

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur

Departamento de Investigaciones Educativas

Programa de Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones
Educativas

***El sentido de la secundaria técnica mexicana desde las trayectorias de los
egresados***

Graciela Concepción Messina

Tesis de doctorado en ciencias con especialidad en investigaciones educativas

Directora: María de Ibarrola

Sinodales

Dra. Rosa Nidia Buenfil

Dra. Ruth Paradise

Dr. Enrique Pieck

Dr. Eduardo Weiss

México, D.F, enero 2014

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de CONACYT

INDICE	Página
Indice	3
Dedicatoria	8
Agradecimientos	9
Prefacio: Escribir una tesis	11
Introducción	15
Primera Parte. Antecedentes	20
Capítulo I	20
La decisión: estudiar la educación secundaria técnica mexicana desde las trayectorias de un grupo de egresados	
Introducción	20
1.1 Por qué investigar la secundaria técnica	21
1.2 El lugar de la secundaria técnica en esta tesis	26
1.3 El campo de la investigación: un espacio en movimiento	28
1.4 Los cambios en el campo de la investigación durante el proceso	32
1.5 Objetivos y preguntas de investigación	36
1.6 El enfoque en torno al sujeto y sus trayectorias	38
Capítulo II	40
Del enfoque metodológico al proceso de la investigación	
Introducción	40
2.1 Una visión global sobre el enfoque y el proceso	40
2.2 El enfoque inicial	43
2.3 En busca de otros referentes	47
2.4 Cambios y permanencias en el enfoque durante el proceso de la tesis	50
2.5 El trabajo de campo y las estrategias de “acceso”	52
2.6 Acerca de la entrevista	55

2.7 Los relatos y la interpretación	58
2.8 La encuesta y la reducción de los sujetos	58
2.9 En busca de una tipología ampliada	59
2.10 De la escritura de proceso y los regresos al campo	60
A modo de epílogo: la escritura final y otras reflexiones	61
Capítulo III	64
Problematización de la secundaria técnica	
Introducción	64
3.1 Construyendo una definición más compleja	65
3.2 El debate acerca de la singularidad de la secundaria técnica	68
3.3 La secundaria técnica desde las tensiones de la educación secundaria en su conjunto	70
3.4 La potencia o la debilidad de la secundaria técnica	76
3.5 La secundaria técnica como el lugar de lo público	80
Capítulo IV	82
Qué nos dice la institucionalidad de la secundaria técnica en México	
Introducción	82
4.1 Reseña histórica de la educación secundaria mexicana	83
4.2 La educación secundaria técnica mexicana en el presente de larga duración: de los noventa hasta la fecha	102
Capítulo V	137
Contextos institucionales y sujetos a nivel local: la escuela secundaria técnica y el centro de formación técnica	
Introducción	137
5.1 La escuela secundaria técnica investigada	137
5.2. El centro de formación técnica: el ICATMI de Morelia	158
5.3. Análisis comparado entre la secundaria técnica y el ICATMI	172

Capítulo VI	174
En busca de un marco de referencia: los jóvenes, la educación y el trabajo	
Introducción	174
6.1 El mundo del trabajo	175
6.2 Jóvenes, educación y trabajo	192
Segunda Parte: Trayectorias y huellas	235
Capítulo VII	235
Aproximándonos a las trayectorias	
Introducción	235
7.1 Un nuevo campo de conocimiento: trayectorias y transiciones de vida y trabajo	236
7.2 A modo de referencia: las trayectorias de los jóvenes populares	253
7.3 La reconstrucción de las trayectorias de los egresados de la secundaria técnica: referentes teóricos y aproximaciones metodológicas	256
7.4 En busca de una clasificación para las trayectorias	270
Capítulo VIII	
Trayectoria “gana el trabajo pero hay ventanas”	277
Introducción	277
8.1 Visión inicial de la gran trayectoria “gana el trabajo pero hay ventanas”	278
8.2 Trayectoria específica “el fin de la vida escolar”	281
8.3 Trayectoria específica “la capacitación abre puertas”	298
8.4. Visión final de la trayectoria “gana el trabajo pero hay ventanas”	322

Capítulo IX	325
Trayectoria “Cada cual estudia a su modo”	
Introducción	325
9.1 Visión inicial de la gran trayectoria “cada cual estudia a su modo”	326
9.2 Trayectoria específica “estudian trabajando”	330
9.3 Trayectoria específica “a la universidad sin interrupciones”	342
9.4 Trayectoria específica “trabajando con un poco de ventaja”	354
9.5 Trayectoria específica “el regreso a la capacitación”	379
9.6 Visión final de la trayectoria “cada cual estudia a su modo”	393
Capítulo X	395
Las trayectorias: de una visión comparada al para qué	
Introducción	395
10.1 Comparando trayectorias: diferencias y encuentros	396
10.2 Las trayectorias más vulnerables	406
10.3 La visión global de las trayectorias	409
10.4 Las estaciones en las trayectorias	413
10.5 Síntesis acerca de las trayectorias: la vida compleja	428
10.6 Las contribuciones de la tesis al estudio de trayectorias	434
Capítulo XI	438
Conclusiones: las trayectorias como huellas: el sentido de la secundaria técnica mexicana	
Introducción	438
11.1 Huellas de la vocacionalización	438
11.2 Consideraciones teóricas y metodológicas	442
11.3 Huellas en la escolaridad y en conocimientos y	

habilidades técnicas	445
11.4 Huellas laborales desdibujadas	450
11.5 Huellas en aprendizajes específicos, competencias sociales y valores	452
11.6 Huellas y desdibujamientos	454
11.7 El valor múltiple de los centros de capacitación... y los riesgos	456
11.8 La transición al trabajo	457
11.9 Fragilidades y semejanzas	458
A modo de epílogo: preguntas abiertas y recomendaciones	459
Bibliografía	464
Anexo: Listado de los egresados y sus características	486

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mis primos María y Gerardo, mis padres, la abuela, mis sobrinos, amigas y amigos, a todos los que me han cobijado y escuchado con su amor y su confianza, desde distintas latitudes y tiempos, algunos presentes en este plano físico, y otros no, pero todos en mi corazón, contribuyendo a que llegara hasta aquí. Sujetos que están en mí, encuentros y desencuentros, memorias, experiencias y referencias compartidas. Un manto de vida que se ha unido con la mía.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al DIE/ CINVESTAV y al CONACYT por los apoyos institucionales, por haber confiado en mí, y por desarrollar o promover estudios doctorales que combinan la formación de calidad, con la hospitalidad y la apertura a los estudiantes. En particular al DIE/ CINVESTAV por valorar la potencialidad de los postulantes antes que sus restricciones; en mi caso, la edad socialmente tardía en que empecé el doctorado. Gestos así no se pueden agradecer suficientemente, pero sin duda me llevaron a la reciprocidad. Agradezco también haber estudiado en una institución donde impera un clima de solidaridad y respeto, que no se limita a la actividad académica.

Agradezco a todos los que me acompañaron académicamente en este proceso, así como revisaron y corrigieron el informe de tesis, en particular a mi directora María de Ibarrola, que supo acompañarme y dejarme libre, y que me apoyó con su amistad y a los sinodales Enrique Pieck y Eduardo Weiss, que se hicieron presentes cada uno en su singularidad. También agradezco a las dos sinodales que se incorporaron al final del año 2012, Ruth Paradise y Rosa Nidia Buenfil y a las amigas que estuvieron dispuestas a leer la tesis. Las palabras de todos ellos me obligaron a detenerme, reflexionar y darle un giro a la tesis.

Agradezco a cada uno de mis compañeros y compañeras, en particular a Azul, Alejandro, Fernando, Guillermo y Andrés Emilio, con los cuales compartimos la construcción de nuestras respectivas tesis. El seminario permanente que nos unió en estos años, no sólo me abrió a innumerables aprendizajes, sino que hizo posible una red de intercambios, donaciones y fraternidades. Lugar permanente de reflexión, donde antes que nada disfrutamos como grupo del proceso de aprender.

A través de estos agradecimientos institucionales también agradezco a México por su acogida generosa en todos estos años desde que estoy aquí, donde me siento en casa. Agradezco también a los investigadores del GRET (Grupo de investigación en educación y trabajo), Universidad Autónoma de Barcelona, Joaquim Casal, Rafael Merino y Jordi Planas, y a José Machado Pais, Universidad de Lisboa, quienes me recibieron durante mi estancia del año 2011 y me enriquecieron con sus comentarios.

Agradezco a los egresados que entrevisté desde diferentes espacios (la escuela, el centro de formación, el mundo del trabajo y la vida cotidiana), así como a los profesores y estudiantes, al director y la coordinadora académica de la escuela secundaria técnica donde me concentré para ubicar a mis posibles jóvenes a ser consultados y a los funcionarios del nivel central y otros informantes. También agradezco al personal directivo

y docente y a los estudiantes con los cuales conversé en las otras escuelas secundarias o en el centro de formación técnica. Sin ellos el estudio no hubiera sido posible.

Mi reconocimiento especial a los jóvenes que se abrieron en las entrevistas, y con los cuales se generó una relación igualitaria que, por un momento, borró todas las diferencias entre nosotros. Agradezco también haber sido testigo de su manera clara, fresca y desenvuelta de expresarse ante una adulta como yo.

Espero que todos se sientan reflejados y respetados en estas páginas.

Prefacio: El sentido de escribir una tesis

Escribir permite pensarse.

Escribir es un ejercicio con uno mismo y para otros.

Escribir es lanzar un mensaje al mar, para cualquiera.

Escribir permite conservar y compartir lo pensado.

Escribir es regresar sobre lo escrito, dialogar con la propia escritura.

Escribir construye universos, no se reduce a comunicar.

Escribir es una manera de estar en el mundo.

Escribir es un viaje, una osadía.

Escribir es abismarse.

Escribir es dejar una huella.

Escribir es estar dispuesto a presentarse, a exponerse.

Escribir es un alivio.

Escribir es una tarea que llega a poner orden.

Escribir me gusta.

De mi parte, escribo para tender puentes, para producir un diálogo y un nosotros. En el caso de esta tesis, este proceso se ve alterado por el hecho de que la tesis tiene fecha de término y está sujeta a evaluación. Me hubiera gustado que esta escritura hubiera sido más fresca, más suelta, más libre de reglas, con menos miedo de mi parte y menos referencia al buen desempeño, al número de páginas, a cómo seguir ciertos parámetros institucionales. En este sentido, a lo largo de todo el texto se hace presente esta tensión en torno a cumplir con un cometido.

Desde mi experiencia escribir es un disfrute y un salto al vacío, un papel en blanco con el cual se empieza a dialogar y se transforma en texto. Sin embargo, me doy cuenta que puedo escribir en forma reflexiva y fluida en mayor grado cuando elaboro cualquier texto diferente a esta tesis. Por el contrario en torno a la escritura de esta tesis me he sentido trabada, angustiada, justamente por saber que es “mi tesis” y por las reglas del género. Cada vez que quiero escribir algo, debo argumentar, presentar evidencias, poner la referencia, citar. Casi siempre me siento en falta, como una colegiala que no ha aprendido la lección. Cada párrafo, cada cita... me obliga y me inquieta.

El otro punto es desde qué lengua escribo. Larrosa (2006) destaca que existen varias lenguas al interior de una misma lengua, aludiendo a la lengua de los científicos, la

de los técnicos, la de los reflexivos... En mi caso, he intentado hablar desde mi condición de sujeto. Sin embargo, la tesis como género, aún en las investigaciones cualitativas, tiene una lengua estricta, que reduce el espacio del sujeto que escribe. Me siento permanentemente preguntándome: cómo puedo justificar esto...

La tesis tiene como género un estilo donde se establecen supuestos, conjeturas, certezas, conclusiones, recomendaciones. Por mi parte, he intentado escribir a partir de fragmentos, en movimientos sucesivos, donde se parte de algún lugar y se avanza con la lógica del laberinto, reconociendo el valor de ese tipo de escritura.

Me acosa una pregunta que Benjamin hizo en 1934, en el marco de la historia que le tocaba vivir, con el nazismo expandiéndose y amenazando Europa: “para quién escribes” (Benjamin, 2004). De mi parte, escribo esta tesis esperando que sirva para algo, para alguien, para que alguien, no sé quien... se pueda inspirar para hacer una investigación, para pensar algún programa o alguna política, para pensar su práctica, para pensarse... Esta tesis es como un mensaje sin destinatario específico. Un mensaje en una botella lanzada al mar... No tengo un interlocutor concreto, no escribo para una institución, no espero “incidir” en la formulación de políticas, tema que inquieta a algunos. Mi única referencia es que estoy cumpliendo un compromiso con la institución que me ha permitido realizar estos estudios de doctorado y un compromiso conmigo misma en torno a completar.

En estos tiempos, estoy consciente cada vez más de la finitud de la vida, la mía propia, la de todos. Sin embargo, tengo la certeza de que algo permanece, las palabras permanecen. La tesis recupera algunos linajes, algunas tradiciones, algunos conceptos. Hago mías estas palabras de Larrosa: “nada quedará de nuestros corazones. Cada una de nuestras partículas retornará a su elemento. Pero nuestras palabras han trazado una estela, han vibrado en el aire, han tocado a otros. Y lo que vibra sigue su camino, se recarga, se multiplica, crece y sigue, se transforma” (Larrosa, 2010:110)

La tesis puede ser leída como una donación, no hacia alguien en particular, sino una donación a ese mundo infinito de escritores que se desconocen entre sí, que incluso no se ven a sí mismos como escritores. Se ha hablado mucho acerca de que las tesis se escriben y nadie las lee, que no tienen difusión, que se pulverizan en la nada. Creo que es cierto. Y al mismo tiempo no importa, en algún momento alguien las encuentra.

Esta tesis ha sido una aventura de conocimiento. He aprendido mucho en estos años, y me gustaría de alguna manera no terminarla. Como se ha dicho acerca de muchas otras cosas, hay tareas interminables. Y al mismo tiempo, ahora la estoy

terminando. Valoro del proceso el movimiento por el cual una experiencia me llevó a otra, un conocimiento me llevó a otro, una referencia a otra, un texto a otro, formándose redes de saberes y sujetos, que siguieron la forma del rizoma. No sólo me interesaron las estructuras complejas de las vidas de los jóvenes egresados, sino que esta tesis también siguió la lógica de transitar por la complejidad. Al mismo tiempo, si todo laberinto tiene un centro, aún con las tendencias al descentramiento, en mi caso el centro del laberinto ha sido mi afán por conocer. Esa búsqueda ha sido el hilo para salir del laberinto.

Los “hallazgos” de esta tesis no fueron presentados para mejorar la secundaria técnica, para proponer que debe continuar o debe ser absorbida por la secundaria general, sino y antes que nada para el porvenir, para lo imprevisible, para una manera de ver la educación donde se ponga en cuestión la noción misma de sistema educativo, donde se acorten distancias entre discurso y práctica, entre educación y trabajo, donde el sujeto y su plenitud sean los organizadores.

Quiero compartir con el lector que la secundaria fue hija de la postrevolución. Por oposición a Europa, donde surgió como una educación para la elite, y a partir de una rigurosa selección (Arendt, 1996), en México, la secundaria tuvo el sentido originario de una expansión democratizadora, que al mismo tiempo segmentó y consagró diferencias. En este marco, la secundaria técnica mexicana fue parte de ese mismo proceso, pero corriéndose en el tiempo, ya que surgió desde la secundaria general, fue una expansión de la expansión y al mismo tiempo volvió a segmentar a los jóvenes. Reconocer este hecho me lleva a decir que me gustaría que la tesis lograra en algún grado desplegar la singularidad de la secundaria técnica mexicana, recuperar testimonios y hacerlos hablar, para tener una conversación donde se construya un nosotros, primero con los jóvenes egresados y luego con el lector. Aspiro a una tesis que no se dedique a mirar la secundaria técnica desde la falta, desde lo que no funciona.

Hay algo de misterio en la elección de esta tesis. Me sigo preguntando por qué elegí la secundaria técnica. Sin duda había muchos temas más fáciles para mí, más cercanos a mi experiencia. Buscando encuentro razones...porque es el último ciclo de la educación básica, porque a partir de allí se produce una salida importante de los jóvenes del sistema educativo, porque está presente el trabajo, porque ya había investigado la secundaria técnica en la Argentina. Sin embargo, nada es un argumento suficiente y tengo que admitir que hay algo que elude la explicación.

Como parte de estas aclaraciones se hace necesario recordar que la tesis es un juego de interpretaciones sucesivas, donde el lector es uno de los tantos interpretadores.

Cabe destacar que sin duda parte de mi búsqueda ha sido el intento de escribir en una lengua más cercana a lo íntimo que a una visión externa de la secundaria técnica, dejando hablar a los sujetos. También me ha interesado reseñar la construcción social de la secundaria técnica.

Sin duda esta tesis ha sido un acontecimiento para mí. Cuando la empecé mi vida tenía una forma, ahora tiene otra, que me gusta más, donde me siento más comfortable, más cerca de lo que me importa. En relación con esta potencia del texto para cambiar al que escribe, para cambiarme a mí, recuerdo a Foucault (1996) diciendo que él era un experimentador más que un teórico y que “si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya sé, nunca tendría el valor de comenzar. Escribo precisamente porque no se todavía qué pensar sobre un tema que atrae mi atención. Al plantearlo así, el libro me transforma, cambia mis puntos de vista” (Foucault, 1996: 9). Durante esta etapa de mi vida, la tesis fue no sólo un camino de aprendizaje, sino una tarea de donde agarrarme, un sentido para mí, un norte, una razón para continuar, especialmente en los momentos en que el sinsentido se hizo más fuerte y el naufragio más inminente. Regreso a Foucault (1996) que afirma que al mismo tiempo que cambiarlo a él sus libros producen efectos en los otros, que esos libros suyos se pueden leer como una experiencia, que son “libros experiencia”, “agentes”, que cambian al otro, que alteran su forma de hacer las cosas, porque los lectores sienten que se está escribiendo sobre ellos, aunque no sea así, y entonces...ya no pueden ser los mismos¹. Por su parte, Larrosa (2006) presenta la inquietud de cómo construir una lengua de la experiencia, por oposición a esa lengua de nadie, sin sujeto, que circula por las redes de comunicación, identificada como la lengua de los profesores, los filósofos, las mujeres, los jóvenes, de los que dicen tener algo en común. A partir de estos textos enlazados por la búsqueda, aspiro a que esta tesis sea una invitación-experiencia que lleve al lector no sólo a evocar la propia y repensarla, sino a sumarse a una tarea todavía vacilante de hacer una lengua de la diferencia, que al mismo tiempo busca ser una lengua del nosotros. La experiencia se instala como punto de partida y punto de llegada. Sólo resta decir que un texto tiene una materialidad que compromete, es un cuerpo que transita en el tiempo y en el espacio. Esta tesis ha venido transitando conmigo.

¹ Foucault hizo la siguiente referencia: “Volvamos al libro de las prisiones (...) Cuando el libro salió, varios lectores, particularmente guardacárceles, trabajadores sociales, etc, hicieron este singular comentario: es paralizante, puede haber algunas observaciones correctas, pero en cualquier caso ciertamente tiene límites, porque nos bloquea, nos impide seguir realizando nuestras actividades (Foucault, 1996: 17). Foucault concluye que justamente por eso el libro “funcionó”, porque les impidió seguir siendo los mismos. En este sentido, señala que el libro dio cuenta de una experiencia que se extendió más allá de la suya y que transformó a otros.

Introducción

La investigación se propuso dar cuenta del sentido de la secundaria técnica mexicana desde las trayectorias laborales, educativas y de vida de un grupo de egresados jóvenes, leídas como huellas y no como efectos de estructuras institucionales. En México, la secundaria técnica, una de las modalidades de la secundaria, es el último ciclo de la educación básica obligatoria, correspondiéndose con los grados 7 a 9 del sistema educativo.² Los que estuvieron en esa modalidad eran muy jóvenes cuando la completaron y se hicieron “egresados”.

La pregunta por el sentido de la secundaria técnica mexicana se orientó hacia observar si la formación que ofrece esta modalidad en relación con el trabajo, que consiste en una familiarización en torno al trabajo, en una vocacionalización inicial, antes que en una especialización “para el trabajo”, se hace presente y en qué términos en las trayectorias de los egresados. En particular interesó investigar si esta diferenciación curricular, y su expresión en una práctica escolarizada, orientaron los estudios posteriores de los jóvenes, la inserción laboral y la disposición solidaria hacia el otro.

La decisión de generar un espacio para la voz de los egresados, que además seguían siendo jóvenes al momento del estudio, implicó “asumir una posición dentro de una relación comunicativa” (Guzmán y Saucedo, 2007), al buscar ser una contribución más respecto de la tarea de lograr una mayor visibilidad social para este grupo etario. Esta decisión no fue sólo una estrategia o un enfoque de investigación, o una decisión educativa, sino una opción política, una apuesta a las nuevas generaciones.

La elección del tema de la tesis requirió pensar, elegir y descartar, en un juego de dentro-fuera. Por mi experiencia laboral estuve orientada a investigar las relaciones entre educación y trabajo y al mismo tiempo recuperar reflexiones desde otras esferas de la educación.

Al interior del campo de la formación para el trabajo estaban esperándome múltiples opciones. La secundaria técnica fue una elección, en el sentido que ella me eligió a mí, ya que a mediados de los setenta investigué los bachilleratos agropecuarios en la Argentina (Messina, 1975), en un momento de intenso debate en torno de la

² En el capítulo I se define qué se entiende en esta tesis por educación secundaria técnica; en el capítulo III se la problematiza, analizando algunos rasgos y tensiones; en el capítulo IV se presenta la institucionalidad de la secundaria técnica.

educación técnica de nivel medio³, y en particular del valor de la especialización temprana⁴. Debate que tenía lugar en medio de una institucionalidad democrática que estaba a punto de quebrarse, y que nosotros desde la universidad y desde nuestra condición de jóvenes veíamos como fuera de escena. Esa investigación me dejó huellas, por haber sido la que cerró un ciclo, la última en mi país de origen. La investigación del estribo después del salto al vacío que fue para mí el golpe de estado. En este marco, el regreso a la secundaria técnica tuvo un sentido de reparación de un pasado que quedó inconcluso. Esta fue la naturaleza de la primera opción que hice en torno a la tesis, al interior del campo de la educación para el trabajo.

El segundo paso fundamental dentro del campo de la formación para el trabajo fue focalizarme en México, y en un segundo momento en egresados residentes en el Distrito Federal⁵. Estas decisiones facilitaron el acceso a los egresados, por ser yo también residente en México y en la entidad federativa nombrada.

El tercer paso consistió en acercarme a la secundaria técnica no desde un análisis curricular o de gestión, sino desde los jóvenes que participaban en la modalidad. Esta opción “desde el sujeto” tuvo al principio una forma difusa. Simplemente sabía que quería escuchar sus voces. A partir de las entrevistas, y de una revisión teórica, empecé a concentrarme en el estudio de las trayectorias de los egresados, para leerlas en un segundo momento como huellas de la secundaria técnica. Las narraciones acerca de las trayectorias, de las posiciones y movimientos que fueron haciendo los egresados fueron el eje de la reflexión antes que sus opiniones acerca de esta modalidad.

En este marco, investigar la secundaria técnica mexicana fue una manera de preguntarse una vez más por el valor de incluir una “cierta formación para el trabajo”, como parte de la educación formal en la temprana juventud, y en un nivel del sistema educativo donde empieza la diferenciación respecto de los dos primeros ciclos de la educación básica.

³ El debate se daba en Argentina en torno a un nivel educativo diferente al de México. La educación técnica de nivel medio argentina o secundaria técnica en esos años era de 5 cinco grados, en dos ciclos de 3 y 2 grados respectivamente, después de una educación primaria de 7 grados. Mientras Argentina tenía 7 años de primaria más 5 de secundaria, y la técnica era una de las opciones de la secundaria, México tenía 6 de primaria, 3 de secundaria y 3 de media superior, con modalidades técnica tanto al interior de la secundaria como de la media superior. En esos años todavía no se había consagrado la noción y el nivel de educación básica en ninguno de los dos países.

⁴ En esos años se hablaba de especialización para el trabajo y no de vocacionalización, término que empezó a emplearse desde los noventa.

⁵ En el Capítulo II, sobre el enfoque y la metodología, hago referencia a la ampliación posterior del territorio donde residían los sujetos, expandiéndome más allá del Distrito Federal, aludiendo a diferentes motivos.

La opción por el sujeto se combinó en esta tesis con la investigación cualitativa, dando lugar a un texto donde se recuperaron las voces de los egresados, poniendo en diálogo categorías del sentido común y concepciones teóricas, para construir conocimiento desde la experiencia. Además, a diferencia de estudios de egresados que recurren a un marco muestral, una encuesta o consulta “en extensión” y un formulario estandarizado, en esta tesis se invitó a participar a un grupo pequeño de sujetos, en el marco de entrevistas semiestructuradas, y en diálogo con la teoría.⁶ En congruencia con el enfoque adoptado, la tesis no aspira a generalizar las conclusiones sino a dar cuenta de lo que se presentó en el grupo entrevistado. En el mismo sentido, logré transitar desde la secundaria técnica como “tema posible”, “información”, conocimiento separado u objetivado respecto de mí, a vivirla como “la experiencia de”, como un proceso donde me involucré como sujeto de la experiencia.

Esta tesis está referida a los testimonios principales de 36 egresados, que se confrontaron con otras conversaciones con egresados, estudiantes, profesores y funcionarios, así como con información documental acerca de la institucionalidad de la secundaria técnica mexicana, presente y pasada. Los egresados fueron identificados desde: a) una escuela secundaria técnica, a partir de los registros escolares; b) un centro de capacitación técnica donde estaban como estudiantes activos; c) el trabajo o la familia, a partir de redes informales. Esta forma de selección permitió escucharlos desde diferentes momentos de sus trayectorias, desde el egresado reciente “en banca” hasta el profesional en ejercicio que está dejando atrás la juventud.

Un punto a señalar es que, considerando el hecho irrefutable de que la experiencia asociada con la secundaria técnica mexicana ha tenido poca visibilidad social, en particular por la escasa presencia de investigaciones sobre esta modalidad, se espera contribuir a la inversión de este proceso, como parte de un ejercicio que De Sousa (2009) denomina sociología de las ausencias. Esta propuesta implica al mismo tiempo que recuperar y potenciar las experiencias invisibles permite pensar en la construcción de espacio público y de sujetos más libres de la programación social dominante.⁷

Elaborada desde un lugar de encuentro entre varias disciplinas y corrientes teóricas en proceso de construcción, la tesis transita por la sociología de la educación, la sociología de la juventud, la sociología del trabajo, la pedagogía del sujeto y la experiencia, las filosofías del sujeto y la alteridad. En congruencia con este enfoque

⁶ El enfoque y el proceso metodológico se describen en detalle en el Capítulo II de esta tesis.

⁷ De Sousa (2009) alude a la sociología de las emergencias como una propuesta de incursión por las utopías, que tiene lugar junto con construcción de la sociología de las ausencias.

multidisciplinario y abierto a lo nuevo, se espera contribuir a que los lectores puedan emplear las reflexiones que aquí se presentan para mirar y transformar su propia experiencia.

Esta tesis doctoral ha sido para mí el momento de la recapitulación, del alto reflexivo, después de una vida dedicada a la investigación. A diferencia de algunas posturas que afirman que los investigadores se forman desde y a partir de los estudios doctorales, mi propia historia da cuenta de otra posibilidad, vinculada con un tiempo en que los estudios de postgrado estaban menos institucionalizados que en el presente: la formación desde la experiencia y entre pares, combinando instancias grupales y esfuerzos individuales, diálogo y soledad, aprendizaje y enseñanza. En este sentido, el doctorado fue para mí un punto de llegada y no un punto de partida. Al mismo tiempo fue un punto de llegada que me transformó.

Finalmente, la tesis no sólo permite contar con una visión más exhaustiva de la secundaria técnica, sino que presenta tanto una visión subjetiva, a partir de los testimonios de los egresados, como su institucionalidad. El hecho de que la media superior se haya hecho obligatoria hace aún más necesaria una caracterización de la secundaria técnica desde el campo de la investigación.

A partir de todo lo reseñado, la estructura adoptada para el informe fue como sigue. La tesis incluye dos partes: la primera referida a “antecedentes”, capítulos I a VI, y la segunda, capítulos VII a XII, que se centra en las trayectorias y las huellas, presentando tanto las categorías teóricas como los resultados. En el capítulo primero se alude a la decisión de investigar la secundaria técnica desde las trayectorias de un grupo de egresados, especificando el campo de estudio, la fundamentación, los propósitos y las preguntas de investigación. En el segundo capítulo se caracteriza el enfoque, la metodología y el proceso de la investigación, especificando cómo se organizó y tuvo lugar el trabajo de campo, así como el lugar asignado a la escritura. En el tercer capítulo se presenta la secundaria técnica mediante la problematización de su situación actual, en base a caracterizar algunos de sus rasgos o de abordar algunas tensiones que la constituyen según el enfoque adoptado. En el cuarto capítulo se describe la secundaria técnica como realidad local, sobre la base de observación, entrevistas y grupos de discusión, plasmada en una escuela específica y reseñando cómo se vive “lo técnico” en el ámbito escolar; se incluye también una descripción del centro de capacitación técnica en el cual se realizaron las entrevistas, incluyendo impresiones emanadas de la

observación y un breve diagnóstico a partir de una encuesta disponible y de las reducciones de su base de datos, para adaptarla a esta tesis.

En el quinto capítulo se regresa a la institucionalidad de la secundaria técnica, sobre la base de revisión documental y entrevistas, concentrándose en el presente y haciendo una breve incursión histórica, así como relacionándola con la secundaria en su conjunto. Este capítulo permite confrontar y fortalecer los testimonios de los egresados con una mirada a la realidad institucional. El capítulo sexto condensa algunas referencias teóricas obligadas del estudio: las transformaciones en el mundo del trabajo en las últimas dos décadas, y las relaciones entre educación y trabajo, en particular los maneras en que los jóvenes viven la educación y el trabajo. En el capítulo séptimo se presenta el enfoque adoptado en relación con las trayectorias y huellas, previa revisión de los antecedentes en ese campo, así como la clasificación construida para organizar las trayectorias como constructos teórico-empíricos, a partir de testimonios particulares. En los capítulos octavo y noveno se comparten los hallazgos centrales de la investigación, sistematizando las trayectorias laborales y educacionales de los egresados y analizándolos en términos de huellas. En estos dos capítulos se diferencian entre trayectorias específicas y grandes trayectorias, que agrupan a las primeras. En efecto, en el capítulo octavo se presenta la gran trayectoria “gana el trabajo pero hay ventanas”, explicitando sus tres trayectorias específicas y culminando con una comparación entre ellas. En el capítulo noveno se presenta la gran trayectoria “cada cual estudia a su modo”, desglosando sus cuatro trayectorias específicas y comparándolas entre sí. En el capítulo décimo se hace una comparación entre las trayectorias presentadas una a una en los capítulos anteriores (capítulos octavo y noveno), así como se da cuenta de una visión global de las trayectorias, se realizan algunos análisis transversales y se sintetizan las contribuciones de la tesis a los estudios sobre trayectorias. En el capítulo onceavo se comparten algunas conclusiones, infiriendo el sentido de la secundaria técnica desde las trayectorias de sus egresados, interpretadas como huellas. Finalmente, se incluye un anexo con información básica de los egresados.

PRIMERA PARTE: ANTECEDENTES

Capítulo I. La decisión: estudiar la educación secundaria técnica mexicana desde las trayectorias de un grupo de egresados

Introducción

En este capítulo con que se inicia la tesis, se fundamenta el estudio acerca de la educación secundaria técnica mexicana, se reseñan los objetivos y las preguntas de investigación, así como se da cuenta de los movimientos en términos de orientaciones y de referentes teóricos que tuvieron lugar durante el proceso. El enfoque adoptado se caracteriza como “desde las trayectorias” y “centrado en el sujeto”. Este capítulo permite entender la decisión que dio lugar al estudio. Se constituye como el punto de partida que permitió construir la tesis y desde el cual se la puede mirar en su conjunto.

Cabe destacar que la educación secundaria fue un lugar preferencial para el estudio por ser el último ciclo de la educación básica obligatoria, que como tal merece ser investigado. La focalización en la secundaria “técnica”, y no en la secundaria en su conjunto, se debió al interés por observar qué les pasaba a los jóvenes que habían transitado por una modalidad donde habían coexistido la formación general y una “cierta formación para el trabajo”. En este sentido, se buscó explorar el vínculo entre la escolaridad de la secundaria técnica mexicana, definida por esta singularidad, y la inserción laboral, la continuación de estudios y otras dimensiones de la vida de los jóvenes.

En este marco, la incorporación a la tesis de la categoría “trayectorias” fue fundamental, porque permitió observar cómo se condensaron y desarrollaron los procesos de inserción y permanencia en el mundo del trabajo, combinados con la continuación o no de estudios y con los acontecimientos personales que llevaron o no a la autonomía. Además, la categoría trayectoria permitió incursionar en las relaciones entre las estructuras objetivas y las subjetivas. Pensar las trayectorias como huellas fue una posibilidad teórica que se presentó durante el proceso de la investigación y que agregó otra singularidad al trabajo.

1.1 Por qué investigar la secundaria técnica mexicana

Desde el punto de vista de la investigación, la educación secundaria técnica mexicana⁸ se presenta, parafraseando a Barthes, como un lugar “de extrema soledad”⁹. Esta soledad, sospechada primero, y luego comprobada, justificó investigarla. Desde ese lugar volví a desandar el camino acerca de qué se había investigado sobre la secundaria técnica mexicana y desde qué enfoque. En México, las investigaciones sobre educación y trabajo y/ o sobre trayectorias de jóvenes en México se han concentrado en los niveles de educación superior y educación media superior (De Ibarrola, 2006; De Ibarrola, 2004a; Guerra, 2009, Guerra y Guerrero, 2004).

Por su parte, las investigaciones sobre la educación secundaria se han orientado hacia la secundaria general o hacia el conjunto de la secundaria (Levinson, 1999; Levinson, 2002; Loyo, 2002; Sandoval, 2007; Quiroz, 2008; Martínez y Quiroz, 2007; Santos, 2005; Ducoing, 2007; Weiss, 2005; Tapia, Pantoja y Fierro, 2010). Por el contrario, se detectan pocos estudios acerca de la secundaria técnica y la telesecundaria. En efecto, sólo se ha identificado una investigación sobre la secundaria técnica mexicana, (Pieck, 2004), un informe de avance de una tesis doctoral en proceso inicial (Vigueras Monroy, 2010)¹⁰, y unas pocas investigaciones sobre estudiantes de las telesecundarias (Reyes, 2011; Muñoz y Solórzano, 2007; Flores y Rebollar, 2008). De esta manera se reproduce en el plano de la investigación el diferente valor social que han tenido las tres modalidades de la secundaria, así como la desigual distribución actual de su matrícula, que favorece a la secundaria general. Esta soledad de la secundaria técnica, desde el punto de vista de la investigación, se ha prolongado en el tiempo, ya que se ha mantenido estable en los últimos diez años.

Un punto a destacar es que la escasa investigación sobre la educación secundaria técnica desde el punto de vista de las relaciones entre la educación y el trabajo coexiste con la reforma a la educación secundaria, que incorpora la asignatura “educación tecnológica” en todas las modalidades de la secundaria. La educación tecnológica básica es entendida desde la SEP fundamentalmente como una formación teórica básica sobre la tecnología, que incluye un componente práctico pero que se diferencia de la formación exclusivamente práctica que se había dado en los talleres. Este cambio curricular acorta

⁸ En el próximo apartado se hace un ejercicio exploratorio para definirla, así como se identifican tensiones constitutivas de la modalidad.

⁹ Roland Barthes, en Fragmentos del discurso amoroso (1982), afirma que el discurso amoroso se caracteriza por una extrema soledad; desde ese lugar, Barthes justificó la escritura de su ensayo.

¹⁰ Tesis doctoral de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Pachuca, Hidalgo, México.

la distancia entre la secundaria técnica y la secundaria general, estableciendo la primacía de la primera. Sin embargo, la enseñanza “práctica” en los talleres persiste en las secundarias técnicas.

A esta ausencia de la investigación se une la escasa información pública sobre la modalidad. En efecto, las estadísticas de la SEP se limitan a datos básicos (matrícula, deserción, reprobación, desempeño escolar en materias básicas), mientras no existen programas de seguimientos de egresados desde las escuelas, la SEP o los estados, ni referencias a la secundaria técnica en las estadísticas censales o generadas desde las encuestas de hogares. En el mismo sentido, la historia de la secundaria técnica sigue siendo una tarea pendiente, que requiere ser abordada. Merece aclararse, que existen varios textos que aportan referencias parciales para su reconstrucción, ya que han sistematizado el devenir de la educación técnica en su conjunto (Rodríguez, 2002; Weiss y Bernal, 2011) o de la educación en todos sus niveles (Meneses, 1983, 1986, 1991, 1997, 1998; Quintanilla, 2002; Tanck de Estrada, 2011). En todos estos textos, que han implicado contribuciones significativas a la historia de la educación en México, la educación secundaria técnica aparece desdibujada, como olvidada por los propios historiadores.

Al mismo tiempo, se justificó investigar la secundaria técnica mexicana no sólo por ser una ausencia desde el punto de vista de un conocimiento compartido, sino por lo que es: en primer lugar, el último ciclo de la educación básica obligatoria, condición que hace necesario saber de ella; y en segundo lugar, por la especificidad de la secundaria técnica, que implica una “cierta formación para el trabajo”, la cual puede definirse como una vocacionalización temprana, y que adquirió nuevos matices al incorporarse la “educación tecnológica básica”, de acuerdo con las últimas reformas. En esta tesis se define “vocacionalización” temprana de la educación secundaria como una diferenciación curricular que busca familiarizar con el trabajo y no formar para una “salida laboral inmediata”, y que tiene la peculiaridad de ser parte de un currículo donde predomina la formación general (Munjanganja, 2008)¹¹. El interés por la vocacionalización llevó a su vez a otra cuestión clave: el lugar del trabajo en la enseñanza secundaria, dada la histórica desarticulación entre educación y trabajo, que ha tenido lugar tanto en el mundo social

¹¹ La vocacionalización es una categoría que ha sido ampliamente debatida y que ha dado lugar a diferentes concepciones; mientras algunos autores la conciben en los términos aquí descritos (Munjanganja, 2008), otros la definen como una formación para puestos de trabajo específicos, en desmedro de las competencias generales y del pensamiento crítico (Schugurensky, 1998). En el mismo sentido, en América Latina desde los setenta el propósito de la vocacionalización, entendida como formación para el trabajo, se transfirió desde la secundaria hacia la educación media y la educación media superior, dando lugar a currículos profesionalizantes o abiertamente tecnológicos, como las universidades tecnológicas mexicanas.

como al interior de las escuelas secundarias, sean técnicas o generales. Asimismo, a estas razones se unió la invisibilidad de los saberes sociales acerca del trabajo en la educación secundaria.

Además, sobre la secundaria técnica pesan cuestionamientos acerca de su razón de ser, algunos desde el sentido común y otros desde la investigación, que añaden motivos a la investigación. Se afirma que “ya no es la de antes”, porque no cuenta con los apoyos del pasado y ofrece especialidades que se desarrollan en forma marginal, con baja calidad y en espacios escolares deteriorados (Pieck, 2004). Sin embargo, aún en estas condiciones, desde la investigación se reconocen las potencialidades de la modalidad, que justifican su permanencia, tales como añadir un valor agregado al currículo, que permite un acercamiento inicial al trabajo, opciones de autoempleo en sector rural y formación en competencias laborales (Pieck, 2004). En este marco, investigar la secundaria técnica, modalidad simultáneamente cuestionada y valorada, llevó a preguntarse por el papel de la educación básica obligatoria, cuando involucra una cierta orientación técnica y cuando incorpora principalmente a jóvenes de sectores sociales de bajos ingresos.

Otra razón que permite entender la opción de la tesis por la secundaria técnica fue que se requería contar con voces “autorizadas”, las de los propios sujetos participantes, para pensar la educación secundaria técnica.

Sin duda un motivo de igual peso para realizar el estudio fueron los jóvenes. Ellos han ido consolidándose como grupo prioritario para las políticas públicas y los programas, en exacta proporción a su vulnerabilidad social, En consecuencia, desarrollar una investigación acerca de los jóvenes se presentaba como relevante. El interés por los jóvenes ha crecido en América Latina a partir de los noventa. El mundo adulto se ha preocupado por los jóvenes y sus distintas facetas: sus demandas, su “despolitización”, las conductas “desviadas”, la movilización social, los tránsitos de la apatía al enfrentamiento. En este marco, se multiplicaron los organismos de gobierno especializados en los jóvenes, se promulgaron las primeras leyes nacionales o estatales acerca de la juventud, surgieron programas de promoción social, empleo y educación para los jóvenes de sectores marginados, crecieron los estudios y las encuestas acerca de los jóvenes. De este modo, los jóvenes se transformaron en “tema” u objeto de las políticas públicas y de las investigaciones.

Desde el discurso oficial los jóvenes importan no sólo porque constituyen un grupo poblacional numeroso, sino porque son vistos como amenaza. La categoría “población en riesgo”, que se ha empleado recurrentemente para caracterizar a los grupos atendidos por programas de capacitación para jóvenes, se refiere en mayor grado a que los jóvenes son un riesgo para el resto de la población. Sin embargo, en el discurso oficial se los presenta, al igual que los niños, como una promesa, como el futuro que ya está aquí (“el futuro es de los jóvenes”... “el futuro es de los niños”...). También se los presenta como “vulnerables”, mientras el estado asume la responsabilidad, al menos en el discurso, de ser el garante de la igualdad de oportunidades. Machado Pais (2007) se pregunta por qué los jóvenes se han constituido en un campo privilegiado de inversión política; su respuesta es que los jóvenes se han transformado en modelo de referencia para las generaciones más viejas¹². En esta misma línea de pensamiento, los jóvenes cuestionan la estructura establecida y desafían la legitimidad de los patrones de vida de los adultos. En efecto, los estudiantes de hoy son más activos, autodeterminados y persistentes en exigir que el trabajo, además de productivo, tenga sentido. Asimismo, los valores de autoactualización y libertad personal revisten mayor importancia en los jóvenes, produciéndose un choque con los intereses de la empresa y en general con una forma de vida organizada en torno a competir (Hopenhayn, 2004).

Para entender a los jóvenes necesitamos tener presente que no constituyen un grupo homogéneo. Desde la literatura disponible (Lechner, 2004) se alerta acerca de la tentación y el riesgo de hablar de “los jóvenes”, ya que se diferencian en términos de clase social, localización urbana o rural, sexo, edad, contexto social y económico del país y la región en la cual les toca vivir. También es importante partir de un cuestionamiento a la posición que percibe la existencia de una “cultura juvenil”, o subcultura, diferenciada o separada respecto de la sociedad global. “Si entendemos por cultura la manera de vivir juntos, entonces la cultura juvenil es parte de la convivencia social. Los jóvenes no tienen una “subcultura” aparte, escindida de la sociedad, sino que comparten –con modalidades específicas- las maneras prácticas de convivir y las representaciones colectivas de dicha convivencia” (Lechner, 2004:13).

Por cierto, existen otros jóvenes aun más marginados de la escolaridad y del empleo que aquellos que han completado la educación básica, en la modalidad educación secundaria técnica. Sin embargo, interesa la educación secundaria técnica por varias razones: a) las reformas se han concentrado en la educación básica, definida como

¹² Tesis ya suscrita en décadas anteriores por autores como Margaret Mead o Robert Merton.

educación obligatoria; este nivel ha sido el eje de todo el debate educativo y de innumerables innovaciones; b) la educación secundaria técnica, como ya se señaló, ha sido cuestionada tanto a nivel mundial como en México.

El trabajo, por su parte se encuentra en una crisis estructural, ya que se han reducido los puestos de trabajo en el sector formal mientras ha crecido el sector informal y las condiciones precarias. En el caso de los jóvenes, la situación es más crítica; las estadísticas dan cuenta en la mayoría de los países de América Latina que el desempleo juvenil duplica el desempleo de la población en su conjunto, así como están sometidos a condiciones de mayor precariedad, inestabilidad y desregulación laboral. Sin embargo, aún en crisis el trabajo es percibido como algo fundamental e inherente a la condición humana. Para los ciudadanos de la sociedad contemporánea el trabajo es vivido como un destino social, como un domicilio inevitable, como constitutivo de la identidad. No sólo el trabajo es sentido como necesario para la sobrevivencia sino como algo que da sentido a la vida, y sin el cual el sujeto se siente desposeído. Las reflexiones acerca del trabajo han crecido junto con la sociedad capitalista, justamente donde el trabajo es negado en su condición de actividad humana o extensión del hombre, para convertirse en mercancía. Nunca tan reflexionado el trabajo, nunca tan negado en la realidad (Hopenhayn, 1988). En la sociedad actual asistimos a una contradicción compleja de resolver: el trabajo es el punto de partida de la identidad adulta, la mediación entre sujeto y sociedad y al mismo tiempo, el trabajo se desdibuja en la vida social. Hopenhayn, en un texto escrito quince años después del que acabamos de citar, destaca que el trabajo ha sufrido un proceso de “descentramiento”, ha transitado de ser clave para la movilidad y la integración social, a convertirse en un fantasma, en una ausencia que genera desconcierto (Hopenhayn, 2004).

En este marco, quedó plenamente justificada la investigación, en particular su orientación: realizar un estudio de valoración y recuperación de la educación secundaria técnica desde los sujetos, sus trayectorias y sus subjetividades, antes que desde la estructura curricular.

Finalmente, cada vez más las investigaciones esperan contribuir a las políticas públicas. Este estudio se inscribe en una orientación cercana, sin ser la misma: en efecto, sin dejar de lado esa posibilidad, interesa antes que nada colaborar con la construcción de un espacio público donde los jóvenes sean sujetos legítimos de participación.

El estudio también permitió pensar la relación entre la secundaria técnica y la tendencia histórica hacia la escolarización de la educación técnica en su conjunto, reconocida por Weiss y Bernal (2011). Queda abierta la pregunta acerca de si la escuela secundaria técnica es la “mejor” estructura para desarrollar una propuesta temprana de formación inicial para el trabajo, que busque articular dos realidades que han permanecido separadas en la sociedad capitalista: la educación y el trabajo.

1.2 El lugar de la educación secundaria técnica en esta tesis

Por un lado, la educación secundaria técnica se presenta en la tesis como un aspecto “contextual”, en el sentido de que los jóvenes investigados, fueron elegidos por su adscripción a esta modalidad. Sin embargo, la educación secundaria técnica tuvo un papel más destacado en el estudio que ser un criterio de selección de los casos. Por el contrario, se aspiró a que la investigación permitiera identificar la contribución de la educación secundaria técnica a las trayectorias laborales, educativas y de vida de los egresados. Un punto a destacar es que el punto de partida del estudio fue el presente de los egresados, desde la reconstrucción de sus trayectorias de vida y trabajo, para desde allí leerlas como huellas de la secundaria técnica.

