiva mediante sus bachilleratos técnicos y precisamente vocacionales como son los de los INEM, Ahora

bien, este tipo de fuerza de trabajo tiende a formarse más bien a través de los programas cortos (2 y 3 años, en el caso de Colombia) de nivel superior.

Todas estas diferenciaciones, mejor este proceso de diferenciaciones, representa la transformación en lo que va de este siglo y muy especialmente desde la segunda guerra mundial de las instituciones educativas en tanto que se relacionan con las calificaciones o escolarización del trabajo productivo y por consiguiente con la "valorización" del capital.

En cuanto al trabajo no productivo, las tendencias descritas han conllevado cambios en las intervenciones del aparato educativo en el sentido general de que crecen los programas a nivel medio equivalentes a los de formación de trabajo obrero calificado y semicalificado (por ejemplo, formación de taquí-mecanógrafos, vendedores de libros) y el de los bachilleratos vocacionales y carreras cortas de nivel superior, pero también largas, que pretenden concurrir a la reproducción de la pequeña burguesía no productiva

Es cierto que la diferenciación del aparato educativo, como consecuencia de la diferenciación de las relaciones de producción y de la estructura del trabajo, es especialmente notable a esos niveles intermedios pero en realidad puede observarse también a lo largo y lo

ancho de todo el sistema educativo.

Todos estos planteamientos corresponden a análisis marxistas de unos fenómenos reconocidos en sus formas generales por todo el mundo y si se remontan a principios del decenio de los 70, estudios más recientes sobre las implicaciones de la informática y de las nuevas tecnologías sobre la productividad del trabajo y la estructura del empleo muestran que las tendencias generales conceptualizadas por N. Poulantzas se mantienen e incluso en algunos aspectos se agudizan (en particular la polarización a que alude el proceso de calificación descalificación del trabajo).

Siguiendo con la terminología de ese grupo de autores, podemos decir que los países dependientes y dominados como Colombia, sufren dentro de sus condiciones específicas esos procesos generales. Es más, en la medida en que la transformación en cuestión de la estructura del trabajo está inmediatamente determinada por la incorporación a la producción de nuevas tecnologías más productivas, y esta incorporación se hace más necesaria cuando aumenta la competencia en los mercados, es lógico pensar que al orientarse estos países dependientes hacia modelos de desarrollo "hacia afuera", la diferenciación de las relaciones de producción tenderán a precipitarse.

Ya sabemos que quienes concibieron los INEM, los destinaban a la preparación de técnicos y mandos medios, y todas las políticas de diversificación de la educación media y superior iniciadas en la década de los 60 se basaban en previsiones de las supuestas crecientes necesidades de este tipo de mano de obra. La base estadística en Colombia fue suministrada esencialmente por estudios del SENA (1961) y de ICETEX (1963), que previeron acertada y aproximadamente una triplicación de la proporción de los técnicos y mandos medios en la estructura ocupacional para la década de los 80. Y si hoy se observa tanto, o más, desempleo y subempleo entre los bachilleres vocacionales y graduados de las carreras cortas, que entre los bachilleres académicos y carreras tradicionales se debe este a otras causas: la competencia de estos a aquellos, en una situación de recesión económica.

2.2.2.3 **La escolarización de las Clases Sociales y su reproducción.**

La escuela escolariza las clases sociales de acuerdo esencialmente a su papel de contribución a la reproducción de las mismas. A este tema se dedica exclusivamente "La Escuela Capitalista" de Ch. Baudelot y R. Establet. y los planteamientos específicos de N. Poulantzas sobre el mismo son apenas una crítica y desarrollo de los análisis de dicho texto. Por ello empezaremos por los resúmenes pertinentes de este último. Los INEM pretendían escolarizar típicamente sectores populares para -formar determinadas -fracciones de la nueva pequeña burguesía, por lo que resulta obvio el interés de estos análisis marxistas sobre estos tópicos.

Pues bien, para estos dos autores, la Escuela, o sistema educativo -formal francés, es producto de la historia y adquirió sus principales rasgos actuales después de 1.945: Supresión de las escuelas primarias adscritas a los Liceos y creación de un tronco común, como triunfo de la ideología de la escuela única e igualdad de oportunidad, y generalización de la escolarización obligatoria como efecto a la postre del desarrollo de las fuerzas productivas y de la necesidad de reabsorber parte del "ejército de reserva industrial".

Entonces, esta escuela tiene todas las apariencias de ser una y unificada. Pero nada de eso. Por el contrario esta dividida y divide.

Está dividida en dos redes que existen en dos tipos de escolarización y prácticas escolares y dos formas desiguales, e incompatibles de inculcación de la ideología burguesa. Esas dos redes no se hacen visibles institucionalmente y en términos de programas, sino después de la escuela primaria que es común, obligatoria 1) e idéntica para todos. Una de estas redes, la más corta, la llaman P. P. (Primaria Profesional), y discurre a través de la escuela primaria y luego de programas e instituciones post primarias similares al SENA colombiano. La segunda, la más larga, es la S.S.(Secundaria Superior) que recorre todos los tipos de bachillerato y la educación superior, quienes quedan enrutados en la P.P. no tiene salida sino al mercado de trabajo, y quienes en la S.S. pueden acceder a la Universidad.

La escuela divide por cuanto desde los primeros años la población escolarizada se separa en dos masas. La más voluminosa ocupa la red P.P. y la que menos la red S.S.

Por ser base real "sobre la que funciona la Escuela... la división de la sociedad en dos clases antagónicas" (p.2G)

1) En realidad en Francia la educación es obligatoria más allá de la primaria, hasta los 16 o 17 años, tiempo de escolarización correspondiente a la red P.P.

se reproduce en esta división de la matrícula escolarizada en dos masas. En efecto, en su mayoría los hijos de obreros pasan por la red P.P. y los hijos de la burguesía por la S.S. Además, esos hijos de obreros así escolarizados saldrán sin remedio de su red hacia el mercado de trabajo y a ocupar puestos en la estructura laboral similares a los de sus padres, y los hijos de la burguesía, gracias a sus estudios superiores se ubicarán socialmente al lado de sus propios padres o en los lugares que estos dejen vacantes. En síntesis estos autores escriben: "Son dos redes de escolarización completamente distintas, por las clases sociales a las que masivamente están destinadas, por los puestos en la división social del trabajo a los que destinan a quienes son sus objetos, y en este sentido por el tipo de formación que imparten" (p21).

Basados en el hecho de que las pequeñas burguesías no se escolarizan mayoritariamente en ninguna red en particular, aunque una proporción algo mayor lo hace en la S.S., estos autores concluyen que no existe una tercera red. Este punto será cuestionado, como lo veremos por N. Paulantzas.

Paradójicamente, es en la escuela primaria, institucional y académicamente homogénea donde se opera desde un

principio la división. Y "el aprendizaje de la lectura y de la escritura sirve de soporte teórico para la división que produce la escuela entre los que ella condena a la red P.P. y los que reserva para la red S.S". En efecto por motivos bien conocidos por los sociolingüistas los hijos de las clases populares están en desventaja frente al lenguaje y cultura de las escuelas que son las de la burguesía. Por ello, estos alumnos de origen popular demoran más en dicho aprendizaje y se rezagan. Ahora bien, al terminar el ciclo primario la selección para el ingreso a los bachilleratos se hace más en función de la edad que del rendimiento académico. Los que pasarán la "edad normal", vale decir por lo regular los alumnos de origen popular, no pueden entrar en los programas de bachillerato, tienen que contentarse con el último tramo de la red P.P.

Lo anterior es el esquema básico de la teoría de Ch. Baudelot y h. Establet. Nos limitaremos ahora a traer a colación unos desarrollos particulares que son de interés dadas las características de la presente investigación.

En primer lugar, consideremos los análisis o anotaciones, que hacen respecto al bachillerato técnico y, la educación superior de la misma índole. En Francia, el bachillerato técnico se creó solo después de la segunda

guerra mundial y permite al igual que los demás bachilleratos el ingreso automático a la Universidad. Por eso. participa de la red S.S". la secundaria "técnica" no tiene una alimentación específica (sino que constituye tan sólo una ramificación del S..S., aunque sin duda menos noble que otros); Y ésta es precisamente la situación en que creemos están los bachilleratos vocacionales en Colombia respecto a los clásicos.

En cuanto a la educación superior técnica con sus institutos Universitarios técnicos creados recientemente imitando los "junior Colleges" norteamericanos y las tradicionales grandes escuelas técnicas, nuestros autores concluyen que "... no son más que opciones. más o menos relevantes, entre el conjunto de las ramificaciones de la red P.P- los mandos técnicos de la burguesía no son seleccionados, de manera distinta a la de sus mandos políticos, ideológicos, científicos.

En segundo lugar, miremos como se hace intervenir la inevitable lucha de clases en estos análisis marxistas. En el seno de la escuela, no pueae ser sino de carácter ideológico, puesto que está separada de la producción y los alumnos no están sometidos a la explotación económica. Esta lucha no enfrenta las dos masas de alumnos separadas dentro y por la Escuela, sino aquella procedente de la clase obrera y la ideología dominante. Porque en efecto en el orden de los "aprendizajes" la principal función es la inculcación ideológica. Y libran

su lucha estos hijos del proletariado bajo formas instintivas de conciencia de clase y las más veces mediante la modalidad de la resistencia. El desinterés, las actitudes de rebeldía, la grosería verbal, la violencia contra los profesores, el vandalismo, los juegos, son las manifestaciones más conocidas de esa resistencia y lucha.

Desde otro punto de vista, y en relación con la lucha de clases, estos autores exponen una idea, apenas esbozada, que será retomada y desarrollada por N. Poulantzas. Esta idea consiste en que la burguesía Francesa para afianzar su poder tiene que aliarse con ciertos sectores de la pequeña burguesía en particular, teniendo que hacerles concesiones para lograr este fin en materia de escolarización en la red S.S.".. es normal entonces que la red S.S. (aquella que considera al poder burgués en sus diferentes formas; sea teóricamente abierta y que comprenda en efecto formas institucionales de realización que concreten en el plano escolar, la alianza entre burguesía y pequeña burguesía" (p 45). Veremos como representa un plausible instrumento de análisis de ciertos episodios de la historia de los INEM.

Antes de abordar la aludida crítica- desarrollo de este esquema por parte de N. Poulantzas resumámoslo en pocas palabras; El crecimiento de las fuerzas productivas

capitalistas crea la posibilidad y necesidad de la extensión de la escolarización, la cual se realiza en dos corrientes separadas, reproduciendo la una a las clases populares y la otra a la burguesía.

Empieza nuestro nuevo autor reconociéndoles a Baudelot y Establet. grandes méritos por el esclarecimiento del problema, y particularmente por su descubrimiento de las dos grandes redes, siempre que se conciban estas como división "bipolar" tendencial. Pero la principal objeción que les hace la fórmula contra la conclusión de que no existe una tercera red, o más exactamente por negar la existencia de un espacio específico a la nueva pequeña burguesía en el aparato escolar. Y este sería la consecuencia de tres premisas erróneas: 1) un examen institucional del aparato escolar (redes identificadas con ramas y subramas); 2) Una interpretación cuestionable del material empírico suministrado por estadísticas oficiales (indebida correspondencia entre categorías socio-profesionales y clases sociales; 3) y por último, el haber basado los análisis solo en el origen social, haciendo caso omiso del punto de vista opuesto, o sea de la escolarización seguida por los agentes actualmente en actividad, y suponer que el aparato escolar representa el único aparato distribuidor de los agentes en los lugares de clases.

Ahora bien, es a partir de una conceptualización original, de la

división entre trabajo manual y trabajo intelectual que N. Poulantzas trata de cuestiones que nos ocupan. Toda vez que esta división es "la expresión concentrada de la relación entre las relaciones políticas e ideológicas (político ideológicas en este sentido) en su articulación con las relaciones de producción: esto es tal como existen y se reproducen bajo la figura de su relación precisamente (político-ideológicas), en el seno mismo del proceso de producción y, más allá, en el conjunto de la formación social"; y que la escuela es efecto entre otras causas de esta misma división, sin dejar de contribuir a reproducirla, y además se sitúa globalmente por el lado intelectual de la misma, aunque reproduciéndola en su propio seno; por todo eso se hace pertinente para este autor el recurrir a esta división entre trabajo intelectual y trabajo manual.

Previamente a mostrar como la aplica, conviene abrir un paréntesis para presentarla con algunas precisiones.

En su principio histórico y estructural, esta división en su carácter capitalista es efecto de la separación del trabajador directo de su medio de trabajo, de suerte que la ciencia y los saberes aplicados a la producción se convierten en propiedad exclusiva del capital. "Las potencias intelectuales de la producción se desarrollan por un solo lado, porque desaparecen de todos los demás. Lo que los obreros parcelarios producen se concentra

frente a ellos en el capital. La división manufacturera les opone las potencias intelectuales de la producción como propiedad ajena y poder que los domina. Esta escisión ... se última ... en la gran industria que hace de la ciencia una fuerza productiva independiente del trabajo y la contrata al servicio del capital (El capital tomo II. p. 50).

Se ve pues que esta división se define a partir del monopolio de la ciencia y del saber, y de la exclusión de los mismos. Pero dentro de esta conceptualización el trabajo intelectual no se limita a la producción científica y ni siquiera a sus aplicaciones tecnológicas a la producción. En realidad, precisa N. Poulantzas "se podría así decir que cae por el lado" del trabajo intelectual en el proceso de producción capitalista y "más allá en el conjunto de la jerarquía social", si completamos nosotros con la primera cita), y fuera de toda apreciación empirista naturalista de su "contenido" todo trabajo que cobre la forma de un saber del cual quedan excluidos los trabajadores directos". Por lo tanto, si bien es obvio que el lado manual de la división (se habrá adivinado que la relación de los individuos o agentes, con la división se enuncia en temas topográficos: "estar por el lado del trabajo manual o por el lado del trabajo intelectual), esta concepción implica que no sólo la "nueva pequeña burguesía productiva" (Supervisores, ingenieros y técnicos de producción) que participan en

algún grado del monopolio "de las potencias intelectuales de la producción" o la aplicación de la ciencia a la producción a través de la tecnología, este por el lado así trabajo intelectual, sino así mismo todas las nuevas pequeñas burguesías no productivas ubicadas en particular en las organizaciones burocráticas o formales, por cuanto participan de algún secreto burocrático o saber, por carente que sea de todo elemento propiamente científico. En ambos casos el trabajador directo, u obrero sufre una exclusión, de aquellas "potencias intelectuales" o de este secreto burocrático.

Es así como nuestro autor sigue afirmando: "Ya diría que la división trabajo intelectual- trabajo manual marca el conjunto de la nueva pequeña burguesía que se sitúa en esta división, y en relación con la clase obrera, "por el lado" o en el "campo" del trabajo intelectual, bien de manera directa, bien indirecta" <p. 267).

Pero cómo encontrar detrás de esta figura las relaciones ideológicas y políticas que caracterizan las clases sociales, sus fracciones y sus leyes?

Empecemos buscando las relaciones ideológicas.

Si consideramos primero a aquel sector de la nueva pequeña burguesía que interviene en el proceso de

producción a través del "trabajador colectivo" y son agentes de las aplicaciones tecnológicas de la ciencia a la producción (ingenieros y técnicos de producción), todo se aclara al tener presente que la ciencia en tanto que apropiada por el capital se convierte en saber asaltado por la ideología dominante. Luego sus aplicaciones ideológicas se acompañan siempre de prácticas ideológicas (dos caras tiene la ideología í de un lado las "ideas" y sistemas simbólicos., y del otro, las prácticas o comportamientos materiales), consistentes en series de rituales, -formas de saber y hacer. Luego también el trabajo específico de esos agentes, lleva la impronta de la ideología dominante, ya la postre se haya legitimado por su relación con la ciencia y el saber monopolizado. Y por allí llegamos nuevamente a la división trabajo intelectual trabajo manual.

Para el resto de la nueva pequeña burguesía no productiva (empleados de banco, de la contabilidad, marketing, seguros, comercio, etc, incorporados cada vez más a organizaciones que tienden a burocratizarse), los elementos propiamente científicos que contiene su trabajo puede ser mínimo, e incluso menores que los del trabajo obrero, pero sus saberes "técnicos" específicos no dejan de dar pie a prácticas ideológicas similares a las anteriores (rituales, "Know-how", formas de hablar, estilo de comportamiento que representan elementos

"culturales" distintivos y al cabo coincidente con la "cultura general"), que aparecen relativamente protuberante. Apunta a este último aspecto, esta nueva cita de N. Poulantzas: "Su diferenciación (la de este conjunto de agentes pequeño burgueses) respecto a la clase obrera. en el sentido de la división del trabajo manual/ trabajo intelectual, consiste en esencia en las relaciones politico- ideológico. Su trabajo es legitimado con relación al saber que se supone poseen intrínsecamente (trabajo intelectual), y se encuentra valorizado con relación al trabajo de la clase obrera, cuyo saber objetivo participa de la descalificación, por oposición del trabajo manual" (p. 271).

En el plano subjetivo, de los contenidos de la conciencia ideológica y para todos los conjuntos de la nueva pequeña burguesía, se presenta una valorización del propio trabajo intelectual y una desvalorización, luego desprecio, del trabajo manual y de la clase obrera. El sentimiento del valor, "nobleza", "importancia", "autenticidad" de su propio trabajo, que se transfiere fácilmente a la propia persona, se experimenta siempre relacionalmente, o sea haciendo objeto o víctimas a la clase obrera de los aspectos opuestos o negativos de ese sentimiento, "Se es siempre el intelectual de los demás" y "se tiene efectivamente el monopolio de "este saber", del saberse distinto, mejor y superior. Por su lado, la clase obrera se esfuerza por valorizar el trabajo manual

ante sí misma con éxitos discutibles en términos generales. Y desde este punto de vista su deseo de estudio y saber, es una lucha contra la exclusión y el desprecio social.

Pasemos ahora a buscar las relaciones políticas detrás de la división trabajo intelectual- trabajo manual, así como las mismas relaciones entre esas y las relaciones ideológicas que se acaban de examinar.

Nuevamente en este aspecto miraremos por separado a la nueva pequeña burguesía productiva, y a toda la demás, iniciando por la primera.

Pues bien, en el caso de los ingenieros y técnicos de producción, ellos están complicados en una relación de dominación política sobre la clase obrera, según sus modalidades. La primera, indirecta, radica en la misma aplicación tecnológica de la cual participan ellos, y puesto que las máquinas someten a sus condiciones de operación y ritmo a los trabajadores directos. Marx en forma análoga a como lo vimos anteriormente pero en un texto distinto, escribe a este propósito: "En el seno de esta combinación (capitalista) el trabajo 'sirve una voluntad e inteligencia externas. Son ellas las que lo dirigen. La unidad que anima el trabajo existe fuera de él. Está subordinada a la unidad material que existe entre las máquinas, está sometido al capital fijo. Este

es el monstruo animado que materializa el pensamiento científico y domina, prácticamente todo el proceso" (Grundrisse tomo II, p. 29, de una edición francesa). O sea que esta clase de agentes, al participar al monopolio de las "fuerzas intelectuales de la producción", lo que les induce a determinadas prácticas ideológicas, quedan asociadas a la dominación que las máquinas establecen sobre los trabajadores directos. En esta modalidad, la determinación ideológica es apenas correlativa a la política.

La segunda modalidad de acuerdo a la cual esos agentes están complicados en una relación de dominación sobre la clase obrera es directa, En efecto muchos de ellos, están encargados en virtud de su relación con el saber de trabajo de dirección y supervisión de grupos de obreros, cumpliendo así una función de dominación, del capital sobre el trabajo. En este caso el saber es condición de la relación política. Pero además, este trabajo de dominación, al igual que el conjunto de su trabajo, se encuentra legitimado por su participación al monopolio del saber, por lo que aquí el saber y la correspondiente relación ideológica determina la relación política. Es por lo demás, esto es por realizar las relaciones ideológicas y políticas de subordinaciones entre la clase obrera al capital, y porque estos aspectos son decisivos, por lo que estos agentes se constituyen en fracciones de

la nueva pequeña burguesía, y no como nueva capa de la clase obrera, a pesar de que con ella comparten la virtud de ser productivos.

En cuanto al resto de nuevas pequeñas burguesías, no ejerce en persona dominación política sobre la clase obrera, aunque está asociada a la legitimación del poder que ésta última padece. En rigor, una forma particular de poder la ejerce sobre sí misma en las organizaciones burocráticas caracterizadas por las jerarquías y las cascadas de delegaciones de autoridad. "De hecho el objeto principal de esta cuestión arranca de la interiorización y de la reproducción inducida en el seno mismo, de esta nueva pequeña burguesía de la relación dominante de una formación social capitalista (p. 291). Naturalmente, las parcelas del saber, o secreto burocrático, ligados a prácticas ideológicas, tienden así mismo a legitimar las también parcelas de autoridad asignadas y ejercida sobre los niveles subordinados.

Pero, con estos planteamientos se está insinuando una nueva idea respecto a la división del trabajo intelectual trabajo manual, y es la de la reproducción inducida de la misma por lado y lado de la línea divisoria principal, que es barrera de clases entre, por una parte, la clase obrera, y por otra, las demás clases.

Ahora bien, esta reproducción interiorizada se da en

forma más por el lado intelectual que por el manual. En efecto, si bien las distintas capas obreras tienen calificaciones distintas, no representan propiamente grados distintos de participación al monopolio del saber, lo cual tampoco conlleva entre ellas barreras ideológicas. Además ninguna capa ejerce sobre otra alguna autoridad o funciones de dirección y vigilancia. Las tendencias de esta naturaleza tienden a ser subvertidas por el "instinto de clase", chocando por lo demás contra "el núcleo irreductible de la socialización del proceso de trabajo".

En el caso de los ingenieros y técnicos de producción que participan en mayor o menor grado, pero siempre en grado limitado al monopolio del saber, representan además un nivel subalterno (el superior es el de los "managers" que ocupan el lugar del capital) de dirección y vigilancia. Respecto a las demás nuevas pequeñas burguesías, las mismas estructuras jerárquicas dan una imagen precisa de esta reproducción inducida. Este nuevo aspecto del fenómeno, que por cierto manifiesta los fraccionamientos internos a la pequeña burguesía, supone naturalmente que todos los efectos ideológicos analizados anteriormente en términos generales (legitimaciones, valoraciones y desvaloraciones, identificaciones y distinciones "culturales" "culturales") aparecen también entre las distintas fracciones o sectores de la nueva pequeña burguesía, así

sea bajo formas y grados particulares.

Cerrando aquí el paréntesis sobre la división entre trabajo manual y trabajo intelectual, volvemos al esquema de Baudelot y Establet y a los análisis de N. Poulantzas al respecto.

Pues bien, la escuela capitalista reproduce la división entre trabajo intelectual y trabajo manual, dejando por este último lado la "red P.P." y por aquel la red "S.S. . Pero, para descubrir las formas específicas de escolarización de las nuevas pequeñas burguesías, es condición no sólo descartar las tres premisas erróneas ya enumeradas, sino también saber captar la reproducción inducida de esa división general en las redes "P.P y S.S", pensadas en términos no institucionales.

Mirando así estos problemas, se ve que efectivamente no existe "red" propia de la nueva pequeña burguesía, que está mayoritariamente, pero no exclusivamente escolarizada por su lado general intelectual de la División (S.S). Pero cuando su escolarización se da por el lado opuesto (P.P) lo es siempre con grandes impregnaciones de trabajo intelectual. De suerte que si se puede hablar de una forma de escolarización específicamente pequeño burguesa, manifestada en distintos tipos de índices.

Uno de los índices utilizados por N. Poulantzas con el objeto de analizar aquella "impregnación intelectual" de la escolarización de las nuevas pequeñas burguesías, particularmente por el lado general manual de la división escolar, es "la enseñanza general" en oposición a la "enseñanza técnica", conceptos estos que señalan tipos de instrucciones antes que programas académicos. La pertinencia de este índice radica en que la enseñanza general identificada con la cultura general es por excelencia la expresión del elemento intelectual del trabajo.

Guiado por este índice, nuestro autor examina la participación relativa de la clase obrera y la nueva pequeña burguesía en: 1. Distintas clases de diplomas, que no dan acceso a la universidad, unos destinados a formar obreras y otros, de "cultura general", que permiten en especial entrar en los niveles inferiores de la administración pública, 2. Establecimientos escolares como el SENA y colegios de bachillerato modernos, 3. Dentro de estos establecimientos similares al SENA en de un lado, programas académicos para formar obreros calificados y de otro, programas para formar secretarias contables, etc. Sus conclusiones son que se observa siempre notables diferencias entre los hijos de la clase obrera que relativamente obtienen más diplomas "técnicos" que de "cultura general", se escolarizan más en

establecimientos como el SENA, y dentro de estos últimos ingresan en mayores proporciones en programas académicos para obreros (torneros, fresadores, etc), y los hijos de las nuevas pequeñas burguesías que muestran situaciones relativamente inversas.

Estas nítidas diferenciaciones en el seno de la "red P.P" entre los hijos de la clase obrera y los de las nuevas pequeñas burguesías encuentran un paralelo en el seno de la otra "red S.S", pero esta vez entre, de un lado, los hijos de las nuevas pequeñas burguesías y de otra, las de la burguesía. Estas barreras aparecen aquí, donde se definen las diferenciaciones decisivas entre la clase obrera y la nueva pequeña burguesía, en forma mucho más clara que en el aparato secundario superior (S.S) propiamente dicha, donde se definen las diferenciaciones entre la nueva pequeña burguesía y la burguesía". Y en este punto N. Paul antes se opone diametralmente a Baudelot y Establet. Aunque aquel no lo hace explícita en la lógica de su razonamiento deja ver la reproducción entre trabajo intelectual y trabajo manual en el seno mismo de un programa académico, digamos para formar obreros, entre las materias "generales" (matemática, ciencias, español, etc.) y las prácticas (actividades de taller), con todas sus secuelas ideológicas üe valoraciones y desprecios.

Por todo lo anterior y la condición básica de estar

situado global mente por el lado general intelectual de la división que nos ocupa la escuela capitalista cumple un papel típico respecto a la nueva pequeña burguesía y el trabajo intelectual. Llega nuestro autor a la radical conclusión de que en rigor dicha escuela solo califica adecuadamente el trabajo intelectual, en tanto que tal (aprendizajes de ritual) es secretos y actualizaciones, etc.), y descalifica el trabajo manual; "El papel principal de la escuela capitalista no es "calificar" altamente al trabajo manual y el trabajo intelectual, es más bien, descalificar el trabajo manual (sometido), calificando el trabajo intelectual", (p.281).

Cerramos aquí este punto sobre la escolarización de las clases que pretende reflejar los planteamientos de "La Escuela Capitalista" de Baudelot y Establet y la parte correspondiente de "Las Clases Sociales en el Capitalismo Hoy" de Poulantzas, haciendo a partir de este resumen, unas consideraciones en torno al problema de la investigación.

1. Hay una coincidencia general entre los dos textos en cuanto a la división general del aparato escolar (red P.P y lado manual de la división y red S.S y lado intelectual en esa división), y a la ubicación de los bachilleratos técnicos y carreras técnicas cortas: Por el lado intelectual o red S.S aunque padeciendo una posición relativamente inferior dentro de esta red o

posición relativamente interior dentro de esta red o lado.

2. Luego para estos autores, bachilleratos como los de los INEM y carreras tecnológicas estarían dentro de la ubicación de los bachilleratos técnicos y red S.S o lado intelectual de la división.

3. De acuerdo con la visión de Poulantzas, los efectos de la presión política que sufrieran los INEM y generaron modificaciones curriculares para ponerlos en mayor pie de igualdad con los bachilleratos clásicos frente a los exámenes de admisión en la universidad, tienen que analizarse como consolidación de la ubicación de estos institutos en el lado intelectual de la división, al haber acrecentado la "impregnación" intelectual de los planes de estudio (más matemáticas, ciencias y español).

4. En el caso de la "Escuela Capitalista", el aparato escolar distribuye completamente a los agentes; luego el origen de clase de los estudiantes es igual a la posición de clase de llegada. Al no ocurrir lo mismo en los planteamientos de Poulantzas, cabe el interrogante: Es el origen o la llegada lo que define la esencia y la ubicación de la escuela?

El contexto de los análisis de este autor permite

contestar que lo decisivo en este aspecto es el punto de llegada, aunque el origen social del estudiantado puede influir en las relaciones ideológicas que sufren las instituciones como los INEM y los institutos tecnológicos.

5. El "status" de los bachilleratos técnicos, y de nuestras modalidades INEM dentro de su ubicación general, se mantiene relativamente inferior. Que explicaciones podrían darse en consonancia con los análisis particularmente de Poulantzas?. Hemos visto que los INEM (también los institutos tecnológicos) en sus metas declaradas pretende meramente "producir" nuevas pequeñas burguesías, productivas en el caso de los programas industriales y no productivas con los programas comerciales, académicos, etc. Esta es sin duda una fuente posible de desvalorización. Claro que en la medida en que se consolida y se vuelve visible socialmente una situación de hecho en que los egresados de estas instituciones entran a las carreras universitarias largas y tradicionales, esta desventaja frente a los bachilleratos clásicos tiende a atenuarse. Pero, en materia de efecto de clase "desvalorizante" siempre quedará el producido por el origen social de los estudiantes.

Desde el punto de vista de la reproducción inducida de la

división trabajo intelectual/trabajo manual en el mismo aparato educativo, que sabemos para Poulantzas es mucho menos profundo en el red S.S que en la P.P., se disciernen otras causas de degradación ad "Status". En la medida en que las modalidades y programas vocacionales integran un componente técnico instrumental no basado en los más amplios fundamentos científicos o generales, manifiestan una participación más o menos parcializada o fragmentaria al saber dominante; y en esta medida entran en una penumbra amenazada por el fantasma de las manos sucias, o sea el trabajo manual.

A la luz de los análisis de Poulantzas y en particular de los que tienen que ver con el criterio de la "enseñanza general/enseñanza técnica-instrumental, cobran nuevos significados los hechos conocidos de los INEM respecto a las relaciones entre los "Profesores Académicos" y los "Instructores de los Talleres": Bien es sabido que éstos no gozan en la institución del mismo prestigio que aquellos, y son objeto de cierto desvío.

2.2.2.4 Desplazamiento de Lugares de clase, Aparato Educativo, y Alianza de Clases

También en este punto, se presentaran esencialmente los conceptos de N» Poulantzas expuestos en "Las Clases Sociales en el Capitalismo Hoy".

Efectivamente, y como ya se anotó más arriba, el marxismo se ha erigido en principal crítico del funcionalismo, aunque éste último surgió históricamente después de aquel y además como su alternativa teórica. La crítica marxista ha sido especialmente dura contra la teoría funcionalista de la estratificación social por pretender sustituir su propia teoría de las clases sociales, y más dura todavía contra la teoría de la movilidad social, por cuanto ostenta ser el mecanismo mismo de superación de las clases. "Insistimos primero en la vacuidad de la proolemática burguesa de la movilidad social, recordando simplemente que el aspecto fundamental de la reproducción de las relaciones sociales de las clases sociales no es el de los "agentes⁵¹, sino el de la reproducción de los lugares de estas clases. De acuerdo con una hipótesis perfectamente osuroa, si a través de las generaciones, los burgueses se volvieran los proletarios y los proletarios los burgueses, o los pequehos burgueses los proletarios y viceversa, la estructura de clase de la formación capitalista no cambiaría nada esencialmente,

puesto que seguiría habiendo lugares del capital, de la clase obrera, y de la pequeña burguesía. (p, 303).

Sin embargo, no por eso desconocen todos los marxistas el fenómeno social o proceso real que los funcionalistas nombran "movilidad social". En los datos y análisis de Baudelot y Establet esté implícitamente reconocido el hecho, y Poulantzas lo teoriza en su terreno conceptual propio, como es lógico, conceptual izándolo como "desplazamiento" de lugares de clases.

Veamos como desarrolla esta teoría del "desplazamiento" en el caso de las sociedades capitalistas, y concretamente de Francia.

La base general es una distinción sistemática entre la estructura o lugares de clase y los agentes que ocupan esos lugares, así como entre la "reproducción ampliada" de los lugares por una parte, y de los agentes, por otra, viendo que el aspecto principal es el de los lugares y de su reproducción y el secundario el de los "agentes" y de su también reproducción. Por lo tanto, el desplazamiento en la medida en que lo hubiera es el de los agentes de unos lugares a otros de la estructura, desplazamiento condicionado y determinado por esta misma estructura

Vemos así que guardando las proporciones y diferencias teóricas, el enfoque no es formalmente muy distinto al

funcionalista. Sólo que aquí, al establecer aquella clara separación entre estructura y agentes, y reproducción de la estructura y de los agentes, se evita el error de creer que el movimiento de éstos afecta la estructura, cuando es ésta que antecede y crea el movimiento de los agentes.

Bien recordamos que una formación social capitalista consta de dos clases fundamentales - la burguesía y la clase obrera- y de la pequeña burguesía o clase intermedia, integrada por una gran diversidad de conjuntos, entre los cuales el de la nueva pequeña burguesía es el más voluminoso y tiende a ser exclusivo. Pues bien, en este tipo de sociedades, el "desplazamiento" es desigual, variando según las clases.

Tratándose de un desplazamiento ínter clase y "hacia arriba" entre estas tres clases: de la clase obrera hacia la pequeña burguesía o la burguesía, y de la pequeña burguesía hacia la burguesía, ése es prácticamente nulo para las clases fundamentales, pero si significativo, más no amplio, para la clase intermedia y muy particularmente para la llamada nueva pequeña burguesía respecto a este punto los datos más interesantes que trae a colación N. Poulantzas sobre Francia son éstos: El 1% de los hijos de obreros llega a ser burgués, mientras que un 10% de hijos de nuevos pequeños burgueses logran llegar a la misma meta; o considerando el punto de vista inverso, un

70% de hijos de obreros sigue siendo obrero, un 27% de hijos de la nueva pequeña burguesía sigue ocupando lugares de nueva pequeña burguesía, y un 43% de hijos de burgueses sigue siendo burgués. Se deriva interesantemente de los últimos porcentajes que un 29% de los hijos de obreros pasan al campo pequeño burgués (nuevo o tradicional) y un sorprendente 57% de hijos de burgueses sufren una degradación social, sin duda hacia las fracciones superiores de la nueva pequeña burguesía. En cuanto a la nueva pequeña burguesía un 62.5% de sus hijos $[(100 - (27+10.5))]$, regresan hacia espacios de la clase obrera. Todos estos últimos porcentajes expresan un desplazamiento inter-clase "hacia abajo", que desde luego, es notable.

Considerando ahora el desplazamiento dentro (intra) de cada clase y en particular de la clase obrera y de la nueva pequeña burguesía, si bien el ascendente es cualitativamente mayor dentro de la clase obrera (entre sus tres capas) que de la nueva pequeña burguesía, en cambio es socialmente menos significativo, por cuanto las diferenciaciones internas son menos marcadas. En efecto, las diferenciaciones estructurales entre capas obreras son mucho menos profundas que entre fracciones pequeñas burguesas. Por eso mismo, el deseo de desplazamiento "hacia arriba" intra-clase es más vivo dentro de la nueva pequeña burguesía.

Por todo lo anterior se puede concluir con N. Poulantzas que "los agentes de la nueva pequeña burguesía bien parecen presentar -aunque de modo desigual según los diversos conjuntos- en las formaciones capitalistas actuales, a la vez en el transcurso de la vida social de los agentes y a través de las generaciones (sus hijos) un índice muy particular de desplazamiento hacia otras clases sociales a la vez por la importancia y las formas específicas de este desgiosamiento" (p. 501). Ahora bien, la ideología de la "movilidad social" en la cual está aterrada con alguna razón la pequeña burguesía, exagera el fenómeno, incluso en lo que se refiere a sí misma.

Pero, el Marxismo le reconoce también un papel decisivo a la educación formal. como factor de este desplazamiento? Lógicamente se lo reconoce, y muy particular para la nueva pequeña burguesía, cuyo desplazamiento se debe casi exclusivamente al aparato escolar y si bien los agentes de las clases fundamentales no se desplazan prácticamente, no es por carencia de acción de dicho aparato sino también gracias el, todo lo cual es coherente con los planteamientos anteriores sobre la función de descalificación del trabajo manual, relativamente al intelectual. "El papel del aparato escolar es así del todo característico para la nueva pequeña burguesía, cuyo lugar mismo contribuye a

reproducir en la formación social. Lo que repercute directamente en el papel que este aparato desempeña en la distribución de los agentes entre los lugares de las clases sociales, siendo este papel muy importante para la nueva pequeña burguesía. Los agentes de estas dos clases fundamentales, ya sea ellos mismos, ya sus hijos, no son siquiera distribuidos en el sentido literal por la escuela, o mejor lo son quedando in situ sucediendo todo como si fueran atados a sus lugares* consagrando y legitimando la escuela esta atadura. En cambio, como se verá, los agentes pequeño burgueses presentan un desplazamiento muy notable, directamente ligado al aparato escolar" (p. 286) (los subrayados son nuestros).

Pasemos ahora a otra idea, ya incidental mente expresada por Faudelot y Establet, y de alguna pertinencia para nuestro trabajo, y es la de la alianza política de la burguesía y pequeña burguesía, hecha posible por esta relación especial que mantiene el aparato educativo con la nueva pequeña burguesía. Esta nueva cita recoge dichas ideas "Los análisis hechos arriba, tienden a mostrar que si el aparato escolar es efectivamente en Francia el aparato dominante para la pequeña burguesía (lo cual remite al apoyo específico que por mucho tiempo dió la pequeña burguesía a la burguesía francesa), no lo es en Francia, como como en los demás países capitalistas, para la clase obrera" (p. 227) (Ahora también los subrayados son

nu.est r os)

Puede hablarse en este caso de -una función política específica del aparato educativo que es estrictamente esto: El efecto de un determinado manejo del Aparato Educativo realizado por los representantes políticos de las clases que detentan el poder de Estado, sobre la relación entre esas clases y las clases intermedias en el sentido de facilitar una alianza política y su reproducción. Pero en rigor, no es todo el aparato educativo que se usa con esta finalidad sino la parte que escoge para aliarse básicamente a las burguesías y está ampliamente abierto a las pequeñas burguesías, esto es la "red S.S.«¹ de Baudelot y Establet» Además, y puesto que en una formación social capitalista, pueden existir varias clases y fracciones de clase dominante, y que entre sus intereses existen ciertas oposiciones o contradicciones, la alianza de clase a que contribuye la manipulación del aparato educativo (políticas educativas), debe verse desde dos puntos de vista en cuanto al problema de la hegemonía política» Primero, el apoyo político que supone la alianza permite al conjunto de las clases y fracciones de clases dominantes establecer y mantener su dominación y hegemonía sobre el conjunto de las clases populares. Segundo, del "bloque en el poder" es una clase o subgrupo de clase o fracciones de clase que asume en su provecho y a través del partido político que los representan,

esta alianza que le permite establecer o consolidar su hegemonía relativa respecto a las demás clases o tracciones de clase dominantes. En las sociedades o formaciones sociales imperialistas, han sido o son la burguesía financiera (industrial Bancaria), que asumieron esta alianza. En las sociedades dependientes, y en determinadas condiciones, son las burguesías homólogas de aquellas "nacionales" en una época, y simplemente "locales" ahora que intentan llevar a cabo este proyecto político.

En relación con este tema es de precisar también que en las formaciones sociales metrópolis, esta política deliberada se orienta principalmente a la llamada nueva pequeña burguesía, en razón de que es especialmente sensible a los mecanismos que generan los efectos de alianza. Pero, dentro de ciertas restricciones, estos mecanismos involucran también a las pequeñas-burguesías tradicionales, y en grado por cierto todavía menor, a la pequeña burguesía rural. Hay más, en las alianzas de carácter "Social-demócrata", que constituye a una fracción de la clase obrera, su "aristocracia", en fracción apoyo de la burguesía, la política educativa sirve para apuntalar esta alianza. De otra parte, la forma de Estado no es condición sine qua non del funcionamiento del mecanismo, dentro del cual el aparato educativo es pieza manipulada por el poder político de Estado, pero sí influye en su eficacia e importancia

respecto a la perpetuación de una dominación política.

Es la forma normal del estado burgués, la democrática-parlamentaria, la más propia ... para potenciarlo, Es verdad que el apoyo político a un Estado clasista por parte de una clase apoyo (que apoya sin ejercer el poder político de clase), se manifiesta de continuo y en múltiples formas; pero en el caso de una democracia parlamentaria, la operación electoral del aparato político es un punto de equilibrio crucial amén de tener una función ideológica de legitimación fundamental. De allí que la necesidad de obtener un apoyo electoral para que la aritmética del escrutinio le revalide periódicamente a la burguesía el ejercicio hegemónico del poder de Estado, es lo que da fuerza e importancia especial al tipo de política educativa al que nos referimos.

Por fin unas últimas anotaciones, que como las anteriores pretenden presentar los planteamientos de N. Poulantzas contenidos en este caso no sólo en "las clases sociales en el capitalismo hoy", sino en otros textos suyos aludidos oportunamente. Pues bien, las políticas proyectadas y realizadas por los gobiernos por obtener apoyo de las clases intermedias y mantener una dominación de clase no se reduce obviamente a la acción sobre el aparato educativos ellas pueden aplicarse a través de otros aparatos de Estado y otras políticas (políticas de

redistribución de ingresos, políticas sociales, etc).

Sintetizando nuevamente esta función política del aparato educativo pero en términos menos abstractos, digamos que al permitir dicho aparato a las clases medias, un significativo desplazamiento, o progreso social, éstas manifiestan una específica demanda social de educación, la cual es atendida por las clases dominantes, o sus partidos políticos a través de los gobiernos, con el fin y efecto objetivo de obtener un apoyo político de aquellas clases medias, la condición inmediata de esta función es lógicamente el hecho objetivo -y más la conciencia exagerada del mismo- de la "movilidad social" instrumentada por el sistema educativo. Pero la condición básica, estructural, es naturalmente el hecho de que las pequeñas burguesías, son globalmente ubicadas por el lado intelectual de la división general trabajo intelectual/trabajo manual, o de que sus distancias estructural es son más grandes respecto a las populares que a la burguesía.

Cómo dudar de que estos esquemas teóricos tienen algún valor explicativa en Colombia, y respecto a la educación y a la diversificación de la educación que nos está ocupando?.

En efecto, algún valor explicativo deben tener en cuanto a la relación entre el Partido Liberal, las clases medias

y ia naturaleza de las políticas educativas que fueron bandera de dicho Partido. O en cuanto a los motivos que presidieran a la creación de los INEM. que pretendían entre otras metas, democratizar la educación media en una época en que se quería estabilizar las democracias en América Latina, ampliando su base social "natural" que son precisamente las clases medias. O por fin, en cuanto a la regresión sufrida por el modelo inicial de los INEM, bajo la presión política de sus estamentos, en unos momentos en que las clases medias les habían retirado su apoyo político a los partidos tradicionales, y habían puesto sus esperanzas en una alternativa populista.

DISEÑO TÉCNICO O METODOLÓGICO

En esta parte se presentan con la precisión técnica que creemos necesaria para la apreciación de todas las características de la investigación, los distintos-elementos que diseñados y elaborados inicialmente, han enrutado y determinado el proceso de dicha investigación en la esfera empírico-estadística.

3.1 ESTRUCTURA DEL DISEÑO

Al tener esta investigación de carácter no experimental los propósitos de describir mediante comparación recíproca los bachilleres INEM y los bachilleres clásicos principalmente, así como los de explicar por qué se escoge un tipo de bachillerato en lugar del otro, y ello con un número inusitadamente grande de variables, no se hacía imprescindible metodológicamente el planteamiento de un problema general., con su correlativa hipótesis.

La función metodológica de estos elementos fue sustituida siempre por la explicitación de los propósitos de conocimiento, transcritos en el capítulo inicial del informe.

VARIABLES Y SUS CARACTERISTICAS

Se presentan y describen en este capítulo las variables que integran el diseño metodológico de la presente investigación. El orden de presentación de las mismas corresponde al de su aparición en los Capítulos del cuerpo del informe en que se analiza e interpreta la información estadística producida. En cuanto a las características se señalan para cada variable la naturaleza metodológica, el nivel de medición, y en cierta forma también los procedimientos de medición, pero precisemos qué sentido le damos a estas características.

Al hablar de la naturaleza metodológica de las variables, nos referimos a la ubicación y papel de las mismas dentro de una estrategia y estructura de análisis. Los términos de "Variable Dependiente" y "Variable Independiente" designan precisamente esta naturaleza metodológica. Como las terminologías en esta materia no están totalmente unificadas optamos por el uso, según el caso, de la de M. Rosemberg ("The Logic of Survey Analysis"). Pero en realidad solo en las tablas trivariadas, con tres o más variables nominales cabe utilizar un término propiamente de M. Rosemberg, y se trata del de "Variables de especificación", puesto que la intención es ver si una relación original varía según las categorías de una tercera variable que hacemos entrar en el análisis.

la definición de las variables según el nivel de

medición, se hace lógicamente de acuerdo a la bien conocida teoría lógico-matemática de los modos de medición. Se verá que la mayoría de ellas son nominales (de categorías), pero se encuentran algunas de proporciones, y también algunas consideradas como "pre-orden" (variables de categorías ordenadas). Con el fin de poder tratarlas como cuantitativas (de intervalo o proporción) se le ha asignado a una variable dicotomizada ("sexo") una codificación "dummy" (1 y 0), y otras dos ("Situación académica de hermano(a)s, y "Actitud padres...") se descomponen; respectivamente en dos y tres variables "dummy".

En cuanto a los procedimientos de medición, nos limitamos a indicar en el caso de las variables propiamente; nominales, el nombre de las categorías definidas, precisando cuando son "dummy", el correspondiente a sus dos categorías. Cuando las variables son de proporciones precisamos la unidad de medición. Y para todas las variables, indicamos también la referencia en el formulario aplicado, de los ítems que han servido para recoger los datos correspondientes.

3.2.1 Lista y caracterización de las variables

3.2. 1.1 Tipos de bachillerato (2 formas de medición)':

3.2.1.1.1 Variable independiente nominal; 'de tres categorías:

"Bachilleres Clásicos", "Bachilleres Técnicos",

(1) Una variable de n categorías se descompone en $n-1$ variables "dummy".

"Bachilleres INEM"; referencia a -formulario: Cap, IV, numeral 20.

3.2.1.1.2 Variable independiente, nominal, dos categorías:

"Bachillerato INEM", "Otros"; referencia a formulario: Capítulo IV, numeral 20-

3.2.1.2 Niveles educativos de los progenitores padres (en dos formas de medición):

3.2.1.2.1 Variable dependiente 1), nominal (pre-orden), tres

categorías: "Educación primaria o menos", "Educación secundaria incompleta y completa", "Educación superior incompleta y completa"; referencia a formularios Cap. II, numeral 5.

3.2.1.2.2 Variable dependiente, nominal, nueve categorías:

"Ningún estudio", "Primaria incompleta", "Primaria completa", "Secundaria incompleta", "Secundaria completa", "Superior incompleta", "Superior sin título", "Superior con título", "Estudios de postgrado"; referencia a formulario: Cap. II, numeral

3.2.1.3 Niveles educativos de los progenitores Madres (en dos formas de medición):

3.2.1.3.1 Variable dependiente, nominal (pre-orden); tres

categorías: "Educación primaria o menos", "Educación secundaria incompleta y completa", "Educación

(1) Estas y otras variables son consideradas en algunos Capítulos como dependientes no por la naturaleza de la relación que las une a otras variables sino por motivos formales-estadísticos (la manera de calcular los porcentajes en las tablas de Contingencia)

superior incompleta y completa"; referencia a formularios Cap. II, numeral 5.

.2.1.3.2 Variable dependiente, nominal; nueve categorías;

"Ningún estudio", "Primaria incompleta". "Primaria completa", "Secundaria incompleta", "Secundaria completa", "Superior incompleta", "Superior sin título", "Superior con título", "Estudios de postgrado"; referencia a formulario; Cap, II', numeral 5»

2.1.4 Áreas cursadas (una forma de medición);

Variable independiente, nominal; cuatro categorías; "Área Académica", "Área Industrial", "Área Promoción Social"; referencia a formulario; Cap. IV, numeral 21.

2.1.5 Duración de la escolaridad total de los progenitores

Padres (una forma de medición);

Variable dependiente, de proporciones (unidad de medición; año de estudio); referencia a formulario; Cap. XI, numeral 6.

2.1.6 Duración de la escolaridad total de los progenitores

Madres (Una forma de medición);

Variable dependiente, de proporciones (unidad de medición; año de estudio); referencia a formulario; Cap. II, numeral 6.

2.1.7 Situación de estudios hermano(a)s (una forma de medición);

Variable dependiente, independiente, nominal, tres categorías; "Alguno(a)s hermano(a)s habiendo cursado o cursando bachillerato clásico, o educación superior larga", "Alguno(a)s hermano(a)s habiendo cursado o

cursando bachillerato diversificado o educación superior corta", "Ningún hermano(a)s en estas situaciones"; referencia a formulario: Cap. 11, numeral 11.

2.1.8 clase social del padres (dos formas de medición):

Esta variable se construyó tratando de operacionalizar el concepto de clase social de N. Poulantzass

2.1.8.1 Variable dependiente, independiente, nominal (pre-

orden) , tres categorías: "Obreros calificadas o menos", "Empleados, técnicos, profesionales y similares", "Pequeños y medianos industriales y empresarios de sector comercial y servicios, altos ejecutivos y similares" (son agrupaciones de las nueve categorías de la forma de medición siguiente); referencia a formulario: Cap. II, numeral 7.

2.1.8.2 Variable dependiente, nominal, nueve categorías:

"Vendedores ambulantes y similares", "Obreros no especializados, jornaleros agrícolas y similares", "Obreros semiespecializados o calificados y similares", "Obreros calificados y similares" (Estas cuatro categorías corresponden a la primera de la forma anterior); "Empleados todos los sectores sin ejercicio de autoridad, vendedores almacenes, vendedores y similares", "Técnicos, supervisores y mandos medios administrativos, artesanos, comerciantes empresas familiares, maestros y similares", "Profesionales independientes, profesionales asalariados sin

responsabilidad administrativa", (Estas tres categorías últimas corresponden a la segunda de la forma anterior); "Pequeños y medianos industriales y empresarios de los sectores comerciales y de servicios, con personal asalariado no familiar", "Altos ejecutivos sector público y privado y similares" (Estas dos categorías corresponden a la última de la anterior forma); referencia a formularios Cap. II, numeral 7.

3.2.1.9 Carga familiar del Padre (Una forma de medición)s

Variable dependiente, de proporciones (unidad de medición: Persona a cargo); referencia a formularios Cap. II, numeral 9.

3.2.1.10 Sexo de los bachilleres (una forma de medición)s

Variable dependiente, nominal dicotomizada, dos categorías: "Masculino", "Femenino"; referencia formulario: Cap. I, numeral 2.

3.2.1.11 Edad de los bachilleres (una forma de medición):

Variable dependiente, de proporciones (unidad de medición: 1 año); referencia a formulario: Cap. I, numeral 1.

3.2.1.12 Tipo de escuela primaria (dos formas de medición):

3.2.1.12.1 Variable dependiente, nominal, cuatro categorías:

"escuelas públicas", "escuelas privadas religiosas", "escuelas privadas laicas", "Otros tipos"; referencia formulario: Cap. III, numeral 18.

3.2.1.12.2 Variable dependiente, nominal, dos categorías:

"escuelas públicas", "escuelas privadas"; referencia: Cap. III, numeral 18,

3.2.1.13 Rendimiento académico en primaria (Una -forma de medición):

Variable dependiente; como se ve por las preguntas utilizadas para medir ese rendimiento, la medición puede tener un carácter subjetivo, pero para los efectos nuestros goza de una validez aceptable 1); a las alternativas a la pregunta formulada se les asignan estos códigos: 1, 2, 3, 4, 5, considerados como valores numéricos; referencia a formularios Cap. III, numeral 19.

3.2.1.14 Modalidad cursada (Una forma de medición):

Variable independiente, nominal, ocho categorías: "Ciencias y Matemáticas¹", "Humanidades", "Electricidad y electrónica", "Química industrial", "Construcciones", "Contabilidad", "Secretariado", "Comunidad"; referencia a formularios Cap. IV, numeral 21.

3.2.1.15 Coincidencia entre el bachillerato estudiado y el deseado (Una forma de medición):

Variable dependiente, nominal, dicotomizada, dos categorías: "Si", "No"; referencia a formularios Cap, II, numeral 13.