Al mismo tiempo, la tesis no se limitó a ser un estudio de trayectorias, sino que se indagó en torno a la modalidad, tanto en su evolución histórica como en la actualidad. En consecuencia, los hallazgos están referidos tanto a las trayectorias como al sentido de la secundaria técnica, inferido desde las huellas.

Por otro lado, la secundaria técnica fue investigada como la propuesta curricular que el sistema educativo ha consagrado en términos de la opción legítima de distribución del conocimiento oficial. Ha persistido un largo debate acerca del sentido y orientación de la educación secundaria, que transitó desde reivindicar la educación secundaria técnica en los sesenta, hasta regresar a la concepción de educación básica ampliada, que asignaba prioridad a la formación general y las competencias básicas, en el marco del discurso de Jomtien de “educación para todos”. Mientras las reformas en Europa tienen como norte la generalización de la educación media, que es además el nivel de la educación definida como obligatoria (entendiendo por educación media lo que en México se conoce como educación media superior), y donde ya tienen lugar formas de especialización, en América Latina las reformas se orientaron desde los noventa hacia la universalización de la educación básica, sancionada como nivel educativo obligatorio y

como una educación general antes que especializada¹³. Con algunas excepciones, los países tuvieron como meta desde los noventa la universalización no sólo de un nivel más básico, sino de formación más general, donde se hizo una opción por las competencias básicas, desvinculándolas del trabajo. Al mismo tiempo, la vinculación con el trabajo se mantuvo en el segundo ciclo de la educación media, mientras progresivamente se fue expandiendo la educación obligatoria y se fue consagrando la obligatoriedad de la educación media¹⁴. Esta situación reafirma la tesis de Popkewitz (1994) de que a mayor pobreza de los países, mayor énfasis en centrar las reformas en la educación básica.

En el caso de México, el gobierno de la federación, a través de la reforma del 2006, tiende a una propuesta unificada de educación secundaria con un componente transversal de educación tecnológica y a la eliminación o desvanecimiento o transformación en otra cosa de la modalidad técnica. Este modelo ha sido transferido desde los países desarrollados. La propuesta crea un espacio curricular común de educación tecnológica para todas las modalidades de la educación secundaria, establece una ruptura entre educación técnica y educación tecnológica, subordina lo técnico a lo tecnológico aún cuando lo conserva, y limita el espacio curricular de la formación técnica, incluso reduciendo su carga horaria. Sin embargo, la familiarización práctica con el trabajo se conserva en las escuelas secundarias técnicas, tanto por las orientaciones de la reforma que así lo establecen, como por la presencia de los talleres productivos en el espacio local, que siguen generando su propia historia.

Finalmente, se buscó que el estudio arribara a recomendaciones para reconstruir la educación secundaria técnica, vinculándola en mayor grado con procesos de educación permanente y de recuperación de saberes sociales, rompiendo la diferenciación entre adentro (la escuela, la espera, el refugio) y afuera (el trabajo, la rutina, la ausencia de aprendizajes significativos). En este sentido, las recomendaciones no se resolvieron en términos de la fórmula “ajustar la oferta educativa” a la demanda del mercado o de los mercados de trabajo, demandas siempre puntuales y cambiantes. Por el contrario, el reto de la tesis fue poner en palabras de diferente nivel de abstracción la experiencia de los egresados, apelando a categorías teóricas como trayectorias, huellas y vocacionalización, así como reflejar su experiencia antes que traducirla.

¹³ En Europa los países han optado o bien por una escuela media unificada, al interior de la cual los estudiantes pueden hacer trayectorias flexibles y diferenciadas mediante la elección de materias optativas o bien por modalidades especializadas en el último tramo de la educación media, Cfr. Caillods, 2002.

¹⁴ Argentina ha sancionado el carácter obligatorio de la educación media, en la Ley general de Educación de reciente promulgación (febrero 2007); Chile también ha definido la educación media como obligatoria desde el año 2003, mediante una reforma constitucional; México lo ha hecho en el 2012.

1.3 El campo de la investigación: un espacio en movimiento

Identificar el problema o campo de la investigación implicó especificar sus límites, lo que “era parte de” y lo que quedaba fuera, así como explicitar desde el comienzo cuál era el horizonte, hacia donde se quería ir, cuáles eran los principales acontecimientos y tensiones que se estaban incluyendo. En este sentido, la definición del campo de la investigación cumplió la función de un plan orientador de la tarea, aun cuando durante el proceso se corrieron las fronteras.

La categoría “campo”, adoptada desde la teoría de Bourdieu¹⁵, en vez de “objeto” o “problema” de estudio, permitió dar cuenta de la investigación como un espacio vivo, en movimiento, sujeto a fuerzas contradictorias, en permanente proceso de disputa, reconstrucción y agonía. El campo de la investigación se definió desde la convergencia o intersección de dos grandes ámbitos de conocimiento, los cuales presentan en esta tesis diferente nivel de desarrollo desde el punto de vista de la investigación: a) jóvenes, educación y trabajo; b) la educación secundaria técnica en México y sus relaciones con la educación secundaria.

El núcleo inicial del campo de estudio fue la educación secundaria técnica, elegida por ser parte de una frontera, la educación secundaria, que coincide con la educación básica obligatoria. En efecto, el nivel secundario sigue siendo un límite o umbral en la escolaridad de los jóvenes, porque aun cuando en el presente la mayoría continúa estudiando en la media superior, un porcentaje significativo no la completa¹⁶. Además, los jóvenes tienen ahora mayor permanencia en el sistema educativo, pero son discriminados en el mundo del trabajo, mientras la escolaridad creciente tiende a “devaluarse”, como consecuencia del “premio a la experiencia”, que los jóvenes no poseen, o a no ser garantía de mejores salarios, especialmente si no se accede a la universidad. Al mismo tiempo, los empleadores tienden en mayor grado a establecer la educación media superior como requisito de entrada al trabajo.

Las tensiones al interior del campo

La educación secundaria técnica presenta un faz contradictoria: por un lado fue consagrada por ley hasta el año 2012 como la culminación de la escolaridad obligatoria; por otro, ha sido y es un punto de quiebre para la continuación de estudios, ya sea porque

¹⁵ Cfr. Bourdieu, 1983 y Bourdieu, 1990.

¹⁶ Aún cuando en fecha reciente (2012), la educación media superior ha sido declarada obligatoria en México, continúan en la práctica altos porcentajes de deserción. Se puede conjeturar que en el imaginario social la secundaria sigue siendo la escolaridad obligatoria.

algunos no ingresan a la media superior o porque aun ingresando no la completan. Aun cuando la secundaria permite académicamente continuar los estudios, en la práctica ha sido “socialmente terminal” para muchos. El hecho de que todavía la escolaridad promedio de la población total de 15 años y más oscila en torno a los 9 grados confirma esta situación (8.6 grados, INEGI, 2011).

En este marco, se identificaron algunas tensiones asociadas con el campo de la secundaria técnica, en vistas de ser investigadas:

a) La tensión entre las trayectorias y la construcción de un proyecto de vida. En este caso se observó la tensión entre trayectorias complejas y discontinuas, que eran las más frecuentes entre los jóvenes y la necesidad por parte de los jóvenes de contar con un proyecto de mediano plazo. Las investigaciones disponibles (Martínez y Quiroz, 2007; Ducoing, 2007) dan cuenta que la secundaria promueve la construcción de la identidad por afiliación, constituyéndose como un espacio de vida juvenil, que afirma a los jóvenes en su condición de sujetos permitiéndoles desarrollar vínculos con los otros. Consecuentemente, interesó observar en qué medida estos aprendizajes tuvieron lugar en los jóvenes durante su tránsito por la escuela secundaria técnica, así como en qué grado permanecieron al ingresar al mundo del trabajo. En el mismo sentido, se observó en qué medida la familia y los grupos informales promovieron saberes de convivencia en los jóvenes, tanto como saberes técnicos.

b) La tensión entre lo público y lo privado, entre adentro-afuera, la educación, el trabajo y la familia. En relación con este punto, en qué medida los jóvenes sentían la familia y la escuela como el adentro, el lugar de protección y el afuera (el trabajo) como el lugar de la exposición, de lo público, de la política y también de los obstáculos para participar. Asimismo se buscó observar, desde las trayectorias laborales y de vida, el tránsito de la sociedad disciplinadora, tejido “estriado”, con sus instituciones diferenciadas (familia, escuela, empresa) a la sociedad de control o de tejido liso (Deleuze y Guattari, 1997), donde las fronteras institucionales se desdibujan y el poder se ejercita a través de redes y de cada relación social.

c) La tensión producida por la coexistencia en los jóvenes de dos lógicas: una más inmediata, asociada con la inserción laboral y otra más amplia, vinculada con la inclusión social. En particular, interesó observar en qué grado los jóvenes pasaron de estar orientados al trabajo y la inserción laboral, a buscar la inclusión social y la construcción de una ciudadanía responsable. Incorporar el análisis acerca de la ciudadanía, y el sentimiento de sentirse legítimo en tanto trabajador, fue una manera de ver la relación

entre la educación y trabajo con una perspectiva política y no instrumental, sin reducirla a la relación entre oferta de recursos humanos y demandas del mercado. Para algunos autores (Machado Pais, 2007) la ciudadanía es cuestión de participación, lo que lleva a preguntarnos cuáles son los factores que limitaban la participación de los jóvenes en el mundo del trabajo y sus consecuencias en la vida social. Y a partir de ahí se buscó determinar hasta dónde la escuela secundaria técnica preparó para el trabajo, para el futuro, para el afuera.

d) La tensión que sentían los jóvenes en relación con los motivos a los cuales aludían para explicar su éxito o su fracaso laboral, ya fuera la escolaridad o la presencia de otros factores. En este caso, se apeló a des-idealizar el impacto de la escolaridad en el tránsito de la escuela hacia el trabajo, tránsito que estaba lejos de ser lineal, interesándose en particular en explorar el papel de otros factores, tales como la escolaridad y el trabajo de los padres, los ambientes familiares, las redes informales, todas las cuales remiten a comunidades de clase. Aún más, se hicieron presentes los jóvenes que no empezaron a trabajar al completar la secundaria sino que trabajaban desde el inicio de la escuela.

e) Otra tensión que se consideró en el estudio fue la vinculada con la construcción de futuro por parte de los jóvenes. En particular se dio cuenta de la tensión en los jóvenes por la coexistencia en el presente de la esperanza y la incertidumbre. En este caso interesó observar lo que sucedía al crecer la inestabilidad laboral estructural y el desempleo permanente, en particular en qué medida los jóvenes se limitaban a vivir el día a día, siguiendo la “lógica de la cigarra”, parafraseando a Machado Pais (2007).

El campo se va diferenciando

La identificación de estas tensiones y rasgos de la secundaria técnica permitió, a su vez, establecer los dos grandes focos para el estudio: a) las trayectorias de vida y trabajo de los jóvenes egresados de la educación secundaria técnica, en particular cómo se insertan, transitan, entran y salen del mundo del trabajo y cómo abordan la continuación de estudios y la construcción de la autonomía; b) el sentido de la secundaria técnica o su contribución a las trayectorias de sus egresados, leídas como huellas.

Cabe destacar que el campo de investigación fue adquiriendo densidad en la medida que avancé en la revisión de la literatura disponible y en el trabajo de campo, en forma tal que en un principio sólo me interesaba conocer el sentido de la secundaria

técnica desde los egresados, cómo la veían ellos desde el presente, qué influencia sentían que había tenido en sus vidas, hasta que llegué a identificar dos categorías teóricas fuertes: trayectorias y huellas.

La categoría trayectoria, creada por Bourdieu (1999) para diferenciarla de biografía, alude a: “la trayectoria describe la serie de posiciones sucesivas ocupadas por el mismo escritor en el campo literario, dando por supuesto que sólo en la estructura de un campo, es decir una vez más relacionadamente, se define el sentido de estas posiciones sucesivas” (Bourdieu, 1999: 71). Al incluir la categoría trayectoria fue posible mirar el movimiento del egresado de una posición a otra, de una práctica a otra, así como que esa trayectoria hablara acerca de la contribución de la secundaria técnica. La trayectoria fue la que mostró el sentido de la secundaria técnica y no sólo lo que el egresado decía acerca de esta modalidad.

A su vez la categoría “sentido” remite a dirección, a intención, a constituirse como un aporte a algo mayor, “es dirigirse a alguna parte” (Berardi, 2013:68); asimismo, el sentido hace referencia a la voluntad de poder en el sentido nietzscheano (Berardi, 2013), “el sentido reside en las creencias o en el deseo de quien se expresa (Berardi, 2013: 91, citando a Deleuze, 2005:26). En este marco, el sentido de la secundaria técnica se reconstruyó desde los relatos de los egresados, lográndose una imagen intersubjetiva. La identificación del sentido de la secundaria técnica es al mismo tiempo una pregunta por el sentido de la “vocacionalización” temprana de la educación secundaria, entendida como ya se explicitó: una diferenciación curricular que busca familiarizar con el trabajo y no formar para una “salida laboral inmediata”, y que tiene la peculiaridad de ser parte de un currículo donde predomina la formación general (Munjanganja, 2008).

Por su parte, la categoría huellas (Foucault, 1973) permitió interpretar lo que quedaba de la secundaria técnica en los egresados no como un efecto mecánico de una estructura que lo antecedía, y de la cual había sido parte, sino como algo que estaba en el presente y como presencia, y que permitía regresar a la institucionalidad y sus prácticas. La huella también estaba en el pasado y en el futuro, siguiendo a Derrida (1989). En este sentido no se buscaron las huellas en las trayectorias, enfoque que hubiera implicado una lógica de causa y efecto, donde la secundaria técnica era la causa y la trayectoria el efecto, sino *que se leyeron las trayectorias como huellas*.

En este marco, el campo de la investigación quedó organizado en dos grandes subcampos: a) la condición objetiva y subjetiva de los egresados, investigada a través de sus trayectorias; b) el sentido de la educación secundaria técnica, investigada tanto desde

las trayectorias de los egresados, leídas como huellas, como desde la estructura de la modalidad, tanto la actual como en su evolución histórica. Al adoptar este punto de vista, el campo quedó dividido en términos de sujetos (egresados) versus modalidad educativa (secundaria técnica). Sin embargo, no se hizo la diferenciación entre sujetos versus estructura, sino que los sujetos fueron investigados tanto en su subjetividad como en su producción objetivada, las trayectorias, mientras la modalidad fue investigada tanto desde la visión de los sujetos como desde su estructura (políticas, objetivos, programas).

Por otra parte, se asumió desde el principio del estudio que estos factores guardaban relaciones de múltiple dirección, y que habitaban un espacio definido en términos de un patrimonio común: la educación secundaria técnica. A su vez, el campo de la investigación, tomado de conjunto, se inscribió en el contexto social y económico, en particular en las transformaciones en el mundo del trabajo y en la situación de los jóvenes en la sociedad contemporánea.

1.4 Los cambios en el campo de la investigación durante el proceso

Desde el principio la definición del campo de la investigación tuvo lugar a partir de preguntarse por el sentido de la educación secundaria técnica mexicana, adoptando el enfoque desde el sujeto. Este enfoque y la pregunta por el sentido de la secundaria técnica, tomados de conjunto, fueron los dispositivos que hicieron posible la delimitación del campo de la investigación.

La decisión de investigar el sentido de la educación secundaria técnica, en particular lo que la diferencia, estuvo contextualizada por dos procesos: a) el desdibujamiento de la singularidad de la educación secundaria técnica, respecto de la secundaria general, por diferentes factores, en particular las reformas que promovían la integración entre las modalidades de la secundaria; b) la tensión presente en la modalidad entre la búsqueda de la inclusión social, versus la segmentación social de hecho, ya que en ella participan principalmente jóvenes de sectores sociales de bajos ingresos.

Si bien el interrogante acerca del sentido de la secundaria técnica mexicana se mantuvo a lo largo del estudio, tuvieron lugar cambios significativos durante el proceso. La pregunta por el sentido llevó a no limitarse a observar si influía o no la vocacionalización de la secundaria técnica en la inserción laboral de los egresados en un campo igual o cercano al del taller donde habían participado. Por el contrario, se identificaron huellas más amplias y complejas de la vocacionalización, mirando el surgimiento de un proyecto

de vida, en sus diferentes dimensiones. En consecuencia, uno de los cambios consistió en que se pasó de investigar las huellas de la inserción laboral a las huellas de la inclusión social.

Otro cambio fue la incorporación de la categoría “trayectoria”, para dar cuenta de las diferentes posiciones y caminos que iban siguiendo los jóvenes a lo largo de su historia. En las trayectorias, definidas también en términos complejos, convergían las mismas dimensiones que en el proyecto de vida: trabajo, vida personal, estudios. La categoría trayectoria fue un dispositivo teórico y metodológico que permitió mirar los tránsitos desde la escuela al trabajo y viceversa, desde los sujetos y sus múltiples maneras de hacerlos.

Además, interesa explicitar que se investigaron las trayectorias, considerando las tres dimensiones: laboral, educativa y personal, pero concentrándose en la etapa de vida que transcurrió desde el egreso de la secundaria técnica hasta el momento de la entrevista¹⁷. Esta opción hace una diferencia con otras investigaciones que se concentran en las trayectorias escolares, diferenciando entre trayectorias teóricas y reales y observando el ingreso y la permanencia al interior de un nivel educativo y el tránsito de un nivel a otro.¹⁸

Por su parte, las entrevistas permitieron observar que las trayectorias laborales y de vida de los egresados de la educación secundaria técnica tendían a ser similares a las de otros grupos de jóvenes marginados, incluso con mayor nivel de escolaridad, como si el mundo del trabajo los unificara en torno de actividades poco calificadas y precarias. Ante esta situación, la tesis se reorientó hacia la identificación de huellas “múltiples” y ampliadas de la educación secundaria técnica en las trayectorias de los jóvenes egresados, sin limitarse a buscar relaciones entre la familiarización laboral específica a la cual tuvieron acceso y su inserción laboral o la orientación de los estudios posteriores. Por el contrario, se buscaron huellas de diferente tipo, que incluyeron desde la vocacionalización temprana de su proyecto de vida, hasta la construcción de su autonomía.

En suma, el campo de la investigación no permaneció fijo desde el principio, sino que se fue modificando a lo largo del proceso, dando lugar a un movimiento simultáneo de expansión-reducción. Por un lado, el campo se “expandió”, en el sentido de incorporar a

¹⁷ De manera complementaria pero no central se indagó acerca de los trabajos antes de egresar, así como acerca de la permanencia y los aprendizajes al interior de la secundaria técnica.

¹⁸ Es el caso de las investigaciones realizadas por Flavia Terigi sobre trayectorias escolares, plasmadas en varios artículos sobre el tema. En la bibliografía se incluyen dos de los más recientes.

una mayor diversidad de sujetos, diferenciados entre sí en términos de su condición laboral, su tránsito y permanencia en el sistema educativo y en la formación profesional y su definición identitaria. En relación con los cambios en el tipo de sujetos que fueron incluidos en el campo de la investigación, se empezó entrevistando sólo a los egresados que “trabajaban y no continuaban estudios después de la secundaria”, hasta incluir en los diálogos a jóvenes ubicados en diferentes combinaciones entre alguna forma de inserción laboral y social y la continuación o no de estudios, en diferentes niveles y modalidades. Este cambio fue relevante, ya que implicó la posibilidad de indagar acerca de una mayor diversidad de maneras de vivir y pensar, sin querer buscar un efecto “puro” de la secundaria técnica, no alterado por estudios posteriores y limitado a los que estaban “insertos” en el mundo del trabajo.

Igualmente, el campo de la investigación se amplió desde un grupo de egresados jóvenes de una escuela urbana ubicada en una zona de escasos recursos del Distrito Federal, hacia jóvenes urbanos egresados de otros territorios, especialmente del estado de Michoacán. Asimismo, mientras en un momento se identificó a los jóvenes desde una única escuela secundaria técnica, luego se los ubicó desde un centro de formación técnica y desde el mundo del trabajo. De este modo, también se logró acceder a una mayor diversidad de trayectorias.

Al mismo tiempo, el campo se estrechó, ya que me concentré en dar cuenta de las huellas de la educación secundaria técnica en sus egresados, en términos de la vocacionalización del proyecto de vida, su inclusión social en el mundo del trabajo y su constitución como sujeto “autónomo”. En este marco, fueron las trayectorias el camino para mirar estos procesos de inclusión, vocacionalización y construcción de la autonomía¹⁹.

Otra expansión fue que las huellas o restos de la secundaria técnica que fui encontrando en las trayectorias me llevaron de regreso no sólo al taller que habían cursado los egresados, sino a la escuela en su conjunto, como una de las referencias claves desde la cual observar las trayectorias. Al mismo tiempo, siguió teniendo valor mirar la ecuación “formación en el taller- especialidad en los estudios posteriores- tipo de trabajo”.

¹⁹ En este estudio, se entiende por sujeto autónomo aquel en el cual ha tenido lugar un proceso de individuación o subjetivación, que le permite poner en cuestión el yo socialmente establecido (Dubet y Martuccelli, 1998).

El trabajo de campo permitió observar que las huellas se manifestaban no sólo en términos de presencias, sino también como ausencias. Asimismo, las huellas se hicieron visibles tanto por lo que los egresados decían acerca de los aportes o contribuciones que la educación secundaria técnica les dejó, como por lo que ellos habían hecho en el mundo de la vida y el trabajo o por lo que estaban haciendo. Las huellas estaban plasmadas en trayectorias de vida, en prácticas sociales, en particular en la continuación o no de estudios, en el trabajo en que lograron incorporarse, en las relaciones tanto con el taller de la especialidad en el cual participaron, como con la escuela técnica en su conjunto.

En este marco, la investigación dio un giro radical cuando comprendí que aun habiendo incorporado la categoría de huellas seguía presente el riesgo de analizarlas como si fueran efectos del dispositivo institucional de la secundaria técnica. Esta posibilidad se hacía presente si me abocaba a buscar las huellas de la secundaria técnica en las trayectorias, siguiendo la lógica de que la institución era la que producía las huellas, las cuales además no sólo estaban bastante difusas sino podían deberse a otros factores y procesos. Por el contrario, la opción adoptada fue en primer lugar mirar las trayectorias como huellas del dispositivo institucional, tomadas en su conjunto y desde el presente.

La relación con los jóvenes egresados, en las diferentes fases del trabajo de campo, fue la que generó los cambios reseñados. No sólo al escuchar a los jóvenes se fue re significando mi visión acerca de lo que estaba investigando, sino que se afirmó la opción por el sujeto, el tránsito del tema a la experiencia.

Al mismo tiempo, durante el proceso se mantuvieron algunas opciones. Desde el principio, se afirmó la decisión de desplegar la pregunta desde los sujetos, en particular desde los egresados y no desde el currículo o las estructuras institucionales. En este sentido, los jóvenes fueron el lugar desde donde se miraron las huellas o resonancias de la secundaria técnica. Aún más, desde el principio la opción desde el sujeto implicó buscar los testimonios de los jóvenes una vez que ya no estaban en la secundaria técnica, que habían completado ese nivel, y que se habían alejado de su experiencia escolar. Elegir como testigos a los egresados antes que a los estudiantes, fue una opción que también se mantuvo desde el principio del estudio. Desde el punto de vista metodológico, debido a las dificultades para localizarlos, la opción por los egresados conllevó una tarea más compleja que si se hubiera decidido trabajar con estudiantes.

Una situación que el estudio ha dejado abierta para ser explorada en mayor grado es la relación entre las trayectorias de vida y trabajo de los jóvenes, una vez egresados de la secundaria, y sus trayectorias escolares desde el momento en que ingresaron al sistema educativo, ya sea en el preescolar o la primaria, hasta el momento de la entrevista. Queda como tarea pendiente identificar la huella de las trayectorias escolares discontinuas, en particular las de “baja intensidad” durante la primaria y la secundaria²⁰, en los egresados con trayectorias más frágiles en el mundo del trabajo y la vida.

Este estudio deja estas preguntas abiertas, pensando en la posibilidad de que la búsqueda de alternativas sustente políticas de juventud, de convivencia y de articulación entre educación y trabajo. El principio orientador para esta reflexión sigue siendo la búsqueda de la igualdad en la diferencia, como lo opuesto a un sistema educativo que separa y estigmatiza. Aún más, interesa crear condiciones para contribuir desde la secundaria técnica a la construcción de proyectos de vida de los jóvenes, que fortalezcan su subjetividad, en particular la confianza en la existencia misma de un futuro. En efecto, “se hace necesario preguntarnos cuál es el futuro que la escuela media está en condiciones de proponer y de sostener como proyecto para sus alumnos y alumnas” (Terigi, 2007:16).

1.5 Objetivos y preguntas de investigación

La formulación de los objetivos permite precisar lo que se quiere conocer (Cifuentes, 2011). Al mismo tiempo, los objetivos se constituyen como un horizonte al cual llegar. En efecto, al interior del campo de la investigación, definido como “lugar de experiencia”, el propósito fue un organizador, que fue cambiando a lo largo del proceso, en congruencia con las modificaciones en el propio campo de la investigación, las cuales a su vez fueron el resultado de otra manera de mirar e interpretar la experiencia. Mientras los objetivos iniciales se orientaron a buscar las contribuciones o consecuencias de la secundaria técnica en los jóvenes, el objetivo ya templado por el proceso de campo invirtió los términos del problema.

²⁰ Categoría de Kesler, citado por Terigi, 2007; Kesler define las trayectorias escolares de baja intensidad como aquellas en las que el estudiante hace como si estudia, está en clase pero no escucha, no hace las tareas, entra y sale, se ausenta, otros; Kesler relaciona estas trayectorias escolares con jóvenes que pueden participar en actos delictivos; se hace presente el riesgo de estigmatizar desde la exploración y clasificación de las trayectorias.

En este marco, el objetivo general ya modificado fue el siguiente:

Identificar el sentido de la educación secundaria técnica desde las trayectorias laborales, educativas y de vida de un grupo de jóvenes egresados, leídas como huellas de la vocacionalización de esa modalidad.

En este objetivo modificado, el sentido de la educación secundaria técnica fue el punto central, el lugar a dónde se quiso llegar. Además, el objetivo permitió definir dos tareas para la investigación: a) analizar las trayectorias, representaciones y saberes de los egresados; b) desde allí, inferir el sentido de la secundaria técnica.

Para alcanzar este propósito se analizaron diferentes dimensiones, organizadas en torno a las trayectorias y la construcción de un proyecto de vida, tales como:

- a) el acceso al trabajo, el tipo de trabajo, los tránsitos de una ocupación a otra y las relaciones entre vida personal y vida laboral;
- b) la continuación de estudios, y en qué medida se mantenía o se desvanecía la formación prevocacional que los jóvenes habían recibido a través de los talleres disponibles para ellos en las escuelas;
- c) la construcción de la autonomía de los jóvenes;
- d) la clase social y el género como inscripciones que podían tener mayor resonancia que la educación secundaria técnica.

Las preguntas que organizaron el estudio también fueron redefinidas. Las preguntas iniciales se habían concentrado en las contribuciones de la secundaria técnica, al estilo de: “en qué medida la educación secundaria técnica ha contribuido a una vocacionalización del proyecto de vida”. Por el contrario, las preguntas redefinidas fueron:

- qué era la secundaria técnica hacia los años 2010/2011; en qué medida se diferenciaba de la secundaria general, e implicaba otro patrimonio de aprendizaje para los egresados;
- cómo se ha ido construyendo históricamente la secundaria técnica, diferenciándose y/o asimilándose a la secundaria en su conjunto;
- cuál es el sentido de la secundaria técnica, inferida desde la lectura de las trayectorias como huellas de esa modalidad.
- cuáles eran las trayectorias de vida y trabajo de los egresados, en particular cómo tuvo lugar el acceso al trabajo, a qué el tipo de trabajo, como se presentaron los

tránsitos de una ocupación a otra y las relaciones entre vida personal, educacional laboral;

- en qué medida las trayectorias eran complejas, discontinuas y con movimientos de idas y vueltas y cómo estos procesos se relacionaban con el hecho de haber o no continuado estudios después de la secundaria;
- cómo concebían o se representaban el trabajo y la educación los jóvenes egresados;
- cómo se manifestaba en los jóvenes la construcción de la autonomía, la defensa de sus derechos y la construcción de comunidades.
- en qué medida se mantuvo o se desvaneció en los jóvenes la formación prevocacional que recibieron durante la secundaria técnica, tanto a nivel de continuación de estudios como de los trabajos que iban desempeñando;
- qué lugar ocupaban la clase social y el género, como inscripciones que podían tener igual o mayor resonancia que la educación secundaria técnica.

1.6 El enfoque en torno al sujeto y sus trayectorias

Sobre la base de todo lo reseñado queda claro que el enfoque de la tesis ha adoptado al sujeto como el centro de la investigación y a las trayectorias como el dispositivo teórico y metodológico principal para comprender el sentido de la secundaria técnica, inferido desde una lectura en términos de huellas.

Cabe destacar que en el caso de las relaciones entre educación y trabajo, la categoría “trayectorias” supone una aproximación diferente al análisis macroestructural, según el cual tienen lugar varias reducciones: a) los individuos importan exclusivamente como unidades de análisis que contribuyen con sus valores a la identificación de relaciones causales; b) la educación y el trabajo son conceptualizados en términos de escolaridad y empleo, mientras son tratados como “variables”, o atributos medibles y observables; c) la escolaridad de los sujetos, tomados como conjunto, explica el nivel de desarrollo económico de un país, adoptando una concepción sumativa de lo social. Por el contrario, las trayectorias permiten observar como los egresados, en su condición de sujetos singulares, van incorporándose a la vida social, haciéndose adultos que producen su propia vida y sus propios medios para sobrevivir, condicionados por el capital simbólico, así como por su pertenencia a una clase social y a un género.

En este marco, se reafirma que el interés de la tesis es mostrar cómo han sido las trayectorias de los egresados de la secundaria técnica, leídas como huellas complejas, esquivas, diluidas en algunos casos y más visibles en otros, en vistas de ver que permiten decir tanto acerca de esta modalidad cómo de los jóvenes. La opción del estudio fue concentrarse en un grupo de egresados de la secundaria técnica mexicana, seleccionados desde instituciones educativas o desde el mundo laboral²¹.

Finalmente, la validez del estudio no se sustenta en la comparación de los resultados con la de otros estudios de egresados de la secundaria mexicana, en vistas de encontrar semejanzas y diferencias, sino en el análisis interno al propio grupo seleccionado.

²¹ 36 jóvenes seleccionados desde una escuela, un centro de capacitación o el mundo del trabajo; para más información consultar el anexo metodológico1.

Capítulo II

Del enfoque metodológico al proceso de la investigación

Introducción

En este apartado se presentan tanto el enfoque metodológico adoptado como el proceso de la investigación. Cabe destacar que se hace referencia al enfoque y al proceso una vez que se ha terminado la tesis, como una reflexión “post”. Cuando empecé a elaborar el proyecto de tesis, la investigación cualitativa se puso por delante, como parte de mi propia experiencia. Después escribí sobre esta elección, en diferentes momentos del proceso. Al mirar este proceso desde el presente reconozco que fue diferente hacer la investigación cualitativa que fundamentar su presencia, desglosando todas sus implicaciones. El texto que sigue no sólo fundamenta el enfoque sino que especifica cómo se fue desarrollando. Sin embargo, escribir sobre el enfoque es diferente a vivirlo en la práctica. De alguna manera el lenguaje verbal se queda corto para relatar el proceso.

2.1 Una visión global sobre el enfoque y el proceso

El enfoque de esta tesis se fue construyendo y modificando en el día a día. En relación con este punto me remito a una idea de Foucault, acerca del libro experiencia o libro testimonio, donde el método se relata al final, cuando el libro ya ha sido completado (Foucault, 1996). En este sentido, Foucault ponía en cuestión la posibilidad de un método general y predefinido de análisis, que orientara la indagación. Hecha esta aclaración acerca de que el enfoque de la tesis se fue reconstruyendo sobre la marcha, y de que su relato es a posteriori, aun cuando la experiencia previa estuvo marcando el camino, paso a caracterizarlo en una primera vuelta.

Desde el punto de vista metodológico, la tesis optó por la investigación cualitativa, así como se buscó reconstruir la experiencia de los jóvenes una vez que hubieran salido de la escuela, incluyendo testimonios de algunos que acababan de “terminar” o de egresar de la secundaria versus otros que lo habían hecho hace diez años o más y estaban entrando a la adultez. En ningún caso, las respuestas de los jóvenes deben ser leídas como definitivas. Un joven que ha declarado que no estudia ni piensa hacerlo, podría haber empezado a estudiar al día siguiente de la entrevista. El estudio sólo da

cuenta de lo que dijeron en un momento de sus vidas, como algo siempre abierto y cambiante.

La opción por la investigación cualitativa implicó interesarse por la singularidad de los acontecimientos y sujetos, sin pretender generalizar ni explicar, sino comprender rasgos y mirar la realidad desde los múltiples sentidos presentes en ella (Cifuentes, 2011; Eisner, 1998). Hacer investigación cualitativa implicó también vivir el carácter activo del investigador, que se constituye como un sujeto involucrado, que es parte de los instrumentos y recursos del estudio, y que se encuentra “desestabilizado” por eso que investiga, ya que de alguna manera también lo investiga y lo conmueve a él (Eisner, 1998). Al inscribirse en la investigación cualitativa, el estudio seleccionó un grupo reducido de jóvenes en forma intencionada, sin buscar la representatividad ni la generalización. Los egresados se seleccionaron considerando dos criterios; diversidad, en términos de edad y género, y accesibilidad.

Por su parte, la categoría trayectoria fue un dispositivo teórico y metodológico que permitió mirar los tránsitos desde la escuela al trabajo, desde los sujetos y sus múltiples maneras de hacerlos.

Dado que las secundarias técnicas no realizaban seguimiento de egresados, no fue posible combinar el enfoque cualitativo con alguna aproximación cuantitativa, que hubiera posibilitado una visión más amplia en términos de la magnitud de los procesos investigados. Esta tarea sigue siendo una agenda pendiente para la investigación educacional.

Para construir el enfoque recurrí a los fundamentos de la investigación cualitativa (Cifuentes, 2011; Eisner, 1998), así como al concepto de deconstrucción y a la “investigación desde la experiencia” (Contreras y Pérez de Lara, 2010), los cuales me permitieron sustentar un trabajo centrado en el sujeto y en la experiencia, que se concentró en unos pocos casos, y que buscó construir al mismo tiempo categorías emergentes, en diálogo con la teoría. En congruencia con este enfoque, que sin duda está en construcción en el plano de lo qué entendemos por investigación, en el punto de partida definí un campo de investigación, objetivos y algunas categorías teóricas, y durante el proceso se fueron corriendo los límites del campo y encontrando nuevas categorías, algunas emergentes desde los testimonios y otras encontradas a partir de nuevos referentes teóricos, que se fueron presentando durante el proceso. De este modo, realicé un trabajo de “camino cruzados” desde los testimonios a la teoría y desde ésta a los testimonios, realizando el trabajo de campo en varias rondas.

En este ir y venir, tuvieron lugar etapas diferentes, en términos de intensidad y actividades, durante las cuales se realizaron entrevistas. En todas ellas se optó por un esquema semiestructurado, acompañado de algunos grupos de discusión. Las rondas fueron parte de una visión del campo de investigación como un lugar constituido por espacios diferenciados entre sí, con una cierta autonomía, y al mismo tiempo con algunos puntos de convergencia. Las rondas de entrevistas hicieron posible arribar a 36 testimonios que constituyeron la base para el estudio²²; los contactos para estos entrevistados tuvieron lugar desde tres espacios: a) “la escuela” (una escuela secundaria técnica urbana de un sector de bajos recursos, en la ciudad de México, 12 casos²³) (año 2009); b) un centro de formación técnica, a egresados que estaban estudiando en un centro de formación técnica en Morelia, Michoacán²⁴, 13 casos (año 2009); c) el mundo del trabajo, ubicando a través de redes informales a jóvenes que se desempeñaban con diverso nivel de formalidad-informalidad, 2 casos (año 2009); d) la escuela secundaria técnica “revisitada”, entrevistas a 3 egresados (año 2010); e) la vuelta al mundo del trabajo o buscando familias donde todos los hermanos habían estudiado en la secundaria técnica, otros 6 casos (año 2010).

La información se sintetiza en el cuadro siguiente.

Cuadro 1. Lugar desde donde fueron ubicados los casos (en número de egresados y %)

Identificados desde la escuela	15 (12 en primera vuelta y 3 en segunda vuelta) (42%)
Identificados desde un centro de capacitación técnica	13 (36%)
Identificados desde las redes informales del trabajo o la vida cotidiana	8 (2 en primera vuelta y 6 en segunda vuelta) (22%)
Total de casos	36 (100%)

Además, para contrastar la escuela donde comencé el trabajo de campo con otras secundarias técnicas o con otras secundarias donde se incorporaba el trabajo como un componente educativo, realicé: a) la sistematización de una telesecundaria, con talleres

²² Se entrevistó a 43 egresados; de los testimonios, 36 fueron analizados en forma exhaustiva y el resto permitió contrastar observaciones.

²³ Las entrevistas “desde la escuela”, fueron convocadas en base a los registros escolares. Tuvieron lugar principalmente en la institución, pero para algunas se realizaron visitas a los hogares de los jóvenes.

²⁴ Las entrevistas “desde el centro de formación”, fueron convocadas en base a los registros de un estudio previo, que permitió diferenciar quienes eran egresados de la secundaria técnica. Todas las entrevistas se realizaron en el centro de formación técnica, con la excepción de una, que se desarrolló en el domicilio del estudiante.

productivos, mediante entrevistas y grupos de discusión con estudiantes, maestros y madres/padres, a modo de contrastación (ciclo lectivo septiembre 2010 junio 2011); b) visitas a ocho escuelas secundarias técnicas de otros estados, donde conversé con el personal directivo y docente, años 2010-2011 (estados de Chihuahua, Durango, Oaxaca, Puebla); c) visitas a dos escuelas secundarias técnicas del Distrito Federal, de alto rendimiento académico y con predominio de estudiantes de sectores medios (año 2012). Asimismo se realizaron entrevistas a funcionarios que coordinaban la secundaria técnica en el Distrito Federal, así como a profesores y directivos escolares.

El trabajo de campo se complementó y contextualizó con revisión documental acerca de: a) la estructura curricular y estadísticas básicas de la educación secundaria técnica en México en el presente, así como algunos hitos de su historia; b) la vocacionalización de la educación secundaria; c) las transformaciones del mundo del trabajo; d) la condición juvenil; e) las trayectorias y transiciones.

2.2 El enfoque inicial

Como ya se señaló, la tesis se inició adoptando un enfoque cualitativo. En relación con la investigación cualitativa se ha generado un largo debate acerca de su pertinencia, legitimidad y límites, así como de los falsos dilemas entre lo cualitativo y lo cuantitativo. Autores como Cifuentes (2011) hacen referencia a un enfoque complejo, que se constituye en el tiempo, integrando diferentes perspectivas que conservan su autonomía, y al interior del cual se hacen presentes tanto la etnografía como la investigación participativa, la teoría anclada y la sistematización. En este sentido, no es posible hablar de la investigación cualitativa como un cuerpo teórico unitario, sino de un enfoque múltiple, constituido por diferentes posiciones, y algunos acuerdos.

Autores con diferentes posiciones coinciden acerca del valor de la indagación en torno de la singularidad como elemento distintivo de la investigación cualitativa (De La Garza, 2012; Cifuentes, 2011; Eisner, 1998; Geertz, 1997; Rockwell, 1987; Rockwell, 2009; De Sousa, 2009, Hammersley y Atkinson, 1994).

En esta tesis, se adopta este interés por la singularidad de los acontecimientos, así como la decisión de no pretender generalizar las observaciones. Al mismo tiempo se asume el principio de que la realidad es una construcción del sujeto, retomando una perspectiva constructivista, cada vez más presente desde los sesenta en la historia de las ciencias sociales, consagrada por Berger y Luckman (1967). La realidad como un texto

que requiere ser comprendido en sus significados e intencionalidades es uno de los principios básicos de la investigación cualitativa (Cifuentes, 2011).

Sin embargo, el interés por lo singular significó tanto compromiso con el conocimiento local (Rockwell, 1987, citando a Geertz) como diferenciarse de una visión empirista, que se limita a una descripción de lo observable. En este sentido, se retoma en esta tesis la posición de no reducir la investigación cualitativa, ni a la etnografía como parte de ella, a la mera empiria (Rockwell, 1987).

La pregunta tuvo un papel fundamental en esta tesis, ya que no se puso al servicio de la comprobación de hipótesis ni de la uniformización de las respuestas, sino fue una operación sobre la realidad, que partió de mirar la propia estructura y movimientos o direcciones internas de la pregunta (Heidegger, 1968). Esta pregunta que “mira a través de sí”, parafraseando a Heidegger²⁵, consistió en desenvolver la pregunta, volver sobre la pregunta, antes que “responder”. Asimismo, en esta tesis se aspira a crear un paisaje o un lugar de experiencia para que sea habitado por la pregunta.

De este modo se buscó “hacer visible lo invisible”, (Geertz, 1997), en el sentido de ver lo que siempre ha estado presente, pero oculto por el mundo del sentido común, así como uniendo mediante la interpretación las categorías de experiencia inmediata (Geertz, 1994) (tales como nivel de los estudios) con las categorías de experiencia distante (Geertz, 1994), tales como “trayectorias” o “experiencia”. En congruencia con lo anterior, se buscó también hacer realidad en esta tesis eso que se dice de la investigación cualitativa: su disposición a ser dialógica (Cifuentes, 2011), generándose un diálogo entre los testimonios de los sujetos, las preguntas y la teoría.

Al mismo tiempo, la investigación cualitativa es dialógica en otro sentido (Cifuentes, 2011) cuando hace suyas las ideas y las prácticas de Freire, que la resignifican al poner en el centro el sujeto y su liberación. Cabe destacar que en América Latina la orientación freiriana se fue incorporando a la investigación cualitativa como parte de la práctica social y política de los propios investigadores. Por el contrario en los países desarrollados, la integración de las ideas de Freire a los estudios etnográficos fue resultado de un esfuerzo teórico, y vivida como una innovación, que además dio lugar a una corriente etnográfica renovada. Denzin (1994) fue el que inició esta tarea.

²⁵ La pregunta fundamental, a diferencia del seudo preguntar, es la que mira a través de sí en tres direcciones: qué se pregunta, de qué se pregunta y a quién se pregunta; esta reflexión acerca de la estructura formal de la pregunta fue desarrollada por Heidegger en *El ser y el tiempo* (1968), Cfr. en bibliografía.

En esta tesis, la investigación cualitativa conlleva el patrimonio de la pedagogía del sujeto y de la pedagogía de la experiencia²⁶, así como una reflexión acerca del valor del sujeto en los procesos de investigación. Esta herencia incluye a Freire y al mismo tiempo es más inclusiva. En efecto, la confluencia de ambas pedagogías, permite pensar la educación como un proceso desde el sujeto, su subjetividad y su experiencia, antes que desde las instituciones y el currículo. En este enfoque se conjuga el interés tanto por la construcción de comunidad como por la resistencia de los sujetos (Berlanga, 2011a; Berlanga, 2011b; Berlanga, 2011c).

También en esta tesis tuvo lugar la apropiación de un principio básico planteado por Geertz (1997) acerca de la descripción densa, que ya es interpretación, incluso de segundo y tercer orden y que incorpora el análisis de los significados atribuidos por los sujetos, en el marco de sistemas culturales complejos. Aun más, se retoma un principio radical acerca de la interpretación desarrollado por Foucault (sin fecha) acerca de que no sólo se interpretan cosas sino interpretaciones, en un juego interminable de interpretar la interpretación. Asimismo, se mantuvo durante el proceso de la tesis la idea de hacer de la experiencia de los sujetos y de los sentidos que estos atribuyen a sus vidas, tanto un referente teórico como un acercamiento metodológico. Como parte de este proceso, desde esta tesis se asumió la perspectiva de valorar la subjetividad del sujeto, tanto del investigador como de los definidos en términos de “investigados”, y la intersubjetividad de los relatos, en el entendido que la vida cotidiana está constituida en términos intersubjetivos (Schutz, 1974). Aún más, retomando los aportes de la sociología fenomenológica, que es uno de los fundamentos teóricos de la investigación cualitativa, se reconoció que los actores cuentan con recetas a la mano para enfrentar la vida cotidiana, mientras construyen relaciones con otros, mapas, redes y líneas intersubjetivas, con diferentes niveles de significación, algunas más cercanas y otras más distantes respecto de su experiencia (Schutz, 1974).

No sólo el estudio se interesó en dar cuenta de singularidades, sin aspirar a generalizar, sino que se asumió el supuesto de que al recuperar la capacidad de los jóvenes de narrarse, estaba abierta la posibilidad de que se reafirmaran en su condición de sujetos.

²⁶ La pedagogía de la experiencia es una corriente pedagógica contemporánea que se genera a partir de Jorge Larrosa y un conjunto de pensadores asociados, con residencia principalmente en Cataluña, aunque con redes en América Latina, especialmente Colombia y Argentina; la pedagogía del sujeto nombre una corriente cercana a la pedagogía de la experiencia, que retoma aportes de Foucault, Derrida, Larrosa, Melich y Duch, entre otros; Benjamín Berlanga ha desarrollado este enfoque en México, así como organizado una maestría de Pedagogía del sujeto, anclada en lo local, y destinada a maestros y promotores comunitario; Cfr. estos autores en la bibliografía.

Por su parte, la entrevista se legitimó en esta tesis como el dispositivo principal de aproximación a los sujetos, entendida como una conversación semiestructurada, “situada” tanto por los objetivos como por el encuadre metodológico. La entrevista fue vivida no sólo como un medio para acceder a eso que se quería indagar, mediante una interacción cara a cara, organizada en torno a preguntas y respuestas, sino como una conversación-encuentro y un relato. (Oxman, 1998).

Merece recordarse que no sólo la entrevista en su origen se institucionalizó como una práctica frecuente en los estudios asociados con el interaccionismo simbólico, sino que en el presente ha sido revitalizada como parte de un movimiento de respuesta a los modelos objetivistas en ciencias sociales (Oxman, 1998). Consecuentemente, en esta tesis la entrevista fue observada y reflexionada como un dispositivo en situación. Asimismo, fue abordada como un género, que requirió de un mecanismo de problematización (Oxman, 1998).

También estuvo presente como principio orientador la caracterización del investigador como un instrumento del proceso de indagación, como un sujeto que afecta al estudio con su presencia y su subjetividad (Eisner, 1998).

Finalmente, consideré necesario ejercer lo que Bourdieu (2003) denomina “la vigilancia epistemológica”, la posibilidad de observar, explicitar y poner en cuestión las condiciones bajo las cuales tienen lugar el proceso de producción de conocimiento. Aún más, me propuse objetivar al sujeto de la objetivación, en los tres niveles planteados por Bourdieu (2003), en este caso objetivando mi posición social y mis adhesiones, la posición del tema y campo de la tesis en el campo más general de las ciencias sociales y la posición de esas ciencias en el contexto más global, “prestando una especial atención a la ilusión de la ausencia de ilusión, del punto de vista puro, absoluto, desinteresado” (Bourdieu, 2003: 163). Consecuentemente, una tarea de la tesis fue la desnaturalización de la “investigación”, tanto de su enfoque y sus premisas, como de sus prácticas. Un ejercicio de volver la pregunta hacia la investigación misma. En vez de investigar sólo algo fuera, en la realidad, en este caso el sentido de la secundaria técnica desde las trayectorias de los egresados, leídas como huellas, la idea fue investigar también el campo de la investigación, su concepción y su práctica.

2.3 En busca de otros referentes

2.3.1 De la deconstrucción a la emancipación social

La tesis apeló a otras nociones externas a la investigación cualitativa; por un lado, la noción de deconstrucción, por otro, la investigación desde la experiencia y finalmente, la transdisciplinariedad.

La deconstrucción apunta a poner en crisis la clasificación binaria de la realidad de acuerdo con la tradición metafísica (hombre/mujer, ciencia /sentido común, causa/efecto, cuerpo/mente, arriba/abajo, dentro/fuera). La deconstrucción es definida por Culler (1992) como una estrategia filosófica y no sólo como un modo de lectura o escritura. Esta estrategia permite poner en crisis la jerarquía dominante de los conceptos y su naturaleza categorial, que establece fronteras en términos de “es esto y no es otra cosa”. Una manera sencilla, con el riesgo de simplificarla, es definir la deconstrucción como una escritura de la escritura, que permite descomponer o desmontar la lógica de la metafísica, basada en opuestos (Peñalver, 1989²⁷). Para el propio Derrida (1989), creador de la categoría de deconstrucción, su razón de ser tuvo que ver con recuperar la noción heideggeriana de destrucción de la estructura, pero quitándole la violencia presente en la palabra, así como asentar la idea de “trastornar” la estructura. Sin duda, un gesto simultáneamente estructuralista y antiestructuralista, parafraseando a Derrida (1989), que implicó “más que destruir, era necesario comprender también como estaba construido un conjunto, para lo cual era necesario reconstruirlo” (Derrida, citado por Peñalver, 1989: 20).

La deconstrucción también es definida “como un gesto de desconfianza hacia cualquier eurocentrismo” (Derrida, 2006: 38). Sin pretender desenvolver la noción de deconstrucción, que excede el espacio de este texto, sólo la presento a efectos de explicitar que se buscó en esta tesis romper las oposiciones binarias, tales como: línea/laberinto, joven/ adulto, secundaria técnica/ secundaria general, sujeto/ objeto, investigador/ investigados.

Asimismo, se buscó en esta tesis trabajar con las presencias y las ausencias, siguiendo una lógica deconstructiva, que se vislumbra en un autor como De Sousa (2009, 2006). En un texto que es sugerente desde el nombre “Una epistemología del Sur (2009), De Sousa buscó recuperar, hacer visibles o “reconstruir”, en el sentido derridiano, las experiencias del hemisferio sur, en vistas de construir una forma de conocer al servicio de

²⁷ Peñalver, Universidad de Murcia, elaboró la introducción al libro de Derrida sobre la deconstrucción (1989), citado en la bibliografía.

la emancipación social, o dicho en sus propias palabras: de una vida mejor. Esta tesis comparte la visión de De Sousa (2006) acerca de la necesidad imperiosa de crear una epistemología de la diversidad, que recupere el saber local de América Latina. Sus planteamientos no sólo orientaron el trabajo de campo de esta tesis, sino fortalecieron la decisión de investigar la secundaria técnica, por la invisibilidad de la cual ha sido objeto tanto en la investigación como en el marco de las reformas educativas que se han sucedido en México, particularmente desde los noventa.

2.3.2 La investigación desde la experiencia

La perspectiva de la investigación desde la experiencia, que retoma los aportes de la pedagogía de la experiencia, hace referencia al lugar del otro en la investigación y a su capacidad para interpelar al investigador. En este sentido, autores que están construyendo este enfoque afirman: “la experiencia del otro, de la otra, es lo que se nos pone delante en la investigación (...) pero la experiencia del otro no es sólo intentar comprender su experiencia, sino pasar en el transcurso de la investigación, por la experiencia del encuentro con el otro, como de lo que provoca y mueve en mí” (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 68). Esta idea del encuentro de subjetividades o de horizontes, y de su fertilidad en términos de conocimiento y transformación, presente ya en autores como Gadamer (1996) hace una diferencia fundamental con el positivismo, que define a la realidad como externa, única y objetiva. Hacer investigación desde la experiencia implica un “dejarse”, una manera activa de estar presente y permitir que la realidad, lo otro, nos conmueva. Finalmente, se sustenta desde este enfoque que “esto que estamos diciendo no tiene que ver sólo con una manera de entender la investigación, sino que es también consustancial con una manera de entender la educación” (Contreras y Pérez de Lara, 2010:70). Tiene lugar un corrimiento hacia una educación definida como un espacio abierto, como una oportunidad de vivir experiencias, como un tipo de relación pedagógica que busca simultáneamente la libertad de ser y dejar ser y la igualdad en la diferencia.

Investigar desde la experiencia es ya una corriente de pensamiento, que se ha venido consolidando desde grupos y redes de investigadores, que incluso abjura de la noción de corriente o posición (Larrosa, Skliar, Contreras, Pérez de Lara, otros). Qué define a esta orientación: en primer lugar, la conciencia de que investigar es involucrarse, dejarse afectar por eso que se está investigando; en segundo lugar, no se investiga un tema, algo externo y contingente respecto del sujeto, sino una situación de vida, una

experiencia, que envuelve también al propio investigador y su experiencia. Por eso los testimonios nos pesan, los relatos del otro nos hacen mella. Desde esa subjetividad afectada, tiene lugar la investigación. Esta manera de vivir la investigación, como algo donde convergen lo público y lo íntimo, genera ciertas suspicacias, recelos y vetos, por parte de la academia instituida. La investigación desde la experiencia aportó un marco de referencia fecundo para orientar y desarrollar la tesis como un relato intersubjetivo a partir de los relatos parciales de los jóvenes, que fueron puestos en relación.

2.3.3 La transdisciplinariedad

Esta tesis ha buscado la transdisciplinariedad. Aún más, ha sido construida desde esa búsqueda. Qué es la transdisciplinariedad? En la palabra todavía está presente “disciplina”; al mismo tiempo, la categoría da cuenta de un tránsito, de algo que se construye en el tránsito, que es más que la suma o la integración de varias disciplinas, que se construye entre y a través de las disciplinas, para dar lugar a algo nuevo. La transdisciplinariedad consiste en la capacidad de leer desde otro lugar, desde un lugar que antes no existía, y hacer una experiencia de lectura que incluye todos los campos y las disciplinas anteriores. En este sentido, la transdisciplinariedad se diferencia de la interdisciplinariedad y de la multidisciplinariedad, ya que en éstas sigue viva la estructura disciplinar. Mientras el enfoque multidisciplinario permite la colaboración entre disciplinas que mantienen su autonomía en términos de campos (objetos) y métodos, la interdisciplinariedad busca la convergencia y la integración (Wallerstein, 1996). Sin embargo, en ambos enfoques las disciplinas siguen siendo el fundamento principal. En la transdisciplinariedad, asistimos al intento, todavía en construcción, de algo nuevo (Wallerstein, 1996).

La transdisciplinariedad implica un conjunto de desafíos, de tareas que afrontar. En primer lugar, requiere de una transformación del sujeto que transita por las ciencias sociales, ya sea como intelectual, investigador o como simple curioso. Hemos sido formados bajo la lógicas de las disciplinas, de una disciplina madre que estudiamos en algún momento de la vida, y de las otras disciplinas en las cuales nos fuimos formando. En consecuencia, la transdisciplinariedad tiene como desafío inicial que el sujeto o los sujetos involucrados estén dispuestos a dialogar con las otras disciplinas, a dejar de lado una defensa a ultranza de su posición y su disciplina de referencia, para crear algo nuevo;

requiere también un sujeto o sujetos seguro de su saber, y abierto a aprender cosas nuevas, sobre todo a reinventar, a dejar de decir: esto es así y no se puede cambiar.

Por su parte, los grandes pensadores confirman con su propia obra que ese es el camino. Científicos sociales contemporáneos como Barthes o Foucault, filósofos (desde Platón, Marx, Heidegger, Derrida o Déleuze-Guattari), escritores como Tolstoi o Coetzee, resultan inclasificables en una única disciplina. En un libro ejemplar, *Crítica y verdad*, Barthes (1983) da cuenta de la “nueva crítica”, que consiste en desplegar la complejidad, mediante una ciencia que él mismo crea, la “semiología”, que es también una “translingüística”. Al respecto señala: “mientras la crítica tuvo por función tradicional el juzgar, sólo podía ser conformista, es decir conforme a los intereses de los jueces. Sin embargo, la verdadera crítica de las instituciones y de los lenguajes no consiste en juzgarlos, sino en distinguirlos, en separarlos, en desdoblarlos” (Barthes, 1983: 14).

En este marco, desde la comisión Gulbenkian (Wallerstein, 1996), se propugna descolonizar las ciencias sociales, adoptando una perspectiva transdisciplinaria, que es de suyo compleja, para poner fin tanto a la fragmentación del conocimiento como a toda forma de universalismo abstracto. En este sentido, el texto de la comisión hace un llamado a “un movimiento transdisciplinario que adquiere cada vez más mayor vigor” (Wallerstein, 1996: 85-86), sin abjurar de la racionalidad. También se alude a acabar con la batalla por los recursos para la investigación social (Wallerstein, 1996).

Para efectos de esta tesis, adoptar una posición transdisciplinaria fue estar consciente de que las ciencias sociales, cada una intentando diferenciarse de la otra, son parte constitutiva de la modernidad y de la racionalidad instrumental. Consecuentemente, se optó por una orientación educativa “ampliada”, que se nutrió de la filosofía y de las ciencias sociales y que asume al sujeto como el eje de la investigación. Una forma de contribuir a la descolonización de la estructura actual de las ciencias sociales fue centrarse en la complejidad de las trayectorias investigadas, en vistas de generar trayectorias más inclusivas. Igualmente, la opción por la lectura de las trayectorias como huellas, permitió que el estudio se alejara de los diseños causales.

2.4 Cambios y permanencias en el enfoque durante el proceso de la tesis

Durante el proceso de la tesis se mantuvo el principio inicial de contar con los testimonios de unos 30 a 35 egresados, en la práctica resultaron 36, diferenciados en términos de

edad y sexo, para comparar el aporte de la educación secundaria técnica, de acuerdo con la experiencia, los años de permanencia en el mundo del trabajo y el orden de género.

Por otra parte, sólo al principio mantuve la idea de acceder a los egresados vía la escuela donde habían estudiado, tanto por el vínculo de confianza que significaba para ellos, como pensando en que permitía mirar la escuela en forma directa. Durante el trabajo de campo se modificó la estructura del estudio, que transitó hacia una forma más compleja, incluyendo un mayor número de escenarios y permitiendo en mayor grado el análisis comparado. Como ya se señaló en el apartado referido al campo del estudio, se partió de una única escuela secundaria técnica, pero se incluyeron luego otros espacios para encontrar y entrevistar a los estudiantes (los centros de formación técnica, el propio mundo del trabajo).

Durante la marcha se fortaleció en mi el sentimiento de legitimidad por la opción del enfoque cualitativo, aun cuando sigo considerando pertinente un seguimiento de egresados de tipo cuantitativo, para contar con una visión macro, que daría una idea de la magnitud en relación con los procesos de transición desde la secundaria técnica al mundo del trabajo y la vida adulta.

Finalmente, otros aspectos que fueron cambiando sobre la marcha fueron: a) se fortaleció mi opción por investigar las trayectorias y esta categoría, unida a transiciones e itinerarios, fue ganando terreno; b) trabajé las trayectorias en tres dimensiones: lo educativo, lo laboral y lo personal; c) me interesé en las trayectorias principalmente a partir del momento que egresaron; en relación con el antes, indagué acerca de su primer trabajo, hubiera sido en la niñez, la adolescencia o la juventud; d) pregunté poco sobre trayectorias escolares durante la secundaria y la primaria (en términos de desempeño escolar, interés por el aprendizaje, deserción, repetición); en cambio me interesé principalmente por sus trayectorias escolares y extraescolares, o sea educativas, a partir del egreso de la secundaria técnica, así como por sus trayectorias de vida y trabajo desde edad temprana.

Desde la propia investigación cualitativa, los cambios durante el proceso han sido valorados como parte del enfoque, en vez de ser percibidos como indicadores de la falta de claridad o de la improvisación. Para uno de estos autores (Cifuentes, 2011: 136): "los métodos cualitativos se desarrollan con un esquema abierto de indagación que se va refinando y puntualizando o ampliando, según quién investiga vaya comprendiendo la situación (...) La investigación cualitativa es un proceso de entradas múltiples al trabajo de campo".

2.5 El trabajo de campo y las estrategias de “acceso”

Una tarea central antes de iniciar el trabajo de campo fue el diseño de una guía de entrevista, que se concentró en las trayectorias laborales, educativas y de vida de los estudiantes, principalmente después de la educación secundaria técnica; al mismo tiempo se incluyeron algunos temas específicos como las visiones acerca de la educación y el trabajo, el paso por los centros de capacitación o los proyectos hacia el futuro.

La entrevista fue diseñada como parte del proyecto inicial y revisada en sucesivas ocasiones, dando lugar a varias versiones del texto, así como a una guía complementaria más exhaustiva. La versión final de la guía, que se fue construyendo a lo largo del trabajo de campo, en la medida en que iba aprendiendo acerca de lo que estaba investigando, está mucho más enfocada en las trayectorias, mientras la versión inicial fue más difusa.

El trabajo de campo se inició en forma temprana, al final del primer semestre del proceso de la tesis (diciembre 2008), prolongándose durante los siguientes cuatro semestres, en un movimiento de idas y vueltas de la realidad al análisis y la contrastación con la teoría. La tarea se realizó en dos etapas: a) primera etapa, desde fines del 2008 a diciembre 2009), en primer lugar en una única escuela de la ciudad de México, desde donde se lograron entrevistas a egresados, personal de la escuela, estudiantes y madres, dos grupos de discusión con estudiantes y observación²⁸; y en segundo lugar en un centro de formación técnica; en ese mismo año se contactó a egresados desde un centro de formación técnica (Morelia)²⁹; y finalmente a egresados ubicados en el mundo del trabajo; b) segunda etapa (enero 2010-noviembre 2012), visitas a varias escuelas, entrevistas a algunos profesores o directivos y entrevistas a egresados ubicados desde la misma escuela de la primera etapa, o desde del mundo del trabajo; se incluyeron escuelas del DF y otros estados.

Para iniciar el trabajo de campo se seleccionó una única escuela secundaria técnica de la ciudad de México, de doble turno, ubicada en una zona urbana de bajos ingresos, de antiguas pandillas, y cercana a una zona de barrancas de arena y antiguos basurales. La escuela fue elegida por su ubicación en una zona de escasos recursos, así

²⁸ En una escuela secundaria técnica del D. F se entrevistó en la primera vuelta a 13 estudiantes, director, subdirector, coordinadora académica, dos coordinadores de taller, dos profesores de asignatura, dos profesores de taller, dos madres; dos grupos de discusión con estudiantes, de ocho miembros cada uno; en ese momento no existía ningún estudio previo acerca de la escuela.

²⁹ En un centro de capacitación técnica (Morelia), se entrevistó a 13 estudiantes del centro que habían estudiado la secundaria técnica, además de la observación de ese espacio y del barrio.

como por su disposición a ser investigada, ya que la coordinadora académica aceptó la idea de que se hiciera un estudio y gestionó la autorización ante el director de la escuela.

El primer contacto con la escuela lo realicé en noviembre- diciembre del 2008, para solicitar el acceso. Las entrevistas en la escuela y/o en su entorno, así como las observaciones, fueron realizadas de enero a junio del 2009, además de las visitas previas para iniciar el contacto en noviembre-diciembre del 2008. La coordinadora académica fue una figura clave que me facilitó el acceso a la escuela, así como en particular el contacto con los estudiantes, madres-padres y profesores.

Dado que la escuela no contaba con un sistema de seguimiento de egresados, para identificarlos se revisaron las listas de control escolar y se seleccionaron al azar algunos casos para ser entrevistados, a los cuales se contactó por vía telefónica desde la propia escuela. El número de casos de no respuesta fue muy alto, del orden del 90%, ya que la gran mayoría de estos egresados no pudieron ser ubicados, porque se habían mudado, los teléfonos estaban fuera de servicio, no contestaban o bien se negaron a participar. En dos casos, la negativa provino de la madre, que percibía a la escuela como un lugar donde su hijo había sido “maltratado” y de la cual “no quería saber nada”. De este modo, se logró entrevistar a unos pocos primeros casos, en torno a 4 egresados, hombres y mujeres, que estuvieron dispuestos a acercarse a la escuela para la conversación.

A continuación se recurrió a una segunda estrategia: una invitación a los estudiantes y sus familias (hermanos/as, padres, madres, primos, otros), mediante una nota escrita, elaborada por mi y autorizada por la escuela, para que señalaran quienes habían egresado de la escuela, así como su disponibilidad actual para ser entrevistados. La invitación, que se realizó en tres oportunidades, fue para participar un día sábado en un grupo de discusión. Nadie concurrió. Finalmente, llegaron dos egresados, que fueron entrevistados en forma individual. Para entrevistar a otra egresada, fui a su casa, a unas cinco cuadras de la escuela, acompañada de su mamá. Esta estrategia permitió entrevistar a primas de los estudiantes de la escuela, que también habían estudiado allí (unos 3 casos).

La tercera opción fue caminar por la comunidad, considerando la información del bedel que estaba a cargo de la puerta de entrada, y dejándome llevar de una referencia a otra. De este modo fui preguntando a los/las jóvenes y/ o sus madres o familiares que trabajaban o vivían en las cercanías de la escuela, si habían estudiado y egresado de esa institución. Siguiendo esta estrategia ubiqué a dos egresados que eran hijos de una de las

señoras que vendían tacos enfrente de la escuela, así como a una egresada que vivía y trabajaba en otro negocio también casi enfrente de la escuela, a un egresado cuya madre vendía tacos en la entrada de una escuela primaria cercana (a unas tres cuadras) y a otro egresado que vivía en la esquina de la escuela, en la casa de sus padres, que vendían fruta y verdura, mientras él trabajaba fuera del ámbito local. En todos estos casos, tuve primero que conversar con alguna persona (madre, empleada de un negocio) que hizo el contacto para la entrevista. En total logré identificar unos 11 casos más, de los cuales finalmente sólo logré entrevistar a cinco.

La cuarta modalidad consistió en preguntar a los profesores por egresados y buscarlos en sus casas o centros de trabajo cercanos a la escuela. Así ubiqué a un egresado que trabajaba en una veterinaria a unas 10 cuadras de la escuela. Los otros casos informados por los profesores, incluso tres hijos de profesores, no aceptaron ser entrevistados o no fue posible ubicarlos por la vaguedad de la información.

En total logré ubicar “desde la escuela”, a 15 egresados, durante el año 2009. Casi la mitad de las entrevistas a los egresados fueron realizadas en la escuela, y el resto fuera de ella, dos en sus respectivas casas, dos en sus lugares de trabajo (veterinaria y tienda de pinturas) y tres en negocios de comida en la calle de sus propias madres. La búsqueda y acceso a los/las jóvenes a entrevistar fue tan complejo como el modo en que desarrollan sus opciones de vida, trabajo y estudio.

Además, se hicieron dos grupos focales con estudiantes, así como se entrevistó al director y subdirector, la coordinadora académica, los dos jefes de talleres, de ambos turnos de la escuela, dos turnos, dos profesores de taller, dos profesores de asignaturas generales, dos madres. También se realizaron observaciones en la escuela y caminatas de observación por la comunidad, en particular de sus servicios y del nivel socioeconómico.

A lo largo del trabajo de campo, fui cambiando mis criterios de selección. En efecto, mi intención original era limitarme a los egresados que estaban trabajando y que no habían continuado estudios; sobre la marcha, fui más amplia en mi selección, incluyendo también a los egresados que trabajaban y habían continuado estudios. A poco andar me di cuenta que era importante incluir tanto a los que habían continuado estudios como a los que no, ya que me permitía comparar situaciones de trabajo, escolaridad y vida. De igual forma, incluí a los egresados jóvenes tanto de los grupos de 15-19 años y de 20-24 años, siguiendo el diseño original del estudio, como al grupo juvenil de mayor edad, los de 25-29 años.

Ante la dificultad para encontrar a los egresados desde la escuela secundaria técnica, tuve la idea de buscarlos en lugares donde pudieran estar concentrados en mayor grado, por ejemplo en un centro de formación técnica donde estuvieran estudiando.

A través de un grupo de investigación, que estaba realizando un estudio en el estado de Michoacán, me conecté con estudiantes del ICATMI de Morelia que al mismo tiempo eran egresados de la educación secundaria técnica. A fines de mayo del 2009 entrevisté en Morelia, a 13 egresados, en el lapso de una semana. La mayoría de las entrevistas fueron realizadas en el centro de formación, con la excepción de una que tuvo lugar en la casa de un egresado del ICATMI. También observé el barrio y conversé con instructores y autoridades del centro de capacitación.

En el segundo semestre del 2009 entrevisté a tres egresados más, en sus lugares de trabajo, una egresada en una peluquería de la colonia Condesa y dos taxistas varones de la misma colonia. De este modo, logré entrevistar a 31 egresados durante al año 2009.

2.6 Acerca de la entrevista

La entrevista, definida como una conversación en la que está presente la relación desigual de saber-poder entre entrevistador y entrevistado, estuvo vigilada desde el punto de vista metodológico. Un principio explicitado por Charles Briggs (1986), en vistas de “aprender cómo preguntar”, estuvo presente tanto durante las entrevistas como en el proceso de análisis: “la respuesta es la respuesta a una pregunta”. Asimismo, al considerar la entrevista como un texto, estuvo presente la reflexión acerca de los vínculos con el sujeto que formulaba las preguntas y con el contexto en el cual tuvo lugar (Oxman, 1998), desde la escuela al centro de capacitación o los lugares de trabajo. Sin duda pude observar como las entrevistas ganaban en libertad en la medida en que se realizaban en espacios no escolarizados

Si bien la entrevista fue el principal dispositivo para dialogar con los jóvenes, se intentaron otros, que no pudieron concretarse. En particular, se convocó a los egresados, para que participaran en un grupo de discusión. También se les propuso que escribieran sobre sus trayectorias. Ninguna de estas ideas prosperó, ya que los jóvenes no asistieron a los grupos de discusión ni estuvieron dispuestos a escribir. En este marco, se hizo la opción por la entrevista para dialogar con los egresados, acompañada de algunas observaciones informales a la escuela o el centro de capacitación y de entrevistas o conversaciones informales con diferentes funcionarios, en el caso de la escuela (director,

profesores, coordinadora académica, bedeles, otros funcionarios del área de servicio social). Las entrevistas fueron semiestructuradas, iniciándose con una breve presentación del sentido del estudio y de mi persona. Siempre, con una única excepción de una egresada que estaba embarazada y no quería saber de la escuela, encontré la mejor disposición para la entrevista por parte de los egresados, una vez contactados y habiéndose hecho el acuerdo. También encontré la mejor disposición de parte de algún familiar que hizo la mediación (hermanos, primos, madre, profesor/a).

La entrevista comenzó con una invitación, “cuéntame o pláticame de ti”, seguida inmediatamente de la pregunta acerca del sentido de la secundaria técnica y expresada en términos de: “cuál había sido el aporte de la escuela secundaria técnica a tu vida”, en la idea de que el entrevistado estructurara el campo. Ambas preguntas se complementaban en cada caso con interrogantes específicos que estaban explicitados en la guía de entrevista. Las entrevistas tuvieron una duración diferente, desde algunas de una hora y media a cuarenta y cinco minutos, y otras más breves, entre 30 a 15 minutos. Algunas de las entrevistas fueron grabadas y acompañadas de notas escritas; otras sólo fueron registradas a través de notas. Las entrevistas hechas en la calle, en los lugares de comida, no fueron grabadas. Ninguna de ellas puede ser considerada ni una historia de vida ni un relato de vida. El conjunto de las entrevistas dieron lugar a relatos acotados a trayectorias, maneras de pensar y sentir, y diferentes visiones acerca de la educación y el trabajo, la condición de los jóvenes y el contexto social. Las entrevistas cortas fueron desestimadas y sólo se incluyeron a modo de contrastación.

La dificultad de los jóvenes para expresarse en forma oral fue un límite para el trabajo de campo. Varios de los jóvenes, especialmente los que contaban con 16 a 17 años, fueron los que manifestaron en forma explícita que “no estoy acostumbrado a hablar, a que me pregunten así..., no me gusta hablar de mí”. Una de las egresadas, que se encontraba en su último mes de embarazo, con quien conversé en la calle, en un puesto de venta de tacos donde su mamá era una de las dueñas, se negó a contestar la mayoría de las preguntas.

Sin embargo, es importante destacar que me encontré con jóvenes, incluso los más jóvenes de 16 a 19 años, abiertos, seguros, hablando con naturalidad, aún en el espacio altamente codificado de la escuela. En ningún momento sentí que estaban diciendo lo socialmente correcto, o lo que yo esperaba por mi condición de adulta, de investigadora y de alguna manera “maestra”.

Si bien conté con una guía de entrevista, que tenía a mi disposición y a la vista, las entrevistas fueron diferentes entre sí, en relación con el contexto institucional o social en que tuvieron lugar y el grado de confianza logrado con el egresado y sus características, en particular la edad, el sexo, la escolaridad, la capacidad de expresarse y su grado de apertura. Las entrevistas fueron diferentes cuando se realizaron en la escuela, en el ICATMI o en la calle, lugar de trabajo o casa del egresado. Incluso el espacio físico al interior de un mismo lugar institucional o social, los ruidos ambientales, las interferencias de otras personas, todo hizo que las entrevistas fueran distintas. Fue mía la responsabilidad de estructurar las entrevistas en forma diferente, de acuerdo con el contexto, y dando mayor importancia a algunos temas por encima de otros. Así, fueron diferentes cuando tuvieron lugar en el pasillo de la escuela versus la oficina de la coordinadora académica de la escuela, en una mesita de un puesto donde la gente comía tacos en la puerta del colegio, en la casa de algún egresado/a que “me dejó pasar”, en la calle, en una peluquería femenina, en dos taxis, mientras duraba el viaje, en una oficina en el ICATMI, en un automóvil institucional en un viaje de larga distancia, en la casa de una amiga que hizo la mediación para la entrevista. En cada uno de estos lugares, no sólo el sujeto se comportaba diferente, concentrándose en mayor o menor grado en la entrevista, de acuerdo a si estaba haciendo sólo eso o haciendo alguna tarea, sino que yo misma en mi condición de entrevistadora fui dando más peso a unas preguntas que a otras, en estrecha relación con el contexto. Por ejemplo, cuando entrevisté en el ICATMI incorporé algunas preguntas que no iban al punto, acerca de cómo se sentían allí. Estaba consciente de esta situación y al mismo tiempo, me parecía necesario y parte del contacto, conversar un poco acerca de su experiencia en el ICATMI. Además, al avanzar en el trabajo de campo, y ante la falta de respuesta a las preguntas más complejas, acerca de los saberes escolarizados y sociales, empecé a preguntar en forma más superficial sobre este tema o a desestimar esas preguntas. En otros casos, al sentir que el entrevistado quería terminar la conversación, también omití en algunos casos, algunas preguntas y me concentré en la central: ¿qué te aportó la secundaria técnica? ¿qué fue para ti? ¿qué te dejó?. Esta omisión fue consciente en algunos casos y en otros me di cuenta más tarde, al revisar las entrevistas.

2.7 Los relatos y la interpretación

A partir de las entrevistas, se pasó de un texto oral a un relato escrito. Los relatos emergentes de las entrevistas fueron interpretados buscando palabras claves, ideas redundantes, afirmaciones, negaciones, oposiciones, ausencias y presencias, expresiones coloquiales que pudieran dar objeto a un análisis más exhaustivo. De este modo, se identificaron tránsitos laborales y educativos, en vistas de dar cuenta de las huellas de la secundaria técnica. Asimismo, los testimonios de los diferentes sujetos fueron triangulados entre sí, estableciendo comparaciones según la condición del sujeto (trabaja/no trabaja; estudia/ no estudia; otros). El informe resultante fue construido como un megaretrato que integró los relatos de los diferentes sujetos, arribando a un texto polifónico o a muchas voces. En todo momento tuve presente que estaba interpretando de acuerdo con mis atribuciones de significado y que la interpretación estaba referida además no sólo a cosas o sujetos sino a otra interpretación (Foucault, sin fecha). Además, estuve consciente de que no debía “sofocar” al testimonio con mis propias conjeturas, sino que debía “hacer hablar” al texto, siguiendo una prevención que viene desde la literatura disponible acerca de la importancia de contextualizar lo dicho en la entrevista (Oxman, 1998).

2.8 La encuesta y la reducción de los sujetos

Además de estas entrevistas realizadas en forma directa por mí, durante el segundo semestre del 2009, solicité el acceso a la base de datos de una encuesta a los estudiantes de dos ICATMI (Morelia y Corupo), realizada por el mismo equipo de investigación que me había facilitado la entrada a esa institución. Ese equipo estaba haciendo un estudio sobre los ICATMI, centrándose tanto en estudiantes como egresados de las diferentes especialidades. También tuve acceso a los protocolos de algunas de sus entrevistas en profundidad.

Para contar con un espacio de contrastación hice una reducción de la base de datos, concentrándome en dos grupos, todos entre 15 a 29 años, con predominio de los menores de 20 años: a) aquellos que siendo estudiantes actuales del ICATMI, habían estudiado antes sólo la secundaria técnica (26 casos); b) los que siendo estudiantes actuales del ICATMI, habían estudiado antes la secundaria técnica y la media superior completa (44 casos). Esta reducción de la base de datos la hice primero en forma manual

y luego empleando el SPSS. Además, pude revisar algunos protocolos de entrevista a estudiantes del ICATMI que habían estudiado antes la educación secundaria técnica. Todos estos testimonios me permitieron ampliar mi campo de observación. En relación con las unidades de análisis de la encuesta, realicé cruces de dos y tres variables, concentrándome en las relaciones entre: a) el trabajo antes y después versus el taller que habían cursado durante la secundaria técnica; b) el taller cursado en la secundaria técnica, la especialidad en la educación media superior, y la especialidad elegida en el ICATMI; c) el taller cursado en la secundaria técnica, el interés por la continuación de estudios y los motivos para hacerlo.

El ejercicio en relación con la encuesta me permitió darme cuenta del valor plus de la investigación cualitativa, ya que pude observar de primera mano la pérdida de información asociada con el proceso de preguntar mediante un cuestionario autoaplicado, precodificar, codificar en base a categorías demasiado generales, otros. La posibilidad de contar con los formularios originales, así como con la base de datos hizo posible recuperar parte de esta “información perdida”. Al mismo tiempo, el valor de la encuesta residió en que pude confirmar en un mayor número de casos, algunos rasgos o aspectos identificados desde las entrevistas.

2.9 En busca de una tipología ampliada

Los cambios en el campo del estudio, en particular su expansión hacia nuevas maneras de estar en la vida social como egresado de la secundaria técnica, se derivaron en la inclusión de nuevos sujetos. Esta situación me llevo desde el comienzo del trabajo de campo a pensar en una tipología que permitiera transitar desde particularidades caso a caso, a tipos de egresados en primer lugar y luego a tipos de trayectorias. Las tipologías esbozadas no se destinaron a la selección de los investigados, sino a iniciaron un proceso reflexivo en torno a las diferencias. En la primera tipología los egresados incluidos en el estudio se diferenciaron por tipos combinando su situación laboral y educativa dicotomizadas (trabajan/ no trabajan; continuaron o no estudios de bachillerato y nivel superior formales; estudian o no al momento de la encuesta). En la última tipología se identificaron 6 trayectorias, organizadas en torno a familias de trayectorias y buscando evitar cualquier riesgo de estigmatización. En esta tipología se combinaron un mayor número de rasgos (continuación de estudios de bachillerato y nivel superior, estudiante o trabajador al momento de la encuesta, tipo de estudios que realizaban al momento de la

entrevista, tránsitos por los centros de capacitación, escolaridad previa al momento de iniciar estudios de capacitación). Asimismo, las trayectorias dieron cuenta en mayor grado de su singularidad al integrarse a grandes trayectorias o familias de trayectorias³⁰.

2.10 De la escritura de proceso y los regresos al campo

A principios del 2010, hice la primera presentación pública del proyecto, basándome en los testimonios relevados desde fines del 2008 a fines del 2009. Con esos testimonios, organizados por temas, elaboré un primer informe. En ese momento, los testimonios se parecían a hilachas, fragmentos, que se relacionaban entre sí y que iban adquiriendo una cierta consistencia a partir del análisis y la interpretación. En esa etapa hice un trabajo de diálogo entre el marco teórico y los testimonios, que los enriqueció y los contextualizó. Sin embargo, la primera presentación pública me llevó a tomar la decisión de regresar a la escuela, y de buscar otros egresados en el mundo del trabajo, para completar el trabajo de campo.

Durante el primer semestre del año 2010 regresé a la escuela y realicé otras cuatro entrevistas a egresados, así como a profesores y funcionarios. Igualmente, hice una nueva lectura de algunas entrevistas en profundidad realizadas por el mismo equipo de investigación que me facilitó el acceso al ICATMI, acerca de los participantes de ese centro, en vistas de contar con testimonios de contrastación. En este caso, hice lo mismo que con la encuesta o la primera lectura de algunas entrevistas, me concentré en la parte de los relatos referidos a la educación secundaria técnica. También en el año 2010, en el segundo semestre, realicé dos entrevistas a egresados, ubicándolos en el mundo del trabajo o a través de contactos familiares, en diferentes estados de México (uno en el Distrito Federal, uno en San Luis). Asimismo, visité cuatro escuelas secundarias técnicas urbanas durante el segundo semestre del 2010, en los estados de Durango y Chihuahua. Por otra parte, me interesé por escuchar a seis egresados que eran parte de familias donde todos los hermanos habían estudiado la secundaria técnica.

Aun cuando logré entrevistar en total a 43 egresados (31 en el año 2009 y 12 en el año 2010), durante el proceso de análisis descarté algunos casos porque los testimonios eran demasiado fragmentarios, y me concentré en 36 casos, incluyendo a los otros a modo de contrastación.

³⁰ Las clasificaciones elaboradas durante el proceso no se incluyen en este informe; la clasificación final se presenta en el capítulo V "Aproximándonos a las trayectorias".

Con estos nuevos testimonios, volví a realizar en el segundo semestre del 2010 un nuevo proceso de interpretación y relato, que se integró al anterior. Entre octubre del 2010 y marzo del año 2011, realicé una sistematización en una escuela telesecundaria comunitaria (estado de Puebla, zona rural aislada, sierra norte de Puebla), incluyendo a estudiantes, docentes y el supervisor de la zona. Este estudio, que se inscribió en una red de investigación en torno a convivencia escolar, me permitió contar con un espacio de contrastación para mirar los egresados de la secundaria técnica desde otro tipo de secundaria y desde la experiencia escolar. También en el año 2011 visité cuatro escuelas secundarias técnicas en los estados de Puebla y Oaxaca.

La última vuelta al campo la hice a fines del 2012, cuando estaba terminando la escritura del texto de la tesis. Visité dos escuelas secundarias técnicas ubicadas en el Distrito Federal, caracterizadas por su alto rendimiento académico y la presencia mayoritaria de alumnos de clase media. Aun cuando no entrevisté egresados de estas escuelas, puede observar el clima institucional, así como conversar con el personal directivo y con un grupo de estudiantes. Estas visitas me permitieron contrastar estos ambientes institucionales con el de la escuela en la cual concentré mi trabajo, así como confirmar algunas visiones del personal directivo y de los estudiantes acerca de la secundaria técnica.

A modo de epílogo: la escritura final y otras reflexiones

La opción inicial por la investigación cualitativa implicó dejar de lado estudios de egresados que han buscado observar el efecto de las instituciones, principalmente de educación superior, en las características efectivas de los jóvenes, seleccionándolos a partir de muestras probabilísticas y realizando encuestas o estudios en extensión, empleando instrumentos estandarizados. Aún más, esos estudios analizaron a los egresados como un grupo único, al interior del cual se relevaron diferentes comportamientos (adhesión a patrones familiares, imagen institucional, formación valoral otras); además, establecieron hipótesis para ser demostradas, entre ellas hipótesis de acción en torno a generar cambios en los jóvenes a partir del currículo (Muñoz Izquierdo y otros, 1993). En esta tesis por el contrario se ha buscado identificar diferentes trayectorias en un grupo pequeño de egresados, sin recurrir a análisis causales sino comprensivos y concentrándose en las trayectorias como huellas de la secundaria técnica, que es

concebida como un dispositivo institucional que tiene poder de cambiar la realidad y al mismo tiempo no la predetermina.

Un hecho a destacar es que con todo el patrimonio acumulado durante el proceso, me dediqué a escribir y re-escribir el informe final de la tesis, recuperando informes parciales y elaborando textos nuevos. La escritura final fue un proceso complejo, que implicó buscar el valor agregado a lo que ya estaba escrito y reflexionado. Cada párrafo escrito fue un ancla para que escribiera el siguiente. En este sentido, los pequeños avances en la escritura se fueron volviendo significativos, hasta llegar a un texto denso, que se fue densificando con el paso del tiempo y la escritura de la escritura. El tránsito de categorías sociales o de experiencia próxima a categorías teóricas o de experiencia distante (Geertz, 1994) fue una actividad que contribuyó a la construcción de los resultados del estudio.

Al mirar desde la escritura el trabajo de campo, he confirmado hasta dónde la autoexigencia por el desempeño y por “escuchar y registrar todo”, fue un factor que estuvo presente tanto en las primeras conversaciones con la escuela como durante todas las entrevistas de las diferentes rondas. A la tensión por el cumplimiento de la tarea, se unió algo conocido por los investigadores: la dificultad para acceder a egresados desde un lugar no institucional, aun cuando tanto la escuela como el propio ICATMI facilitaron el contacto.

El otro punto que quiero explicitar es la ausencia de investigaciones sobre el tema, situación que si bien constituyó una oportunidad, también significó un piso débil en términos de contar con visiones “antes”. El miedo a no decir nada, a que la tesis fuera irrelevante, me ha acompañado todo el tiempo. Y de alguna manera ha opacado mi experiencia como investigadora, como si en aquellos estudios encomendados por instituciones, fuera más fácil que cuando soy yo la que elige el tema y asume todos los riesgos. De nuevo, tiene que ver con ser sujeto de la experiencia.

La relación con los jóvenes entrevistados fue siempre de aprendizaje y cercanía, como si en ese momento las distancias puestas por las diferencias de edad y lugar social, y por el ambiente institucional, cuando fueron hechas en la escuela o en el ICATMI, quedaran momentáneamente suspendidas. La actitud de las autoridades de la escuela o el ICATMI, que me abrieron la institución, fue de dejarme hacer, sin hacerse presentes, sin intromisiones durante las entrevistas, sin pretender conocer los registros. Agradezco esa actitud, que me liberó de toda presión por los resultados.

Las presentaciones de los avances de la tesis en diferentes foros, así como la participación como observadora en congresos sobre el tema, fueron momentos de reflexión y contrastación, que me ayudaron a templar los resultados. Las lecturas de la tesis por parte de mi tutora, los sinodales y otros lectores externos, fueron imprescindibles para arribar a un texto más complejo y reflexionado.

Escribir fue una presencia a lo largo de todo el proceso, desde las notas al informe final. Las formas escriturales en sus múltiples estadios, dialogando entre sí, hicieron posible generar la tesis. Por su parte, hacer el informe final fue el proceso más complejo y arduo, que implicó sucesivas reescrituras, saltos narrativos, condensaciones, giros de sentido, tan laberíntico como las trayectorias observadas. Este proceso me puso en el límite de mi perseverancia y al mismo tiempo me hizo sentir que podía salir airosa para continuar con otras tareas.

Finalmente, cabe destacar el valor de haber contado con los testimonios de egresados que fueron identificados desde tres espacios diferentes: la escuela secundaria técnica pública, el centro de formación técnica público y la vida y el trabajo. Esta forma de selección y acceso permitió investigar a egresados ubicados en diversas “estaciones” de sus trayectorias al momento de la entrevista: trabajaba o estudiaba como condición principal, había continuado o no estudios en algún momento de su vida, estudios que oscilaban desde el bachillerato y el nivel superior hasta la capacitación técnica. Estas estaciones daban cuenta de sus intereses y proyectos.

Sólo resta aclarar que el enfoque metodológico, que es también una perspectiva teórica, implicó tanto desmontar conceptos y situaciones como aproximarse a la secundaria técnica desde diferentes lugares, diferentes subjetividades, algunas más próximas, otras más lejanas, como un concierto de voces, algunas principales y otras poco audibles, incluyendo espacios donde fui la interlocutora directa de los jóvenes y otros donde hice una lectura de relatos producidos por otros investigadores. Desde la primera estación en el trabajo de campo, la escuela secundaria técnica de la ciudad de México, pasando por el centro de formación y los encuentros en el espacio del trabajo o la vida cotidiana, se organizaron diferentes órbitas o nubes en el campo de la investigación, que permitieron realizar comparaciones entre diferentes. No se buscó un centro organizador, sino una red de testimonios, donde todos contribuyeron a una visión acerca de la secundaria técnica. Parafraseando a Schutz (1974), se crearon líneas o isobaras de subjetividad e intersubjetividad en el propio campo de la investigación o lugar de experiencia, que también implicaron diferentes niveles de significación para los actores.

Capítulo III

La problematización de la secundaria técnica

Introducción

En este capítulo se reflexiona acerca de la singularidad de la secundaria técnica, transitando desde una definición simple a una más compleja, y presentando algunos rasgos y algunas tensiones que la caracterizan y la diferencian de la secundaria general, en particular su lugar en la formación para el trabajo y en el espacio público, así como y sus contribuciones a la educación básica obligatoria, que se constituye en el derecho y la oportunidad que todo ciudadano debe alcanzar. Con este capítulo se prepara el camino para el siguiente donde se describe la estructura actual de la secundaria técnica y se analiza brevemente su evolución histórica, en vistas de entender el presente.

Definir la educación secundaria técnica en México parece una tarea tan necesaria como simple. Una respuesta inicial puede limitarse a caracterizarla desde el sistema educativo, como un nicho, un espacio en su interior, donde converge un nivel y una modalidad. En este sentido, puede afirmarse que la secundaria técnica es una de las tres modalidades centrales de la educación secundaria³¹, junto con la secundaria general y la telesecundaria, mientras la secundaria en su conjunto, a su vez, es un nivel que se define relacionamente como el que sigue a la primaria y antecede a la media superior.

La secundaria técnica comprende los grados escolares 7, 8 y 9 (sin considerar el preescolar) y corresponde al grupo de edad situado entre los 12 y los 14 años, aunque este margen de edades se extralimita en virtud de los retrasos de un número significativo de estudiantes, por repetición, ingreso tardío, abandono escolar y reingreso posterior. Puede agregarse que la secundaria, formada por tres grados, es obligatoria desde 1993, y que es el último ciclo de la educación básica. En este sentido, investigar la secundaria técnica implica ubicarse en el campo de la educación obligatoria.

En el momento en que se hizo obligatoria la secundaria, también se institucionalizó la educación básica, tanto en el sistema educativo regular para la población escolar, como en la educación para los adultos. El proceso mexicano fue parte de un movimiento más

³¹ A las tres modalidades centrales se unen otras modalidades minoritarias en términos de matrícula pero no de sentido, orientadas hacia poblaciones específicas, como la secundaria de trabajadores, la secundaria comunitaria, la secundaria para adultos, migrantes, otras.

general que tuvo lugar en América Latina por la legitimación de la educación básica y la ampliación de la educación obligatoria.

A partir de 1993 la educación básica mexicana comprendió 9 grados obligatorios por mandato constitucional (6 de primaria y 3 de secundaria). Desde el año 2002 la educación básica está transitando de 9 a 10 grados, e incluso hasta 11-12 grados, en un proceso de expansión “hacia abajo”, por la inclusión del preescolar como parte de la educación obligatoria³². Además, en el año 2012, se ha hecho obligatoria la educación media superior. Con esta última medida, la educación obligatoria se ha expandido “hacia arriba”, en otros tres grados, alejándose de la educación básica. Sin embargo, este cambio reciente, no ha modificado el hecho de que la secundaria sigue siendo el límite de la educación obligatoria, tanto en el imaginario social como en la escolaridad alcanzada por la población nacional (promedio de escolaridad, 8.6 grados, INEGI, 2011).

Cabe destacar que una definición normativa de este tipo acerca de la educación secundaria técnica, corre el riesgo de ofrecer una visión simplificada, que omite los contextos, las relaciones y las tensiones que la constituyen. Finalmente se explicita que el trabajo de campo se llevó a cabo principalmente entre los años 2009 a 2011, previos a la obligatoriedad de la educación media superior.

3.1 Construyendo una definición más compleja

Un hecho que dificulta la construcción de una definición más compleja es la ausencia de un punto de partida suficientemente documentado, construido en base a referencias de investigación y estadísticas. El único estudio identificado (Pieck, 2004), de corte cualitativo, realizado en 10 planteles de cinco entidades federativas, principalmente rurales, parte de precisar que después de más de 30 años de la creación de la educación secundaria técnica, siguen vigentes las preguntas acerca de cuál es la calidad de su formación, en qué medida responde a las necesidades de formación para el trabajo y cuál es su importancia para los jóvenes de sectores desfavorecidos, para quienes la secundaria resulta su umbral educativo.