3.2.1.16 Tipo de bachillerato deseado (Una forma de medición):

Variable dependiente, nominal, tres categorías: "Bachillerato clásico", "bachillerato técnico", "Bachillerato INEM" ; referencia a formularios Cap. II,

(1) J. Puryear utiliza este procedimiento de medición en la investigación referida en la bibliografía.

Numeral 14.

3.2.1.17 Razones de la escogencia del bachillerato cursado (Una forma de medición):

Variable dependiente, nominal, cuatro categorías: "Económico-costos estudios-", "Obtención posterior empleo más fácil", "Imposibilidad conseguir ingreso a otro colegio", "Otras razones"; referencia a formulario: Cap. II, numeral 15.

3.2.1.18 Deseos de los padres al ingresar el hijo al bachillerato, respecto a lo que deben hacer al terminar los estudios secundarios (dos formas de medición):

3.2.1.18.1 Variable dependiente, nominal, seis categorías: "Que el hijo entre a trabajar ya", "Que el hijo haga estudios superiores largos", "Que el hijo haga estudios superiores cortos", "Que el hijo trabaje y haga estudios superiores largos", "Que el hijo trabaje y haga estudios superiores cortos", "Ningún deseo percibido"; referencia a formulario: Cap, II, numeral 16.

3.2.1.18.2 Variable dependiente, nominal, cuatro categorías; "Que el hijo entre a trabajar ya", "Que el hijo haga estudios superiores cortos o trabaje más estudios superiores cortos", "Que el hijo haga estudios superiores largos o 'trabaje más estudios superiores largos", "Ningún deseo percibido"; referencia a formulario: Cap. II, numeral 16»

3.2.1.19 Grado o nivel de ingreso en el INEM (una forma de medición), en cuadro anexo:

Variable dependiente. nominal, dos categorías: "Ingreso en 1o., 2o., 3o., 4o. grado", "Ingreso en 5o., y 6o. grado"; referencia a formulario: Cap. IV, numeral 21.

3.2.1.20 Epoca de grado (dos formas de medición):

3.2.1.20.1 Variable de especificación, nominal (pre-orden), cuatro categorías: "1974-1975", "1976-1977", "1978-1979", "1980-1981"; referencia a formulario: Cap. IV, numeral 25.

3.2.1.20.2 Variable de especificación, nominal, dos categorías: "1974-1977", "1978-1981"; referencia a formulario: Cap. IV, numeral 25.

3.3 INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE DATOS

El instrumento que viene a continuación es parte del formulario general que se aplicó para recoger los datos requeridos por el conjunto de investigaciones realizadas sobre el mismo tema general, con idénticas unidades empíricas de estudio (caso por ejemplo de varias sub-investigaciones efectuadas sobre el INEM y los bachilleres clásicos de Medellín), o 'con unidades empíricas distintas (por ejemplo, este mismo subtema, "Escogencia de un tipo de bachillerato" tratado por separado según la unidad: Medellín, Manizales o

Cartagena).

Los puntos o preguntas del instrumento general, correspondientes al objeto de la presente investigación, no venían lógicamente siempre unas a continuación de otras en el formulario general. Por ello, donde se efectuaron recortes se pusieron puntos suspensivos.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION

Centro de Investigaciones
Educativas (CIED)

QUIENES ENTRAN AL INEM DE
MEDELLIN Y POR QUÉ?

F i Para bachilleres

DATOS PERSONALES DEL ENCUESTADO

1.-Cuál es el año de su nacimiento? :__

2.-Sexo 1.- H 2.-M

II. DATOS SOBRE LA FAMILIA DEL ENCUESTADO

5.-Cual es el nivel educativo alcanzado por su	PADRE	MADRE
1.-Nunca asistio a la escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.-Primaria incompleta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.-Primaria completa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.-Secundaria incompleta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.-Secundaria completa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.-Univ. o ed. Sup. incompleta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.-Univ. o ed. Sup. completa sin titulo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.-Univ. o ed. Sup. completa con titulo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.-Estudios postgrado (con o sin titulo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.-Cuantos años en total estudiaron, su PADRE?_____

su MADRE?_____

7.-Describa el principal trabajo de su padre (o del jefe de su familia) en el momento de INGRESAR en el bachillerato

(Clásico, técnico o diversificado), o el último trabajo del mismo, si hubiera fallecido o estuviera desempleado en aquellas fechas:

Denominación de la ocupación: _____

Funciones o actividades: _____

Si el padre (o jefe de familia) fuera propietario o copropietario de una pequeña empresa, indicar el número de familiares que trabajaban en la empresa, y el número de trabajadores extraños.

No. familiares: _____ en el

No. extraños: _____ de que el

8...

9.-Cuál era el número de personas a cargo de su padre (o del jefe de familia) en el momento de INGRESAR al bachillerato: _____ (1)

10...

11.-Existía, en el momento de su INGRESO al bachillerato, (2) uno o más hermano(a)s, haciendo o habiendo terminado:

1.-Bachillerato clásico o educación superior larga?

2.-Bachillerato diversificado o educación superior corta?

(1) Las personas que viven bajo el mismo techo, menos el padre

(2) Son posibles varias respuestas

3.-Ningún hermano(a) en estas situaciones?

12...

13.-El bachillerato estudiado, era el que Usted hubiera deseado estudiar al terminar la primaria?

1.-Si (Pasa al punto 16)

2.-No

14.-la respuesta es No),Cuál era el bachillerato que deseaba estudiar? _____

15.- (Para esos mismos que contestaron "No" al punto 13),
Cuáles fueron las razones de la escogencia efectiva?

16.-Sentía Usted, en el momento de INGRESAR en el bachillerato, un claro deseo en sus padres, de que al terminar este, pudiera Usted:

1.-Entrar a trabajar ya?

2.-Hacer estudios superiores cortos?

3.-Hacer estudios universitarios largos?

4.-Trabajar y hacer estudios sup. cortos?

5.-Trabajar y hacer estudios sup. largos?

6.-Ningún deseo sentido?

III. DATOS SOBRE ESTUDIOS PRIMARIOS DEL ENCUESTADO

18.-Cuál era el tipo de escuela donde cursó Usted la mayor parte de la primaria?

- 1.-Escuela pública
- 2.-Escuela privada religiosa
- 3.-Escuela privada laica
- 4.-Otras

19.-Basándose Usted en sus notas de primaria se calificaría

Usted como habiendo sido:

- 1.-Uno de los peores
- 2.-Inferior al promedio
- 3.-Igual al promedio
- 4.-Superior al promedio
- 5.-Uno de los mejores

IV. DATOS GENERALES SOBRE ESTUDIOS SECUNDARIOS DEL ENCUESTADO

20.-Cuál es el tipo de bachillerato que obtuvo Usted?

- 1.-Bachillerato clásico (pasar al punto 23)
- 2.-Bachillerato técnico (pasar al punto 22)
- 3.-Bachillerato INEM (seguir)

21.- (Sólo para bachilleres INEM). Precise Usted:

Area cursada: _____ (Pasar al punto 23)

Modalidad cursada: _____ (" " " ")

Nivel o curso al que entrò _____

en el INEM: _____ (" " " ")

22...

23...

24...

25.-En qué año finalizò Usted sus estudios

bachillerato: _____

4 POBLACION Y MUESTRA

4.1 Población

La población en su forma más general está integrada por todos los adolescentes o personas que en los municipios del Valle de Aburrá (Medellín, Bello, Copacabana, Girardota, Envigado, Itagüí, Sabaneta, La Estrella y Caldas) se graduaron en bachillerato en los años 1974, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980 y 1981.

Ahora bien, como la muestra consta de una estructura estratificada, por lo demás muy compleja, se puede lícitamente hablar de subpoblaciones que son las siguientes:

4.1.1 Subpoblaciones de egresados de cada modalidad y cada año del INEM de Medellín (8 modalidades y 8 años, o sea 64 subpoblaciones).

4.1.2 Subpoblaciones de los bachilleres clásicos:

Como quiera que en este estrato general, la muestra tuvo dos fases: elección de una muestra de colegios y elección de bachilleres graduados, estamos en presencia de una población intermedia de los establecimientos de bachillerato clásico de los municipios indicados que, por lo demás, fue estratificado en establecimientos públicos y establecimientos privados. Como en la primera fase quedaron elegidos 9 establecimientos públicos y 15 privados, y son 8 años contemplados, tenemos en este caso 192 subpoblaciones finales.

3.4.1.3 Subpoblaciones de bachillerato técnicos

Se tomaron por separado los bachilleres industriales, comerciales, y de promoción social, y el proceso muestral consta aquí también de dos fases. Como también se escogieron un establecimiento de industrial, uno de promoción social y cuatro de comercial, tenemos en total (fe establecimientos y 8 años 48 subpoblaciones de bachilleres técnicos.

Se echa de ver, por lo tanto, que el total de poblaciones finales es de 304.

Distribuidos por municipios y tipos de establecimientos, van, a continuación, los totales de colegios de bachillerato del Valle de Aburrá

Ciudades	M	B	C	G	E	I	S	L	C	T
	E	E	O	I	N	T	A	A	A	O
	D	L	P	R	V	A	B		L	T
	E	L	A	A	I	G	A	E	D	A
	L	O	C	R	G	U	N	S	A	L
	L		A	D	A	I	E	T	S	E
	L		B	O	D		T	R		S
	I		A	T	O		A	E		
	N		N	A				L		
Tipo de Bto. y establecimiento			A					L		
								A		
Clasico Publico	66	10	4	2	5	5	1	2	2	97
Clasico Privado	113	11	2	2	9	7	4	1	1	150
Industrial	3									3
Comercial	11	1			1	1		1	1	16
Promocion Social	1									1
Bachillerato INEM	1									1
TOTALES	195	22	6	4	15	13	5	4	4	268

ESTE OTRO CUADRO SUMINISTRA DATOS CUANTITATIVOS SOBRE POBLACIONES
 FINALES, AUNQUE NO SON TOTALMENTE DESGLOSADOS:

	AÑOS								
BACHILLERATOS Y MODALIDADES	1.974	1.975	1.976	1.977	1.978	1.979	1.980	1.981	TOTALES
CLASICO OFICIAL	3.081	3.682	4.283	5.551	4.867	5.413	6.748	5.423	39.048
CLASICO PRIVADO	4.254	5.116	5.947	6.798	7.588	8.405	8.684	8.305	55.097
TECNICO INDUST.	68	123	264	306	330	271	217	224	1.803
TECNICO COMERC.	176	274	339	380	375	359	291	403	2.597
PROMOCION SOC.	-	43	-	48	70	9	46	-	216
TOTALES	7.579	9.238	10.833	13.083	13.230	14.459	15.986	14.355	98.763
INEM-CIENCIAS	17	16	51	100	69	64	89	99	505
INEM-HUMANID.	-	10	47	50	29	36	64	54	290
INEM-ELECTRIC.	28	30	68	137	107	57	47	71	545
INEM-QUIM. IND	34	35	40	25	24	32	37	37	264
INEM-CONSTRUC.	-	-	16	38	33	30	63	110	290
INEM-CONTABIL	23	30	55	81	77	54	36	40	396
INEM-SECRETAR	7	13	33	37	36	29	18	32	205
INEM-COMUNIDAD	11	19	50	38	51	22	32	25	248
TOTALES INEM	120	153	360	506	426	324	386	468	2.743
TOTALES	7.699	9.391	11.193	13.589	13.656	14.783	16.372	14.823	101.506

Fuente: Anuarios Estadísticos de Antioquia 1961-1982

ia muestra»

ia muestra elaborada es de probabilidades, estratificada, parcialmente bifásica, y no proporcional,

Se utilizan cinco criterios de estratificación, y como ya se mencionó,, las submuestras correspondientes a los diversos tipos de bachillerato distintos a los INEM, se definieron de acuerdo con un mecanismo de dos fases; por lo cual esta muestra presenta una estructura notablemente compleja» Los cinco criterios de estratificación son:

Años de egreso (1974, 1975, 1976, 1978, 1979, 1980, 1981)

Tipos de bachillerato (INEM, industriales, comerciales, promoción social, clásicos).

Solamente para los bachilleres INEM (8 modalidades).

Solo para los bachilleres distintos a los INEM; los colegios efectivamente escogidos: 24 colegios de bachillerato clásico, 1 colegio de industrial, 1 colegio (programa) de promoción social, 4 colegios comerciales.

Solo para bachilleres clásicos: tipo jurídico de establecimiento (Público o privado).

La muestra inicialmente diseñada, o muestra teórica, consta de 304 estratos (lo mismo que poblaciones), estableciendo un número de 7 casos o sujetos por encuestar en todos los estratos con bachilleres INEM (7 x **64 = 440**), y 2 en todos los demás estratos con bachilleres no INEM (2 x 240 = 480) » Por lo tanto la muestra total

teórica -fue de 928»

ú bien porque no había egresados en algunos casos en los primeros aftas, o bien porque a veces -fue materialmente imposible completar el cupo previsto oe encuestas para cada celda de ia muestra; 'J.a muestra de bachilleres efectivamente encuestados fue algo inferior a esta muestra teórica; fue en realidad de 369 bachilleres IIMEli en lugar de 448 y de 347 bachilleres de los demás tipos, en lugar de 480» En total, por lo tanto, tenemos una muestra real de 7i6 bachilleres, frente a una muestra teórica de 926.

En los dos cuadros siguientes, se presentan con todo el detalle cuantitativo estos aspectos muéstrales.

MUESTRA TEORICA i NUESTRA REAL DE BACHILLERATO INEH

HÜESTRA TEORICA Aft 1974 1975 1976 1977 1978 1979 1980 1981

i RAHAS/Hodal idaö REAL	NT	HR	HT	HR	HT	HR	HI	HR	HT	HR	HT	HR	HT	HR	NT	NR
■ MENICA:																
Cien jñas	7	2	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	6
toidatíes	7	Mr	7	2	7	6	7	2	7	0	7	7	7	7	7	7
INDUSTRIaL:																
Electricidad x E	7	1	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
íuisica Industrial	7	7	7	0	7	1	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Construcciones	7	NHP	7	NHP	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	6
COMERCIAL:																
Contabilidad	7	5	7	0	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Secretariado	7	2	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
PROMOCION SQC.:																
Coiunidad	7	7	7	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	2
TOTALES	56	24	56	35	56	49	56	51	56	49	56	56	56	56	56	49

Total suestra teórica: 448

Total »uestra real: 389

NHP=no hay pobiación

i

MUESTRA TEORICA Y REAL DE OTROS BACHILLERATOS

MUESTRA TEORICA	AÑO	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981
Y	REAL	MT	MR	MT	MR	MT	MR	MT	MR
CLASICOS OFICIALES:									
1.LICEO ANTIOQUEÑO	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2.IDEM SAN JAVIER	2	1	2	2	2	2	2	2	2
3.LICEO JAVIERA LONDONO	2	2	2	2	2	2	2	2	2
4.LICEO MIXTO CRISTO REY	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2
5.IDEM GERMAN MEDINA A.	2	2	2	2	2	2	2	2	2
6.IDEM SANTO DOMINGO	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2
7.IDEM COPACABANA	2	2	2	2	2	2	2	2	2
8.CONCEJO DE ITAGUI	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2
9.IDEM BERNARDO ARANGO M	2	2	2	2	2	2	2	2	2
CLASICOS PRIVADOS:									
10.COLEGIO SANTA CLARA	2	2	2	2	2	2	2	2	2
11.NORMAL NTRA SRA LDURD	2	2	2	2	2	2	2	2	2
12.FEMENINO ANEXO ED UPB	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2
13.NTRA SRA ROSARIO CHIQ	2	-	2	1	2	1	2	1	2
14.COLEGIO FERRINI	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2	0	2
15.COLEGIO CORAZONISTA	2	1	2	2	2	2	2	2	1
16.INST ANT DE EDUCACION	2	2	2	2	2	2	2	2	2
17.JOSE MARIA CORDOBA	2	2	2	2	2	2	2	1	2
18.COLEGIO CALASANZ NOCT	2	NHP	2	2	2	2	2	1	2
19.SUPERIOR DE MED DIUR	2	NHP	2	2	2	1	2	2	2
20.COLEGIO TERESIANO	2	NHP	2	2	2	2	2	2	2
21.JOSE ZULETA	2	2	2	2	2	2	2	1	2
22.SUPERIOR DE MED. NOCT	2	NHP	2	NHP	2	1	2	2	2
23.TER NTRA SRA CANDELAR	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2	2	2
24.LA ENSEÑANZA	2	2	2	2	2	2	2	2	2
INDUSTRIALES:									
25. ANTONIO MESA NARANJO	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2
COMERCIALES:									
26.CEFA	2	2	2	2	2	2	2	1	2
27.ESC DE COMERC PRACT	2	-	2	-	2	-	2	-	2
28.LICEO COMERCIAL CBTA	2	-	2	-	2	-	2	-	2
29.INST TECN BTO COMERC	2	1	2	2	2	2	2	2	2
PROMOCION SOCIAL:									
30.CEFA	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Total muestra teórica: 480

Total muestra real: 347

En cuanto al levantamiento de las muestras, se partió de las listas de colegios del Valle de Aburrá, facilitada por las autoridades educativas departamentales. Con esta lista se escogieron aleatoriamente (tablas de números aleatorios) los establecimientos que se reseñan en el último cuadro. Luego, tanto para estos establecimientos como para el INEM, se obtuvieron en las administraciones de los mismos listas de los egresados por años y modalidades en el caso de esta última entidad, con el fin de levantar allí mismo y de forma aleatoria las muestras estipuladas, y se tomó nota de las direcciones dejadas por los egresados seleccionados. En realidad, y en razón de las previstas dificultades para localizar a los bachilleres egresados hasta de nueve años de graduados, se seleccionaba de una vez entre un 20% y 30% de sujetos adicionales. Después de localizado cada bachiller seleccionado, cosa que en un promedio de un 25% de las veces no se lograba, los encuestadores lo citaban para aplicarle el formulario.

Muchas veces la aplicación del formulario se hizo en grupo, y en alguna ocasión se le entregó al sujeto para que lo diligenciara en su casa la proporción de los reemplazos que hubo que practicar, en razón de la dificultad para encuestar a los bachilleres, fue, como se dijo, de un 25% aproximadamente.

3. 5 ACTIVIDADES DESARROLLADAS

Quiénes entran al INEM de Medellín y por qué?, es la primera investigación generada por un programa de Evaluación general del INEM de Medellín que cubre, además de los aspectos tratados en el presente informe, los objetivos terminales y los efectos ocupacionales y sociales del INEM de Medellín. La evaluación general inscrita en el CIED, y en el Comité de Investigaciones, fue planteado inicialmente como tarea de investigación en el Seminario (2o. semestre de 1978) del Magíster actualmente denominado de Sociología Educativa. Este seminario y los siguientes de la misma serie fueron dirigidos por el profesor Julio Fuig Farras. Al tener la presente investigación el carácter de ser parte de otra mucho más amplia, algunos de los elementos y actividades que originó, participaron de los elementos y actividades correspondientes del proceso general, asumidas indiferenciadamente por el conjunto de estudiantes de posgrado que se vincularon al Programa de Evaluación General. Es bueno recordar que esta evaluación se aplicó también a los INEM de Manizales y Cartagena»

Pero describamos ahora con más detalle la secuencia de tareas realizadas en cumplimiento de la presente investigación.

3.5.1 Elaboración del Diseño e instrumentos

Un antecedente inmediato de la Evaluación General del

INEM de Medellín y por tanto de esta primera investigación fue el fracasado intento de pactar una Evaluación conjunta de los INEM colombianos entre las facultades de educación de las universidades de Antioquia y del Valle.

Al languidecer las conversaciones entre las dos instituciones, el profesor Julio Puig Farras propuso, como ya se dijo, en su Seminario de Investigación realizar esta evaluación pero limitándola al INEM de Medellín. La participación de los estudiantes en esta investigación, y a los efectos de cumplimiento del requisito de tesis, se iba a hacer de acuerdo a la nueva modalidad donde el profesor es investigador principal y los estudiantes co-investigadores.

El desarrollo de esta Evaluación sufrió muchos contratiempos y demoras por distintos motivos; carácter demasiado ambicioso del proyecto, obstáculos para la recolección de datos, dificultades para conseguir financiación de ciertas actividades, etc. Pero, el caso es que en aquel seminario y los subsiguientes de la misma serie, se planeó la Evaluación y se empezó a ejecutaria.

Como se sabe, son cuatro seminarios semestrales en serie los que debe tomar un mismo grupo de estudiantes en el Magíster de Sociología de la Educación, Pues bien, en los seminarios I y II (octubre 1978-febrero 1980) se trabajó en la elaboración del Marco Teórico del Proyecto.

En los Seminarios de investigación III y IV (abril 1980-mayo 1981) se elaboró el Diseño del Proyecto, y acto seguido se construyó el instrumento general de recolección de datos, que debía atender las necesidades de todas las subinvestigaciones.

3.5.2 Trabajo de Campo

De abril de 1981 a diciembre de 1982 se realizó todo el trabajo de campo. A pesar de que mucha gente participó en esta actividad, la aplicación de los formularios demoró un tiempo inusitadamente largo, básicamente por estas tres razones: muestra relativamente grande, encuesta muy larga y dificultades para localizar a los egresados del INEM y de los colegios seleccionados. En el Capítulo sobre muestreo se informa sobre el trabajo que les incumbía a los encuestadores en los colegios, con el fin de establecer listas nominales de egresados por encuestar, motivo por el cual pasamos por alto aquí estos detalles.

El trabajo de campo fue realizada por los estudiantes de aquellos seminarios, y por estudiantes del curso de Técnicas III del Dr. Enrique Batista, del 1o. y 2o. semestre de 1982, quienes con esta colaboración cumplían con una obligación de experiencias de prácticas en materia de trabajo de campo. Todo este trabajo fue coordinado por el auxiliar de investigación Omar Arango P.

Codificación.

Se confeccionó un Manual de codificación, y aquellos mismos estudiantes de los seminarios que efectuaron el trabajo de campo, con la ayuda de nuevos estudiantes del profesor E. Batista del 2o. semestre de 1982, tuvieron a cargo la codificación. Esta se hizo entre enero y diciembre de 1983. Duró también mucho tiempo por la enorme cantidad de información recogida.

3.5.4 Procesamiento de datos.

Dentro de las mismas condiciones de responsabilidad principal pesando sobre el profesor, se elaboró el plan de análisis ya no de todo el proyecto (o programa) de Evaluación general, sino de esta investigación particular a finales de 1983, y se consiguió la colaboración de la Oficina de Planeación de la Universidad de Antioquia para el procesamiento de datos. Pero entre tanto, se había iniciado, con nuevos estudiantes distintos de las seminarios anteriores, la aplicación de la evaluación en Manizales y Cartagena; de suerte que se tenían listos para el procesamiento al mismo tiempo los datos y los planes de análisis para procesar tres investigaciones diferentes sobre el tema "Quiénes entran al INEM y por qué? Por lo tanto, el servicio que prestó dicha oficina de Planeación a través del Analista de Sistemas Julio César Salazar Toro, consistió en el procesamiento de tres investigaciones. Se aplicó el paquete INPOSTATS/STATISTICS en el computador Burroughs B5930 de

la Universidad de Antioquia.

Este procesamiento se llevó a cabo entre diciembre de 1983 y marzo de 1985.

3.5.5 Análisis e interpretación de datos.

Estas nuevas tareas se vinieron cumpliendo en equipo de junio de 1984 a septiembre de 1985.

Los análisis requirieron calcular pruebas adicionales (diferencia entre medias, proporciones), cosa que hicieron los estudiantes co-investigadores en los equipos APPLE II E de la Facultad de Educación.

3.5.5 Redacción del informe final y su publicación.

En 1985 se iniciaron las actividades de redacción del informe final; como desde el inicio de la investigación la responsabilidad y dirección principal estuvo a cargo del profesor Julio Puig Farras. Sin embargo, circunstancias diversas en las cuales se vió involucrado el investigador principal alteraron gravemente el ritmo del trabajo (nuevas investigaciones, realización simultánea de las investigaciones de Evaluación del INEM Manizales, Cartagena y la comparativa global de los tres INEM amén de su carga académica). Tales circunstancias produjeron la interrupción del trabajo ante las limitaciones del profesor Puig y la imposibilidad práctica de los co-investigadores de asumir una dinámica propia.

En enero de 1988 se concretó con el profesor Puig Farras

una salida que permitiera finalizar la investigación en su parte "Quiénes entran al INEM y por qué?" en una modalidad intermedia a las usuales y consistió en asumir la responsabilidad principal por parte de los estudiantes de la de la elaboración y presentación del informe final bajo la presidencia co-investigativa del profesor.

3.6 TECNICAS DE ANALISIS ESTADISTICO

El trabajo desarrolla un análisis estadístico descriptivo a partir del cuerpo de datos. En cuanto a las técnicas estadísticas (procedimientos específicos) que se utilizan dentro de todo proceso de análisis. se escogieron de acuerdo con las que autorizaban los tipos de medición. Así, en los cuadros con variables exclusivamente nominales, aparecen distribuciones de frecuencia (casos, porcentajes) y coeficientes de Contingencia. En aquellos que incorporan una variable cuantitativa (de intervalo o de proporciones) se calculan medias.

En materia de pruebas inferenciales se aplicaron pruebas paramétricas y no paramétricas: F en ANOVA de una forma o con una variable nominal y otra cuantitativa; prueba Z de diferencia entre proporciones, prueba T de diferencia entre medias y X². Por la estructura de la muestra, esta última prueba quedó prácticamente sin utilidad. También se aplicaron unas escasas pruebas de intervalo de confianza.

RESULTADOS Y ANALISIS

CARACTERISTICAS SOCIALES, DEMOGRAFICAS Y EDUCATIVAS DE
LOS BACHILLERES.

EL CONJUNTO DE CUADROS QUE A CONTINUACION SE PRESENTAN DAN CUENTA DE AQUELLOS INDICADORES QUE CONFIGURAN NUESTRO OBJETO DE INVESTIGACION, CLASE SOCIAL Y EDUCACION MEDIA CURSADA Y QUE JUEGAN UN PAPEL EXPLICATIVO DE LOS ELEMENTOS QUE LO CONSTITUYEN Y DE LA RELACION ENTRE ELLOS? TALES INDICADORES SON ENTRE OTROS LOS SIGUIENTES: CLASE SOCIAL DE LOS PADRES DE LOS BACHILLERES, NIVEL EDUCATIVO DE LOS MISMOS, OPCION O POSIBILIDAD EDUCATIVA DE LOS HERMANOS DE LOS BACHILLERES ESTUDIADOS, CARGA FAMILIAR Y TIPO DE ESCUELA DONDE SE CURSÓ LA PRIMARIA. TODOS ESTOS INDICADORES SON ESTUDIADOS DE CONJUNTO Y EN SU EVOLUCION HISTORICA ENTRE 1974-1981.