El interrogante central que deja abierto la investigación de Pieck (2004: 7), es el siguiente: “en qué medida la secundaria técnica representa una opción diferente a la

³² El sistema educativo mexicano contempla el nivel preescolar de tres grados (desde el 2004, el tercer grado de preescolar es obligatorio, y desde el 2008 el estado tiene la obligación de ofrecer los tres grados del preescolar, aun cuando ya se pospuso la obligatoriedad del primer grado de preescolar, por falta de recursos, una primaria de 6 grados, la secundaria de tres grados (ambas forman la básica obligatoria de 9 grados), la media superior de 3 grados y la educación superior.

secundaria general”. La respuesta del estudio mencionado es que la secundaria técnica es una opción educativa “bivalente”, ya que permite la formación general y ofrece un plus valor curricular, representado por los talleres de educación tecnológica.

Esta respuesta acerca del valor adicional que conlleva la secundaria técnica mexicana se confirma y amplía con la idea de Gallart (2006) quien hablando de la escuela media argentina, destaca que se la debe evaluar desde el valor agregado que incorpora a los conocimientos y habilidades de los estudiantes. En este sentido, la idea de ponderar o apreciar un nivel educativo desde el plus valor que aporta a los sujetos, se presenta como una opción válida para diferentes espacios, niveles y modalidades del sistema educativo. Merece explicitarse que cuando Gallart habla de educación media está haciendo referencia a un nivel educativo que no es equivalente a la secundaria mexicana sino a ésta más la educación media superior. Al mismo tiempo Gallart (2006) reconoce que no existe manera de evaluar el plus valor que posibilita un nivel educativo. Me permito afirmar que también en el caso de la secundaria técnica mexicana no existen antecedentes de evaluación acerca del valor adicional que implica.

Regresando a Pieck (2004), este autor destaca que la secundaria técnica hace su aporte más significativo a los jóvenes para los cuales existen menos oportunidades, al poner a disposición competencias técnicas básicas, tales como formaciones en costura, cocina o mecánica, en un nivel inicial, que pueden hacer la diferencia, sentando las bases del autoempleo. También Gallart (2003) en un estudio de caso sobre la educación técnica argentina alude a que existió una fuerte demanda social hacia esta modalidad por parte de los sectores medios bajos y de los hijos de los obreros calificados, en tiempos de industrialización.

Nuevamente, al comparar esta investigación con el estudio de caso de Gallart (2003) resulta que ella también alude a la formación de dos caras de la educación técnica argentina y con “dos títulos”: para el trabajo y para la continuación de estudios. La diferencia significativa es que la educación técnica argentina, al ser equivalente a la secundaria técnica mexicana más la media superior, tenía la universidad como horizonte, mientras el título era de técnico medio y no se limitaba a un certificado referido a las formaciones de los talleres, como en el caso mexicano.

Gallart (2003) hace otras referencias a la educación técnica argentina que permiten pensar la secundaria técnica mexicana. Por un lado destaca que se caracterizaba antes de los noventa por el aislamiento y la escasa articulación con el resto del sistema educativo; y por ser pública en su totalidad, mientras otras modalidades de la

secundaria se combinaban lo público y lo privado. Por otro lado, explicita que la reforma educativa de 1993 transformó la educación técnica, creando la opción de “polimodal”, que ubicó la especialización para el trabajo sólo en el segundo nivel de la educación media, equivalente a la media superior mexicana³³, mientras el ciclo equivalente a la secundaria técnica mexicana se destinó a la formación general.

A partir de esta caracterización, resulta más nítido que también en México el primer ciclo de la educación media, cuando es técnico, es público, en el sentido de ejecutado, coordinado y financiado por el estado.³⁴ En este sentido, la secundaria técnica mexicana aparece como un espacio resguardado por el estado en mayor grado que la secundaria general, ya que en esta última coexisten escuelas públicas y privadas³⁵. Puede conjeturarse que esta decisión se relaciona con el supuesto de que a la secundaria técnica mexicana acceden en mayor proporción sectores sociales de escasos recursos.

Por otro lado, resulta interesante observar que en el mismo año, 1993, México declara la obligatoriedad de la educación secundaria, y conserva a la secundaria técnica como una de sus modalidades, diferenciada de la secundaria general, mientras Argentina, traslada la especialización al ciclo superior, equivalente a la media superior mexicana. Esta comparación abre las puertas para el debate en torno de la vocacionalización temprana, que en la mayoría de los países latinoamericanos se ha resuelto en términos de generar un mayor espacio o tramo para la formación general, difiriendo la especialización. También nos lleva a pensar que si bien se mantiene en México la secundaria técnica como modalidad diferenciada, se define como una familiarización con el trabajo y no como una formación especializada, así como cada vez más se subordina a partir de 1993 y hasta nuestros días a la secundaria general, reduciéndose su especificidad técnica. Finalmente, las reflexiones de Gallart no sólo permiten hacer un ejercicio de educación comparada, sino que dan cuenta del plus valor que implica la secundaria técnica. Gallart (2006: 15) pone sobre la mesa un tema clave al hacer referencia a la escuela secundaria argentina como construcción social, reconociendo que “no es sólo el resultado de un diseño o una normativa externa sino que evoluciona en el tiempo, aunque mantiene características particulares enraizadas en su historia, y que su

³³ Antes de la reforma ya el segundo nivel de la educación media argentina ofrecía formación para el trabajo y daba el título de técnico medio.

³⁴ Si bien el carácter público de la educación media técnica es predominante en América Latina, Chile constituye la excepción, ya que el gobierno delegó una parte significativa de la educación técnica en organismos empresariales (Cfr. IIPE, 2003).

³⁵ La presencia del sector privado en la secundaria general es del orden del 14% y en la secundaria técnica del 2% (INEE, 2012); por su parte la capacitación para el trabajo sí fue mayoritariamente privada, hasta que el interés de los particulares se trasladó a la media superior técnica y a las universidades.

realidad actual proviene de la práctica reflexiva de sus actores sociales, los que construyen día a día un trabajo conjunto que define sus fines, su tarea, y en gran medida, sus resultados”.

Si bien la construcción social de la secundaria mexicana es un tema que se abordará más adelante (Cfr. Capítulo IV), se puede adelantar que esta modalidad se ha singularizado y anclado en lo local a partir de los procesos de descentralización, mientras se ha conservado como un espacio de competencia del estado. Esta condición genera la posibilidad de que la secundaria técnica pudiera ser en mayor grado el lugar de lo público en la educación secundaria, junto con la telesecundaria y la secundaria de trabajadores³⁶.

3.2 El debate acerca de la singularidad de la secundaria técnica

En el capítulo primero se empezó a analizar en qué radica la especificidad de la educación secundaria técnica. De acuerdo con los antecedentes reseñados, permite tanto la formación general como la tecnológica, posibilitando simultáneamente la continuidad de estudios y un acercamiento o familiarización inicial con el mundo del trabajo. Sin embargo, desde la DGEST (Dirección General de Educación secundaria técnica) se destaca que no es misión de la secundaria técnica formar para el trabajo, en el sentido de que su norte fuese una salida laboral inmediata, en vistas de un puesto fijo de trabajo.

Por otro lado, la educación secundaria técnica en la actualidad presenta una configuración en la cual han dejado huellas las sucesivas reformas tanto a esta modalidad como a la educación secundaria en su conjunto. La reforma general de la educación secundaria de 1993 incluyó la educación secundaria técnica en la educación básica, así como la consagró como el último ciclo de la educación obligatoria. Además la puso en el camino de un enfoque constructivista y abrió la posibilidad tanto de incluir la tecnología en el currículo como de desarrollar proyectos técnicos.

La reforma a la educación secundaria técnica de 1995 continuó con esta línea constructivista, así como buscó consolidar el aprendizaje de la tecnología y el desarrollo de proyectos técnicos a nivel local, o de cada escuela. Esta última reforma introdujo un modelo curricular de educación tecnológica, incrementando las cargas horarias del componente tecnológico, según el tipo de ámbito tecnológico (8 horas para los

³⁶ Sólo la secundaria general se diferencia un poco de las otras modalidades por la mayor presencia del sector privado (14%); se aclara en detalle al final de este capítulo.

industriales y de servicios, 12 horas para los agropecuarios y forestales y 16 horas para los pesqueros) (Torres Lima y Granados, 2008).

La reforma integral a la educación secundaria del 2006 consolidó el enfoque constructivista en el ámbito de la educación secundaria técnica, estableció el aprendizaje por competencias, en particular competencias para la vida (competencias de “identificación y resolución de problemas”, “intervención responsable e informada” y capacidad de “desarrollar, construir, transformar, y manipular objetos y materiales diversos”³⁷ y consagró en mayor grado la incorporación de la tecnología, al darle carácter de asignatura en el currículo nacional de la secundaria en su conjunto, con una carga horaria semanal común de 3 horas. Sin embargo, la educación secundaria técnica fue caracterizada en el Acuerdo 384 (2006) como “un caso aparte”, en relación con el cual “se revisará la pertinencia de hacer las adecuaciones y se realizarán los ajustes necesarios conforme al Plan de estudios y los programas incluidos en el Anexo único, motivos de este acuerdo” (artículo octavo transitorio). La referencia al caso aparte alude justamente a la conservación de los talleres en las secundarias técnicas, con una carga horaria mayor que en las secundarias generales (al menos 8 horas).

Esta diferenciación que se realizó en relación con la educación secundaria técnica da cuenta, no sólo del debate siempre vigente acerca de la validez de esta modalidad, sino de las tensiones en términos de competencias entre la Dirección general de educación secundaria y la Dirección general de educación secundaria técnica (DGEST).

Un punto a destacar es el lugar relevante que ocupó en las últimas décadas la secundaria técnica al interior del conjunto de la secundaria, ya que mantuvo estable su participación en el conjunto de la secundaria entre 1993-2008, si se adopta como criterio la matrícula, con casi un tercio del total de la secundaria, mientras la secundaria general disminuyó del 60% al 48%. pero mantuvo su primacía, representando casi la mitad del total de la matrícula de la secundaria en el 2008³⁸. Esta tendencia se conserva hasta el presente, ya que la matrícula de la secundaria técnica para el ciclo escolar 2010/2011 continúa en el orden del 28%, mientras la secundaria general sigue siendo predominante pero ha retrocedido un poco más, al 44% (SEP, 2012).

³⁷ SEP. Acuerdo 384, 2006: 1-2.

³⁸ En 1993, la matrícula de la secundaria general representa el 60% del total de la secundaria, la de la secundaria técnica el 28% y la de la telesecundaria, el 12%; en 2008, la secundaria general representa el 48% , la secundaria técnica el 30% y la telesecundaria el 21%. Cfr. Santos 2005 y matrícula 2007/2008, SEP.

De acuerdo con estas evidencias, la secundaria técnica se presenta como una modalidad donde participa actualmente un tercio de la población de la secundaria, mientras el término de este nivel significa un punto de quiebre en la incorporación o la escolarización masiva de los jóvenes³⁹. El plus valor de la secundaria técnica, representado por los talleres, podría contribuir a una mayor continuidad con la media superior. Sin embargo, este plus valor se encuentra tensionado por una serie de factores que se explicitan a continuación. Antes que nada, la secundaria técnica es parte de la educación secundaria, con la cual comparte sus tensiones.

3.3 La secundaria técnica desde las tensiones de la educación secundaria en su conjunto

El sentido de la secundaria técnica está influido a su vez por el sentido y las tensiones o rasgos de la educación secundaria en su conjunto. Si bien se pueden diferenciar un conjunto de tensiones en la secundaria, desde el academicismo, el elitismo, los conflictos estudiantiles, nos concentraremos en una que puede definirse como central, y que se sintetiza en las categorías opuestas de “democratización versus segmentación”.

La tensión central de la secundaria

En una primera lectura, como ya se señaló, la educación secundaria actual se presenta como un espacio diversificado, que fue cambiando desde su creación, hasta dar lugar a tres modalidades centrales: la educación secundaria general o humanista, que fue la primera en surgir, la técnica y la telesecundaria⁴⁰. Una segunda mirada nos lleva a profundizar en torno al sentido de la educación secundaria, desde su origen.

En México, los debates acerca del sentido de la educación secundaria, tomada como conjunto, son de larga data, ya que surge en 1925 como una formación que continuaba la educación primaria o elemental, sin quedar claro desde el presente cuál fue su valor agregado en términos de formación: si permitía transitar hacia los siguientes

³⁹ Si bien la mayoría de los egresados de la secundaria ingresan a la media superior (SEP, 2012), al comparar la población escolar de la secundaria versus la media superior se observa una reducción significativa, por las deserciones sucesivas “durante la media superior” (SEP, estadísticas en página WEB de SEP, consultadas en 2011)

⁴⁰ La secundaria surge en 1925 y adopta la forma de “general”; en 1959, se formaliza la secundaria técnica, y en 1968 la telesecundaria, pensada para comunidades rurales aisladas. Como ya se señaló existen otras modalidades minoritarias, de las cuales la secundaria para trabajadores es la más antigua, de la década de los treinta, durante el gobierno de Cárdenas.

niveles de estudio o si era una puerta para el mundo del trabajo, en particular de algún oficio (Zorrilla, 2004).

Nacida la educación secundaria en el período postrevolucionario, la educación secundaria significó una apertura democratizadora desde el Estado, ya que abrió el sistema educativo a los sectores populares, al modificar una estructural tri-nivel, altamente desigual, que se iniciaba con la primaria, donde se concentraba la mayoría de los pocos que asistían, se continuaba con las escuelas preparatorias (de cinco grados preparatorios para el ingreso a la universidad), entendidas como lugar de tránsito para la elite, y culminaba con la universidad. En este marco, la secundaria desempeñó en el origen una función democratizadora, al abrir el sistema educativo a las grandes mayorías y constituirse como una alternativa al circuito minoritario educación preparatoria-universidad. En ese momento se origina además la división específica de México en tres grados de secundaria (o media básica) y dos de preparatoria (o media superior), que se convirtieron en tres grados de ese nivel y se diversificaron en bachilleratos bivalentes y algunos estudios técnicos de carácter terminal durante la reforma de los setenta.

En efecto, al observar el incipiente sistema educativo mexicano antes de la creación de la educación secundaria, adoptando el esquema teórico de Baudelot y Establet (1978), se infiere esta ruptura entre el circuito de la primaria completa o incompleta, continuado por algunos hacia y las escuelas de artes y oficios, todas orientadas a una instrucción elemental y a formar para el trabajo, versus otro circuito que también nacía en la primaria pero que al concluirla llevaba a la preparatoria y la universidad. Baudelot y Establet (1978) identifican dos redes en la escuela capitalista francesa, que se corresponden con prácticas escolares diferentes, en las que participan clases sociales diferentes y que forman para posiciones sociales y laborales igualmente diferenciadas. La red “primaria-enseñanza profesional corta”, que mira y consolida a la primaria y la red “secundaria-superior, que mira a la universidad. Según estos autores, la ruptura ha empezado en la primaria, que lejos de ser una escuela única, tiene una función social de “división”. Este esquema teórico, pensado para la realidad francesa, da cuenta también de la situación del sistema educativo mexicano antes de la creación de la educación secundaria como nivel formalizado, y orientado hacia la democratización.

Queda abierta la pregunta de hasta dónde la creación de la secundaria rompió estas dos redes o circuitos de clase, al permitir una mayor movilidad educativa y social o si el hecho de establecer una secundaria “corta”, de tres años, pensada especialmente para los que no iban a continuar estudiando la preparatoria, mantuvo los circuitos sólo que

de otra manera más ampliada en términos de escolaridad. La conjetura que interesa presentar es que sin duda la creación de la secundaria fue democratizante, al generar la oportunidad de que más jóvenes pudieran acceder a ella, pero al mismo tiempo segmentó o mantuvo la segmentación educativa, asociada en forma directa con la clase social. En este sentido, no se está afirmando que la creación de la secundaria generó desigualdad, sino que democratizó y simultáneamente segmentó.

Dos tendencias consecutivas que se han hecho presentes en el sistema educativo, ofrecen algunas pistas en torno a este punto: a) el primer gran desarrollo de las escuelas secundarias tuvo lugar en la segunda mitad de los años treinta, en el marco del cardenismo y del proyecto laico de la educación socialista, orientado hacia las comunidades rurales e indígenas (Quintanilla, 2002); b) a partir de los setenta y hasta el 2000, el crecimiento de la matrícula de la educación secundaria se quintuplicó (SEP, 2001), pero lo hizo a costa de la expansión de la telesecundaria, que ha funcionado como una modalidad “pobre para pobres” (Flores y Rebollar, 2007). Estas tendencias muestran que no ha existido una secundaria única sino diferentes formas históricas, asociadas con proyectos políticos igualmente diferenciados.

Al observar la situación actual, aun cuando tanto la secundaria como la media superior, en todas sus modalidades, permiten la continuidad educativa “ascendente”, queda el interrogante acerca de cuáles son las consecuencias de una estructura que obliga a los estudiantes a pasar por tres tipos de escuelas, con todos los riesgos de “deserción” en los tránsitos: las primarias, las secundarias y las “medias superiores”, antes de llegar a la universidad⁴¹. Esta tensión central de la secundaria en su conjunto, entre la democratización y la segmentación, afecta también a la secundaria técnica. A partir de este punto se presentan algunos rasgos de la secundaria que sin ser tensiones que se expresan en términos binarios, afectan y singularizan a la secundaria técnica.

La secundaria como un factor diferenciador de la población, la secundaria técnica también...

Se confirma que la educación secundaria es un factor diferenciador de la población nacional en México, que produce en la actualidad una ruptura entre un 60 % de la población de 15 años y más que la ha completado, y un 40% que no ha llegado o no ha

⁴¹ En América Latina, la tendencia ha sido integrar, operando sólo en dos niveles: la primaria (de 6 a 7 grados) y la secundaria (de 5 grados); esta estructura se modificó con la creación de la educación básica, de 8 a 9 grados, seguida de una educación secundaria o media de 4 a 3 grados.

terminado este nivel. En este marco, la secundaria sigue siendo una tarea pendiente para una parte significativa de la población adulta (INEA, 2009).⁴² En la población adulta, caracterizada como “rezago educativo”, 17 millones no han completado la educación secundaria.⁴³ Asimismo, al observar la participación de la población en edad escolar en el sistema educativo, se logran nuevas evidencias acerca del lugar significativo y democratizante de la secundaria, ya que:

- a) la secundaria se ha expandido en las últimas décadas, hasta llegar a casi 6 millones de estudiantes, con un crecimiento del 30% desde 1993, en que se decreta su obligatoriedad, hasta el 2008.⁴⁴ Al inicio del ciclo 2010/2011, la secundaria ya concentraba un poco más de 6 millones de estudiantes.⁴⁵ En este marco, es alta la incorporación al sistema educativo de la población de 12-14 años, que se corresponde con la educación secundaria, ya que la tasa de cobertura es del 83% y la tasa de matriculación total es del 93.7% (INEE, 2012); además, para el ciclo escolar 2010/2011, de cada 100 estudiantes de secundaria, 92 asisten a una escuela pública (SEP, 2012);
- b) la expansión de la secundaria se inscribe en un sistema educativo que mantiene la estructura piramidal, ya que la matrícula de la educación media superior es sensiblemente menor que la de la secundaria (2008)⁴⁶, dando cuenta que una parte significativa de los jóvenes va quedando fuera del sistema educativo; en efecto, hacia el 2010 sólo el 67% de la población de 15-17 años asiste a la escuela, mientras la tasa de cobertura es de 50%, la matriculación total es del 59% respecto de la población de 15-17 años, y la matriculación oportuna es del 62.7%, en contraste con la incorporación masiva y más oportuna del grupo de 12-14 años a la secundaria (tasa de asistencia, 92.1%; tasa de cobertura respecto de la población de 12-14 años, 82.7%; tasa de matrícula total, 93.7%, tasa de matriculación oportuna, 80.4%, ciclo escolar 2010/2011)⁴⁷.

⁴² La población que no ha completado la educación básica, denominada en México “rezago educativo”, es de 33 millones, respecto de una población de 78 millones de 15 años y más; de los 33 millones, 6 son “analfabetos”, 10 millones tienen primaria completa o incompleta y 17 millones no han completado la secundaria.

⁴³ El rezago educativo es de 33 millones, respecto de una población de 78 millones de 15 años y más; de los 33 millones, 6 son “analfabetos”, 10 millones tienen primaria completa o incompleta y 17 millones no han completado la secundaria INEA, 2009.

⁴⁴ De 1993 a 2002, el crecimiento fue del 26% (Santos, 2005), luego crece más lentamente, hasta el 30% (en base a matrícula de la secundaria 2007/2008, SEP)

⁴⁵ La secundaria contaba con 6.137.546 estudiantes al inicio del ciclo escolar 2010/2011, SEP, 2012.

⁴⁶ Para el año 2008 la matrícula de secundaria es de 5.6 millones, SEP, 2008; para el 2008, la matrícula de media superior es de 3.6 millones, INEGI, 2010. La reducción es de 2 millones de jóvenes.

⁴⁷ INEE, 2012.

En este marco, la participación masiva de la población en edad escolar en la secundaria da cuenta de la democratización del sistema educativo. Al mismo tiempo, esta tendencia coexiste con la restricción, porque el paso a la media superior implica un punto de quiebre en la escolarización masiva de los jóvenes. En congruencia con la situación anterior, la población mexicana gira en torno de la educación secundaria y de la educación básica, ya que el promedio de escolaridad nacional está rozando los 9 grados (8.4 grados, INEGI, 2010; 8.6 grados, para el 2010, INEE, 2012). Aun cuando no se dispone de información estadística, se puede conjeturar que la secundaria técnica también es parte de un sistema de diferenciación de la población mexicana, entre los que están o estuvieron en la secundaria, a través de la secundaria técnica, y los que no están o no estuvieron.⁴⁸

La secundaria crece por las modalidades para “los pobres”

Un punto a destacar es que la universalización de la secundaria en las últimas décadas se debe en gran parte a la telesecundaria, que presenta el mayor crecimiento de la matrícula entre el ciclo 1993/1994 al ciclo 2001/2002, ya que se duplica en términos absolutos y crece 7 puntos en términos porcentuales⁴⁹. Desde el 2001/2002 al ciclo 2010/2011, la telesecundaria crece levemente en términos de matrícula, representando al final del período el 20.5% del total de la matrícula de secundaria. Sin embargo, en términos de escuelas, la telesecundaria representa en la actualidad el 56% del total de las escuelas secundarias, mientras la secundaria general cuenta con el 23% de las escuelas y la secundaria técnica con el 13.5% (SEP, 2012). Por su parte, un indicador de la precariedad de la telesecundaria ha sido el nivel de rendimiento escolar, inferior al de la secundaria general y la secundaria técnica (Santos, 2005). Asimismo, en el mismo estudio se destaca: “la rápida expansión de la telesecundaria hacia las localidades más apartadas o dispersas, ha favorecido la presencia de versiones empobrecidas del modelo, donde un profesor trabaja con dos o tres grados a la vez” (Santos, 2005: 28). En consecuencia, se confirma el hecho de que la telesecundaria se ha consolidado como una propuesta educativa para el sector rural, con escuelas de pequeña cobertura y escasos recursos

⁴⁸ No se cuenta con información censal o de encuestas de hogares acerca de la distribución de la escolaridad según modalidades de la secundaria, incluyendo la técnica.

⁴⁹ La matrícula de la telesecundaria pasa de 559 000 estudiantes en 1993/1994 a 1.096.637 en 2001/2002, a 1.245.000 en el 2007/2008 y a 1.261.234 en el ciclo 2010/2011; en términos porcentuales pasa del 13% en 1993/1994 al 20% para el 2001/2002 y se mantiene casi estable en torno al 20% hasta el presente; Cfr. Santos, 2005; SEP, matrícula 2007/2008; SEP, 2012.

educativos. Al mismo tiempo, no se puede generalizar dado que se han multiplicado las experiencias innovadoras en torno a las telesecundarias, que suscriben enfoques pedagógicos críticos.⁵⁰ A partir de lo reseñado, se puede concluir que la secundaria en su conjunto se encuentra segmentada, creciendo a costa de las modalidades “débiles”, como la telesecundaria.

Además, se conjetura que la función democratizadora que cumplió la telesecundaria desde los noventa hasta el presente, ya que estuvo destinada a los sectores rurales aislados e indígenas, fue desempeñada de manera equivalente, pero no igual, entre 1926 y fines de los cuarenta por la secundaria en su conjunto, que también creció aceleradamente en esas décadas. En ambos casos estas modalidades se desarrollaron como circuitos diferenciados, que atendían a sectores sociales de menores recursos respecto de otras opciones educativas, ya fueran las otras modalidades de la secundaria, en el caso de la telesecundaria o la preparatoria, en el caso de la secundaria en su conjunto, desde su origen hasta fines de los cuarenta.

La secundaria técnica no ha sido una modalidad del nivel de vulnerabilidad de la telesecundaria, que incluye a los jóvenes y al mismo tiempo los condena a prácticas de bajo desempeño escolar.

La secundaria técnica es educación obligatoria porque la secundaria lo es

Debido a que la secundaria técnica es parte del nivel o sistema general de la secundaria, en la cual se inscribe, por la Reforma de 1993, al igual que el conjunto de la secundaria y la primaria, fue definida como el ciclo final de la educación obligatoria de nueve grados. De este modo, se dio lugar a una ampliación en tres años del derecho a la educación, respecto de la educación primaria o elemental de seis años. Esta expansión de la educación obligatoria, que fue un proceso común a los países de América Latina en la década de los noventa⁵¹, en el marco de las Reformas sistémicas y simultáneamente centradas en la escuela⁵², tuvo como norte subordinar la equidad educativa y social al

⁵⁰ Existen telesecundarias innovadoras que han creado comunidades de aprendizaje y han logrado cambiar tanto el clima institucional como los aprendizajes de los estudiantes y la formación de los maestros (Cfr. Pieck y Messina, 2008; Messina, 2012).

⁵¹ La mayoría de los países de América Latina expande la educación obligatoria hacia 8 ó 9 grados en la década del noventa, dando lugar al nivel de la educación básica; algunos países como Chile habían realizado este cambio en años anteriores, Cfr. UNESCO, 2001; en el caso de México, la educación básica obligatoria de 9 nueve grados (6 de primaria y 3 de secundaria) se estableció en 1993; posteriormente se agregó un año de preescolar y la educación básica obligatoria se expandió a 10 grados.

⁵² Cfr. Ezpeleta, J, 2004.

aumento de la productividad y la competitividad internacional, siguiendo los esquemas neoliberales, que apelaban a la ecuación. “más escolaridad, más ingreso”.⁵³

Esta escolaridad obligatoria “expandida” dio lugar a la creación de un nivel educativo nuevo, que se denominó “educación básica” y que surgió sobre la base de articular y redefinir los antiguos niveles de la educación primaria y secundaria. En algunos documentos internacionales, se definió la educación básica en términos de adquisición de códigos sociales básicos, como la escritura, así como de satisfacción de necesidades básicas de amplio espectro, incluyendo la formación para el mundo del trabajo. Aun más, la educación básica se presentó como un proyecto democratizador a nivel mundial, disponible para todos los grupos de edad: niños, jóvenes y adultos y enmarcada en una perspectiva de educación permanente o educación a lo largo de la vida. Estos predicamentos, así como las críticas a ellos, se mantienen hasta el presente. En este marco, merece señalarse que la educación secundaria ha sido parte tanto de la construcción de la educación básica como de todos los procesos de marchas y contramarchas en términos curriculares, pedagógicos y de gestión, en particular la descentralización hacia los estados, y las formas de abordar los planes de estudio y los materiales didácticos, la contratación de los docentes y la asignación de los recursos. Consecuentemente, la educación secundaria se ha visto involucrada en los cuestionamientos a la educación básica (Zorrilla, 2004). Por este proceso también ha transitado la secundaria técnica.

3.4 La potencia o la debilidad de la secundaria técnica

Como ya se reseñó, la secundaria técnica mantiene estable su participación en términos de matrícula entre 1993/1994 a 2010/2011, representando casi un tercio del total de la secundaria, mientras la secundaria general retrocede un poco pero mantiene su primacía. De acuerdo con esta evidencia, la secundaria técnica se presenta como una modalidad donde participa un tercio de la población de la secundaria.

A esta presencia de la secundaria técnica, en términos de matrícula, se une el plus valor representado por los talleres, que por su capacidad formativa podrían contribuir a una mayor continuidad de los jóvenes en relación con la media superior. Sin embargo,

⁵³ Esta idea se plasmó en un texto de CEPAL/ UNESCO, 1991, que fue fundacional para las Reformas educativas latinoamericanas: “Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad”, en el cual se afirmaba que la educación básica incrementaba significativamente el diferencial de ingresos.

este plus valor se encuentra tensionado por una serie de factores internos que explicitaremos a continuación.

Por un lado, la singularidad de la secundaria técnica se ha ido transformando, desde la formación tecnológica, entendida como formación técnica (SEP, Acuerdo 97, 1982), hacia la “educación tecnológica básica” (SEP, Acuerdo 593, 2011).⁵⁴ Si bien desde el origen de la secundaria técnica se hace alusión a la formación tecnológica, estas palabras aluden a realidades diferentes. En los sesenta a los ochenta, la formación tecnológica era una aproximación a oficios, con múltiples especialidades. En la actualidad, educación tecnológica básica apunta a aprendizajes en torno de una cultura tecnológica, donde está teniendo cada vez más presencia la informática, así como a la comprensión del lugar de la ciencia y la tecnología en la sociedad actual, aun cuando se conservan espacios de práctica que pueden llamarse de familiarización laboral en torno a trabajos u oficios específicos.

Esta continuidad aparente en torno de la educación tecnológica oculta una tensión de la secundaria técnica: hasta dónde es “técnica”, en el sentido de formar en competencias técnicas específicas, tanto desde los objetivos oficiales como desde la apropiación por las escuelas y por las posibilidades de sus egresados para relacionarse con el trabajo.

De acuerdo con las normas vigentes (SEP, 2006; SEP, 2011), la formación tecnológica, implica actualmente una carga horaria específica de 3 horas semanales que se agrega al currículo de la educación secundaria general; estas horas se usan para la realización de talleres donde tiene lugar una iniciación básica en algunos oficios y para la reflexión sobre la educación tecnológica y las relaciones entre sociedad, ciencia y tecnología. Cabe destacar que en el año 2006 se mantiene para las secundarias generales la decisión que se había tomada ya con la reforma de 1993 de reducir la carga horaria de los talleres de 6 a 3 horas.

Por el contrario, en las secundarias técnicas la realización de los talleres implicaba una carga horaria importante que fue establecida por la reforma de esa modalidad en 1995 en 8 horas semanales para las secundarias técnicas industriales y comerciales, 12 horas para las agropecuarias y forestales y 16 horas para las pesqueras. En la actualidad el Acuerdo 593, ratificando el Acuerdo 386, permite que todas las escuelas secundarias

⁵⁴ La formación técnica era el objetivo central de la secundaria técnica en 1960; sin embargo, en las disposiciones de la década del ochenta (Acuerdo 97, 1982) ya se hace la aclaración de que la secundaria técnica tiene que encargarse tanto de la formación técnica como de la educación tecnológica, pero era otra definición de lo tecnológico; con el tiempo, el segundo componente se hace central; en efecto, la reforma del 2006 alude a “educación tecnológica básica”, SEP, 2006.

técnicas cuenten al menos con 8 horas semanales para los talleres, independientemente de su especialidad. Si bien esta carga es mayor que la de las secundarias generales, e implica un régimen especial, es menor respecto de la que tenían las secundarias técnicas antes de la reforma del 2006. Aún más, en la práctica en algunas escuelas secundarias técnica la carga horaria se reduce incluso a 6 horas. Este tiempo se emplea para iniciar en una educación tecnológica básica, que enmarca la familiarización en torno a un oficio en el análisis de las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad.

De este modo, en las secundarias generales se va regulando desde los noventa que el tiempo dedicado a la educación tecnológica sea menor (3 horas), mientras en las secundarias técnicas se autoriza una carga mayor que en las generales, pero menor que la que tenían antes de la reforma.

Por otro lado, necesitamos preguntarnos por el enfoque acerca de la educación técnica adoptado desde la secundaria técnica, para observar si existe alguna singularidad respecto de la secundaria general. En el origen se hizo presente en la secundaria técnica el modelo politécnico francés (Weiss y Bernal, 2011) que subordinaba lo técnico y la práctica a lo teórico, en particular a las ciencias básicas (matemáticas, física). Posteriormente se creó para la secundaria técnica un modelo curricular común para la enseñanza de las diferentes formaciones técnicas, que “procede de lo básico común a lo especializado” y que hacía posible aplicaciones de la teoría (Weiss y Bernal, 2011: 9). Este modelo se modificó al asumirse el enfoque por competencias, a partir de los noventa.

Finalmente, la secundaria técnica no es sólo una modalidad de la secundaria, sino que tuvo su propia historia y desarrollo. Por un lado, las secundarias técnicas tienen como antecedente las escuelas de artes y oficios del siglo XIX y principios del XX; por otro, contaron con un marco propicio al crearse las primeras escuelas secundarias, a partir de 1921, como parte del proyecto postrevolucionario. El gran hito fue la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN, 1936), que implicó el surgimiento de un sistema unificado de educación técnica, que integró a las escuelas prevocacionales o secundarias, las escuelas vocacionales y el propio instituto, de nivel superior. A partir de 1959, la SEP se hizo cargo de generar un espacio curricular y de gestión para las secundarias técnicas, incorporando incluso a las escuelas prevocacionales del IPN.

Desde 1959 hasta el presente la secundaria técnica se integró a espacios técnicos más amplios, en particular se integró verticalmente a las modalidades técnicas de nivel medio superior y de nivel superior, bajo la coordinación de una misma subsecretaría (1975), para en los ochenta quedar separada de estos niveles y relativamente aislada. A

partir de los noventa empieza a regularse en mayor grado por los planes de estudio de la secundaria general, aun cuando todavía conserva su especificidad por la reforma de 1995, que le permite conservar los talleres con una carga horaria importante; sin embargo posteriormente se ve afectada por la tendencia de la reforma curricular del 2006 a reducir sus espacios de formación técnica (Rodríguez, s/ fecha; Weiss y Bernal, 2011)⁵⁵.

En el presente, mientras la educación técnica de nivel medio superior y superior ha tendido a integrarse (Weiss y Bernal, 2011), la secundaria técnica ha sido transferida a los estados y ha dejado de contar con una coordinación de alcance federal.⁵⁶ Al mismo tiempo, al generarse un plan de estudios común a toda la educación secundaria, en la secundaria técnica se redujeron las horas de taller. Estos cambios, unidos a los escasos recursos, han llevado a un debilitamiento de la formación técnica⁵⁷.

Aun así, como ya se señaló, la secundaria técnica en la actualidad concentra casi el 30% de la matrícula nacional de la educación secundaria, manteniéndose en torno a este valor en los últimos 20 años⁵⁸.

Otro punto a destacar es que sus niveles de deserción y repetición son similares a los de la educación secundaria general. Igualmente semejantes en ambas modalidades son los valores de rendimiento escolar de los estudiantes, particularmente el desempeño lector, aun cuando en toda la secundaria se observan bajos desempeños (Santos del Real, 2005)⁵⁹. Estos resultados rompen el mito de que la secundaria técnica es un espacio de alta deserción y de rendimiento sensiblemente más bajo que la secundaria general.

También merece mencionarse que a pesar de los cambios curriculares persiste en la práctica la ruptura entre la formación general y la formación técnica que se adquiere en los talleres. Aún más, en el presente, de acuerdo a los objetivos curriculares y los

⁵⁵ En 1975 se crea el Sistema Nacional de educación técnica (1975), que en 1978 se transforma en el Sistema Nacional de educación tecnológica, que busca integrar las diferentes modalidades y niveles de la educación técnica. La secundaria técnica se incorpora a este sistema, pero se separa hacia 1981, mientras el sistema sólo coordina a las escuelas de nivel medio superior y superior (Weiss y Bernal, 2011). A partir de los noventa, la secundaria técnica empieza a regularse en mayor grado por los planes de estudio de la secundaria general.

⁵⁶ La Dirección General de Educación Técnica (DGET) sólo administra las escuelas del D.F., por ser una entidad donde no ha tenido lugar la descentralización.

⁵⁷ Cfr. SEP, Reforma del 2006 de la educación secundaria.

⁵⁸ La participación de la secundaria técnica se ha mantenido estable desde 1993/1994 al 2010/2011, mientras la secundaria general se reduce del 60% al 44% y la telesecundaria creció del 13% al 20% (Santos, 2005; INEE, 2012)

⁵⁹ Cfr. Santos del Real (2005) en Weiss, Quiroz y Santos del Real (2005).

testimonios de los entrevistados⁶⁰ los talleres constituyen la única diferencia con la secundaria general⁶¹. Un punto a aclarar es que al decir “los talleres son la única diferencia”, los egresados están diciendo, que no es sólo la formación que representa y brinda el taller, sino la resonancia del taller en el conjunto del clima organizacional de la escuela y en la subjetividad de los estudiantes.

Finalmente, la descentralización hacia los estados, iniciada en los noventa, así como las reformas curriculares de 1993 y 2006, que han buscado unificar la secundaria técnica con la secundaria general, han implicado un debilitamiento de la especificidad de la secundaria técnica, que se ha asimilado crecientemente a la secundaria general.⁶² De este modo, la educación secundaria técnica aparece como un espacio tensionado donde coexisten tendencias encontradas: por un lado, ha sido parte de un proceso de apertura del sistema educativo hacia los grupos sociales de menores recursos; por otro, constituye la opción técnica para completar el último tramo de la educación básica (grados séptimo a noveno), en la cual se han depositado tantas aspiraciones. Al mismo tiempo, se ha desdibujado la formación técnica de la secundaria técnica, mientras se ha dejado de contar con una coordinación de alcance federal. En efecto, en el presente la Dirección de educación secundaria técnica sólo ejerce funciones normativas en el ámbito federal mientras ejecuta políticas y programas sólo en el Distrito Federal.

3.5 La secundaria técnica como el lugar de lo público

En México la secundaria en su conjunto es una apuesta educativa del estado. En efecto, nació como una iniciativa estatal y laica y en la actualidad es pública la casi totalidad de la matrícula de la secundaria, el 92% (INEE, 2012). Sin embargo, el carácter público de la educación secundaria se modifica por modalidad: mientras algunas modalidades como la telesecundaria y la secundaria para trabajadores son públicas en su totalidad, la matrícula privada de la secundaria se concentra en la secundaria general (92%), mientras la secundaria técnica aporta sólo el 8% del total de la oferta privada de la secundaria (INEE, 2012)⁶³. En el mismo sentido, en la secundaria técnica la participación del sector privado es del orden del 2%, mientras en la secundaria general es del orden del 14%

⁶⁰ El plan de estudios es el mismo en la secundaria general y la secundaria técnica, excepto por los talleres; afirman lo mismo los diferentes entrevistados: funcionarios del nivel central, directivos, profesores, estudiantes y egresados, así como algunos investigadores del campo de la educación y el trabajo.

⁶¹ Sin embargo, es necesario tener presente que la secundaria general también cuenta con 3 horas de talleres de educación tecnológica, situación que tiende a reducir las diferencias entre una y otra modalidad.

⁶² Cfr. documentos oficiales de las reformas de 1993 y 2006.

⁶³ Elaboración propia, en base a estadísticas del INEE, 2012

(INEE, 2012)⁶⁴. Aventuramos un interrogante: la mayor presencia del estado en la secundaria técnica mexicana implica un plus en términos de democratización educativa o es una propuesta pública que tiende a hacerse “privatizada”, en el sentido que no garantiza la promoción del bien de todos, en términos de igualdad de oportunidades en la diferencia.

El papel del estado en la educación secundaria técnica es similar a lo que sucede en otros países de América Latina como Argentina, donde predomina la presencia del estado en la educación secundaria técnica (Cervini y Basualdo, 2003), mientras se diferencia de países como Chile, donde una parte de la educación secundaria técnica es administrada por el sector privado (Cox, 2012), por cámaras empresariales. La opción de Chile ha tenido consecuencias en términos de la intencionalidad de la formación técnica de la secundaria, que se orienta hacia la preparación de obreros calificados. Aún más, Cervini y Basualdo (2003) aluden a la mayor eficacia pedagógica del sector público, en el caso de las escuelas secundarias técnicas argentinas, la cual se expresa en términos de mejores aprendizajes en matemáticas por parte de los estudiantes, aun contando estos con menor capital social que sus pares de las escuelas privadas, contradiciendo las teorías de la reproducción. Para estos autores, los resultados se relacionan con la manera en que se articulan teoría y práctica en las escuelas secundarias técnicas.⁶⁵

⁶⁴ Elaboración propia, en base a estadísticas del INEE, 2012.

⁶⁵ En Argentina y Chile, la secundaria técnica es equivalente a la secundaria mexicana más la media superior mexicana.

Capítulo IV.

Qué nos dice la institucionalidad de la educación secundaria técnica en México

Introducción

La mirada sobre la institucionalidad de la secundaria técnica permite dar cuenta del sentido de esta modalidad desde las estructuras y reglas que se han ido instituyendo. Este ejercicio funciona como la otra cara de la reconstrucción del sentido de la secundaria técnica desde las subjetividades de los egresados, en particular desde sus trayectorias leídas como huellas⁶⁶. El análisis de la institucionalidad de la secundaria técnica ha sido como un ancla que permitió fortalecer la visión subjetiva de la modalidad. Aun no siendo el propósito final de la tesis realizar esa tarea, la reflexión acerca de la modalidad fue un momento necesario para la construcción en torno al sentido de la modalidad, desde los egresados.

Consecuentemente, la inclusión de los propósitos, estrategias y orientaciones de la secundaria técnica no se realizó sólo para contextualizar las trayectorias de los egresados sino para contrastar atribuciones de significados en torno al sentido de la secundaria técnica, en particular qué se dice desde la institución y sus reglas y qué se dice desde los sujetos. Este tipo de análisis retoma el enfoque de Foucault (1973) acerca de que existe un saber en las sociedades, que él denomina implícito, que es diferente al conocimiento científico o a las teorías filosóficas y que ese es el saber que a él le interesa investigar. Al respecto, afirma que quiere interrogar ese saber

Como condición de la posibilidad de conocimientos, de instituciones y de prácticas. Este estilo de investigación tiene para mí el interés siguiente: permite evitar todo problema de anterioridad de la teoría en relación con la práctica y viceversa. De hecho, trato en un mismo plano y siguiendo los mismos isomorfismos las prácticas, las instituciones y las teorías y busco el saber común que las ha hecho posibles (Foucault, 1973: 9-10, en Bellour, 1973: 9-10).

⁶⁶ En los capítulos VIII, IX, X y XI se presentan las trayectorias de los egresados y se infiere el sentido de la secundaria técnica.

En este marco, por un lado se hace una breve referencia histórica acerca de la secundaria técnica; por otro, se reseña su situación actual, con particular referencia a las últimas reformas.

Consecuentemente, el capítulo consta de dos apartados. En el primero se presenta en forma breve la historia de la secundaria técnica, desde su origen hasta los noventa y en el segundo, su situación actual, en términos institucionales y curriculares. La situación actual se define en este estudio como una larga etapa que se inicia con las reformas neoliberales de los noventa y se continua hasta nuestros días. En este presente de larga duración, la secundaria en su conjunto y la secundaria técnica se presentan como dos realidades estrechamente relacionadas. Con este capítulo más el capítulo V, referido a la realidad local tanto de la secundaria técnica como de los centros de capacitación, y el capítulo VI, dedicado a caracterizar las relaciones entre educación, jóvenes y trabajo, se completa la primera parte de la tesis, que ha recopilados los antecedentes, y se pasa hacia la segunda parte, destinada al análisis de las trayectorias.

4.1 Reseña histórica de la secundaria técnica mexicana

Introducción

La historia de la secundaria técnica mexicana no está escrita. En varios ensayos o libros sobre la historia de la educación se encontraron algunas referencias acerca de esta modalidad (Meneses, 1998; Meneses, 1986; Meneses, 1983; Meneses, 1991; Meneses, 1997; Tanck de Estrada, 2011). Asimismo, la Dirección General de educación secundaria técnica, DGEST, me proporcionó un ensayo sobre el tema, encontré una evaluación realizada desde la UNESCO /OREALC a principios de los ochenta (Vera y Zapata, 1982) y tuve acceso a relatos orales que emergieron de algunas entrevistas a informantes claves.

También resultaron de valor las referencias a la historia de la educación secundaria en su conjunto (Loyo, 2002; Quintanilla, 2002; Valdivieso, 2010; Treviño, sin fecha; otros). A diferencia de la secundaria técnica, la secundaria ha contado con una mayor atención por parte de los historiadores, sociólogos o pedagogos. Además, revisé varios ensayos acerca de la historia de la educación técnica (Rodríguez, 2002; Weiss y Bernal, 2011; López, sin fecha). Estos antecedentes, que se encontraban dispersos, tomados de conjunto, permitieron elaborar el relato acerca de la secundaria técnica.

Las historias se pueden narrar de muchas formas, desde el origen o desde el presente, desde una disciplina o con un enfoque multidisciplinario, concentrándose en un ámbito, en este caso la secundaria técnica, o relacionándola con otros niveles educativos, o con el sistema educativo y sus tendencias. Igualmente, se puede elegir hacer una historia secuencial o valiéndose de saltos narrativos y entremezclando etapas históricas.

El relato que se inicia está organizado en torno a hitos y aspectos de la secundaria técnica, identificados como fundamentales, combinando diferentes puntos de vista y niveles de análisis, mediante procesos de ida y vuelta desde la secundaria técnica a la secundaria y de ésta al sistema educativo y viceversa.

4.1.1 Transitando de la secundaria técnica al sistema educativo

La educación secundaria técnica mexicana forma parte del sistema educativo mexicano, que aún con las desigualdades y fragmentaciones reinantes, no sólo involucra a un gran número de sujetos, sino que está altamente institucionalizado. Sin embargo, el sistema educativo no nació maduro y completo, sino que se fue creando a partir de instituciones puntuales y específicas - escuelas, universidad, escuelas de maestros - que fueron inicialmente como islas en un espacio discontinuo, hasta adquirir una cierta densidad y dar lugar a vinculaciones múltiples y crecientes entre sí. De ese modo, se creó y consolidó lo que hoy conocemos como el sistema educativo mexicano, como un conjunto complejo donde se combinaron estructuras, relaciones y sujetos.

Las instituciones se fueron agrupando hasta ser reconocidas como “niveles” y “modalidades”, tal el caso de la secundaria, que no vio la luz en forma súbita, sino que se fue gestando y preparando en el tiempo. La educación secundaria fue uno de los niveles institucionales, que surgió tanto por decisión del gobierno federal como por la demanda social. A su vez, la secundaria técnica nació como una especificación al interior de la secundaria, respondiendo también a necesidades sociales, así como a las debilidades de la secundaria tal como funcionaba hasta ese momento, en particular su escasa vinculación con el mundo del trabajo.

Finalmente, la secundaria técnica mexicana estuvo marcada por una serie de tensiones “genéricas”, asociadas con ser parte del sistema educativo. Entre ellas se destacan: a) las relaciones entre el nivel federal y el nivel local (municipal, estatal), así como la relación entre los procesos centralizadores, descentralizadores y de recentralización; b) la educación laica versus la educación religiosa; c) la obligatoriedad y

la gratuidad versus los intentos de privatización, como parte de un juego más complejo entre la educación pública, orientada por un horizonte de igualdad, versus la educación orientada por intereses privados, en particular por el poder y el control; d) la formación general versus las formaciones especializadas, asociadas éstas con cierto tipo singular de destino social y/o de sujetos; e) la educación “uniforme” versus una educación adaptada a la diversidad y a lo inter (intercultural, interdisciplinaria, interinstitucional); f) la producción estatal de los libros de textos y la gratuidad versus la producción y el uso libre del control del estado⁶⁷. Estas tensiones genéricas se unieron a las tensiones y rasgos específicos relacionados con el surgimiento de esta modalidad y con sus relaciones con la secundaria en su conjunto, en particular la tensión entre democratización y segmentación⁶⁸. La síntesis de estas tensiones y rasgos condicionaron la aparición y desarrollo de la secundaria técnica. La reseña histórica que sigue es tan sólo un ejercicio exploratorio para comprender mejor la situación actual de la secundaria técnica.⁶⁹

4.1.2 Acerca del nacimiento de la secundaria técnica

La primera tarea consistió en rastrear el origen de la secundaria técnica al interior del sistema educativo, observando cuando aparecía como una modalidad diferenciada. Su nacimiento fue tardío, entre fines de los cincuenta y fines de los sesenta. La fecha exacta sigue siendo poco precisa y presenta variaciones, según las fuentes consultadas (Meneses, 1998; DGEST, sin fecha; Vera y Zapata, 1982). De acuerdo con Meneses (1998) en 1957 se crea la enseñanza media, como un intento de unificar el sistema educativo, a partir de agrupar algunas modalidades, que antes funcionaban aisladamente: la secundaria, la preparatoria y otras modalidades terminales. La enseñanza media fue diferenciada en dos ciclos: a) el ciclo básico conformado por la secundaria y por carreras cortas industriales y comerciales; b) el ciclo preparatorio, donde estaban incluidas las preparatorias de la universidad o bachillerato y las preparatorias técnicas o vocacionales.

De acuerdo con Meneses (1998) la propuesta de creación de la enseñanza media fue un intento de valorización de la secundaria. En relación con la secundaria técnica, Meneses (1998) hace alusión a que en el año 1960 ya había sido creada, asociada con el

⁶⁷ Las tensiones genéricas fueron identificadas a partir de la lectura de los textos sobre historia de la educación en México, ya citados.

⁶⁸ Las tensiones específicas fueron analizadas en el capítulo anterior.

⁶⁹ El capítulo original desarrollaba en mayor grado la historia de la educación secundaria técnica, incluyendo sus relaciones con la secundaria y la evolución de ese nivel; el capítulo fue sintetizado para adecuarse a la estructura de la tesis.

establecimiento de la enseñanza media. Para Vera y Zapata (1982) la educación secundaria técnica nace antes, en 1950, siendo el elemento diferenciador respecto de la secundaria que existía hasta esa fecha, la magnitud de las actividades tecnológicas en el plan de estudios. Para la DGEST (sin fecha) la secundaria técnica surgió en 1959, cuando se puso en marcha un “plan piloto de educación secundaria” en algunos planteles de la enseñanza media básica, que desarrollaban actividades tecnológicas (dos escuelas en la ciudad de México y una tercera en Celaya, Guanajuato). De acuerdo con la DGEST (sin fecha), merece destacarse que el plan piloto fue diseñado como un esfuerzo conjunto de la Secretaría de enseñanza técnica y la Dirección general de tecnológicas regionales y enseñanzas especiales. Esta coordinación institucional en el origen da cuenta de sus raíces, asociadas tanto con la formación técnica como con la atención de poblaciones “especiales”. Sin embargo, la mención a que fue un plan de “educación secundaria”, y que tuvo lugar en algunos planteles de la enseñanza media básica, pone de relieve que la secundaria técnica se constituyó desde la secundaria, que había sido transformada en enseñanza media, con dos ciclos diferenciados, uno de ellos el básico, al cual se hace alusión. Este plan piloto, así como una diferenciación institucional al interior de la SEP, la creación de la Dirección general de enseñanzas tecnológicas industriales y comerciales (DGETIC), marcaron el inicio de la secundaria técnica (DGEST, sin fecha).

De la DGETIC dependían una gran diversidad de instituciones: no sólo las secundarias técnicas sino otras que se ubicaban en el segundo nivel de la enseñanza media (Escuelas tecnológicas industriales, ETI; Centro de estudios tecnológicos, CET y Centros de estudios científicos y tecnológicos, CECyT), instituciones de capacitación para el trabajo, tales como los Centros de capacitación para el trabajo (CECATI) y otros, así como una institución que formaba a los maestros de esas modalidades, la Escuela Nacional de maestros de capacitación para el trabajo industrial (ENAMACTI) (Vera y Zapata, 1982).

La creación de la Dirección General de educación secundaria técnica (DGEST) fue más tardía (1978). Esta dirección surgió a partir de una reorganización institucional, que redujo su responsabilidad sólo a las escuelas secundarias técnicas y a algunos centros de capacitación, tales como los Centros de capacitación para el trabajo (CECATI), los Centros de acción educativa (CAE) y los Centros de enseñanza ocupacional (CEO) (Vera y Zapata, 1982).

Se observa que las diferentes fuentes reseñadas coinciden acerca del surgimiento de la secundaria técnica como un proceso de diferenciación curricular, que además lo

hace en un momento puntual que se puede identificar. Desde el presente, puede inferirse que *la secundaria técnica fue algo más que un cambio en los planes de estudio, en el sentido de agregar un componente tecnológico*. De este modo se prefigura la orientación que en esta tesis se define como “vocacionalización”.

Asimismo, necesita pensarse la creación de la secundaria técnica como parte de la propuesta de unificación de varios niveles y modalidades en torno a la enseñanza media, la cual tanto integró como separó instituciones y oportunidades para los sujetos. Además, la secundaria técnica se fue delineando desde antes, desde algunas propuestas presentadas en los congresos de instrucción del siglo XIX, en particular el de 1891, hasta llegar a Cárdenas, quien tuvo la intención de crearla, como parte del proyecto de la educación socialista.

El surgimiento de la secundaria técnica se comprende mejor a la luz del contexto educativo y social de aquellos años, en particular una gran expansión de la educación primaria, y en consecuencia una demanda juvenil creciente por los estudios postprimarios, así como la crisis de la secundaria, cuestionada por el exceso de asignaturas y por su escasa vinculación con la vida (Meneses, 1998). Este cuestionamiento no sólo había pesado sobre la secundaria desde su creación en México, sino que sigue siendo una de las críticas fuertes a esta modalidad en el presente, así como uno de los fundamentos de las sucesivas reformas. Al mismo tiempo, las condiciones para la creación de la secundaria técnica estaban dadas en 1959 por un cambio progresivo del sentido en la secundaria, cristalizado en la presencia de talleres prevocacionales, que fueron creciendo o decreciendo entre 1927 y 1959 (Meneses, 1998).

Otro hecho que contribuyó a la creación de la secundaria técnica fue la reorganización de los planes de estudio y la transferencia a la SEP, a partir de 1941, de algunas de las escuelas prevocacionales dependientes del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Estas escuelas conservaron los talleres, pero la formación general se asimiló a la de las secundarias, así como se prolongó su duración a tres años. Por su parte, el IPN había sido creado por Cárdenas en 1936 para expandir la educación, con un enfoque tecnológico, hacia los sectores de menores recursos, en particular hacia los hijos de los obreros. El IPN fue fundado como un subsistema de educación técnica, que incluía escuelas prevocacionales, similares a las secundarias, escuelas vocacionales o de formación de técnicos y escuelas profesionales. De acuerdo con León (s/fecha), en 1937 dependían del IPN 17 escuelas prevocacionales, de las cuales 6 se ubicaban en el Distrito Federal; el número de estudiantes era de 13000 para la misma fecha, incluyendo a los

escuelas vocacionales. El fin del gobierno de Cárdenas significó un debilitamiento político para el IPN, así como una reducción de sus recursos (León, s/ fecha) situación que explica que la SEP se hiciera cargo de parte de sus escuelas prevocacionales, iniciando un proceso que completará en los sesenta, una vez creada la secundaria técnica.

El modelo del IPN que diferenció a la formación técnica por niveles, así como creó un nivel prevocacional, o de formación general predominante pero con un componente de familiarización con el trabajo, prefigura también la orientación vocacionalizada actual de la secundaria técnica.

Un punto a destacar es que de acuerdo con uno de los entrevistados, desde el IPN se formaron y se forman todavía a los profesores y directores de las secundarias técnicas. En este sentido, de acuerdo con uno de los entrevistados, la secundaria técnica fue y sigue siendo un mercado laboral protegido para los egresados del IPN, y éste a su vez, “un nicho de poder” diferenciado de la universidad, e incluso de la propia SEP. Este parece ser uno de los rasgos distintivos de la secundaria técnica frente a la general. De acuerdo con varios informantes, y con información estadística, a la fecha la modalidad cuenta con muchos más profesores de tiempo completo que la secundaria general (SEP, 2012; INEE, 2012).

Finalmente, la información provista por Meneses (1986 y 1998) permite inferir que la creación de la secundaria técnica también estuvo asociada con demandas insatisfechas de estudiantes y de maestros, y con conflictos abiertos, que llegaron a enfrentamientos físicos, que se sucedieron desde el surgimiento de la secundaria en 1925, en estrecha relación con la función disciplinadora que había adoptado, hasta la fundación de la secundaria técnica. Merece destacarse que estos conflictos siguieron produciéndose aún después de la creación de la secundaria técnica, hasta llegar a un punto sin retorno a fines de los sesenta.

La secundaria técnica recupera además la experiencia de un conjunto de escuelas técnicas creadas después de la revolución: la escuela práctica de mecánicos y electricistas (1915), la escuela nacional de artes y oficios para señoritas (1916), la escuela nacional de artes gráficas (1915), con planes de 4 años que incluían una formación general (Meneses, 1986). Esta asociación con las escuelas técnicas afianza la orientación que en el presente se denomina “vocacionalización”.

A partir de estos antecedentes, se conjetura que la creación de la secundaria técnica implicó una democratización del sistema educativo en su conjunto, ya que permitió responder a una demanda social de los jóvenes y sus familias, que querían contar con

una formación más cercana al trabajo, así como “aprovechar” la estructura curricular vigente donde ya estaban funcionando los talleres o tecnológicas, pero intensificando su presencia.

Al mismo tiempo, el surgimiento de la secundaria técnica supuso una separación entre los que fueron a esa modalidad y los estudiantes que optaron por la modalidad tradicional, luego llamada “general”, estableciendo una nueva ruptura, que se unió a la ya existente entre la secundaria y la preparatoria. Me permito conjeturar que con la puesta en marcha de la secundaria técnica, la secundaria se fragmentó y perdió comprehensividad, en particular la secundaria técnica. Al mismo tiempo, gran parte de las reformas posteriores se han orientado a integrar ambas modalidades. En el presente la secundaria general y la técnica cuentan con el mismo plan de estudios, siendo los talleres el componente que hace la diferencia.

Por otra parte, no se cuenta con información que permita asegurar para el caso de México que la vía de la secundaria técnica significó y sigue significando diferencias en términos de clase social, respecto de la secundaria general. Por el contrario, me permito presentar la hipótesis de que desde la creación de la secundaria en 1925 se estructuraron vías diferenciadas entre los que pasaron por la secundaria y continuaron la preparatoria, hasta llegar a la universidad versus los que tuvieron que salir del sistema educativo al final de la secundaria –ya fuera general o técnica- o durante o al final la preparatoria, para ingresar al trabajo y/o continuar estudios en la formación profesional. En este sentido la diferenciación tuvo y tiene lugar todavía en la secundaria, independientemente de la modalidad, continuando con la idea, presente en otros autores, de que la ruptura se produce antes de lo que parece, incluso en la primaria (Baudelot y Establet, 1978).

Sin embargo, lo que sucedió al interior de la secundaria al crearse la secundaria técnica, en términos de la distribución de los estudiantes en sus modalidades, según clase social, sigue siendo un tema acerca del cual no se dispone de información. Es posible que en las secundarias que quedaron asociadas con las preparatorias o dependientes de la universidad, situación que fue autorizada en 1935, y donde no se pusieron en marcha los planes de la secundaria técnica, pudieran haber predominado los estudiantes de las clases medias y altas. Podemos conjeturar que en las otras escuelas, los jóvenes de bajos recursos que eran la mayoría de los jóvenes, se distribuyeron en forma similar en la secundaria general y en la técnica. Sin embargo, los funcionarios de la DGST destacan en sus entrevistas que en el presente la mayoría de sus estudiantes son de bajos recursos.

Al mismo tiempo, la DGEST no dispone de evidencias empíricas para sustentar esta afirmación.

4.1.3 La educación secundaria técnica desde su creación hasta los noventa

Desde 1959 a la fecha la secundaria técnica fue expandiéndose y transformándose, en estrecha vinculación con la secundaria, transitando por momentos de mayor autonomía, donde tuvo un perfil más específico, asociado con los talleres, “las tecnológicas” o por momentos de desdibujamiento creciente de su singularidad, para asimilarse a la secundaria en su conjunto.

Hacia 1960, se configuró un espacio al interior del sistema educativo denominado “enseñanzas especiales”, una de las cuales fue la secundaria técnica, junto con la educación especial (Meneses, 1998). Este enfoque de ubicar en los regímenes “especiales” a las destinadas a las comunidades indígenas o los adultos, y en algunos casos a las que incluyen el trabajo como componente educativo, se ha repetido en otros tiempos y países, dando cuenta de una forma de estigmatización social y educativa, legitimada institucionalmente⁷⁰.

En 1964 había 24 mil estudiantes de enseñanzas especiales, de los cuales el 42% eran alumnos de secundaria técnica. Asimismo, la secundaria técnica era independiente de los cursos cortos de preparación técnica elemental y de las carreras comerciales (Meneses, 1998). De este modo se va consolidando como una modalidad diferenciada al interior de la secundaria.

La clasificación entre modalidades de la secundaria se agudizó años después con la creación de la telesecundaria (1968). En este marco, la secundaria técnica quedó como una modalidad menor, en términos de cobertura, respecto de la secundaria a secas o secundaria general. Por su parte, la telesecundaria ha sido desde su creación, la “tercera modalidad”, pensada para los grupos más marginados y con menor participación en la matrícula de la secundaria en su conjunto. La situación de preeminencia de la secundaria general se mantiene hasta el presente, aunque la participación tanto de la secundaria técnica como de la telesecundaria se ha incrementado. En efecto, en 1983, la secundaria técnica representaba el 21% de la secundaria; en los años 2000, el 28%; en 1983, la

⁷⁰ En los noventa, Argentina contaba con regímenes especiales, que incluían la educación especial, la educación aborigen y la educación artística.

telesecundaria era el 4.6% del total de la matrícula de la secundaria y en los 2000 el 19%) (Muñoz Izquierdo, 1983, citado por Meneses, 1997; Santos del Real, 2005).

Hacia 1969 las escuelas prevocacionales pertenecientes al Instituto Politécnico Nacional (IPN) se incorporaron a la Dirección general de enseñanzas tecnológicas industriales y comerciales (DGETIC), integrándose al Sistema de enseñanza secundaria técnica (DGEST, sin fecha). Pocos años después (1971) la DGETIC se transformó en la Dirección General de Educación tecnológica industrial (DGETI), de la cual empezaron a depender tanto las escuelas industriales como las agropecuarias y las pesqueras. En 1978 se crea la Dirección general de educación secundaria técnica (DGEST), donde coexisten escuelas tecnológicas de diferente tipo: industriales, agropecuarias, comerciales, pesqueras, forestales. Hacia 1981 la DGEST se incorpora a la Subsecretaría de educación media, medida que refleja el carácter dual de la secundaria técnica, ya que se establece que forma tanto en las tecnologías, en vistas de facilitar el acceso de los jóvenes al trabajo productivo, como para la continuación de estudios superiores (Acuerdo 97, 1982).

De acuerdo con la DGEST (sin fecha) la educación tecnológica en las secundarias técnicas nace de una recomendación que hace la UNESCO, que elimina el concepto de especialización a edad temprana y en consecuencia la adscripción a puestos específicos de trabajo. De este modo, se posibilita “una formación tecnológica básica, con elementos genéricos de la tecnología y el mundo del trabajo, para que los estudiantes se familiaricen con la comprensión de procesos productivos más amplios que el simple conocimiento de técnicas particulares” (DGEST, sin fecha: 3). Las metas del sector educativo para 1979-1982 expresan esta integración entre la formación general y la tecnológica. En efecto se hace referencia a “asegurar la educación básica a toda la población”, así como a “vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios” (Vera y Zapata, 1982: 27).

Cabe destacar que en estas metas la educación secundaria técnica ya queda asociada con la educación básica, así como con el principio de “ofrecer la secundaria a todos lo que la demanden” (Vera y Zapata, 1982: 28). En esos años se hace mención al carácter propedeútico de la secundaria técnica respecto del bachillerato técnico, así como a las salidas laterales y el preingreso al trabajo para quienes hayan concluido la secundaria técnica (Vera y Zapata, 1982). En este marco, la secundaria técnica es definida como el punto de partida de la educación tecnológica en todas sus variantes. Además, desde esta modalidad se inicia la vinculación con los sectores de la producción,

mediante el plan escuela-empresa. Las actividades tecnológicas, que eran diferentes en cada escuela, se desarrollaban en 8 horas en las escuelas industriales y de servicios, en 12 horas en las agropecuarias y en 16 en las forestales y pesqueras. Un alto número de actividades tecnológicas tenían lugar en las escuelas, en torno a cincuenta, desde aire acondicionado hasta procesamiento de productos pesqueros (Vera y Zapata, 1982)⁷¹. Muchas de “las tecnológicas” identificadas a principios de los ochenta se han conservado hasta el presente.

La evaluación realizada desde la UNESCO en 1981, por Vera y Zapata (1982) hace mención a que la expansión de la secundaria técnica no ha tenido el mismo ritmo que su “superación cualitativa”, aludiendo a problemas de calidad (Vera y Zapata, 1982). Al mismo tiempo se señala que para esa fecha la DGEST ya cuenta con la infraestructura adecuada para aumentar su capacidad de atención de la demanda de los egresados de la primaria. Además, se destaca que la DGEST puede “movilizar, organizar y dirigir la fuerza de trabajo” (Vera y Zapata, 1982). Está presente en la evaluación uno de los argumentos centrales de la teoría del capital humano: el mercado de trabajo se prefigura desde la escuela.

Los principales problemas identificados por la evaluación fueron: la alta deserción escolar, la dificultad para llegar a las comunidades más pequeñas, la falta de adecuación a las necesidades regionales, la desarticulación con la primaria, el hecho de que no en todas las escuelas se desarrollaran actividades productivas, la desvinculación con las delegaciones estatales y las carencias en la formación profesional de los docentes. En relación con la formación de los maestros para la secundaria técnica, la Escuela Normal Superior de México abrió desde 1959 cursos para capacitar a los maestros de actividades tecnológicas (Solana y otros, 1982). La información disponible alude a que estos maestros contaban con baja escolaridad y escasa capacitación pedagógica. Esta situación entraba en crisis con el crecimiento de las escuelas para la enseñanza técnica y con la importancia de ésta en los planes de estudio de la media básica (Vera y Zapata, 1982).

La magnitud creciente de la secundaria técnica fue evidenciada por la evaluación. En particular se dio cuenta de 71 escuelas secundarias técnicas en el Distrito Federal, concentradas en la zona centro norte y en las colonias más pobres, así como de un total de 1200 escuelas secundarias técnicas en todo el país. También la evaluación permitió

⁷¹ Entre las actividades tecnológicas se encontraban: aire acondicionado y refrigeración, artes gráficas, carpintería, cerámica, construcción, contabilidad, cultura de belleza, decoración, dibujo industrial, electricidad, electrónica, hojalatería, industria del vestido, inglés, mecánica, secretariado, soldadura, tapicería, agricultura, procesamiento de productos pesqueros, pecuario, industriales forestales, industrias rurales, apicultura, pesca, otros.

observar que la población escolar había ascendido en el año de 1981-82 a 22 millones, de los cuales 15 millones asistían a la primaria, 3 millones a la secundaria, 1 millón en preescolar, otro en el bachillerato y un tercero en la educación superior. En el caso de la primaria casi el 70% de los estudiantes asistían a escuelas federales, mientras en la secundaria la presencia federal era un poco más leve (61%). Esta información no sólo evidencia el predominio del nivel federal en la oferta educativa, sino la distribución desigual por niveles educativos y la consecuente conformación piramidal del sistema educativo, con dos momentos de fractura: el tránsito de la primaria a la secundaria y de ésta al bachillerato (Vera y Zapata, 1982).

Además, la evaluación describe un sistema educativo que a principios de los ochenta se caracterizaba por la presencia de: a) un nivel medio básico, de carácter propedeúutico, que se impartía a través de las escuelas secundarias técnicas; b) un nivel de capacitación no propedeúutico (centros de capacitación); c) un nivel medio superior terminal, no propedeútico, mediante el CONALEP y el Centro de estudios tecnológicos; d) un nivel medio superior bivalente, de carácter propedeútico, mediante el bachillerato técnico.

En términos de vías o itinerarios al interior del sistema educativo, desde la secundaria técnica se podía continuar con el bachillerato técnico o bien asistir al CONALEP o a capacitación para el trabajo, ambos de carácter terminal. Siguiendo esta vía, los egresados de la secundaria técnica que no hubieran continuado ni el bachillerato ni los estudios técnicos terminales, podían hacer un “preingreso al trabajo”, en terminología de Vera y Zapata (1982). Por su parte, los que continuaron estudiando en la formación profesional podían integrarse al mundo del trabajo como operarios, mientras los que había transitado por el CONALEP ingresaban al trabajo como técnicos especializado. La ausencia de estadísticas desagregadas al interior de la secundaria, que hubieran permitido diferenciar la oferta de la secundaria general, la técnica y la telesecundaria (Vera y Zapata, 1982), confirma que para la SEP la secundaria como nivel sigue siendo más importante que sus modalidades.

A partir de los resultados de la evaluación (1982) se infiere que la secundaria técnica empieza a ser pensada adoptando como horizonte la educación o enseñanza básica. Asimismo, la modalidad estaba lejos de haberse consolidado como un espacio tecnológico, mientras se debatía entre ser terminal o propedeútica. En el mismo sentido, la secundaria técnica no estaba pensada en esos años como una especialización

temprana, sino como una posibilidad de acceder a la comprensión de los procesos productivos antes que al dominio de técnicas específicas.

La evaluación se inscribe en el proyecto de crear una educación básica de diez años, que sería tanto terminal como propedeútica. La educación básica es identificada en el documento de evaluación como el futuro de la educación tanto para México como a nivel universal (Vera y Zapata, 1982).

Finalmente, cabe destacar que la descentralización hacia los estados, iniciada en 1978, implicó cambios para la secundaria técnica. En 1981 la DGEST se reservaba la operación de 71 escuelas secundarias técnicas en el Distrito Federal, mientras las 1221 escuelas que funcionaban en el resto de los estados eran operadas desde ese nivel (Vera y Zapata, 1982). Merece destacarse que la situación de la DGEST se ha conservado hasta el presente, aun cuando hayan crecido el número de escuelas secundarias técnicas tanto en el Distrito Federal como en el resto del país.

Para la década de los ochenta no se dispone de información acerca de la secundaria técnica, en medio de una crisis generalizada de la educación, donde tuvo general el retroceso de la inversión en educación (Vázquez, 2011). Sólo se cuenta con un indicador del lugar marginal (21%) que ocupaba al interior de la secundaria en su conjunto (Meneses, 1997, citando a Muñoz Izquierdo, 1983). El hecho de que ya en esa época se hablara de las “tecnológicas”, así como la primacía de las escuelas industriales en relación con las agropecuarias y pesqueras, prefiguran la situación actual.

Como ya se señaló, a principios de los ochenta, la secundaria técnica se consagra desde el estado como una modalidad bivalente, en el marco del Acuerdo 97 emitido por la SEP (1982), ya que se le asignaba la tarea de brindar una formación tecnológica para facilitar la incorporación de los jóvenes al trabajo productivo, así como “proporcionar las bases para la continuación de estudios superiores (artículo segundo, Acuerdo 97).

Un punto a explicitar es que a principios de los ochenta, no sólo se regula desde la SEP la educación secundaria técnica, sino la secundaria en su conjunto (Acuerdo 97 y Acuerdo 98, respectivamente, emitidos en la misma fecha, 26 de noviembre de 1982). Esta normativa no sólo atribuye a la secundaria técnica la formación tecnológica y la responsabilidad de crear condiciones para la continuación de estudios superiores, sino que la define como pública y laica, y la ubica en la jurisdicción de la SEP, aún cuando autoriza la participación de las escuelas particulares, también bajo su supervisión. Asimismo, el Acuerdo 97 crea una estructura pedagógica-administrativa compleja al interior de las escuelas secundarias técnicas, con la presencia de figuras colectivas como

las Academias de maestros, constituidas por los maestros de la misma asignatura, con fines de formación e intercambio, y el Consejo consultivo escolar, así como los cargos de director, subdirector, coordinador de actividades tecnológicas versus coordinador de actividades académicas, cargos técnico-educativos, otros.⁷²

4.1.4 Mirando la historia de la secundaria técnica como huella de la huella

En la historia de la secundaria técnica, que fue brevemente presentada, se hacen presentes las huellas de otras huellas, en particular de: a) *las huellas de la secundaria en su conjunto*; b) *las huellas de la prevocacionalización de la secundaria*; c) *las huellas de la secundaria como educación obligatoria*. Asimismo, la institucionalización de la secundaria dejó sus huellas en el sistema educativo en su conjunto y en la preparatoria.

Las huellas de la secundaria en su conjunto: la fuerza del origen

Mientras la secundaria técnica nació como una diferenciación de la secundaria, ésta también lo fue respecto de la educación preparatoria. En un sistema educativo organizado en torno a dos polos: las escuelas elementales y la universidad, la creación de la secundaria en 1925 implicó una democratización del sistema educativo. Diferentes autores destacan el sentido democratizador que animó la creación de la secundaria (Treviño, 2011; Loyo, 2002; Meneses, 1986). El decreto de creación de la secundaria hace referencia a la ampliación de las oportunidades educativas, para no restringirlas a la primaria, tanto en términos de más años de escolaridad, para superar los límites de una educación mínima, como para llegar a los jóvenes que no podían ingresar a las dos preparatorias que funcionaban en el Distrito Federal, “ya que los actuales edificios de la Escuela Preparatoria son insuficientes para contener el creciente número de alumnos que desea inscribirse año tras año en los cursos secundarios” (Decreto 1848, 1925). En el decreto de creación se hace presente no sólo la crítica a la Escuela Nacional

⁷² El Acuerdo 97 se complementa con el Acuerdo 98, que tiene competencia sobre el conjunto de la secundaria, incluida la secundaria técnica, también establece su carácter laico, y su dependencia de la SEP, aun cuando abre la puerta para la existencia de las escuelas particulares. Asimismo, define como función de la secundaria proporcionar la educación general básica, diferenciando tres tipos de escuelas secundarias: las escuelas diurnas para adolescentes (en turno matutino y vespertino), las escuelas para trabajadores y las escuelas privadas incorporadas. En este marco, no sólo establece las funciones de los maestros y los espacios grupales organizados por disciplinas (academias locales), y el consejo técnico escolar, de carácter consultivo, sino autoriza las organizaciones estudiantiles (sociedades de alumnos), que tienen por propósito tanto ejercitar en la vida democrática como fortalecer la solidaridad entre los jóvenes, las asociaciones de padres y las cooperativas escolares.

Preparatoria, sino se reconoce que la oferta de educación secundaria es escasa y se propone la creación de un “amplio sistema de escuelas secundarias”, no obligatorias, con una duración de tres años, orientadas hacia la formación general.

La secundaria surgió porque no solo existía una fuerte demanda social, ya que la mayoría de los jóvenes quedaba fuera de la preparatoria, sino también por los conflictos estudiantiles, por su excesiva selectividad y por su academicismo (Meneses, 1986). Un punto que queremos destacar, y que está explicitado en el párrafo citado arriba, extraído del decreto de fundación, es que ya existían las secundarias antes de 1925. Sin embargo funcionaban como cursos secundarios al interior de las escuelas preparatorias, que formaban para ingresar a la universidad o a escuelas profesionales. La creación de la escuela secundaria implica el surgimiento de este nivel como autónomo respecto de la preparatoria, quedando a cargo de otra secretaría, con una organización diferenciada y con edificios separados. Al mismo tiempo, la secundaria dio lugar a una diferenciación entre los que sólo iban a cursar ese nivel versus los que podían hacer la preparatoria y luego la universidad (Loyo, 2002). También la creación de la secundaria fue una manera de redistribuir el poder por parte del gobierno, debilitando a la Escuela Nacional Preparatoria (Loyo, 2002).

La creación de la secundaria, no sólo expandió oportunidades sino separó circuitos o vías educativas, afianzando la vía corta primaria- secundaria, con “salida” rápida al trabajo versus la vía primaria-secundaria-preparatoria-universidad, de carácter profesionalizante y que hacía realidad la prorrogación de la juventud. No sólo se separaron físicamente las escuelas secundarias de las escuelas preparatorias, sino que a poco andar las escuelas preparatorias no fueron autorizadas a continuar con sus cursos de educación secundaria. En la práctica, las escuelas secundarias se convirtieron en terminales para la mayoría de los jóvenes, mientras sólo unos pocos continuaron estudiando la preparatoria⁷³. Como ya se señaló este tema de las vías o redes, así como el grado en que unifican y/o fragmentan el sistema educativo, reproduciendo circuitos de clase social, fue analizado por Baudelot y Establet (1978) para el caso de la escuela

⁷³ El decreto 1848 establece la segregación entre los jóvenes, al explicitar: “considerando la necesidad de separar a los alumnos que ingresan a los cursos secundarios de los que siguen a los cursos de preparatoria especial, ya que las diferencias de edad, preparación previa y finalidades hacen inconveniente tenerlos alojados en una misma escuela y sujetos a una misma dirección” (anexo 3, 1925).

capitalista francesa. Dado que el surgimiento de la secundaria democratizó y al mismo tiempo fracturó, esta condición fue heredada por la secundaria técnica.

Las huellas de la prevocacionalización de la secundaria: los talleres

La revolución se interesó particularmente por desarrollar la enseñanza tecnológica, a través de la creación de escuelas para la formación de prácticos en diferentes áreas, tales como mecánica, electricidad, artes gráficas, otras (Meneses, 1998). Este es el clima que prefigura la creación de la enseñanza secundaria en 1925.

Los años treinta fueron significativos para la secundaria, que fue definida como una formación práctica, orientada a formar y fortalecer hábitos de trabajo, así como a iniciar en el civismo. Desde la secundaria se promovió la enseñanza de actividades prácticas en diferentes campos, tales como artes manuales, taquigrafía, organización y administración del hogar (Meneses, 1998). Mientras Vasconcelos se opuso al principio de aprender haciendo, y a incorporar el trabajo en la secundaria, considerando al libro el instrumento principal para el aprendizaje, ya antes de los treinta, hacia 1927, se había incluido un taller en los planes de estudio (Meneses, 1998).

De este modo se incluyó en la secundaria una formación que desde el presente se podría llamar prevocacional, con prácticas en diferentes áreas, tales como artes manuales, taquigrafía, organización y administración del hogar. Hacia 1934, en plena época de Cárdenas, enmarcándose en la educación socialista, los talleres habían crecido en importancia, tanto en términos de sentido como de peso curricular. En efecto, en 1934, la secundaria fue definida como popular, práctica y experimental, con actividades y proyectos asociados con el trabajo y el cooperativismo (Meneses, 1998). La idea era formar al alumno como “un factor de producción” (Loyo, 2002). En 1935 la SEP declaró que las escuelas oficiales se encargarían de formar técnicos y no prepararían para las profesiones liberales (Treviño, sin fecha). Además de dar una orientación hacia el trabajo, que hoy podríamos llamar prevocacional a la secundaria para adolescentes, Cárdenas creó el Departamento de educación obrera (1935) y la secundaria nocturna de adultos, buscando fortalecer la educación para los trabajadores (Loyo, 2002). Las normas fueron distintas para estas escuelas, ya que se eliminó toda orientación vocacional, así como los talleres, por considerarlos innecesarios para un trabajador (Loyo, 2002)

En la época de Cárdenas, la composición del estudiantado de la secundaria era un indicador de apertura social: el 77% de los estudiantes eran hijos de obreros, el 20% de la

clase media y sólo un 3.5% de la clase alta. En esa época los talleres implicaban ya 6 horas en cada uno de los tres años o grados de la secundaria, estando referidos a una gran diversidad de actividades, diferenciadas por sexo: para las mujeres: costura, cocina, apicultura, floricultura, artes del libro, cestería, horticultura, decoración; para los varones: carpintería, plomería, electricidad, herrería, motores, imprenta, tallado en madera, curtido de pieles, otros. Además, se contaba en las escuelas secundarias con comités mixtos de profesores y estudiantes para desarrollar tareas sociales, para enfrentar el analfabetismo o el alcoholismo o promover cooperativas de consumo y producción. Incluso Cárdenas abolió el pago de la matrícula de la secundaria, así como pensaba hacerla obligatoria (Meneses, 1998).

Sin embargo, a partir de 1944 se observó una tendencia decreciente en relación con los talleres, que redujeron su participación a 4 horas. Hacia 1945, las horas de los talleres ya se habían restringido a 4 horas en el primer año, 3 horas en el segundo y 3 horas en el tercero (plan de estudios de 1945). Esta situación de los talleres se mantuvo estable hasta 1959, en que se creó la secundaria técnica (Meneses, 1998). Sin embargo, en este punto no existe consenso, ya que Treviño (sin fecha) afirma lo contrario, sosteniendo que la reforma de 1944 permitió entre otros fortalecer las prácticas de taller.

Esta orientación hacia el trabajo se intensifica con la reforma de los años setenta (1973-74), que se centra en la educación secundaria. La secundaria fue elegida por el gobierno federal tanto por su magnitud en términos de un número de estudiantes menor y en consecuencia más manejable que los de la primaria, como por el control del estado sobre ella, ya que el 52% de las escuelas secundarias eran federales (Fuentes, 1978). Resulta evidente que estos no fueron los únicos motivos para hacer una reforma modernizadora, centrada en la secundaria. La masacre de Tlatelolco, así como la represión posterior al movimiento estudiantil, particularmente a estudiantes preparatorianos y universitarios, estuvo presente en esta decisión, como una manera de diluir el fuerte conflicto social.

Los tres propósitos de la reforma fueron: a) la expansión de la cobertura; b) dar una orientación ocupacional a la secundaria; en parte para “desviar” a los jóvenes hacia el trabajo, y evitar la fuerte demanda de acceso a la universidad, que no podía satisfacer el ingreso masivo; c) alterar el currículo academicista y enciclopédico, promoviendo la construcción de conocimiento y la formación de destrezas básicas de lectura, escritura y matemáticas (Fuentes, 1978). En este marco se diseñó el plan de estudios de 1974, de carácter “modernizador”, que prefigura el de 1993, existiendo una relación de continuidad

entre ambos, que es señalada por Treviño (sin fecha). El plan de 1974 incorpora un bloque curricular que incluía la educación física, la artística y la tecnológica, con un total de 5 horas. En relación con la orientación hacia el trabajo, también en esa década se incorporan las escuelas tecnológicas agropecuarias, las escuelas tecnológicas industriales y las escuelas tecnológicas pesqueras (Fuentes, 1978). De este modo, la educación secundaria en su conjunto tenía la impronta de una orientación tecnológica, huella que se hizo visible a su vez en la secundaria técnica.

La huella de la obligatoriedad de la secundaria

Al llegar a principios de los noventa, la educación secundaria se transforma en obligatoria, como tercer ciclo de la educación básica, en el marco de “El acuerdo de la modernización educativa” (1993). En este Acuerdo se establece que la secundaria debe sentar las bases para la vida productiva y preparar a los estudiantes para la continuación de estudios. A partir de ese momento, la secundaria queda ligada a la educación básica. Esta huella de la obligatoriedad de la secundaria se refleja a su vez en la secundaria técnica, así como el horizonte bivalente de la secundaria, que orientaba tanto hacia la vida productiva como hacia la continuación de estudios.

Las huellas de la secundaria en la preparatoria y en el conjunto del sistema educativo

La creación de la secundaria como nivel autónomo implicó un cambio radical no sólo en la preparatoria sino en el conjunto del sistema educativo. Para realizar este análisis se adopta la clasificación de Merino y otros (2006), que hace referencia a tres tipos de sistemas educativos: conectados, de vías separadas y unificados⁷⁴. La identificación de estos tres tipos recupera a su vez la clasificación de Baudelot y Establet (1978)⁷⁵.

⁷⁴ Merino y otros (2006) hablando del presente, definen los sistemas de vías separadas, Alemania sería el ejemplo, como los que establecen una clara distinción entre la primaria y la secundaria inferior; los unificados o integrados, han diseñado un continuo entre la primaria y la secundaria inferior, como en los países nórdicos; en los sistemas conectados (Francia, Italia, otros) la secundaria inferior está separada de la primaria pero conectada a los niveles y modalidades académicas o profesionales postobligatorias. España ha evolucionado del sistema de vías separadas al sistema de vías conectadas.

⁷⁵ Como ya se explicitó en el capítulo III, Baudelot y Establet (1978) diferencian dos redes al interior del sistema educativo francés, asociadas con clases sociales diferentes, prácticas escolares y destinos sociales igualmente diferentes: la red primaria- enseñanza profesional corta, que mira y consolida la primaria y la red secundaria-superior que mira a la universidad.

De acuerdo con estas categorías, me permito conjeturar que el sistema educativo mexicano transitó progresivamente, a partir de la creación de la secundaria, de un sistema de vías separadas a un sistema de vías conectadas. En efecto, hasta el surgimiento de la secundaria, había dos caminos excluyentes en el sistema educativo mexicano: estudiar la primaria y salir al mundo del trabajo, eventualmente tomar algún curso asociado con oficios, o bien hacer la primaria, continuar la segunda enseñanza, incluyendo los dos niveles (secundaria y preparatoria propiamente dicha) y llegar a la universidad. Al crearse la secundaria, queda abierto el camino para que los jóvenes que cursaban la primaria como terminal, pudieran continuar en el sistema educativo. Sin embargo, la continuidad se estableció a partir de la diferenciación de la secundaria respecto de la preparatoria. Y esta diferenciación produjo desde esa época la salida de grandes contingentes de jóvenes durante o al terminar la secundaria o posteriormente, durante la preparatoria. En efecto, la información sobre desgramiento juvenil en el presente da cuenta que sobre 100 estudiantes que ingresan al sistema educativo, sólo 62 terminan la secundaria, 42 inician la media superior, 25 la culminan y 13 terminan la licenciatura (Gómez, 2012, en base a estadísticas SEP).

Finalmente, durante los setenta se diversificó el segundo ciclo de la enseñanza media, mediante la creación de organismos orientados en mayor grado hacia la formación técnica, como el CONALEP (1978), que tuvo carácter terminal hasta principios de los noventa, y los bachilleratos tecnológicos, con una modalidad bivalente, que combinaba el bachillerato con una carrera técnica (1972). Estos espacios de educación tecnológica de nivel medio superior coexistieron con esfuerzos por integrar las preparatorias entre sí, mediante la creación del Colegio de Bachilleres (1973). Esta diversificación puede ser leída en términos de que la expansión de la secundaria generó a su vez una demanda juvenil hacia el siguiente nivel. En este sentido, fue la secundaria la que creó condiciones para la continuidad educativa. Cabe destacar que la conectividad del sistema educativo fue incrementándose desde los setenta a los noventa, mediante la creación de los bachilleratos tecnológicos (1972), hasta llegar a la transformación del CONALEP en un organismo que permitía la continuidad de estudios de educación superior (1992).

Sin embargo, hacia los noventa la articulación entre la educación media superior técnica y el mundo del trabajo seguía siendo menos exitosa que la esperada (Ibarrola, 1995). Para esta autora, las razones eran de diferente orden: desde un discurso institucional ambicioso, que prometía mucho, como en el caso de los objetivos del CONALEP, sin adecuarse a la realidad, hasta la falta de comprensión por parte de las

instituciones escolares de la heterogeneidad estructural del aparato productivo. Sin embargo, para Ibarrola (1995) el factor fundamental era: “el déficit de la gestión pedagógica”, “un enorme vacío en lo que se refiere a la construcción y consolidación orgánica de los conocimientos que serán la base de la formación ofrecida” (Ibarrola, 1995: 16). Esta situación ha generado dificultades para producir y circular un patrimonio científico y tecnológico desde las escuelas de nivel medio tanto hacia la secundaria técnica como hacia la educación superior y la sociedad en su conjunto.

Cabe destacar que el sistema educativo se siguió conservando como de vías conectadas hasta los noventa, mientras el primer ciclo de la enseñanza media, la educación secundaria, siguió funcionando como la bisagra que simultáneamente une y separa. En efecto, la secundaria se presenta como un nivel diferenciado respecto de la primaria, que satisface las demandas por una mayor escolaridad, y al mismo tiempo como un nivel necesario para la continuidad educativa “hacia arriba”. Sin embargo, la secundaria sigue siendo el nivel final para muchos jóvenes, ya sea porque terminan y se retiran o porque empiezan la media superior pero no la completan, quedando la secundaria como el último nivel completo de sus trayectorias.

En este sistema de relaciones y huellas, la estructura piramidal del sistema educativo mexicano, que se mantiene hasta el presente, así como la privatización creciente del espacio universitario, son aspectos que inciden en forma directa en la manera en que los jóvenes viven su paso por la secundaria.

A modo de epílogo

En síntesis, la secundaria técnica nació y se desarrolló en el marco de las tensiones y logros del sistema educativo en su conjunto. Asimismo, la secundaria técnica se presenta como un esfuerzo democratizador en el origen, que al institucionalizarse fue impregnándose de las condiciones de cada etapa del sistema educativo, en particular del enfoque y de las tendencias a la reproducción de desigualdades sociales y/o a la generación de espacios de resistencia o diferencia. La secundaria técnica aparece en particular influida por la secundaria en su conjunto, por las sucesivas reformas y los intentos de asimilación por parte de esta última.

La historia acerca de la secundaria técnica da cuenta de un intento por hacer una formación que no se limitara a preparar para los estudios superiores, sino que tuviera como horizonte el mundo del trabajo, mediante una “cierta formación para el trabajo”, que

resulta poco accesible a las definiciones dicotómicas al estilo de formación para el trabajo versus formación general. Al mismo tiempo, la realidad social y económica ha sido lo suficientemente compleja, e incluso adversa, desde su creación hasta los noventa, como para no poder establecerse una articulación más eficaz entre la secundaria técnica y las oportunidades laborales. De allí que los propósitos de la secundaria técnica resultan adecuados a esa realidad, tanto los plasmados en el Acuerdo 97 (1982), hasta llegar al Acuerdo 593 (2011), cuando plantean tan sólo un acercamiento al mundo del trabajo.

Queda claro también que la categoría vocacionalización se corresponde desde su origen con la naturaleza de la secundaria técnica, ya que ha contado con talleres de iniciación al trabajo pero inscritos en un currículo predominantemente orientado hacia la formación general.

Dada la ausencia de una historia específica acerca de la secundaria técnica, se espera haber contribuido al proceso de documentación y análisis. Sin duda, muchos campos e interrogantes han quedado fuera.

4.2 La educación secundaria técnica mexicana en el presente de larga duración: de los noventa hasta la fecha⁷⁶

Introducción

En primer lugar la aclaración necesaria acerca de que la aproximación a la situación actual de la secundaria técnica se realiza considerando los últimos veinte años, desde los noventa en que se instaura un nuevo modelo educativo, hasta el año 2012, en que éste se ha ido desplegando en forma creciente. En segundo lugar, cabe destacar que la educación secundaria técnica mexicana se encuentra determinada por sucesivas reformas, tanto de la educación básica (2012), educación secundaria general (1993, 2006) como de la propia modalidad (1995). En este marco, ha transitado hacia una perspectiva constructivista, pedagogía por proyectos, aprendizaje por competencias, en particular competencias para la vida y la incorporación de la educación tecnológica. Por su parte, el componente de formación prevocacional para el trabajo o más centrado en lo técnico, se encuentra en franco retroceso, al menos en el discurso. En tercer lugar, no existe acuerdo acerca de quiénes son los participantes principales de la secundaria

⁷⁶ Este apartado fue elaborado en base a entrevistas a funcionarios del nivel central y local y revisión documental (textos de las Reformas, los Acuerdos, estadísticas INEE y SEP, información de página WEB de la DGEST)

técnica. Algunos de los entrevistados afirman que la secundaria técnica atiende principalmente a jóvenes de sectores de escasos recursos, mientras otros consideran que estos se siguen distribuyendo de manera indiferenciada entre la secundaria técnica y la secundaria general, siendo predominantes en ambas modalidades, como lo son en la vida social. Al mismo tiempo, los resultados de este estudio muestran que entre los egresados de la secundaria técnica se hace más frecuente un tipo de trayectoria que consiste en completar la secundaria, y en algunos casos la preparatoria y/o cursos de formación profesional, para acceder en forma inmediata a trabajos poco calificados, así como a permanecer en ellos.

Finalmente, se busca responder en este apartado a algunos interrogantes que se han reiterado en las investigaciones y debates acerca de la secundaria técnica: ¿en qué radica su singularidad? ¿cuáles son sus límites y sus potencialidades? ¿en qué medida es posible la articulación con el mundo del trabajo? ¿se sigue concibiendo a la secundaria técnica como una formación básica, que forma “auxiliares”, en contraste con los técnicos medios, que están asociados con la educación media superior? ¿existen otros sentidos en relación con la secundaria técnica, tales como su contribución a la subjetivación de los sujetos juveniles, la continuación de estudios o una mayor conciencia acerca de la realidad social y política?

Dada esta situación, en este apartado se presenta: a) una primera aproximación a la situación actual, a partir de la visión oficial de la DGEST; b) una descripción de la secundaria técnica, actualizada al ciclo escolar 2010/ 2011, de acuerdo con la información estadística disponible (INEE, 2012; SEP, 2012); c) una caracterización de los contextos de significación en los cuales se inscribe la secundaria técnica, en particular la secundaria mexicana y sus reformas, incluyendo una breve caracterización de la última reforma a la educación secundaria general (2006), así como de las consecuencias sobre la educación secundaria técnica; d) una visión sintética acerca de la secundaria técnica, dando cuenta de su singularidad. Finalmente, este apartado requiere ser leído relacionándolo con la historia de la secundaria técnica (apartado 4.1) y la problematización inicial de esta modalidad (capítulo III).