4.1.1 NIVELES EDUCATIVOS DE LOS PROGENITORES DE LOS BACHILLERES

CUADRO 1

COMPARACIONES ENTRE TRES TIPOS DE BACHILLERATO EN TRES NIVELES EDUCATIVOS

-PADRES-

NIVELES EDUCATIVOS DE PROGENITORES	TIPOS DE BACHILLERATO			TOTALES
	BACHILLERES CLASICOS	BACHILLERES TECNICOS	BACHILLERES INEM	
1. EDUCACION PRIMARIA COMPLETA O MENOS	47.3	64.5	66.3	58.8
2. EDUCACION SECUNDARIA INCOMPLETA Y COMPLETA	34.4	26.6	26.3	29.4
3. EDUCACION SUPERIOR INCOMPLETA Y COMPLETA (INCLUYE POSGRADOS)	18.3	8.8	7.4	11.7
TOTALES % N	100.0 (256)	100.0 (45)	100.0 (366)	100.0 (667)

-MADRES-

NIVELES EDUCATIVOS DE PROGENITORES	TIPOS DE BACHILLERATO			TOTALES
	BACHILLERES CLASICOS	BACHILLERES TECNICOS	BACHILLERES INEM	
1. EDUCACION PRIMARIA COMPLETA O MENOS	47.2	60.0	67.7	59.3
2. EDUCACION SECUNDARIA INCOMPLETA Y COMPLETA	46.9	40.0	32.0	38.2
3. EDUCACION SUPERIOR INCOMPLETA Y COMPLETA (INCLUYE POSGRADOS)	5.9	0.0	0.3	2.4
TOTALES % N	100.0 (256)	100.0 (45)	100.0 (366)	100.0 (667)

PADRES: χ^2 P<.05

DIF. PROPORCIONES P<.05: .473/.645; .473/.663; .344/.263; .183/.074

MADRES: χ^2 P<.05

DIF. PROPORCIONES P<.05: .472/.600; .472/.677; .469/.320; .059/.003

UNA MIRADA GLOBAL NOS PERMITE DETERMINAR EL MAYOR NIVEL EDUCATIVO SE LOS PROGENITORES PADRES Y MADRES) DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO CLASICO EN RELACION A LOS OTROS TIPOS SE BACHILLERATO, EVIDENCIADO EN UN MENOR PORCENTAJE DE PROGENITORES CON EDUCACION PRIMARIA COMPLETA O MENOS Y UN MAYOR PORCENTAJE DE PROGENITORES CON EDUCACION SUPERIOR, HECHOS QUE CORROBORAN LA CLARA «ELACION SE DETERMINACION ENTRE CLASE SOCIAL Y NIVEL EDUCATIVO Y LA CARACTERIZACION SOCIAL MA5 ALTA DEL CONGLOMERADO HUMANO SUE ACCEDE A LA EDUCACION CLASICA.

LA COMPARACION ENTRE BACHILLERATO TECNICO E INEM NOS MUESTRA UNA TENDENCIA HOMOGENEA EN CUANTO A NIVEL EDUCATIVO DE LOS PROSENIOTORES. CON UNA PEQUEÑA DIFERENCIA DE MAYOR NIVEL EDUCATIVO EN PROGENITORES DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO TECNICO, OUE PODRIA ESTAR INDICANDO UNA MAYOR CONDICION SOCIAL EN ESTOS SUE EN BACHILLERES INEM, HECHO QUE TAMBIEN SE EXPRESA EN LA CARACTERIZACION SOCIAL DE LOS PROGENITORES (VER CUADRO 7).

SI COMPARAMOS EL NIVEL EDUCATIVO DE LAS MADRES, CON EL DE LOS PADRES, INDEPENDIENTEMENTE DEL TIPO DE BACHILLERATO, OBSERVAMOS UN MAYOR NIVEL EDUCATIVO DE ESTOS CON RELACION A LAS MADRES, SITUACION QUE ESTARIA CORROBORANDO UNA TENDENCIA MUY CLARA EN NUESTRA SOCIEDAD: SUE EXISTEN MENORES CONDICIONES DE ACCESO A LA EDUCACION EN LAS MUJERES QUE EN LOS HOMBRES.

FINALMENTE HABRIA QUE INDICAR SUE LOS PRESENTES RESULTADOS CORROBORAN LA OPINION DE QUE LOS ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACION TECNICA Y DIVERSIFICADA (TECNICOS E INEM) ATIENDEN DOMINANTEMENTE LA DEMANDA DE SECTORES SOCIALES BAJOS Y LOS ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACION CLASICA LA DEMANDA DE LOS SECTORES SOCIALES MEDIOS Y ALTOS.

CUADRO 2
COMPARACIONES ENTRE TRES TIPOS DE BACHILLERES EN NIVELES EDUCATIVOS
DESGLOSADOS

-PADRES-

NIVELES EDUCATIVOS DE PROGENITORES	TIPOS DE BACHILLERES			TOTALES
	BACHILLERES CLASICOS	BACHILLERES TECNICOS	BACHILLERES INEM	
1. NINGUN ESTUDIO	2.5	0.0	4.1	3.3
2. PRIMARIA INCOMPLETA	56.2	27.6	49.0	49.6
3. PRIMARIA COMPLETA	41.3	72.4	46.9	47.1
TOTALES	100.0 (121)	100.0 (29)	100.0 (243)	100.0 (393)
4. SECUNDARIA INCOMPLETA	76.1	91.7	75.0	76.5
5. SECUNDARIA COMPLETA	23.9	8.3	25.0	23.5
TOTALES	100.0 (88)	100.0 (12)	100.0 (96)	100.0 (196)
6. SUPERIOR INCOMPLETA	10.9	33.3	26.3	16.2
7. SUPERIOR SIN TITULO	13.0	0.0	15.8	13.2
8. SUPERIOR CON TITULO	67.4	33.3	42.1	58.8
9. ESTUDIOS POSGRADO	8.7	33.4	15.8	11.8
TOTALES	100.0 (46)	100.0 (3)	100.0 (19)	100.0 (68)

-MADRES-

NIVELES EDUCATIVOS DE PROGENITORES	TIPOS DE BACHILLERES			TOTALES
	BACHILLERES CLASICOS	BACHILLERES TECNICOS	BACHILLERES INEM	
1. NINGUN ESTUDIO	0.8	7.4	2.4	2.3
2. PRIMARIA INCOMPLETA	54.5	51.9	46.0	49.0
3. PRIMARIA COMPLETA	44.6	40.7	51.6	48.7
TOTALES	100.0 (121)	100.0 (27)	100.0 (248)	100.0 (396)
4. SECUNDARIA INCOMPLETA	71.7	72.2	71.8	71.8
5. SECUNDARIA COMPLETA	28.3	27.8	28.2	28.2
TOTALES	100.0 (120)	100.0 (18)	100.0 (117)	100.0 (255)
6. SUPERIOR INCOMPLETA	26.7	0.0	100.0	31.2
7. SUPERIOR SIN TITULO	6.7	0.0	0.0	6.2
8. SUPERIOR CON TITULO	66.7	0.0	0.0	62.5
9. ESTUDIOS POSGRADO	0.0	0.0	0.0	0.0
TOTALES	100.0 (15)	100.0 (0)	100.0 (1)	100.0 (16)

PADRES: A) X2 P<.5 B) X2 NS (.05) C) X2 P<.05
DIF. PROPORCIONES: P.05: .562/.276; .276/.490; .413/.724; .724/.469; .674/.421;
.087/.334; .087/.158.

MADRES: A) X2 NS (.05) B) X2 NS (.05) C) NA
DIF. PROPORCIONES: P.05: .008/.074

AL MIRAR EL NIVEL EDUCATIVO DE LOS PROGENITORES DESGLOSADO EN CADA NIVEL EDUCATIVO OBSERVAMOS FENOMENOS COMO LOS SIGUIENTES: EN EL NIVEL PRIMARIO PARADAJICAMENTE SON LOS PADRES DE BACHILLERES CLASICOS QUIENES OSTENTAN UN MENOR NIVEL DE ESCOLARIZACION Y EN CAMBIO LAS MADRES DE ESTOS BACHILLERES PRESENTAN EN ESTE NIVEL MAYOR ESCOLARIZACION QUE LOS PADRES; LAS MADRES DE BACHILLERES INEM TAMBIEN SUPERAN EN ESTE NIVEL A LOS PADRES EN ESCOLARIZACION.

EN EL NIVEL SECUNDARIO SON LOS PADRES DE BACHILLERES INEM QUIENES PRESENTAN MAYOR ESCOLARIZACION SIN DIFERENCIA SIGNIFICATIVA CON LOS PADRES DE CLASICOS, EN CAMBIO LOS PADRES DE BACHILLERES TECNICOS EN MUY BAJO PORCENTAJE LOGRAN TERMINAR EL BACHILLERATO, ES DECIR, LA TENDENCIA GENERAL SE INVIERTE CUANDO SE OBSERVA LA ESCOLARIZACION DISCRIMINADA EN LOS NIVELES PRIMARIO Y SECUNDARIO. RESALTA TAMBIEN EN ESTE NIVEL EDUCATIVO LA MAYOR ESCOLARIDAD DE MADRES QUE DE PADRES.

EN EL NIVEL SUPERIOR SE OBSERVA CON NITIDEZ LA TENDENCIA DADA EN LO GENERAL EN NIVEL EDUCATIVO, ES DECIR, MAYOR ESCOLARIZACION EN PROGENITORES DE BACHILLERES CLASICOS Y EN PADRES QUE EN MADRES.

CUADRO 3

NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES DE BACHILLERES INEM SEGUN AREAS

NIVEL EDUCATIVO PADRE	A.	A.	A.	A.	T.
AREAS	ACADEMICA	INDUSTRIAL	COMERCIAL	PROM. SOC.	
1.PRIMARIA COMPLETA O MENOS	63.8	71.5	59.8	70.0	63.3 (242)
2.SECUNDARIA INCOMPLETA Y COMPLETA	30.0	24.1	30.4	18.0	26.3 (96)
3.UNIVERSITARIA INCOMPLETA O MAS	6.4	4.6	9.7	12.0	6.6 (27)
TOTALES	100(80)	100(133)	100(102)	100(50)	100(365)

X² NS .05

DIF. PROPORCIONES: P.<.05: .715/.598; .046/.12

DIF. PROPORCIONES: P.<.05: .715/.598; .046/.12

EN CUANTO AL NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES DE BACHILLERES INEM EN SUS CUATRO AREAS O RAMAS, SE OBSERVA LO SIGUIENTE:

LOS PADRES DE BACHILLERES ACADÉMICOS Y COMERCIALES TIENEN UN MAYOR NIVEL EDUCATIVO QUE LOS PADRES DE LOS BACHILLERES DE PROMOCIÓN SOCIAL E INDUSTRIAL; LA TENDENCIA GENERAL DE UN MAYOR NIVEL EDUCATIVO PARA LOS PADRES DE BACHILLERES CLÁSICOS SE OBSERVA TAMBIÉN EN EL CASO PARTICULAR DE LOS INEM EN TANTO LOS BACHILLERES ACADÉMICOS SON ASIMILABLES A BACHILLERES CLÁSICOS. GLOBALMENTE LOS PORCENTAJES DE PADRES DE BACHILLERES INDUSTRIALES Y DE PROMOCIÓN SOCIAL QUE CURSARON EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DE LA PRIMARIA SON MUY SIMILARES, 28.7% PARA LOS PRIMEROS Y 30% PARA LOS SEGUNDOS; SINEMBARGO EXISTE UNA DIFERENCIA SIGNIFICATIVA ENTRE AMBOS EN CUANTO A EDUCACIÓN SUPERIOR, SIENDO MAYOR ESTE NIVEL EN PADRES DE BACHILLERES DE PROMOCIÓN SOCIAL.

DE TODAS LAS ÁREAS DE BACHILLERES INEM, LOS PADRES CON MAYOR NIVEL EDUCATIVO SON LOS PADRES DE BACHILLERES COMERCIALES POR LO MENOS EN CUANTO A PORCENTAJES ENCONTRADOS, PUES ESTADÍSTICAMENTE NO ES SIGNIFICATIVA SU DIFERENCIA.

CUADRO 4

DURACION EN AÑOS DE la ESCOLARIDAD TOTAL DE LOS PROGENITORES

TIPDS DE BACHILLERES	PADRES	MADRES
1. BACHILLERES CLASICOS	7.88 (256)	6.89 (256)
2. BACHILLERES TECNICOS	6.17 (45)	5.86 (45)
3. BACHILLERES INEM	5.79 (366)	5.54 (366)
MEDIAS GENERALES	6.59 (667)	6.03 (667)

PADRES:

ANOVA, F P.05

DIF. MEDIAS: P<.05 : .488/6.17; 7.88/5.79

EL NIVEL EDUCATIVO DE PROGENITORES DE LOS TRES TIPOS DE BACHILLERATOS OBJETO DE ESTUDIO, DETERMINADO YA MAS PRECISAMENTE EN AÑOS DE ESTUDIO NOS CORROBORA CON PLENITUD LOS RASGOS O CARACTERISTICAS OBSERVADOS AL MEDIR LA VARIABLE EDUCACION POR NIVELES O GRADOS DE ESCOLARIZACION, VALGA DECIR: 1.-QUE SE PRESENTA MAYOR NIVEL EDUCATIVO EN PROGENITORES DE BACHILLERES CLASICOS, TANTO EN PADRES COMO EN MADRES, 2.-QUE ES MAYOR EL NIVEL EDUCATIVO DE LOS PROGENITORES HOMBRES, 3.-QUE LOS PROGENITORES DE BACHILLERES INEM SON QUIENES PRESENTAN MENOR NIVEL EDUCATIVO, TENDENCIA IGUAL TANTO EN PADRES COMO EN MADRES.

4,1.2 SITUACION EDUCATIVA DE HERMANO(S) DE LOS BACHILLERES

CUADRO 5

COMPARACION ENTRE TRES TIPOS DE BACHILLERES RESPECTO A HERMANOS (A)S MAS ADELANTADOS EN LOS ESTUDIOS

SITUACION DE ESTUDIOS DE HERMANOS (AS)	TIPOS DE BACHILLERES			TOTALES
	BACHILLERES CLASICOS	BACHILLERES TECNICOS	BACHILLERES INEM	
1. ALGUN(A)S HERMANO(A)S HABIENDO CURSADO O CURSANDO BACH. CLASICO O EDUC. SUPERIOR LARGA	65.1	71.1	52.5	58.6
2. ALGUN(A)S HERMANO(A)S HABIENDO CURSADO O CURSANDO BACH. DIVERS. O EDUC. SUPERIOR CORTA	4.9	13.3	25.5	16.6
3. NINGUN(A)S HERMANO(A)S EN ESTAS SITUACIONES	30.0	22.0	15.6	24.8
TOTALES	100.0(255)	100.0(45)	100.0(364)	100(664)

$\chi^2 P < .05$ Y AUN $P < .01$

DIF. PROPORCIONES: TODAS $P < .05$ MENOS: .651/.711; .156/.220

EN EL CONJUNTO DE LA MUESTRA LA MAYORIA ABSOLUTA DE LOS HERMANOS DE LOS BACHILLERES HABIAN CURSADO O ESTABAN CURSANDO EDUCACION SUPERIOR LARGA O BACHILLERATO CLASICO; SINEMBARGO AL OBSERVAR LOS RESULTADOS PARTICULARES SOBRESALEN LOS SIGUIENTES HECHOS:

-UNA MAYOR TENDENCIA ENTRE HERMANOS DE BACHILLERES TECNICOS A OPTAR POR LA EDUCACION SUPERIOR LARGA O EL BACHILLERATO CLASICO, RESULTADO NO CONGRUENTE CON LAS CARACTERISTICAS ANTES OBSERVADAS, QUIZAS EXPLICABLE POR EL SIGNIFICATIVO PORCENTAJE DE HERMANOS DE BACHILLERES CLASICOS QUE NO SE ENCONTRABAN EN NINGUNA DE LAS DOS ALTERNATIVAS DE ESTUDIO (30%), LO QUE PARECIERA ESTAR INDICANDO QUE ESTOS HERMANOS NO ESTABAN EN EDAD DE REALIZAR ESTUDIOS SECUNDARIOS.

-MAYOR PREFERENCIA POR EL BACHILLERATO DIVERSIFICADO Y LAS CARRERAS CORTAS EN HERMANOS DE BACHILLERES INEM, TENDENCIA CORRELATIVA CON LA MENOR CONDICION SOCIAL DE ESTOS BACHILLERES OBSERVADA EN LA PRESENTE INVESTIGACION, Y DE NUEVO CORROBORADA EN LOS RESULTADOS DE ESTA CARACTERISTICA.

-MENOR PREFERENCIA DE LOS HERMANOS DE BACHILLERES CLASICOS POR EL BACHILLERATO DIVERSIFICADO O LA EDUCACION SUPERIOR CORTA, RESULTADO TAMBIEN CONGRUENTE CON LA CONDICION SOCIAL DE ESTE TIPO DE BACHILLERATO.

CUADRO 6

COMPARACION ENTRE LOS BACHILLERES INEM DE LAS DISTINTAS AREAS
RESPECTO A HERMANO(A)S MAS ADELANTADO(A)S EN LOS ESTUDIOS

SITUACION DE ESTUDIO DE HERMANO(A)S	A R E A S				TOTALES
	ACADEMICA	INDUSTRIAL	COMERCIAL	PROMOC. SOCIAL	
1. ALGUN(OS)A(AS) HABIENDO CURSADO O CURSANDO BACHILLERATO CLASICO O EDUC. SUP. LARGA	58.8	54.1	47.5	46.9	52.3
2. ALGUN(OS)A(S) HABIENDO CURSADO O CURSANDO BACHILLERATO DIVERSIF. Y/O EDUC. SUP. CORTA	20.0	25.6	27.7	30.6	25.6
3. NINGUN(A) HERMANO(A) EN ESTAS SITUACIONES	21.3	33.8	24.8	22.4	22.0
TOTALES	100.0(80)	100.0(133)	100.0(101)	100.49)	100.(363)

X² NS P.15

Dif. proporciones: Ninguna significación a.05

NO HAY DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LAS PROPORCIONES, LO QUE QUIERE DECIR QUE LOS FACTORES OPERAN POR IGUAL, SIN EMBARGO, ES EL AREA ACADEMICA, LA MAS ASIMILABLE CON EL TIPO DE BACHILLERATO CLASICO, DONDE SE PRESENTA UN MAYOR PORCENTAJE DE HERMANOS QUE HABIAN CURSADO O ESTABAN CURSANDO CARRERA UNIVERSITARIA LARGA O BACHILLERATO CLASICO Y TAMBIEN EL MENOR PORCENTAJE DE HERMANAS EN CARRERAS UNIVERSITARIAS CORTAS O BACHILLERATO DIVERSIFICADO, QUE LAS OTRAS AREAS, TENDENCIA TAMBIEN IGUAL A LA OBSERVADA EN LOS RESULTADOS MAS GENERALES.

4.1.3 clase Social CE LOS PADRES DE LOS BACHILLERES

CUADRO 7
 COMPARACION ENTRE TRES TIPOS DE BACHILLERES
 EN TRES CLASES SOCIALES

CLASE SOCIAL DEL PADRE	TIPOS DE BACHILLERES			TOTALES
	BACHILLERES CLASICOS	BACHILLERES TECNICOS	BACHILLERES INEM	
1. OBRERO CALIFICADO O MENOS	36.3	53.3	58.6	49.7
2. EMPLEADOS, TECNICOS PROFESIONALES INDEPEN. Y SIMILARES	56.8	42.2	37.2	45.1
3. INDUSTRIAL, ALTOS EJECUTIVOS Y SIMILARES	6.8	4.4	4.2	5.2
TOTALES	100.0(255)	100.0(45)	100.0(364)	100(664)

X2 P<.05

DIF. DE PROPORCIONES: P<.05: .368/.533; .363/.586; .568/.420; .568/.372

ESTE CUADRO NOS PERMITE AFIRMAR, RESPECTO A LA CONDICION SOCIAL DE LOS PADRES DE LOS ESTUDIANTES DE LOS TRES TIPOS DE BACHILLERATOS, LAS SIGUIENTES CARACTERISTICAS:

-EL PESO POCO SIGNIFICATIVO DEL SECTOR SOCIAL ALTO EN LA POBLACION ESTUDIANTIL DE REFERENCIA DE ESTA INVESTIGACION.

-LA CONDICION SOCIAL MAS ALTA DE LOS BACHILLERES CLASICOS, RESULTADO QUE CORROBORA LAS INTUICIONES E HIPOTESIS YA INDICADAS EN LA INVESTIGACION RESPECTO A ESTE TIPO DE BACHILLERATO Y A ESTA OPCION DE ESCOLARIZACION. SIN EMBARGO, EN ESTE TIPO DE BACHILLERATO, LA CONDICION SOCIAL MAS RELEVANTE ES LA CLASE MEDIA Y COMO SE PRESENTA A NIVEL GENERAL EL PESO DE LA CLASE ALTA ES MUY INSIGNIFICANTE EN ESTE TIPO DE BACHILLERATO, AUNCUANDO QUE MAYOR QUE EN LOS OTROS BACHILLERATOS.

-CONDICION SOCIAL MAS BAJA O POPULAR EN LOS BACHILLERES CON MAS OPCION AL TRABAJO, TECNICOS E INEM, SIENDO ESTE ULTIMO DE CONDICION SOCIAL MAS POPULAR QUE EL PRIMERO, FENOMENO CONCOMITANTE CON EL NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES DE ESTOS BACHILLERES, LOS DE MAS BAJO NIVEL COMO QUEDO VISTO EN ANTERIORES RESULTADOS. A DIFERENCIA DE LOS BACHILLERES CLASICOS DONDE PREDOMINA LA CONDICION SOCIAL MEDIA, ENTRE BACHILLERES TECNICOS E INEM PREDOMINA LA CONDICION SOCIAL BAJA.

CUADRO 8

COMPARACION ENTRE TRES TIPOS DE BACHILLERES
EN NUEVE FRACCIONES

CLASE SOCIAL DEL PADRE	TIPOS DE BACHILLERES			TOTALES
	BACHILLERES CLASICOS	BACHILLERES TECNICOS	BACHILLERES INEM	
1. VENDEDORES AMBULANTES Y SIMILARES	5.5	4.2	9.1	7.8
2. OBRERO NO ESPECIALIZADO, JORNALERO AGRIC. Y SIMILAR	55.5	70.8	37.5	45.0
3. OBRERO SEMICALIFICADO Y SIMILAR	12.2	8.3	18.3	15.8
4. OBRERO CALIFICADO Y SIMILARES EN ESTAS SITUACIONES	26.7	16.7	35.1	31.4
TOTALES	100.0(90)	100.0(24)	100.0(208)	100(322)
5. EMPLEADOS RASOS, VENDE- DORES, TENDEROS Y SIMILAR.	27.6	26.3	39.4	32.9
6. TECNICOS, SUPERVISORES, MANDOS MEDIOS, ADMITIVOS, ARTESANOS, COMERCIANTES PEQUENOS, MAESTROS Y SIMILARES	52.5	73.7	53.0	54.1
7. PROFESIONALES ASALARIADOS, INDEPENDIENTES SIN CARGO Y SIMILARES	19.9	0.0	7.6	13.0
TOTALES	100.0(141)	100.0(19)	100.0(132)	100. (292)
8. PEQUEÑOS Y MEDIANOS INDUS- TRIALES Y COMERC, IDEM C< SUB-EMPLEADOS	41.2	0.0	46.7	41.2
9. ALTOS EJECUTIVOS DEL SERVICIO PUBLICO Y PRIVADO	58.8	100.0	53.3	58.8
TOTALES	100.0(17)	100.0(2)	100.0(15)	100. (34)

- A) X2 P.05 B) X2 P.05 C) NS
-DIF. PROPORCIONES: .555/.375; .708/.375; .167/.351;
.276/.394; .525/.737; .737/.530;
.199/.000; .199/.076

RESPECTO A LAS FRACCIONES DE CADA UNA DE LAS TRES CATEGORIAS (CLASES SOCIALES) DE LOS PADRES DE LOS TRES TIPOS DE BACHILLERES TENEMOS:

PARA CLASE POPULAR PODEMOS OBSERVAR COMO CARACTERISTICA GENERAL LA PREDOMINANCIA DE LAS FRACCIONES MAS BAJAS. ESTO SE COMPROBABA EN EL HECHO DE QUE PARA LOS TRES TIPOS DE BACHILLERES LA MAYORIA DE SUS PADRES PERTENECEN A LOS DOS ESTRATOS MAS BAJOS DE LA CLASE POPULAR: 61.0% DE PADRES DE LOS CLASICOS, 75.0% DE PADRES DE TECNICOS Y 46.0% PARA PADRES DE LOS DEL INEM. LLAMA LA ATENCION EL HECHO DE QUE PREDOMINA EL ESTRATO "OBREROS NO ESPECIALIZADOS, JORNALEROS Y SIMILARES" EN LOS PADRES DE LOS TRES TIPOS DE BACHILLERES EN ESTA CATEGORIA CLASE POPULAR.

AUNCUANDO LOS PADRES DE BACHILLERES INEM CONSIDERADOS GLOBALMENTE (LAS TRES CLASES SEGUN SE VE EN EL CUADRO 7), SON LOS MAS POPULARES DE LOS TRES TIPOS DE BACHILLERES, COMPARANDO POR FRACCIONES LA CLASE POPULAR, ESTOS PADRES PERTENECEN A LAS TRACCIONES MAS ALTAS DE ESTA CLASE: 53.4% PERTENECEN A OBREROS SEMI Y CALIFICADOS. ANTERIORMENTE ANOTABAMOS LA PREPONDERANCIA DE LA FRACCION OBREROS NO ESPECIALIZADOS EN LOS PADRES DE LOS TRES TIPOS DE BACHILLERES; ES DECIR, EN ESA FRACCION SE AGRUPABA EL MAYOR PORCENTAJE DE PADRES DE ESTOS TIPOS DE BACHILLERES, AL PUNTO DE QUE MAS DE LA MITAD DE LOS PADRES DE BACHILLERES CLASICOS Y TECNICOS SE ENCONTRABAN EN DICHA FRACCION, SIN EMBARGO, LOS PADRES DE BACHILLERES INEM ROMPEN ESTA TENDENCIA AL PRESENTAR EN ESTA CATEGORIA UN PORCENTAJE INFERIOR A LOS OTROS DOS TIPOS DE BACHILLERES: CLASICOS 55.5%, TECNICOS 70.8% E INEM 37.5%. ES MAS, PODEMOS AFIRMAR QUE ESTA CARACTERISTICA ES VALIDA PARA LA POBLACION EN TANTO LA DIFERENCIA DE PROPORCIONES ENTRE INEM, CLASICO Y TECNICO ES SIGNIFICATIVA.