4.2.1 La concepción de la secundaria técnica desde el discurso oficial

El sentido de la secundaria técnica: horizontes cruzados

Para los funcionarios del nivel central, de la Administración Federal de Servicios educativos, Dirección General de Educación secundaria técnica, si bien esta modalidad ha estado asociada históricamente al trabajo, en el momento actual incluye una formación más amplia que un abordaje inicial a un oficio. Este enfoque nuevo se condensa en la idea de “educación tecnológica”. Al mismo tiempo, la secundaria técnica contempla la función de preparar para la continuidad de estudios hacia la media superior y la universidad.

Este carácter bivalente de la secundaria técnica, institucionalizado desde los ochenta por el Acuerdo 97 (1982) fue también identificado en la investigación realizada por Pieck (2004). El Acuerdo 97 ha sido reconocido por las autoridades de la DGEST como “el documento normativo fundamental de la secundaria técnica”, aun cuando se reconoce que “se hace necesaria su actualización a la luz de las nuevas circunstancias” (DGEST, 2010: 2).

Volviendo al sentido: la continuación de estudios técnicos

Un punto a destacar es que la adscripción de la DGEST a la Subsecretaría de educación e investigación tecnológica, según el Acuerdo Secretarial 196 desde 1994 hasta el 2005, hizo posible la vertebración de los diferentes servicios de educación tecnológica, desde la educación básica hasta el postgrado. En ese esquema, la secundaria técnica fue definida como el primer peldaño del Sistema Nacional de educación tecnológica (DGEST, 2010). En este marco, los funcionarios entrevistados reafirman que la secundaria técnica permite en particular la continuación de estudios de enseñanza media superior con orientación tecnológica, teniendo como horizonte la formación de técnicos medios, pero dejando abierta la posibilidad de integrarse a la universidad.

Los testimonios de los egresados son congruentes con esta orientación hacia los estudios técnicos, ya que una parte de ellos ha continuado su itinerario educativo en centros de capacitación, escuelas vocacionales o bachilleratos tecnológicos. Los estudios de nivel medio superior en el Instituto Politécnico Nacional aparecen entre los entrevistados como una de las primeras opciones, especialmente para los jóvenes de

menores recursos. Aún más, los jóvenes hablan de que quieren continuar estudios en “una vocacional”.

De quién depende la secundaria técnica

A partir del 2006, la DGEST deja de depender de la Subsecretaría de educación e investigación tecnológica y se integra a la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal. Las consecuencias de este nuevo lugar para la secundaria técnica en el sistema educativo, así como la redefinición de sus funciones y ámbitos de competencia, han implicado un quiebre en lo que podría denominarse “subsistema de educación secundaria técnica”, ya que la DGEST pasa a tener una función exclusivamente normativa en todos los estados, con la excepción del Distrito Federal. La conjetura que me permito presentar es que esta fragmentación del subsistema de secundaria técnica se acompaña con la intencionalidad de fortalecer un subsistema más amplio: la educación secundaria como un espacio diverso y al mismo tiempo unitario, que busca integrar sus diferentes modalidades. Las tensiones entre la DGEST y la Dirección de educación secundaria, a nivel federal, en torno a la definición de qué es la secundaria técnica, así como los movimientos de “resistencia” y creación de sentido, por parte de la DGEST para conservar su autonomía, son parte de la construcción social de la secundaria técnica en el presente. Este ha sido un aspecto del cuál no se habla en las entrevistas. Sin embargo, flota en el aire y se hace presente en las conversaciones informales a nivel local.

Quiénes son los estudiantes

De acuerdo con los entrevistados del nivel central, los estudiantes provienen principalmente de familias de escasos recursos. En este marco, destacan:

No contamos desde la DGEST con un diagnóstico de la situación social de los estudiantes. En el caso del D.F. el nivel socioeconómico de las delegaciones no es un criterio suficiente para caracterizar a las escuelas y a los estudiantes, porque al interior de cada delegación existe mucha segmentación. Y además, los estudiantes viven en delegaciones diferentes a la delegación donde se encuentra la escuela. En el caso de las secundarias técnicas del centro, aquí en la ciudad de México, están ubicadas en un sector de clase media, pero

vienen estudiantes de Iztapalapa y otras zonas pobres, porque son hijos de los vendedores ambulantes, que los traen con ellos en la mañana.

Asimismo, se alude a que los servicios de la secundaria técnica se concentran en zonas de escasos recursos, principalmente suburbanas y rurales. Un funcionario comenta:

A nivel nacional nuestras escuelas están ubicadas fundamentalmente en comunidades o municipios con grados de marginación muy altos, altos y medios. También es significativa su distribución si consideramos las comunidades en cuanto a sus servicios clasificados como suburbanas, rurales y urbanas fundamentalmente. En cuanto a comunidades, de acuerdo al grado de marginalidad, se tiene casi un 50% de las escuelas ubicadas en sectores con alta, muy alta y media marginación. Con relación a la clasificación de los municipios como suburbano, rural y urbanos tenemos un 40% de las escuelas en municipios suburbanos y rurales y un 60% en municipios urbanos.

La diferencia con la secundaria general

La impresión del sentido común que, desde el punto de vista curricular, la única diferencia entre la secundaria técnica y la secundaria general es la presencia de los talleres productivos en la primera, es compartida tanto por los funcionarios del nivel central como por el personal docente de la escuela investigada. Varios de los docentes entrevistados en la escuela no sólo acuerdan en que la única diferencia son los talleres, sino que afirman “ya que los programas son los mismos, los mismos contenidos, la misma carga horaria”. Al respecto, dicen que la secundaria técnica tiene una carga horaria para la educación tecnológica muy distinta, ya que se establecen 8, 12 y 16 horas/semana/mes para este propósito, mientras la secundaria general sigue manteniendo sólo 3 horas/semana/mes⁷⁷.

⁷⁷ A nivel local (docentes y otros funcionarios de las escuelas) como del nivel central (funcionarios), se hace referencia en forma indistinta a “talleres” y “tecnológicas” para nombrar ese espacio curricular dedicado a una

La investigación de Pieck (2004) presenta otra posición, ya que destaca que los talleres no sólo hacen una diferencia significativa, sino que cambian el conjunto de la estructura. En efecto, de acuerdo con Pieck (2004) los talleres no son una estructura adicional que se agrega a un currículo común a toda la secundaria, sino que esa presencia, plasmada en prácticas y relaciones, cambia la cultura escolar y la identidad de los estudiantes.

¿La diferencia es a favor?

En las entrevistas o conversaciones con docentes y funcionarios del nivel local se hace presente una y otra vez la impresión de que la secundaria técnica no sólo es diferente a la secundaria general, por el plus de formación que ofrece, sino que “es mejor”. El argumento que se esgrime es que los talleres o las tecnológicas permiten la formación en valores, en particular el trabajo en equipo, y contribuyen a un ambiente de disciplina, que se internaliza en los jóvenes como orden interno. Algunos de los egresados también consideran que la secundaria técnica es mejor a la general, aludiendo a que en su escuela había más disciplina y menos violencia que en las otras secundarias generales que estaban cerca. La presencia de saberes prácticos en el currículo, asociados a su vez con la formación teórica, es la razón que parece fundar esta posición. Aún más, que sea mejor, de acuerdo con un funcionario del nivel central “se nota en los resultados de nuestros jóvenes en todas las pruebas estandarizadas y evaluaciones que se aplican a nivel nacional”.

Cambios en el sentido de la secundaria técnica

De acuerdo con los entrevistados, el sentido de la secundaria técnica se ha ido modificando por los procesos de reforma de la educación secundaria. Además, la reforma ha afectado a los profesores de los talleres, que vieron reducida su carga ante la presencia de la asignatura de Tecnología. En el presente, cuando los cambios generados por las sucesivas reformas empiezan a arraigarse, el discurso oficial asigna un lugar central a la educación tecnológica como una presencia que diferencia a la secundaria

cierta familiarización con el trabajo. Un proceso similar sucede entre los egresados, que hablan tanto de talleres como de tecnológicas. Entre los egresados de mayor edad, sólo se habla de talleres.

técnica. El plus de formación es definido en términos de una competencia, o una estructura compleja que incluye no sólo habilidades sino conocimientos, actitudes y valores. En este marco, la educación tecnológica cumple una función tanto de articulación curricular, como de punto de partida para la reflexión acerca de las relaciones complejas entre sociedad y tecnología. Al mismo tiempo, la educación tecnológica tiene lugar a partir de una práctica concreta, de un hacer en un cierto campo de la actividad humana, que se acerca a lo que denominamos “un oficio”. Sin embargo, la educación tecnológica es definida de una manera más amplia, como un puente para vivir en la sociedad del conocimiento, así como para incorporarse a procesos de educación permanente (DGEST, 2012).

Finalmente, la información oficial ha sido congruente en los últimos años, al reafirmar la idea de que la educación tecnológica básica se manifiesta en varios niveles asociados con la tecnología y el trabajo, ya que posibilita tanto la comprensión de procesos tecnológicos como “el acercamiento a un ámbito tecnológico particular, a través de una actividad tecnológica concreta” (DGEST, 2012). A nivel local, cada actividad tecnológica se constituye como un “énfasis tecnológico” que ofrece y caracteriza a la escuela. Al revisar el directorio de las escuelas del Distrito Federal, se observa que la denominada genéricamente “actividad tecnológica concreta” se expresa en un alto número de posibilidades, desde algunas asociadas con el sector servicios, tales como, administración contable, computación, secretariado, ofimática, hasta otras ligadas al sector industrial, confección del vestido e industria textil, diseño industrial, construcción, dibujo industrial, preparación y conservación de alimentos, mecánica, electricidad, electrónica, máquinas herramientas, carpintería, y las vinculadas con la tierra y los productos naturales, como apicultura, agricultura, ganadería, conservación e industrialización de alimentos, acuicultura (DGEST, 2012). Además, las actividades tecnológicas permiten arribar a formaciones tecnológicas específicas, que a su vez se plasman en un diploma que avala el logro alcanzado por los estudiantes. Cabe destacar que en algunas escuelas, todas las actividades tecnológicas culminan en formaciones tecnológicas acreditadas, mientras en otras escuelas, se desarrollan algunas actividades tecnológicas que llevan a formaciones tecnológicas y otras parciales, que no culminan en acreditación.

4.2.2 Visión de conjunto de la secundaria técnica (2012)⁷⁸

El contexto de significación: la educación secundaria

La educación secundaria es un nivel del sistema educativo nacional que en el ciclo 2010/21011 se encontraba altamente expandido. En efecto, presenta una tasa de asistencia del 92%⁷⁹, una tasa de cobertura del 83%⁸⁰ respecto del grupo de edad de 12-14 años, con una leve ventaja para las mujeres, una tasa de matriculación oportuna ⁸¹del 80.4%, con una ventaja para las mujeres de 6 puntos (77.4% la matrícula oportuna de los hombres y 83.6% la de las mujeres) y una tasa de matriculación total ⁸²del 94% para la población de 12-14 años, que mayoritariamente se encuentra en avance regular (88%), mientras sólo el 6% en rezago grave, de dos años o más (INEE, 2012). La tasa de matriculación oportuna se ha incrementado durante la última década, pasando del 72.4% (ciclo 2000/2001) al 75.3 % (ciclo 2005/2006) y al 80.4 (ciclo 2010/2011), y presenta mejores valores para las mujeres. Cabe destacar que la tasa de asistencia en secundaria se reduce de acuerdo con la localización rural, la pertenencia a comunidades indígenas, y la baja escolaridad del jefe de familia (INEE, 2012). La tasa de cobertura presentó una tendencia ascendente importante de 15 puntos, del 68% al 83% en la última década. Las mujeres siempre están mejor posicionadas que los hombres en términos de matriculación total y matriculación oportuna. Por su parte, la tasa de aprobación en secundaria es del 92% para el mismo ciclo escolar, con 10 puntos de diferencia a favor de las mujeres, mientras la tasa de deserción total se encuentra en el orden del 6%, pero si se hace el estudio de una cohorte (2002/2006 hasta 2009/2010), la tasa de abandono escolar es del 21%, con diferencias a favor de las mujeres, que desertan menos; aún más en el ciclo 2005/ 2006, el 30 % de la generación, hombres y mujeres, abandonó la escuela. En este marco, casi 500 mil estudiantes desertaron de la secundaria en el año 2010. Cabe destacar que la mayoría de los desertores lo hizo aunque habían realizado una trayectoria

⁷⁸ Todas las afirmaciones que siguen están referidas al ciclo escolar 2010/2011, con algunas excepciones que se indican.

⁷⁹ Tasa de asistencia es definida por el INEE, 2012 como el porcentaje de adolescentes de 12-14 años que asisten a la escuela, que ya completaron la primaria y no tienen la secundaria. La tasa de asistencia permite observar la denominada "población atendible".

⁸⁰ Tasa de cobertura es definida por el INEE, 2012, como el porcentaje de alumnos en edades normativas que se matriculan en la secundaria, respecto de la población de 12-14 años.

⁸¹ Tasa de matriculación oportuna, porcentaje de estudiantes que se matricularon en el primer año de la secundaria contando con la edad ideal o normativa para ingresar a este nivel y grado (12 años).

⁸² Tasa de matriculación total, porcentaje del conjunto de estudiantes matriculados, ya sea en avance regular o en rezago grave, dos años y más (excede los límites de edad de 12-14 años).

“ideal”, sin reprobación (98% de los desertores) (INEE, 2012). En términos de la tasa de absorción, la secundaria presenta una tasa de absorción del 96.5%⁸³, con una mayor participación de los varones. Esta tasa permite concluir que la mayoría de los estudiantes que completaron la primaria ingresa a la secundaria; sin embargo, se hacen presentes una serie de factores durante el proceso, que los llevan a desertar. Por su parte, la tasa de demanda potencial⁸⁴ de la secundaria es del 93%, con una menor participación de los hombres.

En relación con la media superior, tiene lugar un proceso similar, ya que la tasa de absorción es alta, del 96.7%, con mayor participación de los varones. Nuevamente, la mayoría de los estudiantes de la secundaria ingresa en algún momento a la media superior, pero no permanece en la misma proporción (INEE, 2012). Considerando que la tasa de demanda potencial en la media superior es del 86%, con leves diferencias de género en desmedro de los varones, el INEE (2012) concluye que este nivel presenta un déficit de retención.

En relación con las discriminaciones de género, mientras a las mujeres les cuesta en mayor grado transitar y pasar de un nivel a otro, los varones presentan mayores problemas de permanencia (INEE, 2012). Cabe destacar que los docentes de la secundaria se concentran en las asignaturas académicas (73.5%), mientras su participación en las tecnológicas es del 12%, predominando el régimen de contratación por horas (INEE, 2012). Otro indicador que permite posicionar a la secundaria en el conjunto del sistema educativo es el gasto por estudiante. Hacia el 2008, el gasto era del 12% del PIB per capita, contrastando con el 25% que se gasta en los Estados Unidos, el 27% en Corea, el 20% en Brasil y el 18% en Chile (INEE, 2012). Además, en México el gasto por estudiante se triplica cuando se pasa de la secundaria a la universidad (INEE, 2012).

Sobre la base de tres indicadores (cobertura, matrícula oportuna y matrícula total), el INEE (2012) afirma que aun cuando la cobertura y la matrícula de la secundaria se han expandido en los últimos diez años, no se ha cumplido el propósito de la universalización del nivel, a pesar de que es obligatorio desde 1993, desde hace casi dos décadas. Asimismo, el INEE (2012) destaca que estudiando una generación (de 2005-2006 a 2009-

⁸³ Tasa de absorción es definida por el INEE, 2012, como el porcentaje de estudiantes que pueden pasar de un nivel al siguiente; en este caso cuantos estudiantes de la primaria pasan o se inscriben en la secundaria (pueden ser del último año o de anteriores)

⁸⁴ Tasa de demanda potencial es definida por el INEE, 2012, como el porcentaje de jóvenes que ingresan a un nivel, ya sea desde el anterior inmediato o aún sin haber participado en el anterior, todos los jóvenes que no cuentan con el nivel.

2010), sólo la mitad ha completado la educación básica a tiempo, mientras un tercio ha abandonado la escuela. Sin embargo, la secundaria logra un nivel de participación significativamente mayor que el nivel educativo que le sigue, la media superior, donde se hace más evidente que una proporción importante de jóvenes está al margen de la escuela. En efecto, en el ciclo 2010/2011 asistió a la escuela media superior sólo el 67% del grupo de 15 a 17 años, mientras la tasa de cobertura fue del 50%, la tasa de matriculación total del 59%, la tasa de matrícula oportuna del 62.7% y la tasa de deserción del doble que en la secundaria, 15%, con mayor presencia de los varones, así como la tasa de absorción fue del 97%. En base a toda la información que el INEE mismo creó (2012), concluye que la media superior se caracteriza tanto por la falta de cobertura como por los déficits en la retención y las altas tasas de deserción (INEE, 2012).

En este marco, la participación de los jóvenes en la media superior es significativamente menor respecto de la secundaria, durante toda la última década, aún cuando en este período mejora la presencia de los jóvenes en la media superior. Algunas evidencias de esta situación, son: a) hacia el año 2010, el 92% de los jóvenes de 12-14 años asisten a la escuela secundaria, mientras sólo lo hacen el 67% de los jóvenes de 15-17 años (INEE, 2012); b) mientras la matrícula de secundaria era de 5.6 millones en el 2008, la matrícula de media superior era de 3.6 millones, con una reducción de 2 millones (INEE, 2008); c) sólo un tercio de los jóvenes de entre 15 y 19 años estaba estudiando en la media superior hacia el año 2000 (Censo Nacional de Población 2000, citado por Santos, 2005). En ese año, la gran mayoría de los jóvenes continuaba en el bachillerato, 86% (Santos, 2005), dando cuenta de un desdibujamiento de la continuidad educativa con orientación técnica. Para el ciclo 2010/ 2011 (INEE, 2012) la educación media superior se ha expandido, ya que su tasa de asistencia es del 67%, la tasa de cobertura también ha crecido, ya que es del 50% para el grupo de 15-17 años, y la matrícula total es del 59% para el mismo grupo de edad, mientras la matrícula oportuna es baja, del 63%⁸⁵, predominando los estudiantes de bachillerato.

A partir de esta información, se infiere que estos niveles de reprobación, deserción y eficiencia terminal que se hacen presentes en la secundaria en su conjunto hablan “de la ineficacia del nivel que afecta a la gran mayoría de los estudiantes, pero es evidente que las oportunidades no son independientes ni del origen social de los alumnos ni de su lugar de residencia y que quienes menos tienen están aprendiendo menos (Santos, 2005: 47).

⁸⁵ En el caso de la media superior, matrícula oportuna es el porcentaje de estudiantes que se han matriculado a los 15 años en el primer año de este nivel, para el año 2010.

Las diferencias se relacionan con nivel socioeconómico, género y pertenencia a comunidades indígenas (Santos, 2005). En este marco, Santos (2005) concluye que la secundaria en su conjunto no ha logrado garantizar a los jóvenes el derecho a la educación, especialmente a los de menores recursos. El diagnóstico del INEE (2012) para la situación actual es similar al declarado por Santos para una década anterior.

Asimismo, aun cuando la situación de la secundaria ha mejorado durante la última década, sigue siendo válida la observación de Santos (2005) acerca de “los que tienen menos, aprenden menos”. El INEE (2012) presenta evidencias acerca de cómo la asistencia a la secundaria disminuye según localización rural, pertenencia a una comunidad indígena y baja escolaridad del jefe de familia. Desde el punto de vista metodológico se presenta el siguiente comentario: la investigación de Santos (2005) caracteriza la secundaria técnica recurriendo a un conjunto de evidencias empíricas de nivel macroestructural, asociadas con tasas de larga tradición en el campo educativo, tales como deserción, aprobación, permanencia, rendimiento escolar. Este camino le permite observar tanto los logros del sistema educativo como la reproducción de desigualdades que se generan. Por su parte, el INEE (2012) se dedica a generar una visión de conjunto del sistema educativo nacional, que tiene como horizonte la consolidación de la media superior. En este marco, y con fines de contrastación, presenta algunas evidencias acerca de la secundaria en su conjunto y en menor grado sobre la secundaria técnica. Para esta tarea recurre a las tasas tradicionales como deserción o aprobación, pero incorpora una estrategia nueva y más sutil: el análisis en términos de acceso y trayectorias escolares, adoptando incluso como referencia a Terigi (2007) y las trayectorias inconclusas, para dar cuenta de los procesos de permanencia y tránsito al interior de cada nivel y entre niveles.

La educación secundaria técnica

La matrícula de la secundaria técnica

En primer lugar se observa que la matrícula nacional de la secundaria técnica para el ciclo escolar 2010/2011 está en el orden de 1.731.517, incluyendo la matrícula pública y la privada. Consecuentemente continúa participando con el 28% de la matrícula de la secundaria en su conjunto, mientras la secundaria general sigue siendo predominante pero con una tendencia decreciente, ahora con una participación del 44% (SEP, 2012)⁸⁶.

⁸⁶ Elaboración propia, en base a SEP, 2012.

La matrícula oportuna de la secundaria técnica es levemente menor respecto de la secundaria general (82.8% versus 83.9%). Asimismo, la tasa de aprobación también presenta diferencias, en desmedro de la secundaria técnica, pero en pequeñas proporciones (79.7 % versus 81.6%). En segundo lugar, la matrícula nacional de la secundaria técnica es en su casi totalidad pública, ya que la participación del sector privado es del orden del 2%, mientras en la secundaria general es del orden del 14% (INEE, 2012)⁸⁷ y en el conjunto de la secundaria del 8% (INEE, 2012)⁸⁸. En tercer lugar, la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, dependiente de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), atiende a una proporción de la matrícula en forma directa en torno al 8%. En efecto, las escuelas secundarias técnicas ubicadas en el Distrito Federal concentraban a 131.854 estudiantes, en el ciclo 2009/2010 (DGEST, 2009) y a 134. 541 estudiantes en el ciclo 2011/2012; en relación con el resto de la matrícula, que se distribuye entre las otras entidades federativas, la DGEST cumple sólo funciones normativas. Además, en el Distrito Federal, es pública el 95% de la matrícula de la secundaria técnica, ciclo 2011/2012⁸⁹.

Las escuelas secundarias técnicas

La presencia de la secundaria técnica en términos de número de escuelas es del orden de 4535 escuelas, 4258 públicas y 277 privadas (SEP, 2012), que participan con el 12.6% en relación con el total de escuelas secundarias, públicas y privadas⁹⁰. Si se considera sólo la oferta pública, la participación de las escuelas secundarias técnicas se eleva al 13.5% respecto del total de escuelas secundarias (SEP, 2012). Esta menor presencia de la secundaria técnica en términos de número de escuelas pone de manifiesto que son establecimientos con un gran número de estudiantes, mientras que las telesecundarias son escuelas pequeñas, y las generales también son escuelas grandes, pero tomadas como conjunto, un poco más pequeñas que las técnicas. Las escuelas secundarias técnicas se concentran en nueve estados, en forma tal que en ellos se ubica casi la mitad de los establecimientos. En el Estado de México, se encuentra casi el 10% de las

⁸⁷ Elaboración propia, en base a estadísticas del INEE, 2012.

⁸⁸ Elaboración propia en base a estadísticas del INEE, 2012.

⁸⁹ Elaboración propia en base a DGEST, Estadísticas, página WEB, 2012.

⁹⁰ Elaboración propia en base a SEP, 2012.

escuelas secundarias técnicas, seguido de Jalisco, Oaxaca, Distrito Federal, Veracruz, Michoacán, Nuevo León, Chiapas y Coahuila.⁹¹

En términos del aporte de las escuelas secundarias técnicas públicas al total de la matrícula de secundaria pública, por estado, las entidades federativas que logran una participación superior al promedio nacional del 13.5 %, entre el 24% y el 20%, son, en este orden: Baja California Sur, Nuevo León, Tlaxcala, Distrito Federal, Sonora, Colima.⁹² En relación con el tamaño de las escuelas, predominan en la secundaria técnica las escuelas con 300 estudiantes y más, que representan casi el 60% de las mismas, mientras el 34% tienen 500 estudiantes y más. Esta situación contrasta con las telesecundarias, donde el 70% tienen 75 alumnos o menos, mientras que es similar, aunque levemente mayor, a lo que sucede en la secundaria general, donde el 54% de las escuelas tiene 300 estudiantes o más, mientras el 30% tiene 500 y más estudiantes. En este sentido, las escuelas generales son levemente de menor tamaño que las secundarias técnicas, pero se inscriben en la categoría de escuelas de gran tamaño. Por el contrario si se considera al conjunto de la secundaria, sólo el 21% tiene 300 estudiantes o más (SEP, 2012).⁹³ En términos de número de grados, mientras en la secundaria técnica el 40% tiene 4 grupos por grado o menos y el 60% de 5 a 6 grupos por grado, en la telesecundaria el 78% tiene de uno a dos grupos por grado e incluso el 66% tiene un solo grupo por grado; en la secundaria general, casi el 40% tiene de 1 a 3 grupos por curso.⁹⁴ En síntesis, la secundaria técnica se perfila como una modalidad donde predominan las escuelas de gran tamaño y con varios grupos por curso.

Al observar el tipo de localidad, urbana versus rural, y número de habitantes que atienden las escuelas secundarias, resulta que la mitad de las escuelas secundarias técnicas se ubican en localidades de 15mil habitantes y más, pero otro 25% en localidades de 2500 a 14990 habitantes y un 24% en localidades de menos de 2500 habitantes y un 21% en localidades de 500 a 2500 habitantes. En consecuencia, si bien las escuelas se concentran en sector urbano, también tienen presencia en urbanizaciones pequeñas, que están en el límite con lo rural y en sector rural. Por el contrario, casi el 70% de las secundarias generales se ubica en localidades de 15 mil habitantes y más, mientras las telesecundarias son típicamente escuelas de zona rural, ya que casi el 90%

⁹¹ Elaboración propia en base a SEP, 2012.

⁹² Elaboración propia en base a SEP, 2012.

⁹³ Elaboración propia en base a SEP, 2012.

⁹⁴ Elaboración propia en base a SEP, 2012.

se ubica en localidades de menos de 2500 habitantes, e incluso el 40% en localidades de 500 habitantes y menos (SEP, 2012).⁹⁵

En relación con el grado de marginación de las poblaciones que se atienden, casi el 60% de las escuelas secundarias técnicas se ubican en localidades de media a alta y muy alta marginación, incluso el 34.4% atiende localidades de alta y muy alta marginación; por el contrario, sólo un cuarto de las escuelas secundarias generales atienden zonas de alta o muy alta marginación, mientras concentra su atención en áreas de baja a muy baja marginación, casi la mitad, mientras otro 24% atiende localidades de marginación media. La telesecundaria es la modalidad que concentra su atención en mayor grado en zonas de alta marginación; en efecto, los dos tercios de las escuelas se ubican en localidades de alta y muy alta marginación, mientras el 83% se concentra en zonas de media a muy alta marginación (SEP, 2012). En el caso del Distrito Federal, la secundaria técnica cuenta para el ciclo 2011/2012 con 165 escuelas, de las cuales 119 son públicas (72%), las cuales se ubican principalmente en municipios urbanos, de muy alta a mediana marginación.⁹⁶ Considerando la matrícula declarada para el 2011/2012, resulta un promedio de 800 estudiantes por escuela. Cabe destacar que en el Distrito Federal la secundaria técnica concentra el 29% de la matrícula de la secundaria y el 11% de sus escuelas⁹⁷, con una proporción similar a la que tiene a nivel nacional.⁹⁸ Asimismo, a nivel nacional, incluyendo el Distrito Federal, las escuelas secundarias técnicas están cada vez más presentes en INTERNET a través de las páginas WEB de las entidades federativas y/o de las redes sociales (Facebook, Twitter). Merece destacarse que los testimonios de los egresados se concentran en torno a lo que fue la secundaria técnica para ellos, en términos de la sociabilidad, la convivencia escolar y las posibilidades de hacerse de amigos, algunos de los cuales han perdurado en el tiempo.⁹⁹

⁹⁵ Elaboración propia en base a SEP, 2012.

⁹⁶ DGEST, Estadísticas, página WEB, 2012.

⁹⁷ La educación secundaria en todas sus modalidades tiene en el DF una matrícula de 457 mil estudiantes en 1411 escuelas, página WEB de la Secretaría de educación del DF, 2012.

⁹⁸ Para el Distrito Federal está disponible información para cada escuela, a través de INTERNET, donde se reseña su historia, ubicación, horario, infraestructura, directorio, misión, visión, énfasis tecnológicos (o actividades tecnológicas) y formaciones tecnológicas.⁹⁸ Esta información construida en forma sistemática desde la DGEST, expresa interés por aumentar su visibilidad social.

⁹⁹ En base a revisión casuística de algunos sitios en Internet, de egresados de la modalidad.

Los docentes de la secundaria técnica

Los docentes de las escuelas secundarias técnicas son del orden de 95.074 personas, de las cuales la casi totalidad, 96% trabajan en escuelas públicas (91.524 se desempeñan en escuelas públicas y 3550 en privadas (SEP, 2012)¹⁰⁰. Los docentes de la secundaria técnica participan con el 25% del total de los docentes de la secundaria en su conjunto, en todas las modalidades y en los dos regímenes, público y privado¹⁰¹. En el caso del Distrito Federal, la secundaria técnica cuenta con 5500 docentes, que representan el 21% de los profesores de la secundaria.¹⁰²

Cabe destacar que a nivel nacional en la secundaria técnica los dos tercios de los profesores están contratados por un tiempo más largo, que oscila de tiempo completo a tres cuartos de tiempo y medio tiempo, e incluso los profesores de tiempo completo representan entre el 22% y el 19 %, entre el 2005 y el 2011; por su parte, las contrataciones por hora involucran sólo a un tercio de los profesores (SEP, 2012). Los profesores de medio tiempo, por su parte representan el 26% en el 2011 y el 27% en el 2005 (INEE, 2012; SEP, 2012). Como ya se señaló, esta mayor presencia de profesores contratados a tiempos más largos (de completo a medio tiempo) y no por horas, se relaciona con que desde el Instituto Politécnico Nacional se generó un movimiento para hacer de las secundarias técnicas un espacio laboral protegido para sus egresados¹⁰³. Si bien estas tendencias se mantienen estables entre el ciclo 2005/2006 y el ciclo 2010/2011, también se observa un leve incremento de las contrataciones por horas, acompañado de una reducción igualmente leve de las contrataciones a tiempo completo (en el orden del 3% en ambos casos) (SEP, 2012).¹⁰⁴

Por el contrario, para el mismo período, en la secundaria general, casi la mitad de los profesores están contratados por hora, mientras los profesores de tiempo completo participan en el orden del 9%. En el caso de la secundaria general, también se observa un incremento de las contrataciones por hora desde el ciclo escolar 2005/2006 al ciclo escolar 2012/2011, que es levemente superior al que afectó a la secundaria técnica, del orden de los 7 puntos. Por el contrario, la contratación a tiempo completo se mantiene en un valor reducido, en torno al 9% en el mismo período.¹⁰⁵

¹⁰⁰ Elaboración propia en base a SEP, 2012.

¹⁰¹ Elaboración propia en base a SEP, 2012.

¹⁰² Elaboración propia en base a DGEST, Estadísticas, 2012

¹⁰³ Comentario de un entrevistado, 2010, reafirmado en conversaciones informales posteriores.

¹⁰⁴ Elaboración propia en base a SEP, 2012.

¹⁰⁵ Elaboración propia, en base a SEP, 2012.

Las formas de contratación no sólo comprometen la estabilidad y en consecuencia, las condiciones de vida, sino que condicionan la participación de los profesores en las agrupaciones escolares, en particular en los colegiados de profesores (SEP, 2012). Igualmente, el tipo de contratación influye en las posibilidades de los profesores de participar en proyectos conjuntos, así como condiciona el sentido de pertenencia.

Otro aspecto a destacar es que en la secundaria técnica, ciclo 2010/2011, se presenta el mayor porcentaje de profesores que trabajan en las tecnológicas, del orden del 20%, mientras la proporción de profesores sin título es la más alta de todas las modalidades, 62%, con la excepción de las escuelas comunitarias (INEE, 2012)

Los aprendizajes de los estudiantes de la secundaria técnica

En base a las pruebas nacionales e internacionales estandarizadas, “muchos estudiantes terminan la secundaria sin haber logrado los aprendizajes fundamentales que ofrece la escuela” (SEP, 2012: 12), en el orden del 72% tanto en matemáticas como en español. Asimismo, se destaca que “no hay elementos para creer que el logro escolar en secundaria haya mejorado en los años recientes” (SEP, 2012: 13). Estas tendencias son señaladas para el conjunto de la secundaria, sin diferenciar por modalidad (SEP, 2012). Si se analiza la secundaria en su conjunto para el ciclo escolar 2010/2011, se observan diferencias significativas por estado y por género, a favor de las mujeres, en términos de que han mejorado sus logros en los últimos años, pero no se cuenta con evidencias por modalidad de la secundaria (SEP, 2012).

En relación con la secundaria técnica, el 84.6% de los estudiantes, de acuerdo con Enlace se ubican en los niveles de elemental e insuficiente en español, y el 87.2% en los mismos niveles en matemáticas (ciclo 2010/2011). En el caso de la prueba PISA, el 61% de los estudiantes de la secundaria técnica se encuentra por debajo del nivel 2, en el caso de español, y el 71% en el caso de matemáticas (ciclo 2010/2011). La secundaria técnica presenta diferencias leves y no significativas con la secundaria general (SEP, 2012). La misma situación es observada por Santos (2005) para el año 2001¹⁰⁶. Además, las escuelas secundarias se caracterizan por resultados muy variables en las pruebas durante las tres últimas aplicaciones de ENLACE. Sólo el 4% de las escuelas secundarias técnicas son consistentes en términos de alto logro en las tres últimas aplicaciones y otro

¹⁰⁶ La diferencia es de 4 puntos entre la secundaria general y la técnica, sin diferencias significativas por grado, tanto en comprensión lectora como en matemáticas, en desmedro de la secundaria técnica, Santos, 2005, cuadros 14 y 15.

3% son consistentes en términos de bajo logro. Esta situación no presenta diferencias significativas por modalidad (SEP, 2012). Un punto importante es que aunque algunas escuelas secundarias técnicas tienen puntajes semejantes, pero los conocimientos de los estudiantes son diferentes (SEP, 2012). Al observar los exámenes de ingreso a la media superior, diseñados por CENEVAL, resulta que para el año 2001 (Santos, 2005), sólo logran contestar correctamente un poco menos de la mitad de los reactivos de la prueba (47.5%, media nacional). Cabe destacar que el porcentaje de acierto es levemente superior entre los postulantes de la secundaria técnica, aún conservándose la tendencia general.¹⁰⁷

Finalmente, se observan diferencias entre lo que dicen las estadísticas acerca de los rendimientos escolares de los estudiantes y los egresados de la secundaria versus la visión de los funcionarios del nivel central y local acerca de que la secundaria técnica es “mejor”, opinión apoyada incluso en referencias a exámenes, suministradas por ellos mismos. Resulta pertinente dejar abierto este debate, para analizar en qué medida la categoría “mejor” se manifiesta en otros resultados, no medibles en términos de exámenes estandarizados, de proceso o terminales.

Las oportunidades de ingresar, permanecer y egresar

En relación con este apartado, sólo se dispone de algunas tasas para caracterizar la secundaria técnica en la actualidad (ciclo 2010/2011, INEE, 2012), mientras se cuenta con mayor información para el año 2001/2002, en base al estudio realizado por Santos (2005)¹⁰⁸, situación que permite observar algunas tendencias del pasado, a partir de las cuales se pueden elaborar algunas conjeturas. Para el ciclo 2010/2011 no sólo ingresa a la secundaria la casi totalidad de la población que viene de la primaria (tasa de absorción del 96.5%), a nivel nacional, sino que la tasa de asistencia es del 92%, la tasa de cobertura es del 83%, y la matriculación total es del 94%, la mayoría con una matrícula de avance regular (88%). Sólo para la matriculación oportuna se dispone de información para la secundaria técnica; en efecto, esta tasa es del orden del 80% en el conjunto de la secundaria¹⁰⁹, del 83% en secundaria técnica y del 84% en secundaria general (INEE,

¹⁰⁷ Elaboración propia en base a datos de Santos, 2005, página 44.

¹⁰⁸ El estudio publicado por Santos (2005), que sintetiza resultados de su tesis de doctorado, permite un análisis más sutil para la secundaria técnica que no se puede realizar para el momento actual, por falta de información desagregada para esa modalidad.

¹⁰⁹ Se observa en la matrícula oportuna de la secundaria una ventaja a favor de las mujeres, ya que se matriculan en forma oportuna el 77.4% de los hombres y el 83.6% de las mujeres (INEE, 2012).

2012). Además, la matriculación oportuna crece en el conjunto de la secundaria del 72% en 2001, al 75% en el 2005 y al 80% en el 2010 (INEE, 2012). En una perspectiva temporal más amplia, hacia el año 2001 (ciclo escolar 2000/2001), la deserción temporal o definitiva en secundaria era del orden del 6.5 % (Santos, 2005), incrementándose entre las mujeres, los grupos indígenas y algunos estados indígenas como Chiapas. Hacia el mismo año, la deserción a nivel nacional era levemente inferior en la secundaria técnica (6.1%) (Santos, 2005), pero la diferencia con las otras modalidades era no significativa, al menos en términos estadísticos.

En relación con la presencia de la reprobación en la secundaria en su conjunto, el índice era del 21% en el año 2001 (Santos, 2005). Un punto a destacar es que la reprobación presenta una tendencia descendente desde que se establece la obligatoriedad de la secundaria en 1993, cuando llegaba al 25% (Santos, 2005). La reprobación no presentaba diferencias entre la secundaria general y la técnica, excepto en el orden del 1% para el ciclo 2000/2001. Sin embargo, Santos (2005) destaca que un cuarto de los estudiantes de secundaria técnica ha reprobado de una a más asignaturas.

Para el ciclo 2010/ 2011 se mantiene el mismo porcentaje de reprobación del año 2000. De acuerdo con el INEE (2012), aprueban la secundaria el 92% de los estudiantes, pero en la secundaria técnica lo hacen el 80% y en la general el 82%, con una leve diferencia de dos puntos¹¹⁰. Sin embargo, en el ciclo 2010/11, ha descendido la extraedad grave (dos años y más), que es del orden del 5% en secundaria, 4% en secundaria técnica y 3% en secundaria general. Sin embargo, al combinar la extraedad con localidades de alta marginación, los valores crecen hasta el 14% en secundaria técnica y a 8% en secundaria general. Si se relaciona la extraedad con los avances regulares durante el proceso, resulta que en el grupo de edad de 12 a 14 años, sin diferencias por modalidad, el 70% presenta un avance regular, mientras en la media superior, este porcentaje desciende al 60% (INEE, 2012). En síntesis, en el presente la extraedad sigue siendo una situación a resolver, tanto en la secundaria en su conjunto como en la secundaria técnica.

En términos de la eficiencia terminal, según Santos (2005) egresaban hacia el 2001 cerca del 70% de los estudiantes de la secundaria, con una tendencia decreciente respecto de los años noventa. Aún más, al hacer un estudio de cohortes, tomando la generación escolar 1994-2003, Santos (2005) observa que casi la mitad no completa la educación básica en 9 años y que un cuarto no termina la secundaria en los tres años establecidos

¹¹⁰ La telesecundaria presenta mayores niveles de aprobación en relación con las otras modalidades tanto en el ciclo escolar 2000/2001 (Santos, 2005) como en el ciclo 2010/2011 (INEE, 2012); Santos lo atribuye al menor nivel de exigencia en la telesecundaria.

para su duración. En el ciclo 2010/2011 egresan de secundaria el 80% de los estudiantes, de los cuales las tres cuartas partes lo hacen como egreso oportuno o en el tiempo establecido (INEE, 2012). En consecuencia, ha crecido el porcentaje de egreso de la secundaria en el orden del 10%, en la última década, pero se mantiene la presencia de un cuarto de los estudiantes sin egreso oportuno, entendiendo por tal que lo hacen dos o más años después. También para el 2010 se mantiene la tendencia de los años 2000 de que sólo la mitad de una generación completa la educación básica a tiempo, mientras un tercio abandona la escuela (INEE, 2012). En síntesis, la deserción y la falta de egreso oportuno se presentan como tendencias estructurales de la secundaria en la última década. Esta condición podría ser válida también para la secundaria técnica hacia el 2010, ya que no se presentaban diferencias significativas entre la secundaria general y la técnica en términos de deserción, egreso oportuno y aprobación para el 2000. En este marco, merece destacarse que varios de los egresados más jóvenes de la secundaria técnica que fueron entrevistados, debían materias todavía y no habían hecho un egreso oportuno.

4.2.3 Los contextos de resignificación de la secundaria técnica

La reforma de la educación secundaria mexicana: de 1993 al presente

La reforma de la educación secundaria en México ha sido un largo proceso iniciado en 1993 y sujeto a marchas y contramarchas. Los debates acerca del sentido de la educación secundaria tomada como conjunto son de larga data, ya que surgió como una formación que continuaba la educación primaria o elemental, generaba una salida más inmediata al mundo del trabajo y al mismo tiempo dejaba abierta la posibilidad de la continuación de estudios. La reseña histórica¹¹¹ ha dejado claro que la educación secundaria crea una nueva vía educativa que se independiza de la preparación para la universidad, así como de las estructuras escolares “preparatorianas”.

A partir de la reforma de 1993, la educación secundaria en todas sus modalidades fue promulgada como el límite superior o el ciclo superior de la educación obligatoria, dando lugar a una ampliación en tres años del derecho a la educación, respecto de la educación primaria o elemental de seis años. Esta expansión de la educación obligatoria, que dio lugar a un nuevo nivel educativo que se podría denominar de “segundo orden”, la educación básica, fue un proceso común a los países de América Latina en la década de

¹¹¹ Cfr. en este capítulo el apartado 4.1.

los noventa¹¹², en el marco de las Reformas pensadas para transformar de raíz a los sistemas educativos.¹¹³

De este modo, la educación secundaria se ha constituido desde 1993 a la fecha como el último tramo de la educación básica (grado séptimo a noveno), en la cual se habían depositado tantas aspiraciones. A su vez, la reforma de 1993 se inscribe en un proceso más general de cambio, que se fundó en una negociación entre los diferentes espacios de poder (gobierno federal, gobiernos estatales y sindicato docente), conocida como el “Acuerdo por la Modernización educativa”, que incluyó la reorganización del sistema educativo, la reformulación de planes, programas y materiales y la revalorización social del magisterio (Zorrilla, 2004).

Asimismo se inició en forma gradual la descentralización del sistema educativo, que se realizó como una federalización o devolución a los estados de las funciones que se habían concentrado en el gobierno federal. En este marco, la educación secundaria no sólo contó con un nuevo currículo de enfoque constructivista, que recuperaba la experiencia del estudiante y se orientaba a propiciar la reflexión, el trabajo en equipo y las actitudes para la participación democrática (SEP, 2006), sino que sus establecimientos y personal docente fueron “transferidos” a los estados¹¹⁴. En este marco, como ya se señaló, la educación secundaria ha sido parte tanto de la construcción de la educación básica como de todos los procesos de marchas y contramarchas en términos curriculares, pedagógicos y de gestión. Asimismo, la educación secundaria se ha visto involucrada en los cuestionamientos a la educación básica (Zorrilla, 2004).

El reto ha sido sin duda crear una educación básica como una estructura nueva y no como una simple adición de la primaria más la secundaria, sin realizar cambios internos en estos niveles.

En el marco de la crisis de la educación secundaria, donde se combinaba la desigualdad de oportunidades con carencias pedagógicas y de gestión, se planteó una nueva reforma de este nivel. Desde el año 2002, se inició una nueva reforma de la educación secundaria, que según la SEP tuvo por objeto lograr su articulación con los niveles anteriores, en vistas de mejorar la equidad y la eficacia (SEP, 2002). La Reforma de la educación secundaria, que ha sido caracterizada como integral, se propuso no sólo transformar la práctica educativa sino mejorar las oportunidades de aprendizaje de los

¹¹² Si bien la mayoría de los países de América Latina expande la educación obligatoria hacia 8 ó 9 años en la década del noventa, dando lugar al nivel de la educación básica, algunos países como Chile habían realizado este cambio en años anteriores, Cfr. UNESCO, 2001.

¹¹³ Cfr. capítulo II, título “La secundaria técnica es educación obligatoria”.

¹¹⁴ Sólo en el D. F. no tuvo lugar la descentralización en el período que va desde 1993 hasta la fecha.

estudiantes, cambiando no sólo el currículo sino las condiciones de trabajo en la escuela, en vistas de que se constituyera como una comunidad, y promoviendo la formación de los maestros.

El Acuerdo 384 (2006), que estableció un nuevo Plan de estudios para la educación secundaria, cristalizó y legitimó esta reforma integral. El Acuerdo estableció como “cambio de fondo” la inclusión de la tecnología como asignatura del currículo nacional”. (Acuerdo 384, 2006: 1). El Acuerdo asumió un enfoque pedagógico que reivindicaba una concepción amplia de la tecnología, en sus múltiples relaciones con la vida de los jóvenes, la ciencia, la cultura, la política, la economía. Asimismo, enfatizó que el estudio de la tecnología favorecerá en los estudiantes las competencias de “identificación y resolución de problemas”, “intervención responsable e informada” y capacidad de “desarrollar, construir, transformar, y manipular objetos y materiales diversos” (Acuerdo 384, 2006: 1-2).

Este plan se orientó por principios tales como: la continuidad con el enfoque constructivista del año 1993, la explicitación de lo que se espera que los estudiantes aprendan, la integración de saberes entre las asignaturas, la articulación con los niveles educativos anteriores, mediante estrategias de orientación y tutoría, el enfoque intercultural, el énfasis en el desarrollo de competencias para la vida, la incorporación de contenidos transversales como género y educación ambiental, la promoción del uso de las nuevas tecnologías de la información, el trabajo colegiado y la flexibilidad curricular.

En términos de estrategias didácticas, el nuevo plan de estudios se propuso recuperar la experiencia de los estudiantes, promover tanto su autonomía como la construcción colectiva de conocimiento y propiciar el trabajo por proyectos. El Acuerdo 384 estableció también la creación de Consejos consultivos interinstitucionales, para que funcionaran de manera permanente para cada uno de los campos de formación (artículo 7) y la inclusión de Tecnología como asignatura del currículo nacional en los tres grados de la educación secundaria (séptimo a noveno) y para todas las modalidades (artículo séptimo transitorio).