ESTA CLARO QUE LOS PADRES DE BACHILLERES CLASICOS SON DE CONDICION SOCIAL MAS ALTA A NIVEL GENERAL; SIN EMBARGO RESALTA EL HECHO DE QUE LOS PADRES DE BACHILLERES CLASICOS QUE PERTENECEN A LA CLASE POPULAR SON DE ESTRATOS MAS BAJOS QUE LOS PADRES DE LOS BACHILLERES INEM, AUNQUE LOS PADRES DE ESTOS SON LOS MAS POPULARES A NIVEL GENERAL.

IGUAL FENOMENO DE INVERSION DE TENDENCIAS SE OBSERVO EN NIVEL EDUCATIVO, CUANDO ESTE SE PARTICULARIZO O DISCRIMINO EN GRADOS EN CADA NIVEL; ES DECIR, QUE LOS ESTRATOS SOCIALES MAS BAJOS ENTRE LA CLASE POPULAR, CORRESPONDE AL TIPO DE BACHILLERATO QUE EN LO GENERAL SE CARACTERIZA POR SU MAS ALTA CONDICION SOCIAL, Y LOS GRADOS DE ESCOLARIZACION MAS BAJOS EN EL NIVEL EDUCATIVO INFERIOR, CORRESPONDE AL TIPO DE BACHILLERATO QUE EN LO GENERAL SE CARACTERIZA POR SU MAYOR NIVEL DE ESCOLARIZACION.

PARA SECTORES DE CLASE MEDIA:

MIRADOS LOS PADRES DE LOS TRES TIPOS DE BACHILLERES RESPECTO A LAS TRES FRACCIONES DE ESTA CLASE, EL CONJUNTO SE AGRUPA EN LAS DOS PRIMERAS SIENDO MUY POCO EL PESO DE LA FRACCION ALTA EN LOS PADRES DE LOS TRES TIPOS DE BACHILLERES. Y COMO HEMOS DICHO, SON LOS PADRES DE BACHILLERES CLASICOS LOS DE CONDICION SOCIAL MAS ALTA AUNCUANDO RELATIVAMENTE, PUESTO QUE SU MAYOR CONDICION SOCIAL SE EXPRESA EN PERTENENCIA A LA CLASE MEDIA EN ALTO PORCENTAJE. AL OBSERVAR LA DISTRIBUCION DE LOS PADRES POR FRACCIONES EN LA CLASE MEDIA SE RATIFICA LA CONCLUSION GENERAL: MAS POPULARES LOS PADRES DE INEM Y TECNICOS; LLAMA LA ATENCION LA AGRUPACION DE LOS PADRES DE LOS TECNICOS EN LA FRACCION MEDIA DE ESTA CLASE.

CUADRO 9

CLASE SOCIAL DE LOS PADRES DE BACHILLERES INEM SEGUN RAMAS

CLASE SOCIAL	R A M A S				TOTALES
	ACADEMICO	INDUSTRIAL	COMERCIAL	PROMOC.SOCIAL	
1. OBRERO CALIFICADO O MENOS	52.4	63.1	56.1	57.4	58.0
2. EMPLEADO, TECNICO, PROFESIONAL INDEP. Y SIMILARES	40.2	34.6	39.8	38.3	37.8
3. INDUSTRIAL, ALTOS EJECUTIVOS Y SIMILARES	7.3	2.3	4.1	4.3	4.2
TOTALES	100.0(82)	100.0(130)	100.0(98)	100.0(47)	100.(357)

X² NS

DIF. DE PROPORCION: P.05: .073/023 TODAS LAS RESTANTES NS

EN TERMINOS GENERALES, SE PUEDE INDICAR EL CARACTER MAS POPULAR DE LOS PADRES DE BACHILLERES DEL AREA INDUSTRIAL EN EL INEM, POR LO MENOS SE OBSERVA COMO TENDENCIA PUESTO QUE ESTADISTICAMENTE SOLO ES SIGNIFICATIVA LA DIFERENCIA ENTRE ACADEMICA E INDUSTRIAL EN CLASE ALTA. ES DECIR, LOS PADRES DE BACHILLERES ACADEMICOS DEL INEM TIENEN MAS ALTA CONDICION SOCIAL. A ESTE RESPECTO CONVIENE NOTAR EL CARACTER MENOS POPULAR DE LOS PADRES DE BACHILLERES ACADEMICOS EN EL INEM, CARACTERISTICA COINCIDENTE CON LA OBSERVADA EN LOS PADRES DE LOS TRES TIPOS DE BACHILLERES DONDE LOS PADRES DE BACHILLERES CLASICOS APARECIAN MENOS POPULARES QUE LOS DEL INEM Y TECNICOS.

4.1.4 CARGA FAMILIAR DE LOS PADRES DE LOS BACHILLERES
CUADRO 10

**CARGA FAMILIAR DEL PADRE COMPARADA
 ENTRE TRES TIPOS DE BACHILLERES**

TIPOS DE BACHILLERES	PROMEDIO DE PERSONAS
1. CLASICOS	6.33 (256)
2. TECNICOS	7.91 (45)
3. INEM	6.92 (366)
MEDIA GENERAL	6.76 (667)

ANOVA, $F < .05$
 DIFERENCIA MEDIAS: $P < .05$: 6.33/7.91; 6.33/6.92;
 7.91/6.92

LOS RESULTADOS DE ESTE CUADRO NOS MUESTRAN UNA MAYOR CARGA FAMILIAR EN FAMILIAS DE BACHILLERES INEM Y TECNICOS QUE EN FAMILIAS DE BACHILLERES CLASICOS, ESTOS RESULTADOS NO HACEN MAS QUE EXPRESAR LA RELACION CONDICION SOCIAL-TASA DE NATALIDAD Y CARGA FAMILIAR. SEGUN EVIDENCIAS EMPIRICAS SE PRESENTA UNA MAYOR TASA DE NATALIDAD Y UNA MAYOR CARGA FAMILIAR EN SECTORES SOCIALMENTE BAJOS. SINEMBARGO EN LO PARTICULAR, EN CLASE BAJA LOS RESULTADOS NO EXPRESAN ESA DETERMINACION SOCIAL, PUESTO QUE SIENDO LOS BACHILLERES INEM LOS MAS POPULARES NO SON ESTOS LOS DE MAYOR CARGA FAMILIAR.

4.1.5 SEXO, EDAD, TIPO DE ESCUELA Y RENDIMIENTO

CUADRO 11

COMPARACION DEL SEXO EN LOS TRES TIPOS DE BACHILLERES

SEXO	TIPOS DE BACHILLERES			TOTALES
	CLASICOS	TECNICOS	INEM	
1. MASCULINO	43.4	17.8	49.0	44.7
2. FEMENINO	56.6	82.2	51.0	55.3
	(256)	(45)	(366)	(666)
TOTALES	100.0	100.0	100.0	100.0

χ^2 : $P < .05$
 DIFERENCIA ENTRE PROPORCIONES: $P < .5$: .434/.178; .178/.490; .566/.822; .822/.510

MUY POSIBLEMENTE HUBO UNA SOBRREREPRESENTACION FEMENINA EN LA MUESTRA, SIN EMBARGO, CON MENDR MATIZ. LA TENDENCIA ES A UNA MAYOR MATRICULA FEMENINA QUE MASCULINA, APARECE CORROBORADA EN LAS ESTADISTICAS DE MATRICULAS POR SEXO EN ANTIOQUIA (ANUARIOS ESTADISTICOS) PARA LA DECADA DEL 70, AL PRESENTAR LA SIGUIENTE EVOLUCION: AL COMIENZO DE LA DECADA LA MATRICULA MAYOR ES DE HOMBRES, A MEDIADOS, SE EQUILIBRA Y A FINALES YA ES MAYOR LA MATRICULA DE MUJERES.

CUADRO 12

**COMPARACION DEL SEXO ENTRE BACHILLERES INEM
DE LAS DISTINTAS RAMAS**

SEXO DEL ESTUDIANTE	R A M A S				TOTALES
	ACADEMICO	INDUSTRIAL	COMERCIAL	PROMOC.SOCIAL	
1. MASCULINO	40.0	88.7	25.5	4.1	48.9
2. FEMENINO	60.0	11.3	74.5	95.9	51.1
TOTALES	100.0(80)	100.0(133)	100.0(102)	100.0(49)	100.(364)

X² P<.05

DIFERENCIA DE PROPORCIONES: P.05 : TODAS

EN GENERAL SE OBSERVA LA RELACION MODALIDAD Y TIPO DE TRABAJO PARA EL QUE PREPARA: HAY RAMAS DE PREDOMINIO FEMENINO COMO COMERCIAL (INCLUYE CONTABILIDAD) QUE ES EQUILIBRADA Y SECRETARIADO ABSOLUTAMENTE FEMENINO) Y PROMOCION SOCIAL (ABSOLUTAMENTE FEMENINO); LAS HAY CON PREDOMINIO MASCULINO COMO LA RAMA INDUSTRIAL QUE INCLUYE MODALIDADES COMO QUIMICA INDUSTRIAL, ELECTRICIDAD Y CONSTRUCCIONES, CON GRAN PREDOMINIO MASCULINO. EL AREA ACADEMICA ES LA MAS EQUILIBRADA.

CUADRO 13

**EDAD (EN Años) DE LOS TRES TIPOS DE
BACHILLERES**

TIPOS DE BACHILLERES	EDAD PROMEDIO
1. Clasicos	22.34 (252)
2. Tecnicos	22.02 (45)
3. INEM	22.92 (366)
Media General	22.77 (663)

ANOVA, F p<.05

DIFERENCIA MEDIAS: P<.05 : 22.34/22.92

HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA ENTRE EL CLASICO Y EL INEM. SEGUN EL RESULTADO EL PROMEDIO DE EDAD DE LOS BACHILLERES INEM ES MAYOR QUE EL DE LOS CLASICOS. LA EXPLICACION DE ESTE FENOMENO ESTA EN LA CONDICION MAS POPULAR DE LOS INEM, LO QUE DETERMINA INGRESO MAS TARDIO AL BACHILLERATO, DIFICULTADES PARA TERMINARLO NORMALMENTE; ADEMAS SE EXPLICA POR LA TRANSFERENCIA MASIVA DE LOS ESTUDIANTES CON PROBLEMAS DE CONTINUIDAD ACADEMICA EN LOS AÑOS DE FUNDACION DEL INEM; TAL TRANSFERENCIA SIGUE SIENDO ALTA, PARA ACADEMICO POR EJEMPLO CON PORCENTAJE DE 34% EN EL PERIODO 1980-1981 (VER ANEXOS).

CUADRO 14

COMPARACION DE TIPOS DE ESCUELA PRIMARIA ENTRE TRES TIPOS DE BACHILLERES

TIPOS DE ESCUELA PRIMARIA	TIPOS DE BACHILLERES			TOTALES
	BACHILLERES CLASICOS	BACHILLERES TECNICOS	BACHILLERES INEM	
1. ESCUELA PUBLICA	60.9	86.7	82.2	74.4
2. ESCUELA PRIVADA RELIGIOSA	31.3	11.1	12.3	19.5
3. ESCUELA PRIVADA LAICA	7.0	0.0	4.4	5.1
4. OTROS TIPOS	0.8	2.2	1.1	1.0
TOTALES	100.0(256)	100.0(45)	100.0(366)	100(667)

X² P.05

Diferencia de proporciones:

P.05 : .609/.867; .609/.822; .313/.111; .313/.123; .070/.000

DE MANERA GENERAL TODOS LOS TIPOS DE BACHILLERES CURSARON EN ALTO GRADO SU EDUCACION PRIMARIA EN ESCUELA PUBLICA; LOS BACHILLERES CLASICOS SON QUIENES MENOS CURSARON SU CICLO PRIMARIO EN ESCUELAS PUBLICAS. ESTA CARACTERISTICA ES COINCIDENTE EN CLASE SOCIAL PARA RESULTADOS ANTERIORES, LO QUE PUEDE DEDUCIR LA RELACION DE DETERMINACION ENTRE CLASE SOCIAL DE LOS PADRES Y SELECCION DE TIPO DE ESCUELA PRIMARIA PARA LOS HIJOS. TAMBIEN SE OBSERVA QUE CORRELATIVAMENTE LOS BACHILLERES CLASICOS SON LOS QUE MAS CURSAN CICLO PRIMARIO EN ESCUELAS PRIVADAS RELIGIOSAS Y LAICAS.

CUADRO 15

COMPARACION DEL RENDIMIENTO EN PRIMARIA
EN TRES TIPOS DE BACHILLERES

TIPOS DE BACHILLERES	RENDIMIENTO PROMEDIO
1. CLASICOS	3.83 (255)
2. TECNICOS	3.93 (45)
3. INEM	3.70 (366)
MEDIA GENERAL	3.76 (666)

ANOVA, F NS
DIFERENCIA MEDIAS: 3.83/3.70

EN CUANTO A RENDIMIENTO ACADÉMICO EN PRIMARIA, LAS DIFERENCIAS PARA LOS TRES TIPOS DE BACHILLERES NO SON AMPLIAS; PUEDE INDICARSE QUE EXISTE MAS O MENOS HOMOGENEIDAD, AUNQUE SE PUEDE OBSERVAR, CON SIGNIFICACION ESTADISTICA, UN MAYOR RENDIMIENTO EN PRIMARIA DE LOS BACHILLERES CLASICOS CON RESPECTO A LOS BACHILLERES INEM; ESTO TENDRIA RELACION:

- CON LA BAJA CONDICION SOCIO-CULTURAL DE LOS PADRES DE LOS BACHILLERES INEM.
- CON LA POSIBLE BAJA CALIDAD DE LA EDUCACION PRIMARIA PUBLICA DONDE CONCURRIERON LOS BACHILLERES INEM.

CUADRO 16

COMPARACION ENTRE EL RENDIMIENTO EN PRIMARIA
Y LOS BACHILLERES INEN EN SUS DISTINTAS RAMAS Y MODALIDADES

RAMAS	MODALIDADES	RENDIMIENTO MEDIO AREAS	RENDIMIENTO MEDIO MODALIDADES
1. ACADEMICA	1. CIENCIAS Y MATEMATICAS	3.68 (80)	3.73 (49)
	2. HUMANIDADES		3.60 (38)
2. INDUSTRIAL	3. ELECTRICIDAD		3.52 (50)
	4. QUIMICA IND.	3.66 (133)	3.93 (43)
	5. CONSTRUCC.		3.58 (41)
3. COMERCIAL	6. CONTABILIDAD	3.71 (102)	3.82 (41)
	7. SECRETARIADO		3.60 (48)
4. PROMOCION SOCIAL	8. COMUNIDAD	3.82 (50)	3.84 (38)
	MEDIAS GENERALES	3.70 (365)	3.78 (358)

RAMAS:

DIFERENCIA MEDIAS: NINGUNA ES SIGNIFICATIVA

MODALIDADES:

DIF. MEDIAS: $P < .05$: 3.60/3.93; 3.52/3.93; 3.93/3.58; 3.93/3.60

RESPECTO AL RENDIMIENTO ACADEMICO EN PRIMARIA DE LOS BACHILLERES INEN POR AREAS, NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS; EN CAMBIO EN CUANTO A MODALIDADES SE OBSERVA UN MAYOR RENDIMIENTO EN LA PRIMARIA DE LOS BACHILLERES EN QUIMICA INDUSTRIAL, LO CUAL ESTARIA EN COINCIDENCIA CON SU INGRESO A UNA MODALIDAD DE MAYOR EXIGENCIA ACADEMICA.

RESUMEN DE CARACTERISTICAS SOCIALES Y EDUCATIVAS

NUESTRAS INTUICIONES Y LAS HIPOTESIS FORMULADAS A PARTIR DE ELLAS EN EL DISEÑO TEORICO DE LA INVESTIGACION FUERON PLENAMENTE DEMOSTRADAS, COMO LO EVIDENCIAN LOS RESULTADOS DE LAS CARACTERISTICAS SOCIALES, DEMOGRAFICAS Y EDUCATIVAS ESTUDIADAS PARA LOS BACHILLERES EN SUS DIVERSOS TIPOS.

LOS RASGOS MAS SOBRESALIENTES DE TALES CARACTERISTICAS LOS PRESENTAMOS A CONTINUACION EN UN APRETADO RESUMEN.

-CLASE SOCIAL:

LA CONDICION SOCIAL MAS ALTA SE PRESENTA ENTRE BACHILLERES CLASICOS Y PARALELAMENTE ENTRE LAS MODALIDADES INEM LA DE LOS BACHILLERES EN CIENCIAS QUE TIENEN SU AFINIDAD CON LOS BACHILLERES CLASICOS.

LOS BACHILLERES TECNICOS E INEM SON MARCADAMENTE POPULARES AUN CUANDO LOS BACHILLERES INEM PROVIENEN DE ESTRATOS MAS POPULARES.

ESTOS RESULTADOS QUE CORROBORAN NUESTRA HIPOTESIS DE QUE EL BACHILLERATO CLASICO ES ANTE TODO UNA OPCION DE ESCOLARIZACION PARA CLASES MEDIAS Y ALTAS Y EL BACHILLERATO DIVERSIFICADO Y VOCACIONAL PARA LAS CLASES POPULARES.

"NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES:

LOS MAYORES NIVELES EDUCATIVOS SE DAN ENTRE PROGENITORES

DE BACHILLERES CLASICOS SIENDO CONSIDERABLEMENTE MENORES ENTRE PROGENITORES DE BACHILLERES TECNICOS E INEM, Y DE ESTOS LOS DE MENOR NIVEL EDUCATIVO SON LOS PROGENITORES DE BACHILLERES INEM. RESULTADOS QUE CORROBORAN LA RELACION ENTRE CONDICION SOCIAL Y NIVEL EDUCATIVO TANTO EN LO GENERAL COMO EN LO PARTICULAR (LA MENOR CONDICION SOCIAL COINCIDE CON EL MENOR NIVEL EDUCATIVO). TAMBIEN SE OBSERVA MAYOR NIVEL EDUCATIVO ENTRE PROGENITORES DE BACHILLERES ACADEMICOS DEL INEM.

DE OTRO LADO. AL CONTRASTAR NIVEL EDUCATIVO POR SEXO DE LOS PROGENITORES, SIN TENER EN CUENTA CONDICION SOCIAL, ESTE RESULTA MAYOR EN HOMBRES QUE EN MUJERES COMO ERA NUESTRA INTUICION Y COMO YA LO EVIDENCIABAN OTROS ESTUDIOS.

-OPCION O POSIBILIDAD EDUCATIVA DE LOS HERMANOS:

SE PRESENTA ALTA COINCIDENCIA ENTRE EL TIPO DE BACHILLERATO DE LOS BACHILLERES ENCUESTADOS Y LA OPCION O POSIBILIDAD EDUCATIVA DE SUS HERMANOS; TAL TENDENCIA ES BIEN EVIDENTE ENTRE BACHILLERES CLASICOS E INEM, RESULTADO QUE TAMBIEN CORROBORA LA RELACION ENTRE OPCION EDUCATIVA Y CONDICION SOCIAL COMO TAMBIEN LA MENOR CONDICION SOCIAL DE LOS BACHILLERES INEM.

-CARGA FAMILIAR:

LA CARGA FAMILIAR ES MAYOR ENTRE BACHILLERES INEM Y ENTRE BACHILLERES CLASICOS, RESULTADOS QUE COINCIDEN CON EVIDENCIAS MAS GENERALES EN EL SENTIDO DE UNA MAYOR TASA DE NATALIDAD Y MAYOR CARGA FAMILIAR EN SECTORES

POPULARES.

-TIPO DE ESCUELA:

LAS ESCUELAS PUBLICAS RECIBEN LA MAYOR DEMANDA DE ESTUDIANTES POPULARES, Y LOS BACHILLERES DE CONDICION MAS POPULAR EN NUESTRO ESTUDIO, TECNICOS E INEM, CURSARON SU PRIMARIA EN MAYOR PROPORCION EN ESCUELAS PUBLICAS. EN LOS BACHILLERES DE MAYOR CONDICION SOCIAL (CLASICOS Y ACADEMICOS) SE PRESENTA MAYOR TENDENCIA A CURSAR PRIMARIA EN ESCUELAS PRIVADAS Y ANTE TODO RELIGIOSAS.

--EDAD DE LOS BACHILLERES:

EL PROMEDIO DE EDAD ES MAYOR ENTRE BACHILLERES INEM QUE ENTRE BACHILLERES CLASICOS.

-RENDIMIENTO ACADEMICO:

SE PRESENTA MAYOR RENDIMIENTO ACADEMICO EN PRIMARIA ENTRE LOS BACHILLERES CLASICOS.

4.2 EVOLUCION DE ALGUNAS CARACTERISTICAS.

EN ESTA PARTE MIRAREMOS ALGUNAS DE LAS CARACTERISTICAS ANTERIORES EN SU EVOLUCION TEMPORAL O PERIODOS PARA DESCUBRIR TENDENCIAS.

4.2.1 EVOLUCION CLASE SOCIAL DE LOS BACHILLERES

CUADRO 17

COMPARACION ENTRE LOS BACHILLERES INEM Y LOS DEMAS BACHILLERES
EN TRES CLASES SOCIALES DE SUS PADRES Y
EN CUATRO EPOCAS O PERIODOS

A.E. C S P T.B.	1974 - 1975					1976 - 1977				
	I B	OBREROS	EMPLEAD.	INDUSTR.	TOTAL	OBREROS	EMPLEAD.	INDUSTR.	TOTAL	
		CALIFIC O MENOS	TECNICOS PROF. IND.	MEDIOS ALTOS EJEC.			CALIFI. O MENOS	TECNICOS PROF. IND.		MEDIOS ALTOS EJEC.
1. INEM (1)		32.1	60.0	7.3	100.0 (55)	59.4	35.4	5.2	100.0(96)	
2. DTRDS (2)		34.6	59.6	6.3	100.0 (64)	32.5	60.0	7.5	100.0(80)	
TOTALES		33.6(40)	59.7(71)	6.7(8)	100.0(119)	47.2(83)	46.6(82)	6.3(11)	100.0(176)	
		X2 NS				X2: P<.05				
A.E. C S P T.B.	1978 - 1979					1980 - 1981				
	I B	OBREROS	EMPLEAD.	INDUSTR.	TOTAL	OBREROS	EMPLEAD.	INDUSTR.	TOTAL	
		CALIFIC O MENOS	TECNICOS PROF. IND.	MEDIOS ALTOS EJEC.			CALIFI. O MENOS	TECNICOS PROF. IND.		MEDIOS ALTOS EJEC.
1. INEM (1)		62.6	33.3	4.0	100.0 (99)	68.3	29.8	1.9	100.0(104)	
2. DTRDS (2)		46.1	49.4	4.5	100.0 (89)	44.2	49.0	6.8	100.0(104)	
TOTALES		52.8(103)	42.8(77)	4.4(8)	100.0(188)	56.2(117)	39.4(82)	4.3(9)	100.0(208)	
		X2 NS				X2 P<.05				

DIFERENCIA ENTRE PROPORCIONES:

.321/.594; .321/.626; .321/.683; .594/.325; .354/.600; .626/.461;
.333/.494; .298/.490; .346/.325; .346/.461; .346/.442

RESPECTO A LA EVOLUCION DE LA CARACTERISTICA CLASE SOCIAL EN CUATRO EPOCAS TENEMOS:

EN LOS PADRES DE LOS BACHILLERES INEM: ES MARCADA SU TENDENCIA A LA POPULARIZACION; EN CADA EPOCA AUMENTA LA PARTICIPACION DE LA CLASE POPULAR EN ESTE ESTABLECIMIENTO: MIENTRAS EN 1974-75 LA CLASE POPULAR REPRESENTABA EL 32%, PARA 1980-81 REPRESENTA EL 68.3%; CORRELATIVAMENTE LA PARTICIPACION DE LA CLASE MEDIA Y DE LA CLASE ALTA DISMINUYE PERO LA PRIMERA A UN RITMO MUCHO MAYOR.

PARA LOS PADRES DE LOS OTROS TIPOS DE COLEGIOS, LA TENDENCIA DE EVOLUCION ES MENOS HOMOGENEA: DE LA CLASE

POPULAR TAMBIEN PUEDE AFIRMARSE QUE AUMENTA SU PARTICIPACION AUNQUE IRREGULARMENTE EN 2A. Y 3A, EPOCAS, PUES EN LA 2A. BAJA Y LA 3A. AUMENTA; ES DECIR, TAMBIEN SE POPULARIZAN PERO A UN

RITMO MENOR. ENTRE LAS RAZONES DE LA POPULARIZACION DEL INEM TENDRIAMOS:

1. EL CONOCIMIENTO DE LOS ESTRATOS POPULARES DE LAS POSIBILIDADES DE

CALIFICACION PARA EL DESEMPEÑO DE TRABAJO

Y EN UN PERIODO RELATIVAMENTE CORTO; POR EL CONTRARIO EN LOS SECTORES MEDIOS LA APRECIACION DEL CONDICIONAMIENTO

DEL CURRICULO AL TRABAJO Y AL DESVIO DE NIVELES UNIVERISTARIOS.

2. EN EL PERIODO ESTUDIADO SE PRESENTA MARCADA POLITIZACION QUE PRODUJO ACCIONES BELIGERANTES DE PARTE DE LOS

ESTUDIANTES CON LA CONSISTENTE PROLONGACION Y DETERIORO DE LA ACTIVIDAD ACADEMICA, LO QUE A SU VEZ PRODUJO EN

QUIENES TUVIERAN POSIBILIDADES DE OCUPAR OTROS ESPACIOS ACADEMICOS EL TRASLADO DE ELLOS.

CUADRO 18

COMPARACION ENTRE LOS BACHILLERES INEM Y LOS DEMAS BACHILLERES SEGUN SEXO
EN CUATRO EPOCAS O PERIODOS

S TIPO E DE X BTO.	EPOCA 1974 - 1975			EPOCA 1976 - 1977		
	MASCULINO	FEMENINO	TOTAL	MASCULINO	FEMENINO	TOTAL
1. BACHILLERES						
INEM	44.8	55.2	100.0	46.0	54.0	100.0
2. OTROS	45.6	54.4	100.0	43.4	56.6	100.0
TOTALES	45.2(57)	54.8(69)	100.0(126)	44.8(82)	55.2(101)	100.0(183)
	X ² p<.05			X ² NS		

S TIPO E DE X BTO.	EPOCA 1978 - 1979			EPOCA 1980 - 1981		
	MASCULINO	FEMENINO	TOTAL	MASCULINO	FEMENINO	TOTAL
1. BACHILLERES						
INEM	52.0	48.0	100.0	51.9	48.1	100.0
2. OTROS	40.7	59.3	100.0	37.5	62.5	100.0
TOTALES	46.6(90)	53.4(103)	100.0(193)	44.7(93)	55.3(115)	100.0(208)
	X ² NS			X ² p<.05		

DIFERENCIA DE PROPORCIONES (Z): P<.05: .519/.375

NO SE OBSERVA EVOLUCION SIGNIFICATIVA EN CUANTO A SEXO EN LO QUE RESPECTA A BACHILLERES INEM. EN LOS OTROS TIPOS DE BACHILLERES SE OBSERVA RITMO DESCENDENTE RESPECTO A PARTICIPACION MASCULINA; SIN EMBARGO, NO ES SIGNIFICATIVA.

EL FENOMENO PRESENTADO EN BACHILLERES DIFERENTES AL INEM RESPECTO AL CONSTANTE AUMENTO EN LA PARTICIPACION DE LAS MUJERES, ES CONGRUENTE CON LOS DATOS DEL ANUARIO ESTADISTICO PARA LA DECADA DE 1970: LA MATRICULA TOTAL PARA SECUNDARIA PASO DE SER INFERIOR AL COMIENZO PARA LAS MUJERES, A SUPERIOR AL TERMINAR LA DECADA.

EN CUANTO A LOS DATOS DEL INEM HAY SOBRREREPRESENTACION FEMENINA EN LA MUESTRA (VER ESTADISTICAS DE MATRICULAS PARA LOS INEM EN DOCUMENTO DE LA DIVISION DE ENSEANZA MEDIA DIVERSIFICADA "EVOLUCION DEL PROGRAMA INEM 1970-1982").

4.2.2 EVOLUCION SEGUN SEXO Y TIPO DE ESCUELA

CUADRO 19

COMPARACION ENTRE LOS BACHILLERES INEM DE LAS DISTINTAS RAMAS
EN CUATRO EPOCAS Y SEGUN SEXO

EPOCAS	1974 - 1975			1976 - 1977		
	MASCULINO	FEMENINO	TOTAL	MASCULINO	FEMENINO	TOTAL
1. RAMA ACADEMICA	63.6	36.4	100.0	31.8	68.2	100.0
2. RAMA INDUSTRIAL	85.7	14.3	100.0	80.6	19.4	100.0
3. RAMA COMERCIAL	35.0	65.0	100.0	28.6	71.4	100.0
4. RAMA PROMOCION S.	0.0	100.0	100.0	14.3	85.7	100.0
TOTALES	48.8(26)	55.2(32)	100.0(58)	46.0(46)	54.0(54)	100.0(100)

X² P<.05

X² P<.05

EPOCAS	1978 - 1979			1980 - 1981		
	MASCULINO	FEMENINO	TOTAL	MASCULINO	FEMENINO	TOTAL
1. RAMA ACADEMICA	30.0	70.0	100.0	46.2	53.8	100.0
2. RAMA INDUSTRIAL	95.0	4.8	100.0	90.2	9.8	100.0
3. RAMA COMERCIAL	25.9	74.1	100.0	14.8	85.2	100.0
4. RAMA PROMOCION S.	0.0	100.0	100.0	0.0	100.0	100.0
TOTALES	52.0(53)	48.0(49)	100.0(102)	51.5(53)	48.5(50)	100.0(103)

X² P<.05

X² P<.05

DIFERENCIA ENTRE PROPORCIONES: .636/.300; .364/.682; .364/.700; .364/.538; .857/.950; .857/902
.350/.148; 1.0/.857.

LOS RESULTADOS EXPRESAN LAS SIGUIENTES TENDENCIAS:

EN LAS ÁREAS DE INDUSTRIAL, PROMOCIÓN SOCIAL Y COMERCIAL ES NOTABLE Y CONSTANTE LA PARTICIPACIÓN DE LOS DOS SEXOS, MASCULINO EN INDUSTRIAL Y FEMENINO EN PROMOCIÓN SOCIAL Y COMERCIAL.

EN LA ACADÉMICA SE OBSERVA UN CIERTO EQUILIBRIO DE PARTICIPACIÓN ENTRE SEXOS AUNQUE EN LOS PERÍODOS ESTUDIADOS ES IRREGULAR, POR EJEMPLO: 10. PERÍODO, LOS HOMBRES 63.6%, EN EL 20. PERÍODO CONTINUA DESCENDIENDO AL 30% EN EL 30. PERÍODO PARA INCREMENTAR SU PARTICIPACIÓN EN EL 40. PERÍODO LA MAYOR PARTICIPACIÓN MASCULINA EN EL ÍG. PERÍODO EN ESTA ÁREA TIENE SU EXPLICACIÓN EN LA FUNDACIÓN DEL INEHI.

EN GENERAL SE OBSERVA UNA RELACIÓN DE DETERMINACIÓN ENTRE EL SEXO Y LAS ÁREAS DE PARTICIPACIÓN. UNA RELACIÓN ENTRE SEXOS POR LA NATURALEZA DE LAS POSIBLES PROFESIONES DERIVADAS DE LA DIVERSIFICACIÓN DEL BACHILLERATO.

CUADRO 20

COMPARACION ENTRE LOS BACHILLERES INEM Y LOS DEMAS EN CUATRO EPOCAS
SEGUN TIPO DE escuela

A.E.	1 9 7 4 -1 9 7 5			19 7 6 - 1 9 7 7		
TIPO DE ES TIPO CUE						
BTO. ia	PUBLICA(1)	OTRAS (0)	TOTAL	PUBLICA(i)	OTRAS (0)	TOTAL
1. INEM íl)	74.1	25.9	100.0(58)	80.0	20.0	100.0(100)
2. OTROS	72.1	27.9	100.0(68)	66.3	33.7	100.0(83)
TOTALES	73.0(92)	27.0(39)	100.0(126)	73.8(135)	26.2(48)	100.0(183)

X2 NS

X2 P<.05

A.E.	19 7 8-1. 9 7 9			19 8 0 - 1 9 8 1		
TIPO DE ES TIPO CUElf						
BTO. CUElf	1 PUBLICA(1)	OTRAS (0)	TOTAL	PUBLICA(1)	OTRAS (0)	TOTAL
1. INEM	85.4	14.6	100.0(103)	85.5	14,4	100.0(104)
2. OTROS	60.4	39.6	100.0(91)	66.3	33.7	100.0(104)
TOTALES	73.7(143)	26.3(51)	100.0(194)	76.0(158)	24.0(50)	100.0(206)

X2 P<.05

12 PC. 05

DIFERENCIA ENTRE PROPORCIONES! .741/.800; .74i/.854j
.721/.663; .721/.604;
.800/.663; .854/.604; .856/.663

ES CONSTANTE EL CRECIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES INEM QUE LLESAN DE escuela PUBLICA; TAL TENDENCIA ES ANALÓGA A ia EVOLUCION DE ia clase SOCiaL DE LOS PADRES DE LOS ESTUDIANTES INEM: ia TENDENCIA DE POPUIARIZACION OBSERVADA ANTERIORMENTE LO QUE ESTARIA INDICANDO QUE CADA VEZ RECURREN MAS LOS ESTRATOS BAJOS A ESTE TIPO DE ESTABLECIMIENTO. POR EL CONTRARIO, PARA OTROS BACHILLERES ia TENDENCIA ES DECRECIENTE RESPECTO A escuela PUBLICA, LO QUE ESTA EN CORRESPONDENCIA CON EL MENOR CARACTER POPUIAR DE ESTOS ESTABLECIMIENTOS.

RESUMEN DE EVOLUCION DE CARACTERISTICAS

AHORA BIEN, AL OBSERVAR LA EVOLUCION DE ALGUNAS DE ESTAS CARACTERISTICAS (CLASE SOCIAL, TIPO DE ESCUELA, SEXO) PARA DETERMINAR LO CIRCUNSTANCIAL O LO TENDENCIAL DE ESTOS RASGOS, PODEMOS AFIRMAR:

-EL ACENTUAMIENTO Y RATIFICACION DE LA CONDICION POPULAR DE LOS INEM. DURANTE LOS PERIODOS ES PERMANENTE EL ACENTUANIENTO DE SU CONDICION POPULAR; ES DECIR, CADA AÑO RECURRE MAS EL SECTOR POPULAR Y SE ALEJAN DE EL LOS SECTORES SOCIALES MEDIOS Y ALTOS.

-LA RELACION ENTRE CONDICION SOCIAL Y TIPO DE ESCUELA DONDE SE CURSA PRIMARIA SE DEMUESTRA UNA VEZ MAS CON NUESTRA INVESTIGACION, A MEDIDA QUE CRECE LA PARTICIPACION DE ESTUDIANTES DE ORIGEN SOCIAL POPULAR EN LA MATRICULA DEL INEM; CORRELAIVAMENTE CRECE LA PARTICIPACION DE ESTUDIANTES QUE HAN CURSADO EDUCACION PRIMARIA EN LAS ESCUELAS PUBLICAS SU CRECIMIENTO EN EL TIEMPO AL IGUAL QUE LA CLASE POPULAR, ES CONTINUO Y CONSIDERABLE.

APROXIMACION A CAUSAS Y MOTIVACIONES DE LA ELECCION DE
BACHILLERATO

EN ESTA SERIE DE TABLAS (CAUSAS Y MOTIVACIONES DE LA ELECCION DE BACHILLERATO) CONSIDERAMOS LOS LLAMADOS FACTORES SUBJETIVOS. LOS ESTUDIAMOS EN CUANTO QUE PUEDEN SER EFECTOS DE CAUSAS OBJETIVAS Y A SU VEZ TENER ACCION PROPIA SOBRE OTROS FACTORES. ES EL SENTIDO DE CONSIDERAR LA COINCIDENCIA DEL BACHILLERATO ESTUDIADO Y EL DESEADO, LA DETERMINACION DE LA CLASE SOCIAL EN LA ELECCION, LOS DIVERSOS TIPOS DE RAZONES DE ESCOGENCIA Y LA POSIBLE DETERMINACION DE LOS DESEOS DE LOS PADRES EN LA ELECCION Y FUTURO DE LOS ESTUDIANTES. ESTOS FACTORES SON PARTICULARMENTE VALIOSOS EN LA CONFRONTACION DE NUESTRA HIPOTESIS Y PROPOSITO DE CONOCIMIENTO.

4.3.1 COINCIDENCIA BACHILLERATO ESTUDIADO Y DESEADO

CUADRO 21

COMPARACIONES ENTRE TRES TIPOS DE BACHILLERES SEGUN LA COINCIDENCIA ENTRE BACHILLERATO ESTUDIADO Y DESEADO

COINCIDENCIA ENTRE BACHILLERATO ESTUDIADO Y DESEADO	TIPOS DE BACHILLERES			TOTALES
	BACHILLERES CLASICOS	BACHILLERES TECNICOS	BACHILLERES INEM	
1. COINCIDENCIA	87.0	88.6	82.5	84.6
2. NO COINCIDENCIA	13.0	11.4	17.5	15.4
TOTALES	100.0(254)	100.0(44)	100.0(366)	100.0(664)

X 2 NS

DIF. ENTRE PROPORCIONES: P < .05: NINGUNA

DE MANERA GENERAL HAY QUE INDICAR RESPECTO A COINCIDENCIA ENTRE BACHILLERATO CURSADO Y DESEADO EL ALTO NIVEL DE COINCIDENCIA PARA TODOS LOS TIPOS DE BACHILLERES; PROMEDIO 84.6%. NO EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS RESPECTO A COINCIDENCIA ENTRE LOS TIPOS DE BACHILLERES.

CUADRO 22

COMPARACION ENTRE LOS BACHILLERES INEM EN LAS DISTINTAS RAMAS Y MODALIDADES Y LA COINCIDENCIA DEL BACHILLERATO ESTUDIADO Y EL DESEADO

RAMAS	MODALIDADES	% COINCIDENCIA ENTRE AREAS	% COINCIDENCIA EN MODALIDADES
ACADEMICA	1. CIENCIAS Y MATE-	88.8	95.9
	2. HUMANIDADES		81.6
	3. ELECTRICIDAD		80.0
INDUSTRIAL	4. QUIMICA INDUSTRI.	80.5	74.4
	5. CONSTRUCCIONES		85.4
COMERCIAL	6. CONTABILIDAD	80.4	78.4
	7. SECRETARIADO		85.4
PROMOCION SOCIAL	8. COMUNIDAD	82.0	76.3
TOTALES		82.5(301)	82.4(295)

12 PARA AREAS: N9
 X2 PARA MODALIDADES: N5

DIFERENCIA ENTRE PROPORCIONES:
 PARA AREAS P<.05: NINGUNA
 PARA MODALIDADES P<.05: .959/.816; .959/.800; .959/.744;
 .959/.854; .959/.784; .959/.763.

EN EL CASO DEL INEM POR AREAS NO HAY DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS. ES ALTA LA COINCIDENCIA ENTRE EL AREA CURSADA Y LA DESEADA COMO LO ES PARA LOS DISTINTOS TIPOS DE BACHILLERES.

RESPECTO A MODALIDADES HAY DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS: LA MODALIDAD DE CIENCIAS Y MATEMATICAS PRESENTA LA COINCIDENCIA MAS ELEVADA: 95.9% Y LA MODALIDAD DE QUIMICA INDUSTRIAL ES LA MENOS COINCIDENTE: 74.4%, SEGUIDA POR COMUNIDAD: 76.3%. LA EXPLICACION AL FENOMENO SERA: HAY MAYOR COINCIDENCIA EN LA MODALIDAD MAS AFIN AL BACHILLERATO DESEADO O SEA EL CLASICO (CASO DE CIENCIAS Y MATEMATICAS); HAY MENOR COINCIDENCIA EN LOS CASOS CONTRARIOS A LA RAZON ANTERIOR; SE AGREGAN OTRAS RAZONES COMO CLASE SOCIAL (NECESIDAD DE TRABAJO AL TERMINAR EL BACHILLERATO), VISION RETROSPECTIVA PARA CASOS COMO EL DE QUIMICA INDUSTRIAL (MAYOR EXIGENCIA ACADEMICA Y POR TANTO SE PASO MAL EN EL ESTUDIO Y RENDIMIENTO).

4.3.2 COINCIDENCIA BACHILLERATO ESTUDIADO-BACHILLERATO DESEADO Y CLASE SOCIAL

CUADRO 23

COMPARACION ENTRE TRES CLASES SOCIALES Y LA COINCIDENCIA ENTRE BACHILLERATO CURSADO Y EL DESEADO

COINCIDENCIA ENTRE BACHI- LLERATO ES- TUDIADO Y EL DESEADO	CLASE SOCIAL DEL PADRE			TOTALES
	OB- REROS CALIFI- CADOS O MENOS	EM- PLEADOS TECNICOS PROFESIO- NALES IND	INDUSTRIALES COMERCIANTES MEDIANOS Y ALTOS EJECUT	
1. COINCIDENCIA	82.5	83.5	88.9	83.3
2. NO COINCIDENCIA	17.5	16.5	11.1	16.7
TOTALES	100.0(342)	100.0(273)	100.0(36)	100.0(651)

X2 : NS
 DIFERENCIA ENTRE PROPORCIONES: P< .05: .825/.975

RESPECTO A LAS CLASES SOCIALES TAMBIEN SE OBSERVA ALTO NIVEL DE COINCIDENCIA ENTRE EL BACHILLERATO ESTUDIADO Y DESEADO. CABRIA RESALTAR LA RELACION DIRECTA ENTRE CLASE SOCIAL Y COINCIDENCIA; ALGUNAS RELACIONES DE ESTE HECHO SE RESEMARON EN EL CUADRO 21. EN REALIDAD LA RELACION CLASE SOCIAL-COINCIDENCIA SE EXPRESA EN QUE ENTRE MAS ALTO SEA EL SECTOR DE CLASE MAS LIBERTAD SE TENDRA PARA ESCOGER UN TIPO DE BACHILLERATO. EN EL CASO DEL INEM LA RAMA DE INDUSTRIAL ES UNA DE LAS DE RELATIVA BAJA COINCIDENCIA Y EN CUADROS ANTERIORES SE OBSERVABA CON LA MAS POPULAR DEL INEM.

CUADRO 24

COMPARACION ENTRE BACHILLERATO DESEADO Y
TRES TIPOS DE BACHILLERES

TIPO DE BACHILLERATO DESEADO	TIPOS DE BACHILLERES			TOTALES
	CLASICOS	TECNICOS	INEM	
1. CLASICO	0.0	80.0	61.4	48.1
2. TECNICO	84.6	20.0	11.4	30.2
3. INEM	14.4	0.0	27.2	20.7
TOTALES	100.0(26)	100.0(10)	100.0(70)	100.0(106)

$\chi^2 P < .5$; CC.58

DIFERENCIA ENTRE PORPORCIONES: $P < .05$: .0/.800; .0/.614;
.846/.200; .846/.114; .0/27.2.

DE LOS ALUMNOS QUE CURSARON UN BACHILLERATO NO DESEADO ES RELATIVAMENTE ALTO EL NUMERO DE BACHILLERES INEM DENTRO DE LA CATEGORIA: DESEABAN CLASICO: 61.4% APOYANDO NUESTRA TESIS CENTRAL Y CURSARON UNA MODALIDAD INEM DESEANDO OTRA 27.2%, LO QUE RESALTA UN PROBLEMA PARA PSICORIENTACION.

4.3.3 RAZONES DE LA ESCOGENCIA DEL BACHILLERATO NO DESEADO

CUADRO 25

COMPARACION ENTRE TRES TIPOS DE BACHILLERES
LAS RAZONES DE LA ESCOGENCIA DEL BACHILLERATO CURSADO

RAZONES DE LA ESCOGENCIA DEL BTO. CURSADO	TIPOS DE BACHILLERES			TOTALES
	CLASICOS	TECNICOS	INEM	
1. ECONOMICAS (COSTO DE ESTUDIO)	13.5	0.0	6.5	8.5
2. OBTENCION POSTE- RIOR EMPLEO MAS FACIL	8.1	14.3	17.7	14.2
3. IMPOSIBILIDAD DE CONSEGUIR INGRESO A OTRO COLEGIO	21.6	14.3	22.6	21.7
4. OTRAS RAZONES	56.8	71.4	53.2	55.7
TOTALES	100.0(37)	100.0(7)	100.0(62)	100.0(106)

X2 NS

DIFERENCIA ENTRE PROPORCIONES: P.05: NINGUNA

RAZONES PARA CURSAR UN BACHILLERATO NO DESEADO: DE LAS TRES RAZONES CONSIDERADAS, LA DE IMPOSIBILIDAD DE CUPO EN OTRO COLEGIO ES LA DE MAYOR PORCENTAJE: 21.7% Y LA PREOCUPACION OCUPACIONAL LE SIGUE A CONTINUACION. ESTO PARECE INDICAR CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS INICIALES DEL PROGRAMA INEM SEGUN EL BANCO MUNDIAL: MAS FACIL TRABAJO, DESVIO DE LA UNIVERSIDAD Y DESTINACION A LA CLASE POPULAR. SIN EMBARGO AL COMPARAR LAS TRES RAZONES CONSIDERADAS EN TOTALIDAD DE RAZONES DADAS, SON LAS OTRAS RAZONES LAS DE MAYOR PORCENTAJE: 55.7% .

CUADRO 26

COMPARACION BACHILLERES EN TRES CLASES SOCIALES RESPECTO A RAZONES DE ESCOGENCIA

RAZONES DE LA ESCOGENCIA	ECONOMICAS (COSTO, ETC)	OBTENCION NO ENCON- EMPLEO MAS FACIL	TRU CUPO OTRO COLEGIO	OTRAS RAZONES	TOTAL
1. OBRERO CALIFICADO O MENOS	8.6	8.6	25.8	56.9	100.0(58)
2. EMPLEADO, TECNICO PROFESIONAL INDEP Y SIMILARES	10.0	14.0	24.0	52.0	100.0(50)
3. PEQUENO INDUSTRIAL ALTOS EJECUTIVOS PUBLICOS PRIVADOS	0.0	25.0	0.0	75.0	100.0(4)
TOTALES	8.9	11.6	24.1	55.4	100.0(112)

X²: NS

DIFERENCIA EN LA PROPORCIONES (Z): NINGUNA SIGNIFICATIVA.

NO DAN LAS DIFERENCIAS MUESTRALES PARA COMENTARIOS.

4.3.4 DESEO DE LOS PADRES AL INGRESAR EL HIJO AL BACHILLERATO

CUADRO 27

COMPARACION ENTRE TRES TIPOS DE BACHILLERES Y EL DESEO DEL PADRE AL INGRESAR EL HIJO AL BACHILLERATO

DESEO DEL PADRE	TIPOS DE BACHILLERES			TTOTALES
	CLASICOS	TECNICOS	INEM	
1. QUE EL HIJO ENTRE A TRABAJAR YA	4.7	22.2	9.6	8.5
2. QUE EL HIJO HAGA ESTUDIOS SUPERIORES CORTOS	5.1	4.4	6.8	6.0
3. QUE EL HIJO HAGA ESTUDIOS SUPERIORES LARGOS	60.5	42.2	39.2	47.6
4. QUE EL HIJO TRABAJE Y HAGA ESTUDIOS SUPERIORES CORTOS	8.2	13.3	17.0	13.4
5. QUE EL HIJO TRABAJE Y HAGA ESTUDIOS SUPERIORES LARGOS	11.7	11.1	21.1	16.8
6. NINGUN DESEO PERCIBIDO	9.8	6.7	6.3	7.7
TTOTALES	100.0(256)	100.0(45)	100.0(365)	100.0(666)

$\chi^2: P < .05$

DIFERENCIA ENTRE PROPORCIONES (Z): $P < .05$:

.047/.222; .047/.096; .222/.096;

.605/.422; .605/.392; .082/.133;

.082/.170; .133/.170; .177/.211;

A NIVEL GENERAL EL PORCENTAJE DE PADRES DE LOS TRES TIPOS DE BACHILLERES QUE PRESIONAN POR EL ESTUDIO UNIVERSITARIO ES MUY ALTO: 85.3% EN CLASICOS, 71.0% EN TECNICOS Y 84.1% INEM. A NIVEL PARTICULAR EL DESEO DE PADRES PORQUE SUS HIJOS HAGAN ESTUDIOS UNIVERSITARIOS LARGOS ES DOMINANTE EN LOS TRES TIPOS DE BACHILLERES. EL FACTOR NINGUN DESEO DE LOS PADRES RECIBE POCO PORCENTAJE. CABE RESALTAR EL DESEO DE QUE LOS HIJOS ENTREN A TRABAJAR TERMINADO EL BACHILLERATO, PUES MIENTRAS EN PADRES DE CLASICOS O INEM ES BAJO, PARA TECNICOS ES RELATIVAMENTE ALTO: 22.2%. TENIENDO EN CUENTA LOS OBJETOS INICIALES DEL INEM: RESPECTO A TRABAJAR INMEDIATAMENTE DESPUES DE TERMINAR EL BACHILLERATO EL INEM ESTA DESPUES DE TECNICOS PERO ANTES DE CLASICOS; Y EN ESTUDIOS UNIVERSITARIOS CORTOS EL INEM TIENE 23.8% SIGUIENDOLE TECNICOS CON 17%

CUADRO 28

COMPARACION ENTRE LOS BACHILLERES INEM DE LAS DISTINTAS AREAS
Y EL DESEO DEL PADRE AL INGRESAR EL HIJO

DESEO DEL PADRE	R A M A S				TOTALES
	ACADEMICA	INDUSTR.	COMERCIAL	PROM. S.	
1. QUE EL HIJO ENTRE A TRABAJAR YA	0.0	8.3	17.6	12.0	9.6
2. QUE EL HIJO HAGA ESTUDIOS SUPERIORES CORTOS	10.0	6.1	5.9	6.0	6.9
3. QUE EL HIJO HAGA ESTUDIOS SUPERIORES LARGOS	58.8	38.6	30.4	28.0	39.3
4. QUE EL HIJO TRABAJE Y HAGA ESTUDIOS SUP. CORTOS	13.8	15.2	20.6	18.0	16.8
5. QUE EL HIJO TRABAJE Y HAGA ESTUDIOS SUP. LARGOS	12.5	22.0	20.6	34.0	21.2
6. NINGUN DESEO PERCIBIDO	5.0	9.8	4.9	2.0	6.3
TOTALES	100.0(80)	100.0(132)	100.0(102)	100.0(50)	100.0(364)

$\chi^2 P < .05$

Diferencia entre proporciones (Z) $p < .05$:

.0/.176; .0/.120; .083/.176;
.588/.386; .588/.304; .588/.280;
.206/.340; .098/.020.

CONSIDERADOS LOS DESEOS DE LOS PADRES DE LOS BACHILLERES INEM SEGUN LAS DIVERSAS RAMAS, SE EXPRESA A NIVEL GENERAL LA TENDENCIA POR ESTUDIOS SUPERIORES O UNIVERSITARIOS PARA SUS HIJOS. DISCRIMINADOS LOS DESEOS DE LOS PADRES TENEMOS: TRABAJAR INMEDIATAMENTE DESPUES DE TERMINADOS LOS ESTUDIOS DE BACHILLERATO SE ORDENAN POR PORCENTAJE LOS DE COMERCIAL, PROMOCION SOCIAL E INDUSTRIAL ALREDEDOR DE UN 10%, ACADEMICO NO PRESENTA CASOS, ESTUDIOS CORTOS MAS TRABAJO SE DA EN COMERCIAL, PROMOCION SOCIAL, ACADEMICO E INDUSTRIAL ALREDEDOR DE UN 20%. ESTUDIOS LARGOS MAS TRABAJO ESTAN ACADEMICO 83%, PROMOCION SOCIAL 62%, INDUSTRIAL 60.6%, COMERCIAL 51%. ALLI ACADEMICO ES SUPERIOR: POR NATURALEZA DE ESTUDIOS Y CONDICION DE CLASE (ES LA RAMA MENOS POPULAR DEL INEM, COMO VIMOS EN EL CUADRO 9).