Cabe destacar que si bien la Tecnología ya había sido incorporada como un espacio curricular, mantenía el estatus de taller; el cambio en el 2006 en términos de asignatura da cuenta de una relativa institucionalización, que al menos la SEP consideró pertinente y necesaria, para potenciar los saberes prácticos. Finalmente es importante destacar que el Acuerdo 384 especificó que la educación secundaria técnica es “un caso aparte”, en relación con el cual “se revisará la pertinencia de hacer las adecuaciones y se

realizarán los ajustes necesarios conforme al Plan de estudios y los programas incluidos en el Anexo único, motivos de este acuerdo” (artículo octavo transitorio).

La Reforma de la educación secundaria se puso en marcha en agosto del 2006. La transformación de la educación secundaria fue caracterizada por la SEP (2006) como un proceso de “renovación curricular”, que incluyó la consulta a diversos actores: maestros, directivos, equipos técnicos estatales, especialistas. Asimismo, según la SEP (2006) la reforma no se limitó a la elaboración de un nuevo plan y programas de estudio, sino que consideró la profesionalización de los maestros y directivos, el mejoramiento de la infraestructura y el impulso a nuevas modalidades de organización. Este discurso puso de manifiesto que la reforma fue concebida como una propuesta integral donde el currículo era parte de un sistema más amplio y complejo. Sin duda la integralidad es una condición para la pertinencia de las reformas. Un punto a debatir es cómo se puso en práctica ese enfoque en el conjunto de la reforma y en el caso particular de la educación tecnológica. Es decir, cómo se logró hacer algo diferente a una práctica orientada por una “lógica de centro”, que define el programa a nivel federal y lo aplica en los estados, aun con “ajustes”.

Investigadores como Quiroz (2008) consideraron en su momento que era posible anticipar algunos desenlaces de la reforma, a la luz de las investigaciones de aula asociadas con la reforma de 1993. Quiroz (2008) asumió como punto de partida para el análisis que una reforma integral de este tipo requiere de un horizonte de largo plazo, así como asumir la complejidad de los cambios que se están poniendo en marcha. En este sentido, para Quiroz (2008) la reforma debía dar respuesta al menos a tres dimensiones: el currículo, la gestión y la formación de los maestros. En particular debía dar respuestas a los problemas que quedaron pendientes de la reforma de 1993. En el terreno del currículo, los principales problemas que generó la reforma de 1993 fueron: i) la fragmentación (alto número de asignaturas y dispersión), ii) el predominio de un saber disciplinar especializado e inaccesible para los estudiantes; iii) la “centralidad del libro de texto” (Quiroz, 1998), que no sólo guía el proceso sino se constituye como la principal fuente de saber y como el eje de la práctica pedagógica, en modo tal que el maestro se limita a ejecutar el currículo a través de “seguir” el libro de texto.

En relación con estos problemas, la reforma del 2006 ha buscado integrar el currículo y promover las competencias para la vida (para el aprendizaje permanente, el manejo de la información, el manejo de situaciones, la convivencia y la vida social) (Quiroz, 2008). Se hacen presentes además problemas de gestión y de formación, ante

los cuales la reforma del 2006 no había hecho propuestas hacia el 2008, tales como las condiciones de trabajo, al no considerar el pago de horas a los maestros por trabajo colegiado o la falta de correspondencia entre las prácticas de los maestros y los enfoques promovidos por la reforma, la orientación predominante de los maestros hacia el saber disciplinar, sin considerar los intereses de los estudiantes, o el uso de la evaluación por parte de los maestros como un mecanismo de control (Quiroz, 2008). Ante este diagnóstico, se concluye que es necesario implementar la reforma considerando cambios en las tres dimensiones (currículo, gestión y formación), ya que no basta cambiar el currículo sin propiciar cambios en la práctica pedagógica, mediante la formación de los maestros (Quiroz, 2008).

Desde el año 2006, la SEP y las Secretarías estatales de educación parecen haber escuchado estas críticas, porque han promovido la formación masiva de los maestros y otras figuras educativas. Sin embargo, a modo casuístico se ha podido observar que la formación se ha orientado en alto grado hacia una preparación práctica para la ejecución del currículo antes que para construir una visión crítica y alternativa, con fundamento teórico. La formación además se ha realizado “fuera de la escuela” y se ha destinado en mayor grado a los maestros urbanos de la secundaria general.¹¹⁵

La incorporación de la educación tecnológica

La propuesta de integrar la asignatura ‘tecnología’ en la educación básica, en el nivel de la secundaria, al ser parte de la reforma general a la educación secundaria, se inscribe en un proyecto marco que le da sentido y que compromete a la educación definida como obligatoria por parte del estado. La validez de la incorporación de la educación tecnológica está asociada en gran parte con esta pertenencia a un cambio más global y necesario. Además, la incorporación es válida en términos del valor de la educación tecnológica (Pieck y Messina, 2007).

La presencia de la asignatura ‘tecnología’ da cuenta de la decisión de introducir cambios en la educación obligatoria orientados a constituir un espacio curricular en torno de la tecnología como disciplina. Esta opción implica un viraje que legitima los saberes prácticos al interior del currículo de la educación obligatoria, así como consagra la

¹¹⁵ Observé estas tendencias por experiencia directa, durante el primer semestre del 2008, cuando participé como profesora del diplomado de actualización organizado por la Universidad Iberoamericana, en convenio con la Secretaría de educación del estado de México, para formar a los profesores y otras figuras educativas de la educación secundaria en todas sus modalidades.

tecnología como un campo de conocimiento con estatus de “ciencia” y no de una mera aplicación de conocimientos científicos; en el mismo sentido, al incorporar a la tecnología como asignatura se reconoce su valor como disciplina de los procesos productivos y del trabajo. El discurso de la SEP (2006 y 2007) explicita una noción “integral” de tecnología, que no la limita al saber hacer de una especialidad técnica, sino que la asocia con aspectos sociales y culturales, y en particular con la participación social y la apropiación por parte de los sujetos (Pieck y Messina, 2007). Asimismo, se ha ido modificando la conceptualización de la SEP acerca de la educación tecnológica como componente curricular al interior de la educación secundaria; se destaca el tránsito desde una postura inicial en los noventa en que la enseñanza de la tecnología estaba asociada con la incorporación de los jóvenes al mundo del trabajo, con la adquisición de habilidades técnicas específicas y concebida en términos de “aplicación” de conocimientos científicos (SEP, 2007). En este marco, la propuesta actual de SEP es diferente, referida a procesos sociales y considerando la tecnología como una ciencia del saber hacer y no como una aplicación de la ciencia, posición está última que separaba ciencia de tecnología y le atribuía un lugar secundario o práctico (Pieck y Messina, 2007).

Una situación a analizar es que la propuesta de SEP plantea que la educación tecnológica sea desarrollada de manera diferenciada según la modalidad de la educación secundaria (SEP, 2007). Un punto a debatir es tanto la importancia de que la educación tecnológica se haga presente en todas las modalidades de la educación secundaria como la especificidad de esa presencia, algo así como un marco común acompañado de flexibilidad curricular, de acuerdo al propósito de la modalidad y a los intereses locales (escuela, municipio y estado). En particular ¿cómo evitar una nueva lógica de centro desde el estado y/o el municipio y cómo hacer viable esta flexibilidad? ¿Trabajo de las escuelas por proyecto tecnológico? ¿Una porción del currículo definida en la escuela, como resultado del trabajo colegiado? (Pieck y Messina, 2007)

La propuesta de SEP diferencia entre técnica y tecnología, explicita la función social de la tecnología y los distintos aspectos que incluye, así como destaca que la educación tecnológica promoverá la comprensión de carácter sistémico; en consecuencia se define la tecnología en términos de un campo de conocimientos y prácticas con identidad propia, lo opuesto a concebir la tecnología como aplicación de la ciencia o como ciencia aplicada; esto da cuenta de una posición crítica respecto de la educación tecnológica (SEP, 2007).

Asimismo, la SEP (2007) considera pertinente que se definan temas transversales para la asignatura, en particular la referencia a la igualdad, tanto el conocimiento acerca de una distribución y uso social más igualitario de la tecnología, considerando las prácticas sociales generalizadas “para la guerra” y la depredación del medio ambiente que se han hecho tan habituales como naturalizadas, como una distribución de tareas más igualitaria al interior del espacio curricular de la asignatura entre los estudiantes, transformando por ejemplo las discriminaciones de género en la distribución de los aprendizajes tecnológicos.

La incorporación de la educación tecnológica, con el carácter de asignatura, en el currículo de todas las modalidades de la educación secundaria por parte de SEP (2006) da cuenta de la decisión de constituir un espacio curricular en torno de la tecnología, no ya como “ciencia aplicada” sino como ciencia con identidad propia, asociada al trabajo productivo y a circuitos culturales y políticos. Esta opción implica un viraje importante, que como ya se señaló legitima los saberes prácticos. Sin embargo, la introducción de la educación tecnológica ha llevado en la práctica a una cierta oposición con el componente de formación para el trabajo de la educación secundaria técnica y a una tendencia a buscar que desde todas las modalidades de la educación secundaria se forme en tecnología, pero se relegue y limite (también en términos horarios) una formación técnica específica y plasmada en una cierta vocacionalización en la modalidad de educación técnica (Pieck y Messina, 2007).

La continuidad de la reforma de la secundaria y sus efectos en la secundaria técnica

La primera fase de la reforma consistió en la implementación del nuevo currículo en escuelas secundarias de treinta estados (ciclo 2005/2006). Desde el ciclo escolar 2007/2008 hasta el 2009/2010 se continuó con la experiencia, en vistas a su generalización. En este marco, se vuelve a regular el proceso con el Acuerdo 593 del año 2011, que define los programas de estudio para la asignatura de Tecnología, estableciendo orientaciones pedagógicas y didácticas para todas las modalidades de la secundaria. En primer lugar, el Acuerdo 593 reafirma la definición de formación tecnológica básica en términos de “saber”, “saber hacer” y “saber ser”, remedando la propuesta del Informe Delors (1997); asimismo, esta formación combina competencias para la intervención, en particular para la toma de decisiones, competencias para la

resolución de problemas y para la gestión. También se especifica que la asignatura Tecnología incluye tres dimensiones: a) educación para la tecnología o el saber hacer, en particular “aspectos instrumentales de la técnica que favorecen el desarrollo de las inteligencias lógico-matemáticas y corporal kinestésicas” (Acuerdo 593, 2011: 9); b) educación sobre la tecnología, que la relaciona con los contextos socioculturales; c) educación en tecnología, asociándola con formación en valores.

El Acuerdo 593 también define un conjunto de elementos que se deben considerar para el desarrollo de las prácticas educativas, tales como el contexto, la diversidad cultural, la equidad en el acceso al conocimiento tecnológico, la equidad de género, la seguridad e higiene.

Finalmente, el Acuerdo 593 establece orientaciones comunes a las modalidades, así como orientaciones específicas por modalidad. En el caso de las secundarias técnicas y generales, se define un Catálogo Nacional de prácticas, las cuales se deben aplicar en todos los estados, diferenciando campos tecnológicos. El Catálogo define seis campos tecnológicos y un conjunto de “énfasis” al interior de cada campo. Los campos son: tecnologías agropecuarias y pesqueras, tecnologías de los alimentos, tecnologías de la producción, tecnologías de la construcción, tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y tecnologías de la salud, los servicios y la recreación. Los énfasis tecnológicos especifican actividades al interior del campo. A modo de ejemplo, en el campo de las TIC, se enuncian como énfasis la Informática y el Diseño gráfico.

En el Acuerdo se precisa que los énfasis tecnológicos fueron definidos en base a un diagnóstico a nivel nacional acerca de las especialidades impartidas en el conjunto de la secundaria, en vistas de lograr el menor impacto laboral negativo en los profesores. Cabe destacar, en congruencia con el hecho de que los énfasis y campos tecnológicos fueron elaborados en relación con las especialidades que se estaban impartiendo, que las secundarias técnicas tienen mucha más capacidad de maniobra para la puesta en marcha de la asignatura “Tecnología”, ya que pueden ofrecer un mayor número de énfasis.

En el caso de las escuelas secundarias técnicas el Acuerdo 593 propone incluir un enfoque de resolución de problemas, así como el trabajo con proyectos productivos y la adecuación de estos a los procesos productivos. Los contenidos se estructuran para cada grado (primero a tercero) de la secundaria a partir de cinco ejes, y en torno a proyectos; los ejes son: conocimiento tecnológico; sociedad, cultura y técnica; técnica y naturaleza; gestión técnica; participación tecnológica.

El Acuerdo 593 explicita que la Asignatura de Tecnología no puede reducirse a herramientas o máquinas, ni a conocimientos prácticos o teóricos. Por el contrario, se hace presente la noción de competencias, que incluye desde habilidades, actitudes, y valores hasta conocimientos. Asimismo, el Acuerdo 593 reafirma el principio de integrar las diferentes modalidades de la secundaria a través de la asignatura de Tecnología. Al mismo tiempo, el Acuerdo 583 establece formas singulares de llevar a cabo la asignatura de Tecnología, de acuerdo con la modalidad de la secundaria. Además, desde el Acuerdo 593 se generan espacios curriculares organizados en torno de proyectos.

Para la secundaria técnica esta reforma, plasmada en un conjunto de reglas y procedimientos, ha significado una redefinición de la formación técnica que se enseñaba en las escuelas. La secuencia de la asignatura de Tecnología se inicia en primer año con el análisis de las relaciones entre tecnología y técnica y culmina en el tercer año con la evaluación de sistemas tecnológicos complejos. En este marco, se integran las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se adopta un enfoque de desarrollo sustentable y se promueve el desarrollo de innovaciones. Asimismo, el Acuerdo 593 define el papel del docente en esta nueva etapa en términos de un facilitador y orientador, con capacidades para el seguimiento y la evaluación. Según el Acuerdo 593, el punto clave para la reforma sigue siendo articular los conocimientos teóricos con los saberes prácticos, los conocimientos escolares con los saberes de los estudiantes, y la teoría acerca de la tecnología con los campos tecnológicos específicos, desde la agricultura y la preparación y conservación de alimentos hasta la confección del vestido o el turismo. La formación de los profesores y el diseño de materiales educativos emergen como los lugares críticos para que la reforma sea posible.

Al analizar los Acuerdos 384 (2006) y 593 (2011) se hace presente un discurso en torno a la tecnología altamente elaborado, donde converge el enfoque por competencias con la formación en valores y los principios derivados del constructivismo, la pedagogía activa y la comunidad de aprendizaje, así como la perspectiva de género, el desarrollo sustentable y la interculturalidad. Sin duda, se ha establecido en el discurso una diferencia entre los antiguos talleres de la secundaria técnica, concentrados en un hacer, y este nuevo abordaje a partir de la tecnología.

Sin embargo, al observar los talleres en las escuelas, *lo que se sigue haciendo presente en mayor grado, lo que resulta más visible, lo que se muestra a un visitante, son prácticas en torno a un campo tecnológico, tales como coser ropa, elaborar jabones, resolver circuitos eléctricos, hacer algún mueble, acompañadas con algunas referencias*

teóricas acerca de la tecnología y su lugar en la vida social. Al mismo tiempo, el trabajo de campo muestra que los profesores intentan cumplir con el programa de Tecnología, haciendo intentos por su cuenta para informarse y formarse en este campo, y consecuentemente para estar más preparados para hacer su tarea. Aún así, ingresar a la sala donde se está “atendiendo” una tecnológica permitió observar que todo seguía girando en torno a una actividad, estudiantes haciendo algo en un ámbito específico. En este sentido, se confirma la misma tendencia identificada para las reformas de los noventa: no tocan la escuela (Ezpeleta, 2004), o la tocan levemente, al menos en el corto plazo.

Finalmente, en el año 2012 se está iniciando la reforma integral de la educación básica, que reconoce la necesidad de articular las reformas anteriores. Esta reforma retoma la reforma de preescolar (2004) y la reforma de la secundaria en su conjunto (2006), aspirando a fortalecer el componente de desarrollo por competencias, así como la articulación de la primaria tanto con el preescolar como con la media superior.

4.2.4 La singularidad de la secundaria técnica

A partir de la reseña acerca del discurso oficial sobre la secundaria técnica, así como del análisis de las estadísticas gubernamentales actualizadas (SEP, 2012; INEE, 2012), la secundaria técnica se presenta como una modalidad singular y diferenciada respecto de la secundaria general. Esta afirmación es un resultado de esta investigación, que se opone al discurso del sentido común e incluso de algunos funcionarios de la secundaria técnica que consideran que la única diferencia son los talleres. Las evidencias acerca de esta singularidad en el presente se reseñan como sigue:

a) continúa participando en el orden del 28% de la matrícula nacional de la secundaria en su conjunto, mientras sus escuelas representan el 12.6% en relación con el total de escuelas secundarias, públicas y privadas; esta situación evidencia que se trata de escuelas con alto número de estudiantes; en el mismo sentido, en el Distrito Federal, la secundaria técnica participa con el 29% en la matrícula y el 11% de la escuelas de la educación secundaria;

b) a nivel nacional la matrícula es pública en su casi totalidad, mientras la participación del sector privado es del orden del 2%; en la secundaria general es del orden del 14% y en el

conjunto de la secundaria del 8%;(INEE, 2012)¹¹⁶ ; en el Distrito Federal, es pública el 95% de la matrícula de la secundaria técnica;

c) cuenta con una instancia coordinadora (DEGEST), dependiente de la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal (AFSEDF), que atiende al 8% de la matrícula en forma directa, mientras que respecto del resto de la matrícula, que se distribuye entre las otras entidades federativas, cumple sólo funciones normativas;

d) a nivel nacional, la mitad de las escuelas secundarias técnicas se ubican en localidades de 15mil habitantes y más, pero otro 25% en localidades de 2500 a 14990 habitantes y un 24% en localidades de menos de 2500 habitantes; incluso un 21% en localidades se ubica en localidades de 500 a 2500 habitantes. En consecuencia, si bien las escuelas se concentran en sector urbano, también tienen presencia en urbanizaciones pequeñas, que están en el límite con lo rural y en sector rural; en el Distrito Federal, las secundarias técnicas se concentran en los municipios urbanos;

e) a nivel nacional atiende en mayor grado que la secundaria general a los grupos marginados; casi el 60% de las escuelas secundarias técnicas se ubican en localidades de media a alta y muy alta marginación, incluso el 34.4% atiende localidades de alta y muy alta marginación; en el Distrito Federal, las secundarias técnicas se ubican en zonas de media a muy alta marginación;

f) la mitad de sus escuelas se concentra en nueve estados (Estado de México, Jalisco, Oaxaca, Distrito Federal, Veracruz, Michoacán, Nuevo León, Chiapas y Coahuila;

g) a nivel nacional cuenta con el predominio de escuelas grandes; en efecto, las escuelas con 300 estudiantes y más, representan casi el 60%, mientras el 34% tienen 500 estudiantes y más; las escuelas son levemente más grandes que las de las secundarias generales y con diferencias significativas respecto de las telesecundarias, que son escuelas pequeñas; en el caso del Distrito Federal las escuelas tienen promedio 800 estudiantes;

h) a nivel nacional predominan las escuelas con varios cursos por grado; el 40% de las escuelas tiene 4 grupos por grado o menos y el 60% de 5 a 6 grupos por grado;

¹¹⁶ Elaboración propia, en base a estadísticas del INEE, 2012.

i) a nivel nacional los profesores de tiempo completo representan entre el 22% y el 19 %, según el período considerado; por su parte, las contrataciones por hora involucran sólo a un tercio de los profesores; en las secundarias generales la presencia de profesores a tiempo completo es sensiblemente menor, del orden del 9%; en mayor medida que en otras modalidades, el personal a tiempo completo se ha mantenido estable en los últimos años en el orden del 20%, mientras la contratación por horas ha crecido muy levemente; esta mayor presencia del personal que no depende de contratos por hora, implica una fortaleza para la secundaria técnica;

j) tiene el 5% de las escuelas con redes de tutoría en proceso u operando, con la participación de estudiantes, docentes y madres/padres; las redes de tutoría constituyen una innovación que se está poniendo en marcha en las escuelas secundarias;

k) presenta una estructura pedagógica y administrativa más compleja que en las otras modalidades, con las figuras del director, subdirector, coordinador académico, coordinador de actividades tecnológicas, cargos técnico-educativos, academias de maestros, constituidas por maestros de la misma asignatura, con fines de formación e intercambio, Consejo consultivo escolar, así como aloja a un conjunto de asociaciones: cooperadora escolar, asociaciones de padres, asociaciones estudiantiles;

l) desde sus orígenes hasta el presente la secundaria técnica ha tenido una carga horaria mayor que la secundaria general respecto de los talleres productivos primero y luego con la incorporación de la cultura tecnológica y la asignatura de Tecnología; la carga en las secundarias técnicas se ha mantenido estable en el orden de 8, 12 y 16 horas, de acuerdo con el tipo de escuelas, industriales, agropecuarias y pesqueras; cabe destacar que los talleres productivos, y posteriormente la asignatura de Tecnología, también han sido parte del currículo de la secundaria general, sólo que con una menor carga y diferente sentido y especialización (3 horas);

m) a partir de los noventa, tiene lugar una transformación curricular en la secundaria técnica que se ha seguido desarrollando hasta el presente, el tránsito de la formación inicial en oficios hacia la cultura tecnológica y la educación tecnológica, que ya en el 2006 se consagra como asignatura;

n) con la renovación curricular para las secundarias técnicas de 1995, se incorpora la cultura tecnológica en el currículo, con una carga horaria que conserva las 8, 12 y 16 horas/semana/mes, de acuerdo con los diferentes ámbitos tecnológicos;

o) el Acuerdo 384 (2006¹¹⁷) avanza un paso más en la institucionalización de la cultura tecnológica e incluye Tecnología como asignatura del currículo nacional de la secundaria en todas sus modalidades y grados; al mismo tiempo, el Acuerdo 384 establece condiciones flexibles para la puesta en marcha de la innovación; en el caso de las secundarias técnicas, el acuerdo hace referencia a que se determine la carga horaria de acuerdo con los campos tecnológicos que se impartan en cada escuela, en vistas de no limitar la tarea pedagógica;

p) el Acuerdo 593 (2011) para la secundaria en su conjunto, retomando las orientaciones anteriores, hace referencia a que la carga horaria no podrá ser menor a 8 horas en las secundarias técnicas, aun cuando deja un espacio de decisión para las autoridades estatales para ampliarla; por el contrario, para las secundarias generales la carga horaria se mantiene en torno a las 3 horas/semana/mes para la misma actividad; si bien se establecen los mismos campos tecnológicos para la secundaria técnica y para la secundaria general, la primera tiene muchas más opciones de “énfasis tecnológicos” al interior de cada campo;

q) cabe destacar que a partir de estas nuevas disposiciones, en la práctica algunas secundarias técnicas han reducido su carga para la educación tecnológica a 6 horas e incluso a menos;¹¹⁸

r) la mayor permanencia en la escuela secundaria técnica podría crear condiciones para el afianzamiento de comunidades sistemáticas de práctica, la formación de los jóvenes como sujetos y la promoción de relaciones de intercambio y aprendizaje entre pares;

s) desde los noventa se hace presente en el currículo la formación tecnológica básica, la cual se concibe asociada con las demás asignaturas del currículo, como las matemáticas, la biología, la química, la física; en este sentido, la educación tecnológica es caracterizada

¹¹⁷ El Acuerdo 384 establece los planes y programas para la educación secundaria, SEP.

¹¹⁸ Información en base a entrevistas y/o conversaciones informales en algunas escuelas secundarias técnicas de 6 estados (DF, Estado de México, Puebla, Oaxaca, Chihuahua, Durango).

a nivel del discurso como un lugar de convergencia de disciplinas y experiencias y como una manera de acercamiento al mundo del trabajo;

t) a nivel de discurso, se busca educar en torno a saberes y formas de hacer, como prácticas de acercamiento al mundo del trabajo;

u) a nivel de discurso, se establece una relación más estrecha entre teoría y práctica, condición necesaria para mejores aprendizajes;

v) hacia el 2000 presenta niveles de deserción y repetición que no sólo son bajos, sino son similares a los de la educación secundaria general (Santos, 2005); estos valores se mantienen hacia el 2010/2011 (SEP, 2010; SEP, 2011). Estos resultados rompen el mito de que la secundaria técnica es un espacio de alta deserción y de rendimiento sensiblemente más bajo que la secundaria general. Sin embargo, es necesario considerar que existen problemas de extraedad y egreso no oportuno en el conjunto de la secundaria, cuando se realizan análisis más finos, que podrían hacerse extensivos a la secundaria técnica.

Las innovaciones en la secundaria técnica

De acuerdo con los entrevistados, en las escuelas secundarias técnicas se desarrollan cursos técnicos para adultos (mayores de 15 años), de formación en oficios, en contraturno. Asimismo, la DGEST participa en varias innovaciones que se están desarrollando en el ámbito de la secundaria, tales como las asociaciones juveniles o la elaboración de proyectos, en particular: a) Asociaciones juveniles, que fueron organizadas en todas las escuelas secundarias técnicas públicas del D.F (119), a partir del año 2009; aún más, en 65 de esas escuelas, tuvieron lugar elecciones que cumplieron con todos los requisitos de una elección democrática (campañas electorales, voto secreto, observadores electorales, otros). El proceso fue acompañado por el Instituto Electoral del Distrito Federal, que capacitó a docentes y a estudiantes; los resultados logrados han sido que los jóvenes han realizado un ejercicio ciudadano, en tono a ser representado y representar, enfrentar el debate y contar con habilidades para negociar, acercarse al otro y reclamar sus derechos; para la votación el programa ha contado tanto con la formación de estudiantes como con la formación de los maestros por parte del IFE del DF. Cabe

destacar que esta innovación se ha desarrollado sólo en las escuelas secundarias técnicas del D.F, no así en las secundarias generales de esta misma entidad federativa. b) Escuela siempre abierta, donde participan 90 escuelas secundarias del D.F, de las cuales 40 son técnicas, y las otras 50 son secundarias generales; en todas ellas los estudiantes reciben formación de diferente tipo (salud, prevención de la violencia, sexualidad, cultura artística, talleres disciplinarios que complementan el currículo de secundaria técnica; este programa funciona durante las dos semanas de receso del verano. c) Elaboración y puesta en marcha de proyectos de desarrollo ecológico sustentable, asociados con un concurso para todas las secundarias del DF, organizado por una fundación, que permite a los estudiantes ganadores ser parte de una excursión científica a la Antártica. d) Medios de comunicación, tales como Radio Técnica y Revista Sector para secundarias, técnicas y generales, producida desde el nivel central de la Administración Federal.

Las agendas pendientes

Persisten en la secundaria técnica un conjunto de agendas pendientes, que fueron observadas durante el trabajo de campo, y/o identificadas por los entrevistados del nivel central o local, por las estadísticas oficiales y/o medidas por las evaluaciones nacionales de desempeño. Entre ellas se destacan:

a) Problemas de gestión: la secundaria técnica ha sido transferida a los estados y ha dejado de contar con una coordinación y supervisión de alcance federal, común a todas las entidades federativas; en efecto, la DGEST al pasar a depender de la ADSEDF, cumple sólo funciones normativas para el conjunto del país, mientras está a cargo de la ejecución en el ámbito del Distrito Federal.

b) Alteración del componente técnico: al generarse un plan de estudios común a toda la educación secundaria (2006), y posteriormente programas para la asignatura de Tecnología (2011), en la secundaria técnica se redujeron en la práctica las horas de taller, que fueron transferidas a la educación tecnológica. Estos cambios, unidos a los escasos recursos, han llevado a un debilitamiento de la formación técnica y a una resignificación de ésta en términos de formación tecnológica, la cual todavía está en proceso¹¹⁹. En este marco, en algunas escuelas se hacen presentes formas de simulacro, talleres de

¹¹⁹ Cfr. SEP, Reforma del 2006 de la educación secundaria.

educación tecnológica en los cuales no se ha aplicado la reforma del 2006, sino un cambio de nombre; este proceso se ha acompañado con la falta de recursos educativos y técnicos en algunas escuelas.

c) Problemas en el vínculo pedagógico a nivel de la institución escolar: prácticas autoritarias por parte de algunos docentes, coordinadores y bedeles; el estudiante sigue siendo percibido como “alguien a quien enderezar” (Dubet y Martuccelli, 1998); tendencia a estigmatizar a algunos estudiantes, tales como:” los disfuncionales”, “los del turno tarde”, “las embarazadas”; escaso reconocimiento de las culturas juveniles.

d) Dificultades para la permanencia de los estudiantes: en la última década, tanto en el 2000 como en el 2010, al realizarse estudios de cohorte, la mitad de la generación completa la educación básica en extraedad y en más tiempo, mientras la deserción se incrementa al 20% y más (Santos, 2005; INEE, 2012). En este sentido, puede conjeturarse que también en la secundaria técnica persisten problemas estructurales de deserción y egreso oportuno, que se hacen visibles con análisis longitudinales.

e) Bajos niveles de desempeño escolar por parte de la mayoría de los estudiantes: situación común a todas las modalidades de la secundaria, que no se ha modificado en los últimos años (SEP, 2012); esta tendencia también fue identificada por Santos (2005) quién señaló que los bajos valores de rendimiento escolar de los estudiantes eran similares en la secundaria general y la técnica, particularmente el desempeño lector.

f) Dificultades de los profesores para adaptarse al nuevo plan de estudios del 2006 y a las especificaciones y programas de estudio del 2011, que resultan de una gran complejidad, con referencias teóricas que no son familiares para el personal docente.

g) Violencia escolar en algunas escuelas, con diferentes manifestaciones y niveles, desde violencia física manifiesta, principalmente entre los jóvenes, como síntoma, hasta un clima de control y amenaza generalizado, que es promovido por los adultos.

h) Ausencia de espacios pedagógicos de debate y de reflexión desde la práctica entre docentes o entre estudiantes en la escuela, mientras las redes de tutoría, sólo se aplican en unas pocas escuelas.

i) No se encuentran en las escuelas comunidades de aprendizaje construidas por los profesores, para ellos o para los estudiantes.

j) Distancia entre un cambio curricular significativo a nivel del discurso, que incluye a toda la secundaria en sus diferentes modalidades y grados, y que hace referencia a un enfoque constructivista, formación en valores, formación tecnológica, pedagogía por proyectos, trabajo pedagógico grupal, y la realidad de las escuelas, que siguen incursionando por los caminos establecidos.

k) Escaso desarrollo de instancias participativas de los estudiantes y las madres y padres de familia en las escuelas secundarias técnicas.

l) Ausencia de un sistema de seguimiento de egresados, tanto en cada escuela, como a nivel central, que conlleva la dificultad para ubicarlos y recuperar su experiencia.

En síntesis, la secundaria técnica se presenta como un espacio singular e innovador, donde existen oportunidades de crecimiento institucional y de aprendizaje para los diferentes sujetos, aún cuando exista una decisión política de generar una secundaria que se acerque a la idea de una “secundaria única”, unificada por la educación tecnológica básica y la formación en valores. Al mismo tiempo, las agendas pendientes de la secundaria técnica se presentan también, con algunas variantes, en la secundaria general y en la media superior, dando cuenta de problemas educativos estructurales que se reflejan en los diferentes niveles y modalidades, antes que de “problemas” propios de la secundaria técnica.

Capítulo V. Contextos institucionales y sujetos a nivel local: la escuela secundaria técnica y el centro de formación técnica

Introducción

La caracterización de los contextos institucionales a los cuales pertenecían los egresados resulta fundamental, ya que han dejado sus huellas en estos sujetos. Los contextos incluyen sujetos y relaciones, en particular estudiantes, profesores y personal directivo. En consecuencia, este ejercicio permite observar la congruencia entre las visiones de los estudiantes y las de los egresados, así como el momento en que los jóvenes se inician en el trabajo, ya sea durante la escuela secundaria técnica o al completarla. Consecuentemente, la descripción densa de los contextos fue parte del trabajo de tesis. El texto que sigue se elaboró en base a visitas de campo, en las cuales se realizaron entrevistas y observación, tanto en la escuela secundaria técnica como en el ICATMI de Morelia.

Cabe destacar que debido a que el trabajo de campo se concentró en mayor grado en la escuela técnica, la descripción de la misma se acerca más a una descripción densa, mientras la caracterización del ICATMI de Morelia resulta más externa y referida tanto a la observación del centro durante las entrevistas como a una reducción y análisis de la base de datos de una encuesta a estudiantes en esa misma institución (Pieck, 2010; Pieck, 2011) y a un análisis de segundo nivel de entrevistas en profundidad de un estudio previo sobre el ICATMI (Pieck, 2010; Pieck, 2011).

5.1 La escuela secundaria técnica investigada

5.1.1 Acerca del barrio

La escuela secundaria técnica donde inicié el trabajo de campo, y que sigue siendo el principal escenario para observar a los egresados, está ubicada en un barrio popular de la ciudad de México, en una zona que tiene como límite inferior la Central Camionera de Observatorio y como límite superior el primer tramo del Camino Real a Toluca. Ubicada a sólo dos cuerdas de una avenida principal, la escuela se encuentra en un lugar donde el tiempo parece detenido y la ciudad lejana. Aún cuando suelen estar en la puerta dos policías, porque la escuela participa en el Programa Escuela Segura, aunque hay autos

estacionados en la cuadra, esta sensación de que se está en el campo estando en la ciudad, igual se conserva. Una calle angosta, poco tránsito, silencio, algunos árboles en la calle, un puesto de tacos casi enfrente, donde algunos de los chicos y los profesores van a comer, una verdulería en la esquina y otro negocio de pinturas también casi enfrente. Una zona habitacional, de casas bajas y pobres, las calles con pendiente pronunciada. Antes fue zona de bosque, “era un bosque de árboles bonitos, se fue poblando y se fueron los árboles”, cuenta uno de los profesores entrevistados. Mira por la ventana y me dice: “mire, allí todavía hay bosque, ahora está el ejército, antes se podía ir a pasear, ya no”.

El barrio tuvo un crecimiento urbano acelerado en los últimos treinta años. Nació en los años cincuenta asociado con los trabajadores de las minas de arena. Uno de los profesores cuenta que “aquí había poca gente, íbamos de niños a las minas, a las cuevas, a los caños, al túnel... esto estaba lleno de agua, pasaba un río, ahora está entubado, las mujeres iban a lavar al río y al capulín, había lavaderos comunitarios, si mira bien, subiendo, todavía se ve uno, por eso los nombres de las calles, puros canales..., aprendí a nadar en las pozas de la lluvia, ahora no queda nada de eso..., cuando se crece en un lugar así, se enseña uno”. Hace treinta años no había drenaje, ni agua, recién en esa época llegó el pavimento. La escuela llegó junto con la urbanización creciente, me dicen: “se fundó hace 32 años” (en octubre de 1976). Ahora el barrio está cerca del metro y por la avenida cercana fluye la locomoción colectiva y el tránsito es intenso, porque es una de las subidas a Santa Fé.

La comunidad es pequeña, llega poca gente de afuera, pocos migran a los Estados Unidos; casi todos los estudiantes viven cerca. En una conversación con varias madres, se comenta que valoran la escuela, que la consideran de prestigio, por eso una de ellas viene de lejos. En este barrio no hay zonas verdes, con la excepción de un deportivo que está más abajo; el profesor suele ir a correr pero los chicos no la usan, “la cancha huele a pura marihuana, allí se drogan”.

El barrio era más peligroso antes, “ahora cambió mucho, se ha reducido la delincuencia juvenil, si hay droga, pero no tanta”, dice un profesor que no vive allí. De acuerdo con otro entrevistado, que vive a media cuadra, en el barrio “hay mucha droga, no se alcanza a ver, hay distribuidores de droga; como a una cuadra de la escuela, se reúne un grupo de jóvenes que vienen a drogarse, viven en la calle”; un profesor cuenta que a uno de los estudiantes le pagaban como tres mil pesos por estar vigilando que no llegara la policía, mientras los otros vendían la droga. Un estudiante me cuenta que “tenía

un amigo que era hijo de un narco y salíamos a pasear, salíamos en su carro, ahora ya no”. Aún así, varios de los testimonios dicen que “aquí es seguro”, “es tranquilo”, mientras otros dicen lo contrario; una autoridad afirma que “por aquí no es seguro, por la zona de las barrancas, menos”; un egresado reciente (17 años), comenta: “como ya estoy grande, me buscan para pelear, no salgo”.

La zona está muy segmentada en términos de seguridad. En ese contexto, me dicen, “suba por esa calle, por esa no, la podrían asaltar”, y una está al lado de la otra...Las zonas de las barrancas, que están cerca, son más peligrosas, allí no hay calles; antes fueron minas de arena y un “tiradero” de basura. Además, era una zona de pandillas y barras bravas, que ahora ya dejaron de existir.

Cuando visito a algunos egresados en sus casas, me impresionan los lugares: en dos sobre tres de los hogares, las cosas están rotas, manchadas o fuera de lugar, como si estuvieran abandonadas, mientras los jóvenes hacen como si la situación no existiera. Las casas contrastan con sus cuerpos y sus ropas, que se ven cuidadas, limpias y “a la moda”, incluso ellos y ellas llenos de vida y color.

En el barrio, la creatividad de la gente también me impresiona: enfrente de la escuela una madre de dos estudiantes de la secundaria técnica puso un puesto de tacos, autorizada por el director. El lugar es muy bueno para la venta, porque varios estudiantes van a comer, a la salida o la entrada de la escuela, porque en sus casas no está disponible la opción de que algún familiar les cocine porque todos trabajan. En la escuela primaria cercana, otra madre de un estudiante de la secundaria técnica también puso un negocio de tacos en la calle del costado; comparte el espacio con otros dos puestos; todo el espacio se ve ocupado por las cocineras. Una de las egresadas muy joven (19 años) va a la escuela y vende comida a los profesores durante el receso, por un precio que me parece excesivamente barato pero que nadie cuestiona.

5.1.2 La escuela: visión de conjunto¹²⁰

La escuela está en alto, se llega por una escalera y se ve algo de vegetación. La escuela se ve pequeña y pintada de azul claro, casi celeste, y blanco, que le da un aire infantil y fresco. Sin embargo, la reja está tapiada y desde fuera no se ve hacia el interior, mientras detrás de la puerta existe un control, representado por un bedel que vigila durante el tiempo escolar. Para entrar, tengo que golpear y esperar a que me abran. La frontera está

¹²⁰ Escuela secundaria técnica de la Ciudad de México.

marcada. Cuando tengo más confianza, uno de los bedeles me cuenta que una vez quisieron asaltar la escuela, me señala la marca de bala en la puerta, del lado de adentro, y que por eso tanta seguridad.

La escuela es de doble turno, con 600 estudiantes en el turno mañana y 200 en el turno tarde; además, cuenta con cuatros talleres (electricidad, carpintería, mecánica e industria del vestido). Los talleres tienen una carga horaria de 8 horas semanales, distribuidas en dos bloques de 4 horas cada uno. Se observa una tendencia en la mayoría de los entrevistados a asociar calidad del taller con la calidad de la enseñanza del profesor que está a cargo.

Los talleres se diferencian por género, ya que en el taller de Industria del vestido participan sólo estudiantes mujeres; mecánica, carpintería y electricidad “son mixtos” pero predominan los varones, “en carpintería hay algunas niñas”. Los talleres son elegidos en forma parcial por los estudiantes, ya que al ingresar pueden indicar dos opciones, pero finalmente se les asigna una, de acuerdo a la disponibilidad. Una de las autoridades dice que “votaron por una primera elección que no era posible”. Uno de los profesores aclara que incluso pueden cambiarse durante las dos primeras semanas del primer año, “pero luego ya no”. En consecuencia, para muchos, el taller resulta algo no elegido y que se mantiene durante toda la carrera.

Los cursos o grupos son grandes, en torno a 40 y más, especialmente en primer año. Una de las autoridades cuenta que existe alta rotación en los cursos, chicos que se van, chicos que migran a otras escuelas. Una tradición que existe en la escuela es trasladar, “pasar”, a los estudiantes repetidores del turno mañana al turno tarde, que se transforma de esta manera en un espacio “difícil, complicado”, al decir de las autoridades.

Una de las autoridades hace mención a un programa especial de fortalecimiento de los aprendizajes, diseñado por el subdirector, “para recuperar alumnos que no quieren estudiar, fue muy buena campaña, fue un éxito”.

La escuela cuenta con un director, que ha sido uno de los fundadores de la escuela, un subdirector, una coordinadora académica, dos coordinadores o jefes de taller (uno para cada turno), una asistente social y otras funcionarias que pertenecen a los llamados “Servicios educativos complementarios” y el cuerpo de profesores, diferenciados entre los profesores de formación general y los profesores de taller. El hecho de que varios de los miembros del equipo fundador de la escuela todavía estén trabajando allí es considerado, por ellos mismos, como un factor que promueve el desarrollo institucional.

La escuela está ubicada en un edificio de tres plantas, una típica construcción de los años setenta, organizada en torno a un patio central, con una estructura que permite entrar la luz, algunos pasillos que son como balcones y un pequeño jardín en un costado, que nadie usa, ya que no está autorizado. En general las instalaciones se ven limpias, los recreos son muy largos y ruidosos, tanto, que me parece que la cabeza me va a estallar. Todos los demás parecen no enterarse. Las oficinas son pequeñas y oscuras, con la excepción de las del director y subdirector. La escuela cuenta con una biblioteca grande, con muchos libros y donde las consultas parecen ser escasas y una cancha de fútbol, que es muy valorada por todos. Además están los espacios dedicados a los talleres y las aulas. La mayoría de los profesores y autoridades viven fuera del barrio; sólo uno vive allí desde que nació, hace 56 años; tiene 26 años trabajando en la escuela; además es dentista y tiene un consultorio a media cuadra. Allí lo entrevisto la primera vez.

El arraigo en el barrio es otra de las características de la escuela. Al respecto se afirma: “hay aceptación de la comunidad, las familias han estudiado por dos generaciones en esta escuela”; además, los estudiantes tienen a sus hermanos/as y/o primos/as estudiando en la escuela; a los padres y madres que les pregunto por esta situación me dicen que así es, que aquí la escuela es valorada, es considerada una buena escuela. Asimismo, cuando voy por los salones para identificar egresados y pregunta la coordinadora académica: “quien tiene hermanos o parientes que estudiaron en la escuela”, las tres cuartas partes del curso levanta la mano.

Las autoridades se interesan por promover el deporte, en particular el fútbol; una de las autoridades se encarga especialmente de organizar torneos y otras actividades; existe una cultura en la escuela que busca propiciar tanto la formación para el trabajo como el deporte; incluso al escuchar el himno de la secundaria técnica, se observa que éste hace una alusión a la función del deporte; “en el deporte está el trabajo, en el trabajo, la salud”. Por otra parte, los directivos se han interesado por su formación; una ha cursado estudios de maestría, mientras otro ha tomado cursos de mediación de conflictos, prevención de violencia y adicciones, ofrecidos por la SEP.

La escuela no cuenta con ningún sistema de seguimiento de egresados, aunque una de las autoridades señala que “antes se hacía, y se dejó de hacer, porque es muy complicado, son difíciles de ubicar”. Sin embargo, tanto el director como varios de los profesores saben de la vida de algunos estudiantes “exitosos”, que les fue bien en la vida, algunos todavía regresan a la escuela a saludar, o bien recuerdan a estudiantes que fueron buenos en su rendimiento académico.

La escuela no ha desarrollado un plan de orientación vocacional, “no se identifican intereses ni capacidades”. Una de las autoridades destaca que la figura clave en la escuela es la coordinadora académica, que de ella dependen muchas cosas.

El director cuenta que la escuela se fundó en 1976, como gran parte de las escuelas técnicas y que él empezó trabajando en esa escuela, pero luego se fue y ahora regresó. La escuela está sola en el barrio, ya que cerca no hay otras secundarias, pero si una escuela primaria a dos cuadras. Cuando reviso las características de la escuela en la página WEB de la Dirección general de educación secundaria técnica, me entero de algo que no me habían contado en las entrevistas: que nace a partir de un plan experimental que permitía algunas libertades, ya que no había límite de edad para ingresar, los estudiantes no usaban uniforme, no había bedeles, la puerta estaba siempre abierta, y se realizaban “vivencias”, que consistían en salidas de los estudiantes acompañados por los profesores a comprobar en el entorno los conocimientos aprendidos en la escuela. Hacia 1980, a petición de la comunidad la escuela se asimiló a los planes escolarizados de la secundaria técnica. ¹²¹

El clima de la escuela: valoraciones y demandas

Los estudiantes valoran lo que se enseña en la escuela. Cuando se pregunta a los estudiantes por los profesores, dicen que “la mayoría enseña bien, la escuela está bien, hay alumnos sin interés que descomponen la clase”. Además afirman que aprendieron a tener amigos, a compartir. Hacen mención a peleas pero “son cosas insignificantes, peleas entre mujeres, envidias, los maestros separan”. Los estudiantes consideran que algunas de las máximas autoridades están ausentes, que están poco en la escuela, “se va a desayunar”, “rara vez se ve”.

Las demandas de los estudiantes son que “no nos dejan entrar a la sala de computación ni nos enseñan”. Además, “discriminan a las chicas” en el fútbol. Al mismo tiempo, están conscientes que ellos a veces discriminan “por el look, viendo a la gente, botamos a los gorditos”. Uno de los profesores de taller también plantea un reclamo: “que se les enseñe lo que ellos escogieron”, esto implica cambiar la manera actual en que se distribuyen los talleres. Otro profesor hace referencia a incluir más tecnología en los talleres.

¹²¹ Cfr. Página WEB de la escuela seleccionada, Distrito Federal, al interior de la página WEB de la DGEST, 2012: http://www2.sepdf.gob.mx/quienes_somos/dgest/.

El tema de la seguridad está instalado en la escuela, desde las autoridades. La escuela participa en el programa “Escuela segura”. Una de las autoridades dice que el programa “es muy bueno, bajó la violencia”. Otra de las autoridades cuenta que fue él quien puso vigilancia en la escuela, “antes no había”. Los estudiantes con quienes conversé en el grupo de discusión opinan que el programa “no sirve para nada”, “cuando los necesitamos no están” (referencia a la policía). Comentan que la escuela “entró al programa”, porque había bandas de chicos que no eran de la escuela, que venían a esperarlos a la salida para pelear. Según los mismos estudiantes, “todavía sigue pasando y los policías no se meten, lo que queda es correr”. La entrada y la salida de la escuela están sujetas a control policial. Está operando en la escuela el programa “Mochila segura”; también se busca detectar a los jóvenes que vienen con objetos punzantes. La escuela tiene todo el día la puerta cerrada. Las rejas están en varias partes, en la puerta, en las ventanas. Cuando converso con los estudiantes acerca de cómo ven la escuela, dicen: “todo enrejado, parece reclusorio”. Cuando fui la primera vez las cámaras no estaban, ahora la escuela cuenta con cámaras para observar diferentes partes del establecimiento. A los estudiantes no les gusta. A las autoridades les parecen muy útiles.