CUADRO 29

COMPARACION ENTRE LOS BACHILLERES INEM DE LAS DISTINTAS MODALIDADES RESPECTO AL DESEO DE LOS PADRES (VARIABLES AGRUPADAS)

MODALIDADES	CIENCIAS	HUMANIDADES	ELECTRIC. Y ELECTRON.	QUIMICA INDUSTRI.	CONSTRUCIONES	CONTABILIDAD	SECRETARIADO	COMUNIDAD	TOTALES
QUE EL HIJO ENTRE A TRABAJAR YA	0.0	0.0	6.1	11.6	7.3	19.6	16.7	15.8	9.8
QUE EL HIJO HAGA ESTUDIOS SUPERIORES CORTOS, O EST. SUP. CORTOS MAS TRABAJO	12.3	36.9	18.4	20.9	24.4	21.5	31.2	29.0	23.8
QUE HAGA ESTUDIOS SUPERIORES LARGOS O ESTOS MAS TRAB.	81.6	60.5	59.2	62.8	61.0	56.8	43.8	55.2	60.2
NINGUN DESEO PERCIBIDO	6.1	2.6	16.3	4.7	7.3	2.0	8.3	0.0	6.2
TOTALES	100.0(49)	100.0(38)	100.0(49)	100.0(43)	100.0(41)	100.0(51)	100.0(48)	100.0(48)	100.0(357)

X2 NS

DIFERENCIA ENTRE PROPORCIONES (Z): P<.05:

.0/.061; .0/.116; .0/.073; .0/.196; .0/.167; .0/.158; .0/.116; .0/.073;
 .0/.196; .0/.167; .0/.158; .061/.196; .073/.196; .123/.369; .123/.312;
 .123/.290; .369/.184; .816/.605; .816/.592; .816/.628; .816/.610; .816/.568;
 .816/.438; .816/.552; .628/.438; .026/.163; .103/.047; .163/.020; .163/.0;
 .073/.0; .083/.0.

CARACTERISTICA: DESEO DE LOS PADRES RESPECTO AL FUTURO DE LOS ESTUDIANTES. RESPECTO A TRABAJAR INMEDIATAMENTE TERMINADO EL BACHILLERATO: MAS ALTO PORCENTAJE CONTABILIDAD SEGUIDO POR SECRETARIADO, COMUNIDAD Y QUIMICA INDUSTRIAL...LAS MODALIDADES QUE MAS FACIL CONSIGUIERON TRABAJO; LA PRESION DE LOS PADRES PUDD MANTENERSE. EN CUANTO A HACER CARRERAS CORTAS Y TRABAJAR AL MISMO TIEMPO; HUMANIDADES Y SECRETARIADO PRESENTAN LOS PORCENTAJES MAS ALTOS. LLAMA LA ATENCION EL CASO DE HUMANIDADES, MODALIDAD MUY AFIN A LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS CLASICAS...SU RENDIMIENTO EN EL CURSO DEL BACHILLERATO ES MENDR, LO-QUE INFLUENCIARIA SUS EXPECTATIVAS Y ASPIRACIONES Y POR TANTO HABRIA MENDS PRESION DE LOS PADRES POR ESTUDIOS LARGOS. EN CUANTO A CURSAR CARRERAS LARGAS MAS TRABAJO, LA MODALIDAD DE CIENCIAS-MATEMATICAS PRESENTA UN PORCENTAJE SUPERIOR A LAS OTRAS: 81.6%; ES LA MODALIDAD MAS AFIN AL BACHILLERATO CLASICO Y POR TANTO APTA PARA EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD; QUIMICA INDUSTRIAL ES SUPERIOR A SECRETARIADO; TAMBIEN ES UNA MODALIDAD QUE BRINDA GRANDES POSIBILIDADES UNIVERSITARIAS POR SU CURRICULO Y EXIGENCIAS ACADEMICAS. LLAMA LA ATENCION EL CASO DE ELECTRICIDAD EN CUANTO PRESENTE EL PORCENTAJE MAS ALTO EN AUSENCIA DE PRESIONES DE LOS PADRES ACERCA DEL FUTURO DE SUS HIJOS.

CONCLUYENDO, LOS ASPECTOS MAS RELIEVANTES EN ESTA PARTE TENEMOS:

RESPECTO A COINCIDENCIA ENTRE BACHILLERATO ESTUDIADO Y BACHILLERATO DESEADO ES ALTA PARA LOS TRES TIPOS DE BACHILLERES AUNQUE EN MENOR PORCENTAJE LOS DEL INEM. CONSIDERADOS ESTOS EN RAMAS HAY ALTA COINCIDENCIA? EN MODALIDADES LOS DE CIENCIAS Y MATEMATICAS (MODALIDAD AFIN A CLASICOS) PRESENTA LA MAS ALTA COINCIDENCIA CON SIGNIFICACION PARA NUESTRA HIPOTESIS CENTRAL; LAS OTRAS RAMAS SE ESTUDIARIAN MAS INSTRUMENTALMENTE, ES DECIR, COMO MEDIO PARA FUTURAS EXPECTATIVAS. MAS VISIBLE ESTO EN LA MODALIDAD QUIMICA INDUSTRIAL QUE PRESENTA LA MAS BAJA COINCIDENCIA.

EN CUANTO A LA RELACION BASICA CLASE SOCIAL Y COINCIDENCIA BACHILLERATO ESTUDIADO Y BACHILLERATO DESEADO AUNQUE NO TIENE SIGNIFICACION ESTADISTICA, SE OBSERVA LA MAYOR LIBERTAD DE ESCOGENCIA CUANTO MAS ALTA ES LA CAPA O SECTOR SOCIAL, LO QUE TAMBIEN CONFIRMA NUESTRA HIPOTESIS CENTRAL. ENTRE LOS BACHILLERES INCONFORMES CON SU ELECCION, LLAMAN LA ATENCION LOS BACHILLERES INEM QUE DESEABAN CLASICO (61.47.) LO QUE NOS CONFIRMARIA LA DETERMINACION SOCIAL DE LA ESCOGENCIA Y LAS RAZONES INSTRUMENTALES DE EMPLEO Y PROSPECTIVO PROGRESO SOCIAL, ELEMENTO QUE CORROBORARIA LA HIPOTESIS Y PROPOSITO DE CONOCIMIENTO DEL PRESENTE ESTUDIO.

HAY UN FACTOR EN ESTA SERIE PARTICULARMENTE INTERESANTE:

EL DESEO DE LOS PADRES FRENTE AL FUTURO DE LOS HIJOS:

PREFERENCIA POR ESTUDIOS UNIVERSITARIOS LARGOS EN CONTRAVIA DE LOS OBJETIVOS INICIALES DEL INEM; ESTUDIOS UNIVERSITARIOS MAS TRABAJO INMEDIATO AL FINALIZAR EL CICLO SECUNDARIO ES ALTO EN TECNICOS E INEM. PARTICULARMENTE MANIFIESTA LA DETERMINACION DE CLASE POR EL TIPO DE ESCOLARIZACION, Y EN CUANTO AL INEM QUE ES UNA POSIBILIDAD PERO NO LA OPTIMA SI SE OBSERVA LA NECESIDAD DE TRABAJO INMEDIATO EN LOS BACHILLERES DE MODALIDADES AFINES A CONSEGUIR UN TRABAJO NECESARIO PARA SUBSISTIR RAMAS INDUSTRIAL, COMERCIAL Y PROMOCION SOCIAL CON SUS MODALIDADES RESPECTIVAS).

4.4 EVOLUCION DE las CAUSAS V MOTIVACIONES

EN ESTA PARTE CONSIDERAREMOS LA EVOLUCION EN EL TIEMPO DE LA CARACTERISTICA CAUSAS Y MOTIVACIONES DE LA ESCOLARIZACION.

PARTIENDO DE LA COINCIDENCIA ENTRE BACHILLERATO ESTUDIADO Y BACHILLERATO DESEADO DE LOS BACHILLERES INEM COMPARADAS CON LOS OTROS BACHILLERES (CLASICOS Y TECNICOS), INTENTAREMOS OBSERVAR LA EVOLUCION A TRAVES DEL TIEMPO (PERIODOS IMPLICADOS EN LA MUESTRA), LO MISMO QUE LOS POSIBLES CAMBIOS EN LOS FACTORES QUE DETERMINARIAN LA ESCOLARIZACION COMO LOS DESEOS DE LOS PADRES FRENTE AL FUTURO DE SUS HIJOS Y LAS RAZONES DE LA ESCOGENCIA DEL TIPO DE BACHILLERATO. EN RESUMEN, PRETENDEMOS OBSERVAR CAMBIOS Y TENDENCIAS DE ESTOS FACTORES A TRAVES DEL TIEMPO.

CUADRO 30

COMPARACION DEL INEM Y OTROS COLEGIOS EN CUANTO A COINCIDENCIA O NO ENTRE BACHILLERATO ESTUDIADO Y DESEADO EN CUATRO EPOCAS

C.B.	A. E. 1974 - 1975			1976 - 1977			
	T.B. E. Y D.	SI (1)	NO (0)	T.	SI (1)	NO (0)	T.
1. INEM		79.3	20.7	100.0(56)	84.0	16.0	100.0(100)
2. OTROS (0)		85.9	14.1	100.0(64)	88.0	12.0	100.0(83)
TOTALES		82.8(101)	17.2(21)	100.0(122)	85.8(157)	14.2(26)	100.0(183)
		X2 NS			X2 NS		

C.B.	A. E. 1978 - 1979			1980 - 1981			
	T.B. E. Y D.	SI (1)	NO (0)	T.	SI (1)	NO (0)	T.
1. INEM		85.4	14.6	100.0(103)	79.8	20.2	100.0(104)
2. OTROS (0)		86.8	13.2	100.0(91)	82.7	17.3	100.0(104)
TOTALES		86.1(167)	13.9(27)	100.0(194)	81.3(169)	18.8(39)	100.0(208)
		X2 NS			X2 NS		

DIFERENCIA ENTRE PROPORCIONES: P<.05: NINGUNA

LA ESCOGENCIA DE RAMA EN EL INEM SE HACE A LO MEJOR DEMASIADO PRONTO: A LOS 14 AÑOS PROMEDIO, CUANDO LOS INTERESES ESTAN POCO DETERMINADOS EN EL JOVEN. LA TABLA EN GENERAL NO DA UN CAMBIO O EVOLUCION A TRAVES DEL TIEMPO, EN CUANTO A COINCIDENCIA ENTRE BACHILLERATO ESTUDIADO Y DESEADO; LO MISMO OCURRE CON EL GRUPO DE COMPARACION. DE TODAS MANERAS PRESENTA PROBLEMA PARA LA PSICORIENTACION DEL INEM EL PORCENTAJE DE NO COINCIDENCIA, AUNQUE SE VEA LEVE CRECIMIENTO DE COINCIDENCIA EN LAS EPOCAS CONSIDERADAS.

4.4.1 EVOLUCION DE LA COINCIDENCIA BACHILLERATO ESTUDIADO Y BACHILLERATO DESEADO

CUADRO 31

COMPARACION ENTRE BACHILLERES INEM DE LAS DISTINTAS RAMAS Y LA COINCIDENCIA ENTRE BACHILLERATO CURSADO Y EL DESEADO EN CUATRO PERIODOS

RAMAS	A. E. 1974 - 1975			1976 - 1977		
	C.B.			C.B.		
	E. Y D.	SI (1)	NO (0) T.	SI (1)	NO (0) T.	
1. ACADEMICA	100.0	0.0	100.0(11)	80.4	13.6	100.0(22)
2. INDUSTRIAL	85.7	14.3	100.0(14)	86.1	13.9	100.0(36)
3. COMERCIAL	65.0	35.0	100.0(20)	78.6	21.4	100.0(28)
4. PROM. SOCIAL	76.9	23.1	100.0(13)	85.7	14.3	100.0(14)
TOTALES	79.3(46)	20.7(12)	100.0(58)	84.0(84)	16.0(16)	100.0(100)
	X2 NS			X2 NS		
RAMAS	A. E. 1978 - 1979			1980 - 1981		
	C.B.			C.B.		
	E. Y D.	SI (1)	NO (0) T.	SI (1)	NO (0) T.	
1. ACADEMICA	95.0	5.0	100.0(20)	80.8	19.2	100.0(26)
2. INDUSTRIAL	76.2	23.8	100.0(42)	78.0	22.0	100.0(41)
3. COMERCIAL	92.6	7.4	100.0(27)	81.5	18.5	100.0(27)
4. PROM. SOCIAL	85.7	14.3	100.0(14)	77.8	22.2	100.0(9)
TOTALES	85.4(88)	14.6(15)	100.0(103)	79.6(82)	20.4(21)	100.0(103)
	X2 NS			X2 NS		

LA TABLA DE EVOLUCION POR AREAS NO MARCA DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS.

4.4.2 EVOLUCION EN RAZONES DE ESCOGENCIA DEL BACHILLERATO NO DESEADO

CUADRO 32

COMPARACION ENTRE BACHILLERES INEM Y OTROS SOBRE RAZONES DE ESCOGENCIA
BACHILLERATO NO DESEADO EN DOS EPOCAS

RAZONES TIPO NO.	AÑO	1 9 7 4 - 1 9 7 7					1 9 7 8 - 1 9 8 1				
		ESCO- GENCIA	ECONO- MICAS	EMPLEO POSTE- RIOR F.	IMPOSIB. CUPO OT. COLEGIO	OTRAS RAZONES	TOTALES	ECONO- MICAS	EMPLEO POSTER. FACIL	IMPOSIB. CUPO O. COLEGIO	OTRAS RAZONES
INEM (1)		13.8	13.8	13.8	58.6	100.0(29)	0.0	21.2	30.3	48.3	100.0(33)
OTROS (0)		10.0	15.0	30.0	45.0	100.0(20)	14.7	2.9	20.6	61.8	100.0(34)
TOTALES		12.2(6)	14.3(7)	20.4(6)	53.1(26)	100.0(49)	7.5(9)	11.9(8)	25.4(17)	55.2(37)	100.0(67)

DIFERENCIA ENTRE PROPORCIONES: $P < .05$: .138/.0; .586/.483

POR QUE SE ESCOGIO UN BACHILLERATO DISTINTO AL DESEADO? COMPARANDO LAS DOS EPOCAS SE OBSERVA DISMINUCION DE PORCENTAJE EN CUANTO A RAZONES ECONOMICAS. EL CONJUNTO DE FACTORES DEFINIDOS TIENE MAS PESO EN LA TABLA. HAY CRECIMIENTO DE LA RAZON IMPOSIBILIDAD DE CUPO EN OTRO COLEGIO PARA LA SEGUNDA EPOCA; EN LOS BARRIOS POPULARES CRECE LA DEMANDA DE CUPOS (CRECIMIENTO DEMOGRAFICO) Y LA OFERTA NO ALCANZA A ABSORBERLA.

4.4.3. EVOLUCION DEL DESEO DE LOS PADRES AL INGRESAR EL HIJO AL BACHILLERATO

CUADRO 33

COMPARACION ENTRE LOS BACHILLERES INEM Y LOS OTROS RESPECTO AL DESEO DE LOS PADRES EN DOS EPOCAS

EPOCAS		1	9	7	4	- 1	9	7	7
DESEO DEL PADRE									
TIPO	INGRESAR	TRABA-	ESTUDIOS	ESTUDIOS	TRABAJ.	TRABAJ.	NINGUN		
BTO.	AL BTO.	JAR	SUPERIOR	SUPERIOR	MAS EST.	MAS EST.	DESEO		TOTALES
		YA	CORTOS	LARGOS	SUP. C	SUP. L.	PERCIB.		
1.	BACHILLRES INEM	10.2	10.2	42.7	15.9	16.8	4.5		100.0(157)
2.	OTROS	4.6	4.6	55.0	9.9	11.9	13.9		100.0(151)
TOTALES		7.5(23)	7.5(23)	48.7(150)	13.0(40)	14.3(44)	9.1(28)		100.0(308)

$\chi^2 P < .05$

EPOCAS		1	9	7	8	- 1	9	8	1
DESEO DEL PADRE									
TIPO	INGRESAR	TRABA-	ESTUDIOS	ESTUDIOS	TRABAJ.	TRABAJ.	NINGUN		
BTO.	AL BTO.	JAR	SUPERIOR	SUPERIOR	MAS EST.	MAS EST.	DESEO		TOTALES
		YA	CORTOS	LARGOS	SUP. C	SUP. L.	PERCIB.		
1.	BACHILLERES INEM	9.2	4.3	36.2	17.9	24.6	77.0		100.0(207)
2.	OTROS	8.8	6.2	57.2	7.7	13.9	6.2		100.0(194)
TOTALES		9.0(36)	5.2(21)	46.4(186)	13.0(52)	19.5(78)	17.0(28)		100.0(401)

$\chi^2 P < .05$

DIFERENCIA ENTRE PROPORCIONES: $P < .05$: .102/.043; .045/.077; .102/.046; .102/.046; .424/.550; .045/.139; .362/.572; .179/.077; .246/.139.65

BAJA EL DESEO DE LOS PADRES POR ESTUDIOS SUPERIORES CORTOS, ESTA COMPARACION EN EL TIEMPO HACE APARECER UNA DIFERENCIA ENTRE BACHILLERES INEM Y OTROS RESPECTO AL DESEO DE ESTUDIOS SUPERIORES CORTOS QUE EN CUADRO SINTESIS B27 NO APARECIA.

CONCLUYENDO SOBRE ESTE ASPECTO DE LA EVOLUCION DE LAS CAUSAS Y MOTIVACIONES DE LA ESCOLARIZACION DE LOS ENCUESTADOS, TENEMOS:

EN CUANTO A LA COINCIDENCIA ENTRE BACHILLERATO ESTUDIADO Y BACHILLERATO DESEADO EN CUATRO EPOCAS SE OBSERVA MENOR PORCENTAJE EN LOS BACHILLERES INEM PERO NO HAY CAMBIOS SIGNIFICATIVOS A TRAVES DEL TIEMPO.

TOMANDO ESTE FACTOR DE COINCIDENCIA DENTRO DE LAS RAMAS INEM EN LAS CUATRO EPOCAS HAY UNA CONSTANTE DE COINCIDENCIA DEL 80% QUEDA UN 20% QUE INTERROGA EL TRABAJO DE LA SICORIENTACION.

FRENTE AL FACTOR DESEO DE LAS PADRES DE BACHILLERES INEM CON EL FUTURO DE SUS HIJOS Y EN DOS EPOCAS APARECE UNA DISMINUCION DEL DESEO POR ESTUDIOS SUPERIORES CORTOS. LO QUE ERA SIGNIFICATIVO EN LA PRIMERA EPOCA EN COMPARACION CON OTROS BACHILLERES MOSTRANDO CONCORDANCIA CON LOS OBJETIVOS INICIALES INEM, VA DISMINUYENDO Y DE PASADA MOSTRANDO NUESTRA HIPOTESIS CENTRAL: SE ESCOLARIZACION INSTRUMENTALMENTE EN LOS INEM COMO PELDAÑO DE UN HIPOTETICO PROGRESO SOCIAL DE SUS HIJOS.

RESPECTO A LAS RAZONES DE ESCOGENCIA, LA COMPARACION DE LOS BACHILLERES INEM CON LOS OTROS EN DOS EPOCAS CONDUCE A ESTAS AFIRMACIONES: DISMINUYE EN EL TIEMPO LA RAZON ECONOMICA, TOMA MAYOR PESO EL CONJUNTO OTRAS RAZONES Y

AUMENTA LA RAZON DE IMPOSIBILIDAD DE CUPO EN OTRO COLEGIO; ES LA DECADA DEL AUMENTO DE DEMANDA DE ESCOLARIZACION DE SECUNDARIA EN LOS BARRIOS POPULARES POR CRECIMIENTO DEMOGRAFICO Y MIGRACIONES ATENDIDA CON OFERTA RESTRINGIDA.

4.5 SINTESIS

RESPECTO A LAS CARACTERISTICAS CONSIDERADAS DE LOS BACHILLERES; LA HIPOTESIS SE DEMUESTRA: LOS INEM ESCOLARIZAN LOS SECTORES POPULARES. ASI EN LOS DIVERSOS FACTORES CONSIDERADOS;

MIRANDO LA CLASE SOCIAL: LOS BACHILLERES CLASICOS Y AUN LOS ACADEMICOS DEL INEM PRESENTAN SU UBICACION EN SECTORES DE LA CLASE MEDIA; LOS BACHILLERES INEM EN LOS SECTORES POPULARES.

FRENTE AL FACTOR EDUCACION DE LOS PROGENITORES VUELVE A CONFIRMARNOS LA RELACION CLASE SOCIAL-EDUCACION: LOS MAYORES NIVELES SE ENCUENTRAN EN LOS CLASICOS, LUEGO TECNICOS Y FINALMENTE INEM; EN ESTOS LA RAMA ACADEMICA PRESENTA LOS MAYORES NIVELES RESPECTO A LAS OTRAS RAMAS INEM. LOS PADRES PRESENTAN MAYORES NIVELES QUE MADRES LO QUE CONFIRMARIA DETERMINACIONES SOCIALES Y CULTURALES SOBRE EL SEXO ESPECIALMENTE EN LOS SECTORES POPULARES.

RESPECTO A LA CARGA FAMILIAR COMO INDICADOR DE LA ESTRUCTURA DE CLASES SE COMPRUEBA LA MAYOR CARGA FAMILIAR EN LAS FAMILIAS DE LOS BACHILLERES INEM Y TECNICOS

SIGNIFICANDO DE NUEVO EL CARACTER POPULAR DE ESTA
ESCOLARIZACION. CORRELATIVAMENTE CON LO ANTERIOR LA
PRESENCIA DE HERMANOS DE LOS BACHILLERES EN SECUNDARIA Y
UNIVERSIDAD SE OBSERVA CIERTA RELACION DE LOS CLASICOS
CON IGUAL. TIPO DE BACHILLERATO Y ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
LARGOS Y EN INEM LOS HERMANOS EN BACHILLERATO
DIVERSIFICADO Y TECNICO Y ESTUDIOS UNIVERSITARIOS CORTOS
ES NUEVO LA CONFIRMACION DE LA PERSPECTIVA DE
ESCOLARIZACION DE LOS SECTORES POPULARES.

EN CUANTO AL TIPO DE ESCUELA PRIMARIA CURSADA POR LOS
DISTINTOS BACHILLERES, LA ESCUELA PUBLICA ASIENTO DE LAS
CLASES POPULARES QUE PUEDEN ACCEDER A ELLA HA SIDO LA
MAYORIA PARA INEM Y TECNICOS CONFIRMANDO DE NUEVO LA
CONDICION SOCIAL DE SUS ESCOLARIZADOS EN CAMBIO LA
PRIVADA TIENDE A SER MAYORITARIA EN LOS BACHILLERES
CLASICOS.

LA EDAD DE GRADUACION DE LOS BACHILLERES QUE ERA OTRO
POSIBLE INDICADOR PARA NUESTRO ESTUDIOS. EN REALIDAD EL
PROMEDIO DE EDAD ES MAS ALTO PARA LOS BACHILLERES INEM LO
QUE MUESTRA LOS PROBLEMAS QUE TIENEN LAS CLASES POPULARES.

AL CONSIDERAR LA EVOLUCION EN EPOCAS DE LOS FACTORES
CLASE SOCIAL DE LOS BACHILLERES. TIPO DE ESCUELA PRIMARIA
Y SEXO, SE TIENE: SE OBSERVA LA CRECIENTE POPULARIZACION
DE LOS BACHILLERES INEM CON SIGNIFICACION ESTADISTICA EN

COMPARACION CON LOS OTROS BACHILLERES; LA EVOLUCION DE ESTA CARACTERISTICA EN LOS OTROS BACHILLERES ES IRREGULAR.

RESPECTO A ESCUELA PRIMARIA SE OBSERVA LA MISMA TENDENCIA DE AUMENTO DE ESCOLARIDAD PRIMARIA DE LOS BACHILLERES INEM EN INSTITUCIONES PUBLICAS; EN LOS OTROS SE PRESENTA CIERTA IRREGULARIDAD.

FRENTE AL FACTOR SEXO SE PODRIAN HACER LAS SIGUIENTES PRECISIONES: AUNQUE ES UN HECHO LA SOBRREREPRESENTACION FEMENINA EN LA MUESTRA, LA DECADA DEL SETENTA PRESENCIA UN CRECIMIENTO DE LA ESCOLARIZACION DE LA MUJER QUE SOBREPASA A LA DEL VARON Y SE DESCUBRE ADEMAS LA AFINIDAD DE CIERTAS MODALIDADES INEM CON CONDICIONES DE SEXO: RAMAS COMO SECRETARIADO Y PROMOCION TIPICAMENTE FEMENINAS E INDUSTRIAL CON DOMINIO MASCULINO.

MIRANDO LAS CAUSAS Y MOTIVACIONES DE LA ESCOGENCIA: EN LA CARACTERISTICA COINCIDENCIA ENTRE EL BACHILLERATO ESTUDIADO Y EL BACHILLERATO DESEADO SE DESCUBRE ALTO PORCENTAJE DE COINCIDENCIA EN LOS TRES TIPOS DE BACHILLERATO AUNQUE EN LOS INEM ES MENOR. CONSIDERADAS LAS RAMAS Y MODALIDADES LOS DE CIENCIAS (MAS AFIN AL CLASICO) PRESENTAN LA MAYOR COINCIDENCIA CON SIGNIFICACION PARA LA HIPOTESIS CENTRAL; LAS OTRAS RAMAS SE ESTUDIARAN INSTRUMENTALMENTE, CUESTION MAS VISIBLE EN LA QUIMICA INDUSTRIAL; ENTRE BACHILLERES INEM INCONFORMES CON LA ELECCION LLAMA LA ATENCION EL 61.4% QUE DESEABAN

CLASICO.

SI SE CONSIDERA LA RELACION CLASE SOCIAL Y COINCIDENCIA, AUNQUE SIN SIGNIFICACION ESTADISTICA, SE OBSERVA LA MAYOR LIBERTAD DE SELECCION ENTRE MAS ALTO SEA EL ESTRATO SOCIAL DEL ESTUDIANTE.

LOS DESEOS Y EXPECTATIVAS DE LOS PADRES FRENTE A SUS HIJOS; PREFIEREN ESTUDIOS SUPERIORES LARGOS Y EN EL CASO DE TECNICOS INEM COMBINADOS CON TRABAJO, HECHO QUE COMPRUEBA LAS AFIRMACIONES CENTRALES DEL ESTUDIO: EL MAYOR PRESTIGIO DEL BACHILLERATO CLASICO CON SU FINALIDAD TERMINAL. EN LAS CARRERAS LARGAS Y LA ESCOLARIZACION INSTRUMENTAL EN EL INEM UTILIZADA POR MINORIAS POPULARES COMO PELDAÑO DE PROGRESO SOCIAL.

EXAMINANDO LA EVOLUCION DE LA CAUSAS Y MOTIVACIONES DE LA ESCOLARIZACION TENEMOS: EL PROBLEMA DE LA COINCIDENCIA ENTRE EL BACHILLERATO ESTUDIADO Y EL DESEADO, NO SUFRE VARIACIONES OSTENSIBLES A TRAVES DEL TIEMPO: HAY MENOR PORCENTAJE PARA LOS INEM: 80%. DE COINCIDENCIA, QUEDANDO UN 20% COMO INTERROGANTE PARA LA PSICORIENTACION.

FRENTE AL DESEO DE LOS PADRES SE OBSERVA DISMINUCION POR ESTUDIOS SUPERIORES CORTOS DE LOS PADRES INEM, LO QUE AVALARIA NUESTRA HIPOTESIS CENTRAL DE ESCOLARIZACION INSTRUMENTAL HACIA OTRAS METAS MAS DESEADAS.

LAS RAZONES DE ESCOGENCIA DEL BACHILLERATO MUESTRA EN ESTA EVOLUCION UNA DISMINUCION DE RAZONES ECONOMICAS,

MAYOR PESO DE OTRAS RAZONES Y UN AUMENTO DE LA IMPOSIBILIDAD DE CUPO EN OTROS COLEGIOS (EPOCA DE CRECIMIENTO DE DEMANDA DE SECUNDARIA EN LOS SECTORES POPULARES POR EXPLOSION DEMOGRAFICA Y MIGRACIONES).

4.6 CONCLUSIONES

Mirados en conjunto, los resultados de esta investigación se ratifican las hipótesis expuestas en la aproximación teórica objeto de estudio, veamos:

4.6.1 Ratificación del rol social de los bachilleratos técnicos, diversificados o vocacionales. Como quedó dicho antes, estos tipos de bachilleratos en tanto tienen como meta muy significativa de su filosofía capacitar, en lo técnico u operativo, para desempeñarse de manera inmediata en el mercado de trabajo, han sido signados como entes educativos de status social inferior, han sido vistos como establecimientos o modalidades educativas de menor categoría; tal rol, tal significación social, ha hecho que no concurren a ellos las clases medias (si lo hacen es en proporción insignificante) y altas, es decir, que son ante todo opción de escolarización de las clases populares, así lo demuestran los resultados de esta investigación, en particular en aquel establecimiento que en su manera encarna el espíritu de la diversificación en la educación: el INEM. Es decir, queda una vez más demostrado que las modalidades educativas que capaciten en lo manual u operativo no son el ideal de escolarización de las clases medias y ante todo alta, ni tampoco los establecimientos educativos que en mayor medida ofrezcan estas modalidades así incluyan en sus

programas modalidades que son el ideal de escolarización de estas clases. Tales afirmaciones encuentran en Medellín un elemento más de corroboración, el INEM está situado geográficamente en una zona cuya población pertenece en alta proporción a las clases medias y altas, y sin embargo este hecho y la alta capacitación de sus docentes no son elementos suficientes para que tales sectores sociales escolaricen sus hijos en tal establecimiento. Lo que estaría indicando que es su condición educativa y su caracterización social lo que lo hace no atractivo a clases medias y altas.

4.6.2. Ratificación de la condición social de quienes ingresan al bachillerato diversificado:

Nuestra investigación demuestra con suficiente contundencia las evidencias y percepciones acerca del origen social bajo de los estudiantes que ingresan a los establecimientos educativos con modalidades que tienen como propósito la capacitación para el trabajo, fenómeno que se da con mucha más fuerza en los INEM, donde adicionalmente se observa una tendencia continua y amplia de crecimiento de los estudiantes de clases bajas que ingresan a él y en contravía una disminución sistemática del ingreso de los estudiantes de origen social de clase media. Es tan fuerte esta tendencia que podría afirmarse que casi la totalidad de estudiantes de dicho establecimiento provienen de familias de clase baja. Este

fenómeno específico de popularización podría tener explicación, por lo menos entre 1979-1981, en la politización y radicalización de las luchas estudiantiles que indujeron a los padres con posibilidades económicas (clases medias) a trasiadar a sus hijos a otros establecimientos, la predominancia de la condición social baja entre los estudiantes del INEM no fue solo demostrada por la condición social de sus padres, también al tener en cuenta el barrio de residencia de los estudiantes se observa claramente igual fenómeno, como puede verse en los anexos.

Esta comprobación empírica, factual, demuestra nuestras afirmaciones y el hecho social de que los establecimientos de bachillerato con modalidades educativas diversificadas son la opción fundamental de escolarización de las clases populares.

4.6.3 La opción de escolarización no es producto de la libre voluntad, del libre deseo, o de la aptitud personal del estudiante, sino que es producto ante todo de una condición social. Los resultados demuestran que la opción de escolarización, por lo menos en el bachillerato, no está en directa relación al deseo, voluntad o aptitud personal del estudiante, que estos factores están mediados o cruzados por su condición social. No son la existencia de uno o varios de estos factores en

un joven de clase media o alta los que en definitiva juegan para que éste ingrese a una modalidad de capacitación para oficios u operario, a un establecimiento de caracterización social o rol social bajo, y de igual manera no basta en un joven de clase baja su aptitud, su deseo, su voluntad para que pueda ingresar a opciones de escolarización de menos posibilidades de trabajo ni mucho menos a colegios de rol social alto.

Finalmente es el contexto social y las posibilidades económicas e ideológicas del estudiante las que determinan su opción de escolarización, es por lo que afirmamos y así queda demostrado en esta investigación (no hay estudiantes de clase alta en el INEM) que la opción de escolarización es ante todo una opción social.

4.6.4 Rompimiento de los diques que pretendían limitar las posibilidades de mayor escolarización.

El diseño de la educación media diversificada incluía, entre una de sus metas la limitación del camino de escolarización para muchos de los que ingresaron a esta, modalidad de bachillerato, al enfatizar como meta terminal la salida al mercado de trabajo y no a un nivel superior de escolarización como sería la universidad. De seguro que tal propósito partía de la consideración de la limitación y necesidad del estudiante popular de ingresos rápidos para contribuir a la manutención familiar y por ello de la supuesta resignación social a su papel de

"hombres de la producción y no de la inteligencia y la dirección social y empresarial, pues bien, nuestra investigación demuestra que las aspiraciones de estos bachilleres son mayores que las intuidas por los diseñadores del sistema: y es por ello que los diques puestos a la posibilidad de acceso a la universidad (mayor exigencia académica, currículo limitante de opción de ingreso a la universidad) es derrotado por un impetuoso movimiento estudiantil, que logra, conservando la diversificación y alternativa de capacitación técnica, la posibilidad de ingreso a la red siguiente de escolarización si las condiciones personales y sociales así lo permiten.

CUADRO 1
 COMPARACION ENTRE TRES TIPOS DE BACHILLERES Y EN NUEVE NIVELES
 EDUCATIVOS DE SUS PROGENITORES
 -PADRES-

NIVELES EDUCATIVOS DE PROGENITORES	TIPOS DE BACHILLERES			TOTALES
	CLASICOS	TECNICOS	INEM	
1. NINGUN ESTUDIO	1.2	0.0	2.7	1.9
2. PRIMARIA INCOMPLETA	26.6	17.8	32.5	29.2
3. PRIMARIA COMPLETA	19.5	46.7	31.1	27.7
4. SECUNDARIA INCOMPL.	26.2	24.4	19.7	22.5
5. SECUNDARIA COMPLETA	8.2	2.2	6.6	6.9
6. SUPERIOR INCOMPLETA	2.0	2.2	1.4	1.6
7. SUPERIOR SIN TITULO	2.3	0.0	0.8	1.3
8. SUPERIOR CON TITULO	12.1	2.2	2.2	6.0
9. ESTUDIOS DE POSGRAD	1.6	2.2	0.8	1.2
TOTALES	100.0(256)	100.0(45)	100.0(366)	100.0(667)

PADRES: χ^2 $P < .05$

DIFERENCIA ENTRE PROPORCIONES: $P < .05$: .178/.325; .195/.467; .195/.311; .467/.311; .262/.196;
 .121/.022; .121/.022.

-HADRES-

NIVELES EDUCATIVOS DE PROGENITORES	TIPOS DE BACHILLERES			TTOTALES
	CLASICOS	TECNICOS	INEM	
1. NINGUN ESTUDIO	0.4	4.4	1.6	1.3
2. PRIMARIA INCOMPLETA	25.8	31.1	31.1	29.1
3. PRIMARIA COMPLETA	21.1	24.4	35.0	28.9
4. SECUNDARIA INCOMPL.	33.6	28.9	23.0	27.4
5. SECUNDARIA COMPLETA	13.3	11.1	9.6	10.8
6. SUPERIOR INCOMPLETA	1.6	0.0	0.3	0.7
7. SUPERIOR SIN TITULO	0.4	0.0	0.0	0.1
8. SUPERIOR CON TITULO	3.9	0.0	0.0	1.5
9. ESTUDIOS DE POSGRAD	0.0	0.0	0.0	0.0

TOTALES	100.0(256)	100.0(45)	100.0(366)	100.0(667)

MADRES: X² P<.05:

DIFERENCIA ENTRE PROPORCIONES: P<.05: .004/.044; .311/.311; .211/.350
 .336/.230; .133/.090; .016/.003; .039/.0.

CUADRO 2

COMPARACION ENTRE TRES TIPOS DE BACHILLERES Y LA CLASE SOCIAL DE LOS PADRES AL INGRESAR EL HIJO AL BACHILLERATO

CLASE SOCIAL DEL PADRES	TIPOS DE BACHILLERES			TOTALES
	CLASICOS	TECNICOS	INEM	
1. VENDEDORES AMBULANTES Y SIMILARES	2.0	2.2	5.4	3.9
2. OBREROS NO ESPECIALIZADOS, JORNALEROS AGRIC. Y SIMILARES	20.2	37.8	22.0	22.4
3. OBREROS SEMI-CALIF.	4.4	4.4	10.7	7.9
4. OBREROS CALIFIC.	9.7	8.9	20.6	15.6
5. EMPLEADOS SIN EJERCI. DE AUTOR.	15.7	11.1	14.6	14.8
6. TECNIC., SUPERV., MANDOS MEDIOS, ARTESANOS, PEG. COMERC. Y SIMILARES	29.8	31.1	19.7	24.4
7. PROFESIONALES IND. O ASALARIADOS SIN RESPONS. ADTIVA.	11.3	0.0	2.8	5.9
8. INDUSTRIALES PEG. Y MEDIANOS	2.8	0.0	2.0	2.2
9. ALTOS EJECUTIV. DEL SECTOR PUBL. Y PRIVADO	4.0	4.4	2.3	3.1
TOTALES	100.0(248)	100.0(45)	100.0(355)	100.0(648)

X²: 62.015 CC: .2955

Diferencia entre proporciones: p<.05: .020/.054; .202/.278; .278/.220; .044/.044; .044/.107; .097/.206; .089/.206; .298/.197; .311/.197; .133/.0; .113/.028.

CUADRO 3

COMPARACION ENTRE LOS BACHILLERES INEM DE LAS DISTINTAS RAMAS
Y LA CLASE SOCIAL DEL PADRE AL INGRESAR EL HIJO AL BACHILLERATO

CLASE SOCIAL DEL PADRES	AREAS CURSADAS				TOTALES
	ACADEMICA	INDUSTRIAL	COMERCIAL	PROM.SOC.	
1. VENEDORES AMBULAN- TES Y SIMILARES	3.8	6.9	5.1	4.2	5.4
2. OBREROS NO ESPE- CIALIZADOS, JORNA- LEROS AGRIC. Y SI- MILARES	20.3	22.3	25.5	17.0	22.0
3. OBREROS SEMI-CALIF.	8.9	11.5	9.2	14.9	10.7
4. OBREROS CALIFIC.	21.5	22.3	16.3	21.3	20.3
5. EMPLEADOS SIN EJERC. DE AUTOR.	15.5	15.4	14.3	10.6	14.7
6. TECNIC., SUPERV., MANDOS MEDIOS, ARTE- SANDS, PEQ. COMERC. Y SIMILARES	17.7	18.5	22.4	21.3	19.8
7. PROFESIONALES IND. O ASALARIADOS SIN RESPONS. ADTIVA.	3.8	0.8	3.1	6.4	2.8
8. INDUSTRIALES PEQ. Y MEDIANOS	5.1	0.8	1.0	2.1	2.0
9. ALTOS EJECUTIV. DEL SECTOR PUBL. Y PRIVADO	2.5	1.5	3.1	2.1	2.1
TOTALES	100.0(79)	100.0(130)	100.0(98)	100.0(47)	100.0(354)

χ²: NA

DIFERENCIA ENTRE PROPORCIONES: P<.05: .008/.064; .051/.008.

CUADRO 4

COMPARACION ENTRE LOS BACHILLERES INEM DE LAS DISTINTAS RAMAS
RESPECTO AL NIVEL DE SU INGRESO EN EL ESTABLECIMIENTO
EN CUATRO EPOCAS

ANO EGRESO	1974 - 1975			1976 - 1977			TOTALES
	1o-4oGRADO	5o-6oGRADO	TOTAL	1o-4oGRADO	5o-6oGRADO	TOTAL	
RAMA							
ACADEMICA	58.8	41.2	100.0(17)	86.4	13.6	100.0(22)	
INDUSTRIAL	92.9	7.1	100.0(14)	94.4	5.6	100.0(36)	
COMERCIAL	87.0	13.0	100.0(23)	86.7	13.3	100.0(30)	
PROM. SOCIAL	80.0	20.0	100.0(15)	92.5	7.1	100.0(14)	
TOTALES	79.7	20.3	100.0(69)	90.2	9.8	100.0(102)	
	X2: NS			X2: NS			

ANO EGRESO	1978 - 1979			1980 - 1981			TOTALES
	1o-4oGRADO	5o-6oGRADO	TOTAL	1o-4oGRADO	5o-6oGRADO	TOTAL	
RAMA							
ACADEMICA	38.3	61.7	100.0(47)	65.6	34.4	100.0(32)	28.0(188)
INDUSTRIAL	97.6	2.4	100.0(42)	100.0	0.0	100.0(41)	31.5(133)
COMERCIAL	72.5	26.5	100.0(34)	100.0	0.0	100.0(28)	27.3(115)
PROM. SOCIAL	61.1	38.9	100.0(18)	100.0	0.0	100.0(9)	13.3(56)
TOTALES	67.4(95)	32.6(46)	100.0(141)	90.0(99)	10.0(11)	100.0(110)	100.0(422)
	X2: P<.05;			X2: P<.05			

DIFERENCIA ENTRE PROPORCIONES: P<.05: .800/.611; .800/1.0; .588/.929; .588/.870; .382/.976;
.383/.725; .383/.611; .976/.725; .976/.611; .656/1.0;
.656/1.0; .656/1.0.

CUADRO 5

PROCEDENCIA POR BARRIOS DE LOS ESTUDIANTES INEM SEGUN
MUESTRA DE LOS LIBROS DE MATRICULA DE 1981 Y
DEL ARCHIVO DE EGRESADOS 1974-1983

LOS BARRIOS SE REAGRUPARON EN CINCO CATEGORIAS SEGUN ANUARIO ESTADISTICO DE MEDELLIN:

B 1: BARRIOS MARGINALES O CUASI-MARGINALES, FRANJAS DE TUGURIOS.

B 2: CLASE MEDIA BAJA, OBREROS, PEQUENOS EMPLEADOS, TRABAJADORES DE LA CONSTRUCCION.

B 3: CLASE MEDIA MEDIA, MAESTROS, OBREROS CALIFICADOS, EMPLEADOS DE BANCOS Y EL SECTOR COMERCIAL.

B 4: CLASE MEDIA ALTA, PROFESORES UNIVERSITARIOS, MANDOS MEDIOS.

B 5: CLASE ALTA, ALTOS EJECUTIVOS, PEQUENOS INDUSTRIALES Y COMERCIANTES.

SEGUN LIBRO DE MATRICULAS 1981 POR GRADOS:

CATEGORIAS BARRIOS	PORCENTAJES	CASOS
B 1	0.5	1
B 2	32.8	68
B 3	58.5	121
B 4	7.2	15
B 5	1.0	2
TOTALES	100.0	207

SEGUN ARCHIVO ALFABETICO EGRESADOS 1974-1983:

ANO EGRESO	1979 - 1983 TOTALES		
CATEGORIA BARRIOS	1974 - 1978		
B 1	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
B 2	17.8(13)	23.8(20)	210.0(33)
B 3	68.5(50)	63.1(53)	65.6(103)
B 4	13.7(10)	13.1(11)	13.4(21)
B 5	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
TOTALES	100.0(73)	100.0(84)	100.0(157)

BIBLIOGRAFIA

- 1) Antoine, León. L'Histoire de l'education technigue.. Colección "Que sais-je?" P.U.F. Paris. 1961.
- 2) Arnove, R. "Políticas educativas durante el frente nacional 1958-1974". Revista Colombiana de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá 1978.
- 3) Baudelot, Charles; Establet, René. la escuela Capitalista en Francia.. Siglo XXI. Méjico, España. Argentina. 1975.
- 4) Bejarano, Jesús Antonio. "Industrialización y Política Económica". Colombia Hoy. Siglo XXI Editores. Bogotá 1978.
- 5) Bejarano, M. Economics of Education... Editado por M. Blaug. Pinguin Books. 1968.
- 6) Bouda, Raymond. la Desigualdad de Oportunidades. la movilidad social en las sociedades industriales. Editorial Laia, S.A. Barcelona, 1983.
- 7) Briones, Guillermo. Evaluación externa del sistema INEM la situación en la Costa Atlántica Universidad Pedagógica Nacional, Programa Colombia PNUD UNESCO, Bogotá, 1976.
- 8) Cardona Silva, Francisco. Y gué es nuestro. INEM José Félix de Restrepo. Impresos Fernando Arbeláez,

Medellín, 1982.

9) Cataño, Gonzálo. "Educación y diferenciación social en Colombia". Revista Colombiana de Educación No. 14. Bogotá, 1984.

10) Coral Quintero, Laureano. Historia del movimiento sindical del magisterio. Fondo Editorial Suramérica, Bogotá, 1930.

11) Grites, O. John. Psicología Vocacional. Traducción: Nora Dottori y Silvia Vetrano. Editorial PRaidos. 1974. Primera edición inglesa. Me Graw Hill Book Company. 1969.

12) Carabaftas Morales, Julio. " Sistema Educativo y Mercadg de trabaj.g en el hori?.p_nte del año 2000 "Estudios Educativos^. A.P.E. Medellin. Dic. 1984/Junio 1985. Nros 21 - 22.

13) Carnoy, Martin. ia Educación cgmj imjDerial ismg.. S XXI. Méjico. España. Argentina. Colombia. 1977.

14) Da Costa Gómez, Candido Alberto. "Educacao Vocacional e e movilidad Social". ia Educación., No 85 Año XXVI. DEA.

15) Don Marti ndale. ia tegr_ia sgcigiggica;. Naturaleza Y escuelas...

16) Durkheim, Emile. LLóducation gÉdagogique en Frange P.U.F. Paris. 1969. (2a edición .)

.1.7) Denis, Henri» Hj.stgi.re de ia gensée fecgnngmigue

P.U.F. Paris. 1967.

18) Franco Arbeláez, A. Tunnermann Bleinheim. G. La Educación Superior en Colombia F.E.S. Cali. Colombia. 1978.

19) Foucault, Michel. Surveiller et Punir Naissance de la Prison. Nef, Editions Gallimard. Paris. 1971.

20) Guiddens, A. The class Structure of the advanced Societies.. Hutchinson University Library. London 2nd Edition. 1974.

21) González Joves, Jaime. La Oferta y la Demanda de trabajadores con Educación. Folleto publicado por el ICFES. Bogotá. 1974.

22) La educación productivas la situación de la escuela frente a las tendencias de la planificación en Colombia Educación Superior y Desarrollo. Revista ICFES. Julio/Septiembre de 1982.

23) Galbraith, John K. Le novel. Etat. Industriel.. Edition Gallimard. Paris. 1971.

24) Hernández Campo, Rafael. "Crítica a la reforma pos-educación secundaria y a la política de la diversificación". Revista Cartelera. Año 1. Nos. 1 y 2. Medellín. 1980.

25) ICOLPE. Documento 1: Presentación del Programa

General y Elementos Metodológicas del seminario y de la evaluación de los INEM Cendip, Bogotá, 1973.

26)----- Unidad de lectura No. 2.5 Documentos básicos sobre INEM. Cendip, Bogotá, 1974,

27) INEM José Félix de Restrepo. Curso de entrenamiento para profesores. Mimeo, Medellín, 1974.

28) INEM Medellín. Principios fundamentales de la educación media diversificada en Colombia. Mimeo, Medellín, 1972.

29)----- . Memorias Primero Foro. INEM Medellín. Impresos Fernando Arbeláez, Medellín, 1987.

30) Lebot, Ivon. "Elementos para la historia de la educación en Colombia en el siglo XX". Boletín Mensual de estadística, No, 249, DANE, Bogotá, 1972.

31) Lipset, S.M. y Bendix, R. Movilidad Social en la Sociedad Industrial. Traducción Ricardo Malfe: Editorial Buenos Aires. 1963.

32) Lipset, S. M y Solari, A. Elites in Latin América. N.Y. Oxford University Press. 1965.

33) Mahev, René. Crisè de L'Université: Movement etudiant et conflits sociaux. Les aggroches functionalistes." en Sociologies du Travail. Editions Sevil. Paris. Julio/Sept. 1969.

- 34) MEN, OAPEC. Institutos de enseñanza media INEM. Estudio y proyecto de educación media para presentar al BIRF (Preliminar). 6 Tomos. Biblioteca ANDI, Medellín, 1967.
- 35) Ministerio de Educación Nacional. Guía para el estudiante INEM. Mimeo, Bogotá, 1970.
- 36)----- Evolución del programa INEM 1970-1982. División Enseñanza Media. Diversificada.
- 37) ----- . Proceso de la diversificación de la enseñanza en Colombia, División especial INEM. Mimeo, Bogotá 1978.
- 38) Molina, Carlos Gerardo, "La educación Secundaria técnica en Colombia; Revista Colombiana de Educación. II Semestre. 1984. Bogotá.
- 39) Parra Sandoval, Rodrigo, la juventud colombiana. ausencia de futuro. Plaza & Janes, Bogotá, 1985.
- 40) Parson, Talcott. ".The academic Systems: A Sociologist s view.". The interest No 13, Fall 1968.
- 41) Pinilla, P. A. y Cáceres I, "Rendimiento Económico de la Educación Superior Educación Superior y Desarrollo. ICFES. Jul/Sept. 1982. Bogotá,
- 42) Poutlanzas, Nicos. Les classes Sociales dans le capitalisme aujourd'hui, Editions Le Sevil. Paris. 1974,

- 43) Poutlanzas, Nicos. La crise des dictatures,.- Cahiers Libres. Français Maspen. Paris. 1.975.
- 44) Puig F. Julia y Quintero, Hernán. Acumulación y diversificación de la educación media y superior". Estudios Educativos. Medellín.
- 45) Puig F. Julio, y otros. La evaluación. Institucional. aplicada a la educación. ICOLPE. Bogotá. 1974.
- 46) Puig F. J., Castañeda, L.S; Henao I. clase Social, y lenguaje. Universidad de Antioquia. 1986.
- 47) Puig F. J. "Les profesionales contra los tecnólogos". Comunicación presentada al SISBER-84. Madrid. Estudios Educativos. APE. Medellín. Dic/84/junio 85 Nos 21-22.
- 48) Psacharopoulos, S. ; Vélez, E. ; Zabalza, A. Una Evaluación de la Educación media diversificada en Colombia. BIRD, MEN. Inclito SER. Bogotá. 1984.
- 49) Puryear, Jeffrey. Estudio cgmgarativo de la formación profesional en Colombia... El Servicio Nacional de Aprendizaje. Traducción Raúl Boero, Montevideo, 1977.
- 50) Rendón Valencia, Hernán, INEM José Félix de Restrepo. Monografía mecanografiada. Medellín, 1979.
- 51) Serbal/Unesco. ia Economía de la nueva media de enseñanza. Barcelona. 1984.

52) Shults, T. W. Valor económico de la Educación. Traducción española. UTEHA. México. 1968.

53) Zuñiga, Miriam. "Neutralidad ideológica o determinación social en la planeación educativa". Revista Colombiana de Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1978.

54) Textos Legales:

-Ley 39 de 1903: Secundaria Técnica

-Ley 48 de 1945: Colegios Mayores

-Decreto 178 de 1949: Reglamentario de la Ley 48

-Decreto 1637 de 1960; Programas Educación Superior no Universitaria

-Decreto 1464 de 1963: Definición de Educación Superior no Universitaria

-Decreto 1297 de 1964: Fundación de los Tecnológicos

-Decreto 603 de 1966: Conversión Nórmales Agrícolas en ITAS

-Decreto 1962 de 1969: Fundación de los INEM.

-Decreto 363 de 1970s Plan de estudios INEM.

-Decreto 1085 de 1971: Reforma modelo inicial INEM.

"Decreto 080 de 1974: Reestructuración sistema educativo.

-Decreto 088 de 197/6: Generalización del sistema INEM.

-Decreto 1419 de 1978: Diseño y administración currículo con base INEM.

-Decreto 329 de 1979: Creación de los CASD.

-Resolución 130 de 1978: Rediseño del currículo INEM.