La violencia es poco visible en la escuela. Una estudiante me replica, ante mi comentario de que veo la escuela tranquila, “usted no ve nada”. Ellos afirman que en la escuela los propios alumnos “han discriminado a los punk y a los darketa”, otro dice: “no queremos a los EMOS”, “los EMOS se ven poco, no se muestran”. Agregan que “sólo sabemos de los EMOS por su ropa, pero poco de su filosofía de vida”. La tesis doctoral de Baggini, realizada en torno a la violencia en la escuela (2010-2011) me confirma que la violencia está oculta, camuflada, negada por las autoridades, pero está (Baggini, 2011). Una de las autoridades comenta que han tenido que retirar los celulares, porque se pasan mensajes, “graban a las niñas, para subirlas a Internet, se pasan música, fotos pornografía”. Además, dicen que hay peleas, “nada grave”, pero hay peleas.

En la entrada, siempre un bedel parado del lado de adentro de la puerta, en actitud de alerta. En una especie de vestíbulo o lugar de entrada, un gran cartel con información sobre educación sexual, que ha sido diseñado por el Gobierno del Distrito Federal. Llama la atención que las autoridades hayan estado dispuestas a exponer un cartel con información tan explícita acerca de la prevención sexual y el uso del condón. En efecto, aparecen un montón de muñecos con un gorrito puesto y un lema que dice “sin gorrito no hay fiesta”; también veo información sobre el Programa de mejoramiento barrial, que depende del gobierno del Distrito Federal, escrita en una hoja pequeña, que cuesta leer.

Veo muchos varones con arete, muchas chicas tomadas de la mano, muchas risas y gritos en el recreo. En un momento del recreo, mientras converso con un profesor joven, se acerca una alumna grande, después pregunto y me confirman que es de tercero, lo abraza y le pide un beso, delante de toda la escuela. y no lo suelta, lo tutea y le dice, “dale, dame uno...” el profesor se pone rojo y me dice: “no vaya a pensar mal”. Otro profesor me cuenta que “las niñas son muy groseras, no tienen respeto por uno, uno no creció así... gritan, dicen, y no les importan si pasa un profesor, yo les hablo con respeto y no hacen caso, me ignoran”.

Una de las autoridades entrevistadas hace referencia a que existe violencia entre los alumnos, “pelean y se filman, hay bandas de jóvenes”; Otra de las autoridades dice que los profesores ya no pegan, que hay peleas entre los alumnos, pero no son graves. La tesis de Baggini (2011) me confirma que hay chicos, especialmente los de primer año que son objeto de bullying, que los profesores siguen siendo violentos, al menos en lo simbólico, y que las peleas en la escuela y fuera de ella siguen existiendo (Baggini, 2011).

Uno de los profesores hace mención a que algunos estudiantes “traen tiner a la escuela y lo aspiran”; según el entrevistado, otros traen el celular y ellos no los autorizan, es una pelea constante”. Una estudiante dice “aquí es tranquilo, pero la droga abunda”.

Otra de las autoridades destaca que “la SEP no autoriza los celulares ni los piercing, nosotros seguimos órdenes...” Uno de los entrevistados dice que “los alumnos no saben valorar cuando se les dan las cosas, son difíciles”. Todos los entrevistados coinciden en señalar que el turno tarde es más descontrolado y que “hay más conflictos en la tarde”. También afirman que el turno tarde es “más complicado, los alumnos son más grandes, tienen otras perspectivas en vista”. Uno de los profesores señala que se han estado dando charlas “para evitar el conflicto”. La tesis doctoral de Baggini (2011) confirma la presencia de conflictos de los estudiantes entre sí, así como agresiones de los docentes hacia los estudiantes. Cabe destacar que a eso se unen los prejuicios desfavorables que los docentes y otros directivos manifiestan en relación con los estudiantes y/o sus madres/padres, que son otra de las formas de la violencia simbólica e institucional. Entre estos juicios se destacan, “familias desintegradas”, “padres ausentes”, “alumnos apáticos”, “alumnos que no van a seguir estudiando en su mayoría”.

Acerca de los estudiantes

De acuerdo con una de las autoridades, los estudiantes son de nivel socioeconómico bajo y algunos trabajan en tareas informales; por ejemplo, trabajan en tiendas de autoservicio, de cuatro a diez de la noche. Cuando converso con los estudiantes, la mayoría no trabaja; uno dice que trabaja de empacador en Urrerá, de 5 a 10 de la noche, de lunes a domingo, sólo descansa el miércoles, otros hacen referencia a “trabajos” para un familiar, como “lavarle el auto al tío”. Otro de los estudiantes arregla computadores y un tercero da clases de primaria. Este grupo de estudiantes asocia el trabajo con autonomía, trabajan “para no depender, para ganar un poco de dinero”.

Una de las docentes entrevistadas considera que los estudiantes tienen mayor nivel de escolaridad que los padres y madres, valorándolo como un indicador de “un movimiento social generacional”. Los estudiantes son “tranquilos”, según las autoridades, “no dan problemas”, sólo algunos “berrinches, de la niña fresa o la niña inteligente, una rabieta que se pasa rápido”.

Está presente en las autoridades la idea de que los estudiantes “no tienen perspectiva, no tienen aspiraciones altas, no saben a qué escuela ir los de tercero”. Asimismo, dicen que los estudiantes y sus familias miran muchas horas de televisión y afirman que la familia en su conjunto tiene un “techo bajo” de escolaridad, generalmente la secundaria. Según otra de las autoridades, es necesario saber cómo piensa un adolescente, “para ellos su futuro es hoy”.

Acerca de las madres y los padres

Una de las autoridades dice que los padres no apoyan, que no se hacen responsables; incluso, otra de las autoridades es más rotunda y afirma: “no me pelan”. Otra entrevistada considera que “los padres no le dedican tiempo a sus hijos, no les han inculcado valores, los padres se defienden, no ven el problema, dan más problema”. Otra de las entrevistadas hace referencia a que los padres no responden a los citatorios, así como a que esto se relaciona con la presencia de “familias desintegradas”, que no se ocupan de los hijos, no los ven, están ausentes en las casas, ya que trabajan todo el día.

Otra de las autoridades destaca que los padres trabajan y no dan seguimiento a las tareas escolares, que “nadie verifica si las hizo o no”; en las tardes, los estudiantes están solos o con sus abuelas, tías o una vecina. Una de las autoridades dice que “hay

violencia en las casas, que todavía les pegan.” La misma autoridad dice que los padres esperan que la escuela “les resuelva todo”; que cuando alguien en la familia se encarga de supervisar las tareas escolares, esa es la mamá, “que hace el seguimiento”.

Los familiares que se acercan a la escuela son en su mayoría madres, aun cuando se ven algunos padres en las horas de entrada y salida. Varias de las madres con las cuales converso han sido estudiantes de la escuela. Para las madres que no trabajan es más fácil participar en las actividades escolares. En las conversaciones informales con las madres, hacen mención explícita a que están contentas con la escuela y a que es una de las mejores de la zona, incluso hasta llegar a Santa Fé.

Acerca de los talleres

Cuando pregunto por la manera en que definen un “buen taller”, o “un taller que funciona” uno de los entrevistados, asociado con el área de talleres, hace referencia a: “que cumpla el propósito, que cuando egrese el alumno se pueda incorporar a la vida productiva”. Otro entrevistado, también asociado con el área de talleres, define un buen taller en términos de: “calidad educativa, apegado a planes, forma en habilidades y destrezas, desarrolla actividades en los alumnos, un maestro bien preparado”. Los profesores de taller entrevistados definen un buen taller en términos de “contar con la infraestructura, acorde con los programas, un profesor que tenga conocimiento pedagógico y comprometido, y tiene buenos planes y programas”.

Por su parte, una entrevistada, que no pertenece al área de talleres, sino a la pedagógica, lo define específicamente en términos pedagógicos, de la práctica y la utilidad para la vida cotidiana: “en un taller que funciona los estudiantes aprenden desde la práctica, pueden practicar, el maestro acompaña, supervisa, asesora, los estudiantes ven que lo que hacen les sirve para la vida diaria, por ejemplo, los de electricidad cambian lámparas, hacen diseños para su casa, diferencian un contacto, se ve en el tablero de práctica...el maestro les pide que llenen una solicitud de trabajo, que hagan su currículo vitae; finalmente el taller tiene recursos”. Para esta entrevistada, es fundamental poner reglas claras en el taller.

Un profesor de un asignatura general dice que un buen taller “depende en primer lugar del maestro, en segundo, de los recursos y en tercer lugar, de la disposición del alumno, pero poco de esto último”. Las madres entrevistadas asocian un buen taller con la adquisición de conocimientos prácticos.

Para una de las autoridades, un buen taller es donde se dan contenidos básicos: además, aclara que los conocimientos tecnológicos son diferentes a los técnicos. Otra de las autoridades dice que en un buen taller “hay disciplina, el profesor está supervisando y cuidando, cuida que los chicos entren con bata y él también está con bata”.

De acuerdo con las autoridades, la mayoría de los talleres funcionan bien, ya que los profesores están comprometidos con su trabajo y se ven resultados positivos. Uno de ellos considera que la escuela prepara para el trabajo; al respecto señala: “los egresados pueden integrarse a la vida laboral, no salen como técnicos pero tienen la oportunidad, tienen bases teóricas y la práctica, podrían trabajar por su cuenta”. El mismo entrevistado dice que él fue uno de los fundadores de la escuela, que trabaja desde hace 33 años allí, y que algunos de los fundadores siguen allí. Según este entrevistado: “la única excepción es el profesor de mecánica, que falla en asistencia”. Para otra de las autoridades, lo opuesto al taller que funciona, es también el taller de mecánica: “un gran espacio vacío, no hay máquinas, el profesor es apático, poco participativo, llega tarde, da explicaciones y nada que tenga que ver con mecánica”. Desde el primer momento, las autoridades dicen que el taller de mecánica no funciona bien. Los estudiantes lo confirman de una manera más elocuente, aludiendo a: “no hay disciplina, es un caos, nadie le hace caso, algunos se duermen, no tienen prácticas, aprenden algo, dos tres cositas”; otros comentan: “le falta dinamismo, más práctica, puedes llevar todo el cuaderno y no sabes qué escribiste”. Por el contrario, los estudiantes valoran el taller de carpintería: “el profesor es estricto, es buena onda, bromea, hay disciplina, es organizado, es más productivo, conocemos las herramientas”. En relación con carpintería, una de las autoridades señala: “no hay tecnología actualizada, pero veo a los chicos haciendo sus cosas y el maestro a lo suyo”. También valoran el taller de electricidad, “el profesor es ordenado, enseña bien, todo está limpio, hay buenas instalaciones”.

Una de las entrevistadas destaca como una clave para reconocer a los talleres “exitosos”, que los estudiantes “lo que aprenden, lo utilizan, hacen muebles para la casa, mesas de centro, burós, libreros, tablas de picar para la cocina; en la industria del vestido, aprenden a coser a mano”. La entrevistada destaca que varía el grado de dificultad según el taller y el grado; por ejemplo, en costura en tercer año se hace un traje sastre, que diseñan en papel y luego lo pasan a la tela.

Cuando converso con un profesor de taller acerca de cómo trabaja y del interés de los estudiantes, cuenta que “trabajamos por proyecto, metodología de resolución de proyectos” (y me muestra unas guías sobre esa metodología). Además, comenta que

“vemos cultura tecnológica, a través de la resolución de problemas, se ve la cultura tecnológica”. Considera que a los estudiantes lo que más le gusta de los talleres es “ser activos, creativos, manipular objetos”. En consecuencia, “la historia de la tecnología, las formas de trabajo, eso no les gusta, quieren algo más práctico”. Si se da más tiempo a la cultura general, hay apatía”. Tecnología es vista por el profesor como parte de lo que define como cultura general. Desde su punto de vista, el 60% de los estudiantes se interesa por el taller, un 20% se distrae un poco y un 10% es francamente “apático”.

En mi visita a los talleres, observo lugares limpios, ordenados, con un reglamento a la vista, con las herramientas que tienen un orden. Un profesor de taller me comenta que en todos los talleres es igual, se trabaja por proyecto y se enseña tecnología a través de proyectos; agrega: “todos son iguales, la única diferencia es la especialidad”.

Además, una de las autoridades reconoce que los talleres no disponen de tecnología actualizada, especialmente carpintería, por eso “con carpintería no se pueden incorporar al trabajo, los de electricidad si, en mecánica también falta actualizarlo a la realidad actual”. Varios de los entrevistados coinciden en que los estudiantes gustan de tecnología, que es una asignatura tanto teórica como práctica. A una de las autoridades, le gustaría que se pudiera hacer un mantenimiento constante de los talleres, así como introducir más tecnología, pero “no hay recursos”.

Aun cuando los talleres se ven bien, en el sentido de limpios y ordenados y los estudiantes trabajando, los recursos disponibles son escasos, por ejemplo en el taller de mecánica sólo hay un motor pero no un automóvil completo. El punto más importante es que los estudiantes están trabajando cada uno en algo, pero se ve poco trabajo grupal.

Las opiniones de los estudiantes acerca de la utilidad de los talleres o las tecnológicas son muy variables y dependen de la especialidad. Para las mujeres, “industria del vestido” es aburrido y no sirve para nada; para los varones, la especialidad de electricidad les parece útil, ya que “aprendemos y podemos aplicarlo en la casa”; algo similar dicen algunos respecto de carpintería. La aplicación en la vida cotidiana, en particular en la casa, es el criterio para apreciar el valor de los talleres o tecnológicas

La singularidad de una escuela secundaria técnica

Al leer la misión de la escuela en la página WEB ya mencionada, observo un compromiso explícito con la educación pública, así como una adhesión a la educación por competencias. Llama la atención que la misión se concentra en la formación ciudadana de

los estudiantes, mientras la educación tecnológica se pone al servicio de ésta, pero no es el eje de la misión.¹²² La visión, por su parte, enfatiza la calidad educativa, la diversificación de las estrategias de enseñanza y la adecuación a los requerimientos de los estudiantes y a su contexto sociocultural¹²³. Uno de los profesores de una asignatura de formación general valora en mayor grado la educación secundaria técnica que la secundaria general; al respecto, señala: “despierta la iniciativa, en querer investigar, saber más, pueden armar un socket, unas clavijas..., en las secundarias generales eso no sucede”. Una madre que se presenta como profesional, coincide con este argumento. Asimismo, plantea que “se necesita el trabajo coordinado de los padres y profesores para que los chicos anden bien, y que el nivel socioeconómico influye, la mayoría de los padres y madres trabaja y tienen poca escolaridad”. Los profesores y los estudiantes coinciden en torno a que en esta secundaria técnica se aprende más que en las generales, porque están los talleres o las tecnológicas y por la disciplina.

Los entrevistados que presentan su punto de vista acerca de la reforma de la educación secundaria, consideran que ha habido una mejoría de los planes y programas y que se ha dado mayor peso a los temas de la especialidad, así como mucha prioridad a la cultura tecnológica. Uno de los profesores de taller piensa que se requiere gente polivalente, “porque van a enfrentar cosas diferentes...pero se descuida la especialidad”. En consecuencia, está de acuerdo en que forme para la polivalencia pero desde la especialidad.

Quiénes son los profesores y las autoridades

Los profesores que entrevisté cuentan todos con estudios universitarios y sus hijos también estudian en la universidad. Sin embargo, algunos profesores son “profesionistas” sin título docente pero con muchos años en la escuela. En el caso de los profesores de los talleres, tres no cuentan con título y se formaron en la experiencia, mientras uno cuenta con título de la escuela normal; el profesor del taller de electricidad estudió en la Escuela Nacional de Maestros, una carrera que ya no existe, “maestro de capacitación

¹²² Cfr. Página WEB de la escuela seleccionada, Distrito Federal, al interior de la página WEB de la DGEST, 2012: http://www2.sep.df.gob.mx/quienes_somos/dgest/. Misión de la escuela: “somos una institución educativa comprometida con la educación pública, que contribuye a la construcción de las competencias necesarias en nuestros estudiantes para la formación de los futuros ciudadanos que demanda la sociedad actual, a través de la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, actitudes y valores; así como fortaleciendo una educación tecnológica acorde a nuestro tiempo”.

¹²³ Cfr. Página WEB de la escuela seleccionada, al interior de la página WEB de la DGEST, 2012: http://www2.sep.df.gob.mx/quienes_somos/dgest/

para el trabajo industrial, en la especialidad de electricidad”. Varias de las autoridades, entendiendo por tales el director, subdirector, y la coordinadora académica, también cuentan con título universitario o de escuela normal, incluso esta última está terminando una maestría en educación. Varios de los profesores e incluso el director son ingenieros egresados del Instituto Politécnico Nacional y no cuentan con formación docente inicial. Una parte importante del cuerpo de profesores trabaja a tiempo completo en la escuela.

Los profesores de taller trabajan en los dos turnos, pasan la mayor parte del tiempo en la escuela, y son de alguna manera de tiempo completo. Las limitaciones del profesor del taller de mecánica son justificadas por razones personales, por un hecho que lo cambió: la muerte de un hijo.

La continuidad de estudios

Una de las autoridades señala que los estudiantes no saben para donde ir al terminar la secundaria, son “bivalentes, oscilan entre continuar estudiando el bachillerato o estudiar algo técnico para integrarse al mercado”. Además, “nadie te ayuda a definir un perfil profesional”. Según la misma entrevistada, los estudiantes oscilan entre “quiero ir a la prepa, pero sin saber porque, porque es lo que sigue a la secundaria o bien dicen, no me gustaría estudiar tanto”, en referencia a la universidad. La misma autoridad considera que sería importante orientarlos hacia elecciones más realistas, tales como los CEETIS o los ICATS, “no es limitarlos, sino decirles cómo es la realidad”. La misma entrevistada agrega; “antes había una asignatura de Orientación vocacional en tercero, ahora ya no”.

En relación con la continuación de estudios de los estudiantes, una de las autoridades dice que más o menos la mitad de los estudiantes deja de estudiar y se va a trabajar, mientras un 30% estudia y trabaja y sólo un 20% estudia la preparatoria.

Otra de las autoridades coincide con este diagnóstico, con algunas variantes; destaca que la mayoría no quiere seguir estudiando, mientras sólo un 30% se interesa. Una de las entrevistadas es más rotunda al estimar que significa la mayoría; al respecto, dice: “de 150, sólo 20 quieren seguir”. Además, afirma que los estudiantes tienden a seguir carreras técnicas. Un profesor de taller aporta una información diferente, ya que estima que “la mayoría ingresa a media superior pero no todos concluyen, a los 17-18 años ya están trabajando, si no siguen la preparatoria, si siguen, no trabajan”. El mismo profesor comenta que unos pocos, han llegado a la licenciatura, a ser ingenieros.

Cuando converso con los estudiantes, la versión es la contraria: todos dicen que están inscritos para el ingreso, menos los reprobados; sólo un estudiante varón, que trabaja, afirma enfáticamente: “no quiero estudiar”. Todos los participantes menos uno, manifiestan que les gustaría llegar a la universidad, “por qué no”.

La inserción laboral de los egresados

Los entrevistados dicen que tienen poca relación con los egresados, “casi no vienen a la escuela, porque tienen actividad o les da pena”. “Algunos vienen, muy poquitos, alguna vez”. Un profesor de taller cuenta que ha sabido por comentarios de sus hermanos que algunos se dedican a lo mismo que estudiaron en el taller, cuestiones eléctricas, mantenimiento eléctrico. Otro profesor de taller también sabe de algún egresado, “que le va muy bien, trabaja en una empresa de muebles de cocina, en Santa Fé”, se dedica a lo que estudió, carpintería. Una de las autoridades, vinculada con el área de talleres, percibe que a los egresados les cuesta conseguir trabajo, “buscan trabajo en una especialidad, como auxiliares en mecánica, o en industria del vestido, pero no tienen la edad y les pagan muy poco, sólo pueden ser ayudantes y no trabajadores, no les dan un trabajo definitivo”. Otro profesor, de una asignatura de formación general, opina que la formación técnica que reciben los estudiantes “no sirve para nada si no tienen un papá en el ramo”. Finalmente, un profesor de taller se imagina “que trabajan en cosas diferentes, en trabajos informales”.

5.1.3 Cómo me sentí en la escuela

Elijo escribir en presente. Me parece que así la escuela se presenta con mayor nitidez. La escuela se ve en permanente movimiento. Al estar ubicada cerca de la puerta, veo que entra y sale gente todo el tiempo, especialmente madres jóvenes. También observo un montón de madres en la puerta, en la mañana temprano, y a la hora de la salida. En el puesto de tacos que está enfrente de la escuela, cerca de la una, llegan a comer algunos estudiantes del turno tarde; me dicen que comen allí porque en la casa no tienen quien les haga la comida. En cada visita intenté observar el clima de la escuela, y me iba con la sensación de ver poco. Ahora que escribo este texto, siento que algo vi.

Los estudiantes se ven contentos, conversadores, en el recreo todo es conversación, comida, juegos. Cuando conversan conmigo, en los dos grupos focales o conversaciones informales en los pasillos o en el puesto de tacos, son abiertos, directos, parecen sinceros, dicen lo que les parece, no lo que suponen yo espero escuchar, dicen por ejemplo: “la escuela no me sirvió para nada”, “rara vez se ven “ (alusión a las autoridades), no observo sometimiento a mi autoridad, hablan como si fuéramos pares. A pesar del uniforme color beige, que los homogeniza, todos se ven diferentes. Todos se ven como si confiaran en sí mismos, como si pudieran hacerlo todo. Siento lo mismo cuando entrevisto a los egresados. Incluso siento que les gusta hablar de sí mismos.

Siempre he ido de mañana a la escuela, pero cuando me he quedado hasta las dos o tres, se empieza a sentir una sensación de peligro en la calle, todo se pone “solo”; las veces que fui los sábados en la mañana, todo estaba muy solo. Cuando me ha tocado ir caminando a alguna casa, me sentí insegura, pero fui; nadie se ofreció a acompañarme. En todas mis visitas a la escuela, me dejaron hacer, “no se meten”, ni pretenden saber qué pregunto o qué hago; se limitan a darme un espacio, la oficina de la propia coordinadora académica, o a veces una especie de vestíbulo o espacio de tránsito, cercano a la entrada, donde hay mucho ruido... El personal de la escuela se relaciona poco conmigo, son cordiales pero distantes y no parece interesarles el estudio. Sólo la persona que me autorizó a ingresar a la escuela, se interesa por hacerme contactos con los egresados y sus familiares, me busca un lugar donde estar y me pregunta cómo voy.

En relación con la disciplina, siento que son bastante estrictos con los estudiantes, los hacen formar filas para salir, les dan instrucciones a los gritos, les repiten la misma información una y otra vez, los tratan como si estuvieran desatentos o fueran “subnormales”. Me resulta interesante observar como manejan el poder a nivel micro; desde mi punto de vista lo hacen sólo para establecer un código...pero ellos no lo ven así; me dice una de las autoridades: “cuando queremos retomararlo (el orden) se batalla mucho”. Otra autoridad me dice: “es necesario, no queda otra”. Sin embargo, algunos estudiantes y madres se quejan del exceso de disciplina. Recuerdo que cuando ubicaba a egresados llamando por teléfono desde la escuela, en varias casas de estudiantes egresados, pero no graduados porque debían asignaturas, me contestaron que por ningún motivo su hijo iba a venir, porque lo habían tratado muy mal, añadiendo “no quiero nada con esa escuela”.

Un punto a destacar es que siento como si las autoridades estuvieran cumpliendo un papel aprendido, se asumen como los que ponen la norma y la restricción, los que distribuyen el castigo; reprenden a los estudiantes y luego se vuelven amablemente a seguir conversando conmigo. Noto además un estilo de comunicación basado en la amenaza permanente, “si no haces esto, te va a pasar..., te voy a sacar el celular...” También observo una especie de chantaje en la comunicación, una manera de relacionarse con el estudiante, que incluso en el momento del consuelo o de la escucha, apela a la amenaza, y hace una referencia al tiempo institucional, a su tiempo: “no me haga perder tiempo, ya se lo dije, la próxima vez...si no quiere recibir ayuda no me haga perder el tiempo”.

El doble discurso que percibo en la escuela, y la violencia difusa que se hace presente, se confirma cuando leo la tesis de Baggini (2011). En efecto, se hace referencia a la fuerte orientación hacia el disciplinamiento, así como a la violencia familiar y a la presencia de diferentes estructuras familiares que el autor denomina “desintegradas”, “reconstituidas” o “disfuncionales” (Baggini, 2011). Sin embargo, desde esa tesis se reconoce que al mismo tiempo los estudiantes valoran la escuela y la reconocen como un lugar de intercambio y sociabilidad (Baggini, 2011). Ante el control en la escuela, los estudiantes se resisten, se quejan y se desaniman, un testimonio recogido por Baggini (2011) da cuenta de esta situación:

No me gusta que enseñen cosas que ni siquiera me son indispensables, que me levanto temprano y luego me da sueño, que puedo pelear con muchos sí me caen mal, que no me dejen entrar maquillada ni con el pelo pintado, que me regañan, que no puedo entrar con tenis que no son blancos y uñas pintadas, que tengo que usar uniforme, que la prefecta me cae mal porque se la pasa persiguiéndome, que los maestros pongan exámenes, que no me dejen participar, que desconfían de todos porque son bien rateros...(Baggini, 2011: 93).

En este marco, la escuela parece ser diferente momento a momento: la escuela que enseña, la escuela que iguala con el uniforme, la escuela que castiga y controla.

5.1.4 Buscando otros espejos para la escuela secundaria técnica seleccionada

Las visitas a las otras escuelas, me permite comprobar varias orientaciones o rasgos comunes. En primer lugar, existe en las secundarias técnicas una tradición disciplinadora, que se hace presente tanto en la escuela en la cual me concentré como en las otras que sólo fueron visitadas. En todos los casos, la disciplina es valorada incluso por los directivos y docentes como un plus de esta modalidad. Una y otra vez los directivos y docentes afirman que la secundaria técnica es mejor que la general, que existe “más mística, más compromiso, más disciplina”. Varios de los directores señalan que lo que más les preocupa es la limpieza, el orden de los estudiantes y la seguridad de la escuela.

Esta práctica institucional no sólo está instalada sino que también es valorada por los estudiantes, que en una y otra escuela dicen que la secundaria técnica es mejor que las secundarias generales, también llamadas “diurnas”, porque “aquí son más exigentes, nos obligan más y también nos enseñan más”.

Cuando converso con la Mesa Directiva de los estudiantes de dos escuelas secundarias técnicas del Distrito Federal de alto rendimiento académico me comentan que su función es “ser intermediarios entre los alumnos y el director”, que están haciendo proyectos relacionados principalmente con el funcionamiento físico de la escuela, en particular los baños y la basura, y algunos proyectos musicales o de reforzamiento escolar entre pares, y que otros proyectos, donde se involucra la relación pedagógica no se pueden hacer, porque “no nos apoyan, no está autorizado”. Por ejemplo, no pueden plantear proyectos que cuestionen a los profesores por su trato autoritario hacia los estudiantes. Aun más, en una escuela en la cual como proyecto de la asociación estudiantil se va a comprar papel y jabón para los baños, estos recursos van a ser administrados por los profesores o por un bedel, pero no van a estar puestos en los baños a libre disposición. Los propios miembros de la mesa directiva justifican esta decisión. “porque los alumnos los botarían, los derrocharían”.

También en estas escuelas los estudiantes tienen quejas del clima escolar, que van desde que les controlan la manera de vestirse, hasta los tratos selectivos y discriminatorios de algunas docentes. En las otras escuelas, se hace presente también una lógica de premio y castigo, al estilo de: “al curso que tenga mejores notas, lo autorizo a venir sin uniforme tantos días al año”, o “los que traigan más periódicos (se están recolectando para juntar fondos), les prometo que pueden venir sin uniforme tantos días

Si bien esta “orientación disciplinadora” aparece como común, observo algunas diferencias. Varias de las escuelas visitadas tienen menos énfasis en la seguridad que la escuela donde concentré mi trabajo de tesis. En ellas la reja es transparente, se puede ver de afuera hacia adentro, los estudiantes dicen que la violencia es poca, que no hay pandillas esperándolos, que hay algunas peleas pero pocas, que cada vez menos. Las autoridades se relacionan en menor grado con un discurso de la amenaza y el chantaje, el personal directivo se ve más accesible con los estudiantes, hay menos “porteros”, los estudiantes pueden llegar a la dirección en mayor grado, especialmente los organizados. En cambio, en la escuela investigada el trato autoritario y ambivalente está más visible y la violencia, aunque oculta, también tiene manifestaciones visibles: peleas entre estudiantes, bullying a estudiantes, especialmente a los de primer año, agresiones de los profesores a los estudiantes, ocultamiento de la violencia por parte de las autoridades, especialmente de un intento de suicidio (Baggini, 2011).

Otro rasgo común a la escuela que investigué y a las visitadas es que los talleres o las tecnológicas cuentan con pocos recursos. A modo de ejemplo, se dice que en el taller de industria del vestido funcionan muy pocas máquinas de coser, que los de soldadura no tienen esmeriles, otros.

Al mismo tiempo, un grupo de los estudiantes valoran lo que están aprendiendo y piensan que les sirve para hacer muebles para la casa, para aprender cosas prácticas, “para más adelante”. Uno de los estudiantes habla con mucho entusiasmo del taller de dibujo porque “me gusta dibujar y me estoy preparando, me veo estudiando diseño gráfico”. En todas las escuelas secundarias técnicas son más los que manifiestan que les gustan los talleres y que lo que aprenden les sirve. Un punto a destacar es que tanto en la escuela investigada como en las visitadas existen diversos mecanismos para ingresar a los talleres o tecnológicas; uno de ellos es la elección por parte de los estudiantes, incluso con previas visitas; el otro es que sea la escuela la que asigna los talleres o fórmulas intermedias como dar a los estudiantes la posibilidad de elegir dos talleres, pero al final la escuela se reserva el derecho de asignarlos a uno de ellos.

Al igual que en la escuela principal, también en las escuelas visitadas las chicas se quejan de que no aprenden en industria del vestido, que no pueden elaborar una prenda completa porque son muchas para pocas máquinas de coser, que la maestra no las cuida, porque no les anticipa el peligro y cuando ya se lastimaron les dice: “no es mi responsabilidad”; además se lastiman las manos con las máquinas, que en su mayoría no funciona. También en las escuelas visitadas, al igual que en la principal, se hace presente

una demanda de los estudiantes relacionada con que “no nos dejan usar la sala de computación”.

Varias de las escuelas, independientemente de su tamaño, coinciden en el hecho de que también asisten varios de los hermanos o primos de los estudiantes e incluso han asistido los padres y madres, como si tuviera lugar una transferencia de padres a hijos y entre hermanos. Llama la atención que este fenómeno se repita en escuelas de 1600 o 1800 estudiantes. Cuando la escuela es pequeña, como la que investigué, puede conjeturarse que es la escuela del barrio o de la comunidad cercana, pero si esta situación se presenta en escuelas grandes, donde los estudiantes llegan desde otras localidades, la hipótesis es que existe una valoración positiva que se transmite por redes familiares y de una generación a otra.

Un punto a destacar es que la condición indígena permanece invisible en las escuelas del Distrito Federal e incluso en los establecimientos de los otros estados. Sólo en una escuela ubicada en la zona semiurbana de la ciudad de Oaxaca, con régimen de internado, se hace referencia a la discriminación que sufren los estudiantes que vienen de las comunidades, así como a la violencia de la cual son objeto por parte de sus compañeros.

Las escuelas, tanto la investigada como las visitadas, presentan otros dos rasgos comunes: no cuentan con sistemas de seguimiento de egresados, mientras su cuerpo de profesores es heterogéneo en términos de formación inicial. Sin embargo, también aquí se observan algunas diferencias, en algunas de las escuelas de mejor rendimiento, existe mayor información acerca de los egresados, aun cuando no sea un sistema de seguimiento; mientras unos dicen que es un método empírico y que algo saben, en otra escuela dicen que “nos encargamos de seguirlos hasta que terminan la media y luego ya no”. En relación con el cuerpo de profesores, si bien en todas las escuelas, la investigada y las visitadas, existen docentes sin formación docente inicial, en la escuela investigada se hace más presente la influencia del IPN, mientras en las otras el cuerpo docente es más heterogéneo, con la presencia tanto de maestros normalistas como de graduados universitarios.

La poca participación de las madres y los padres y la tendencia al trabajo solitario de los maestros, es otra tendencia que se hace presente en las escuelas, tanto en la investigada como en las visitadas. Nuevamente la tesis de Baggini (2011) me confirma estas ausencias y separaciones en la escuela investigada.

Otro rasgo común que encuentro en todas las escuelas, la investigada y las visitadas, es que todos los estudiantes con los cuales conversé a nivel individual o en grupos de discusión se presentan como jóvenes desenvueltos, claros, que pueden expresarse ante una adulta desconocida, aunque legitimada por la escuela, que hablan de sus derechos, que no tienen problemas en cuestionar a un profesor o incluso al director o a la presencia de las cámaras.

Sin embargo, se observan algunas diferencias en términos de edad y de sexo: los estudiantes de primer grado participan menos, hablan menos, y los de tercero llevan la batuta; en las dos escuelas en las cuales converso con la mesa directiva, el presidente es un varón y las mujeres hablan menos en las reuniones, aun cuando están presentes y atentas. También veo diferencias según la clase social de los estudiantes: los que dicen que tienen padres maestros, o que se inscriben por su ropa y por sus hábitos como de clase media, por ejemplo usan un transporte escolar privado para trasladarse a su casa, se expresan aún con mayor seguridad y claridad y tienen más capacidad de imaginarse un futuro.

Finalmente, en todas las escuelas, la investigada y las visitadas, los estudiantes tienen “acuerdo unánime” en torno a que van a seguir estudiando. Sin embargo, en la escuela investigada, a la cual asisten estudiantes que pertenecen a familias de bajos ingresos, aparecen algunos que trabajan y uno solo que afirma que “no me interesa seguir estudiando, porque no”. Los directores y los docentes son quienes hacen la siguiente diferencia: los de la escuela investigada dicen que si bien casi todos los estudiantes quieren seguir estudiando, pocos llegan a la universidad y muchos se quedan a medio terminar en la prepa o las vocacionales, aunque la mayoría ingrese; por el contrario, los directores de las escuelas que cuentan con estudiantes de clase media, afirman que la casi totalidad sigue estudiando, terminan la educación media y muchos llegan a la universidad.

En síntesis, las escuelas secundarias técnicas, ya sea la investigada o la visitadas se perciben cada una como de una gran diversidad, como espacios complejos, con sentidos multidimensionales, con fronteras nítidas respecto de la comunidad, y como una estructura cerrada respecto tanto del entorno como de su propia estructura interna, donde existen posiciones fijas, sistemas de control y se sigue un libreto que le ha sido dado desde el nivel central. Un director dice al respecto: “somos operadores”. Sin embargo, existen diferencias. Sin duda, la escuela investigada presenta un mayor grado de cierre que las visitadas, en términos de control de los estudiantes y relaciones con el afuera.

Este ejercicio fortaleció mis conclusiones con respecto a la escuela investigada, ya que pude observar que algunos rasgos están presentes también en otras secundarias técnicas, como parte de un circuito o modalidad educativa que tiene su singularidad. Al mismo tiempo, me pude dar cuenta que otros rasgos estaban asociados con su condición de escuela ubicada en una zona de escasos recursos materiales.

5.2. El centro de formación técnica: el ICATMI de Morelia

Introducción: el lugar de los ICATS en el campo de la capacitación

En América Latina los Centros de capacitación técnica, junto con los Institutos de formación profesional, fueron pioneros en el campo de la formación para el trabajo. Nacieron desde un enfoque que los concebía como un lugar formal, estable, con fronteras nítidas en términos de tiempo y espacio y de distribución de las funciones pedagógicas (el que sabe y el que viene a aprender), similar a la escuela, orientado hacia grandes contingentes poblacionales y asociado con la gran industria. En efecto, surgen en un contexto de industrialización creciente que requería formar en el corto plazo a una mano de obra masiva. Además, desde su surgimiento se definen como centros de capacitación antes que de formación, dando cuenta de su orientación técnica especializada en oficios múltiples. En el caso de México, coincidiendo con la creación de la secundaria técnica, surgen a principios de los sesenta los Centros de formación para el trabajo, asociados con el trabajo industrial y agrícola, de nivel federal (CECATIS). A partir de la modernización educativa y los procesos de descentralización educativa que se inician en los noventa, se crean en esa década, en convenio con los estados, los institutos descentralizados de capacitación para el trabajo (ICATS), también como parte de la oferta pública de capacitación técnica formal o formalizada. Desde los noventa se han fundado ICATS en casi todos los estados, con la excepción de Baja California, Colima, Distrito Federal, Durango, Zacatecas y Yucatán. Varios de estos centros cuentan con innovaciones, tales como los cursos polifuncionales, que acompañan la formación técnica con el aprendizaje de lenguajes como el inglés y la computación; en otros casos se han desarrollado proyectos comunitarios. En el presente la Dirección General de Centros de formación para el trabajo (DGCFT) de la SEP coordina tanto a los CECATIS, que son servicios

federales¹²⁴, como a las escuelas particulares incorporadas que desarrollan formación o capacitación para el trabajo y a los ICATS, que se ubican en 26 estados con 368 servicios educativos (Pieck, 2012).

Los ICATS, aun conservando la condición de ser organismos públicos dependientes de la SEP en primera instancia, están descentralizados en las Secretarías de Educación de los estados, así como cuentan con un sistema de programas de gran diversidad y cobertura masiva.¹²⁵ Los cursos que se ofrecen en estos institutos, gratuitos o de bajo costo, incluyen la formación en oficios, asociados tanto con la producción como con los servicios, destinados a los grupos sociales de menores recursos. Estos centros son espacios de formación "para el trabajo" y "en el trabajo", ya que también desarrollan programas en convenios con empresas, destinados tanto a población ocupada como desempleada; en algunos casos se define como requisito de ingreso que los jóvenes se incorporen a cursos asociados con el perfil de su trabajo actual. Al mismo tiempo, los centros de capacitación técnica funcionan principalmente mediante un régimen de libre inscripción; a ellos llegan los jóvenes por su cuenta para mejorar o cambiar sus capacidades laborales. Además, los centros de capacitación técnica buscan articularse con las demandas locales¹²⁶. Estos centros se concentran en "capacitación", mientras los nuevos programas de formación para el trabajo que emergen desde los noventa, un caso ejemplar fue el programa "Chile Joven", se caracterizaron por ser simultáneamente programas de inserción para el empleo y la formación, destinados en alto grado a población desocupada o que tenía como horizonte el sector informal. Finalmente, si bien los programas de los ICATS son terminales, para algunos jóvenes se convierten en la práctica en un compás de espera respecto de los estudios de educación media superior o en una forma de especialización posterior e independiente de las certificaciones asociadas con los niveles del sistema educativo.

Cabe destacar que los egresados que participaron en este estudio transitaron en mayor grado por los ICATS (Institutos de capacitación para el trabajo)¹²⁷ que por los CECATIS o las escuelas privadas incorporadas.

¹²⁴ De acuerdo con Pieck (2012) existen 199 CECATIS a nivel nacional..

¹²⁵ Cfr. página WEB de los ICAT.

¹²⁶ En el presente, los ICATS cuentan con un programa de becas para sus estudiantes, pensado para que no dejen sus estudios por razones económicas; además se está desarrollando un programa de becas de pasantía que permite a los jóvenes realizar sus prácticas laborales en diferentes empresas.

¹²⁷ Sobre 20 egresados que participaron en centros de formación técnica, 13 lo hicieron en los ICATS y el resto en escuelas particulares incorporadas.

5.2.1 Acerca del barrio

El ICATMI (Instituto de capacitación para el trabajo, Morelia, Estado de Michoacán) donde realicé las entrevistas está ubicado en un barrio alejado del centro, de bajos recursos, en la ciudad de Morelia. De nuevo, un barrio donde predomina el uso habitacional, con casas bajas, poco movimiento, calles tranquilas, dos parques pequeños, unos pocos negocios, varias estéticas muy sencillas, montadas en las casas de algunas egresadas del centro. El barrio se ve sensiblemente más tranquilo, más limpio, más cerca de la naturaleza, que el otro donde se emplaza la escuela secundaria técnica en ciudad de México. El barrio cuenta con todos los servicios, incluido el pavimento. Varias egresadas han puesto sus locales de atención en Estética cerca del ICATMI. Las estéticas de las egresadas son muy rudimentarias, un espacio pequeño, con escasa o nula tecnología, sólo un secador de pelo doméstico y un cepillo, al interior de una casa pequeña y desordenada, donde se trabaja algunas horas al día, generalmente como complemento de otra actividad laboral. Cuando visito la casa de un egresado del ICAT no sólo el joven está solo sino que el lugar se ve caótico, ropa sobre las sillas, camas sin hacer, un espacio lleno, desorden, falta de limpieza, como si alguien se hubiera ido hace varios días y todo hubiera quedado detenido. Es mediodía, los padres trabajan y están ausentes del hogar durante toda la jornada, la familia es numerosa y el joven está solo en la casa cuando nos recibe.

5.2.2 Cómo es el ICATMI de Morelia

Desde los resultados de un estudio reciente (Pieck, 2010; Pieck, 2011), el ICATMI de Morelia, en el estado de Michoacán, se presenta como un centro urbano y típicamente juvenil, con predominio de ese grupo etario, en particular de los más jóvenes (menores de 20 años) y de las mujeres. En el centro funciona un conjunto de especialidades técnicas, tales como belleza, secretariado mecánica, electrónica e industria del vestido. Las que concentran el mayor número de estudiantes son belleza, secretariado, mecánica, todas ellas de régimen “polifuncional”, ya que combinan la capacitación técnica con el inglés y la computación, lenguajes altamente valorados en un estado con fuerte migración hacia los Estados Unidos. En el pasado contó con otras carreras, como refrigeración. En este sentido, predominan las especialidades asociadas con servicios urbanos. Algunas especialidades son femeninas, porque predominan las estudiantes mujeres y porque sus

imaginarios son femeninos, tales como belleza y secretariado; por las mismas razones, otras son masculinas, como mecánica y electrónica.

Al momento de iniciar mi trabajo de campo en el ICATMI de Morelia para la tesis, se estaba realizando un diagnóstico sobre este centro, en el cual también estaba participando. A partir de ese estudio, que tuvo lugar en el año 2009 (Pieck, 2010; Pieck, 2011) el centro cuenta con un diagnóstico¹²⁸. Como ya se señaló, el grupo de investigación que realizó esa tarea, fue el que también me abrió las puertas del centro.

De acuerdo con mis observaciones durante el trabajo de campo, el ICATMI de Morelia ocupa un predio amplio en un barrio alejado del centro de la ciudad, con jardines y varias construcciones. Cuenta con espacios para los talleres, un pequeño comedor y oficinas administrativas. Me asignan una oficina para hacer las entrevistas. Durante sólo tres días estoy ahí. Hago un breve recorrido por los talleres, converso con la maestra de belleza y algunas estudiantes, observo y de nuevo me cuesta ver. Salgo un rato a ver el barrio circundante y a entrevistar a un egresado en su propia casa, en otro lugar de la ciudad. Nuevamente, los profesores y el personal administrativo, son cordiales y me dejan hacer, sin preguntar demasiado.

Los estudiantes, principalmente mujeres, se muestran dispuestos a ser entrevistados. Si bien su vestimenta es deportiva y propia de los jóvenes (jeans, tenis, pantalones sueltos o muy estrechos, sucesivas remeras puestas una sobre otra, otros) es más formal que la que usaban algunos egresados de la escuela secundaria técnica (piercings, varones con luces en el pelo, remeras con brillos) En congruencia con este código, observo que el ambiente es altamente escolarizado, horarios fijos, espacios regulados. Los estudiantes se refieren al centro en términos de “escuela”. También observo que no existe ninguna actividad deportiva o cultural aparte de los cursos de formación para el trabajo.

A esta impresión se une otra: percibo que los estudiantes entran y salen cada uno como un sujeto individual, con escasa pertenencia al grupo, como si vinieran “a recibir un servicio”. Si bien en otros ICATS existen proyectos comunitarios (Pieck, 2012), en este centro urbano, no se hacen presentes, mientras la innovación se concentra en el diseño y ejecución de los cursos polifuncionales. Igualmente no existen asociaciones de estudiantes, mientras las relaciones entre las estudiantes, según sus propios testimonios,

¹²⁸ El diagnóstico “Los ICATMI: una visión desde los jóvenes participantes”, fue un estudio cualitativo, en base a entrevistas, que se combinó con una encuesta a los participantes, 183 casos, distribuidos en dos centros, ICATMI Morelia e ICATMI Corupo; informe final no publicado, realizado desde la línea de educación, trabajo y pobreza, INIDE, IBERO, enero del 2010 (Pieck, 2010); posteriormente se elaboró un artículo a partir del estudio (Pieck, 2011)..

están clasificadas por los cursos en los cuales participan, en forma tal que se relacionan principalmente con sus pares del mismo curso. Además, en algunos casos existen prejuicios entre los estudiantes, por ejemplo, los estudiantes de electrónica desvalorizan a los de mecánica, mientras estos a su vez desvalorizan a las participantes del curso de belleza.

A partir de las entrevistas realizadas para la tesis confirmo los resultados del estudio de Pieck (2010; 2011). En efecto, los jóvenes tienen algunas demandas asociadas con la falta de recursos y las instalaciones inadecuadas. En todas las especialidades, los profesores y el clima institucional son altamente valorados. Se observa una presencia significativa de jóvenes que no trabajan, que viven con sus padres y dependen económicamente de ellos. Además, el ingreso al centro implicó para algunos una reducción de su actividad laboral. Una parte significativa de los estudiantes declara tener interés por continuar estudios. Asimismo, se destaca el hecho de que una parte de los estudiantes cuenta con educación media superior, completa o incompleta, mientras la casi totalidad ha cursado la educación básica. En este sentido, el centro no recluta principalmente a desertores de la secundaria o a jóvenes que no continuaron estudiando después de ese nivel. Tampoco es un centro en el cual continúan estudiando los que pasaron por la secundaria técnica, ya que si bien estos predominan levemente, también existe una presencia considerable de los que proceden de la secundaria general o la telesecundaria. En estrecha relación con los avances generacionales, los estudiantes tienen una escolaridad superior a la de sus padres y madres.

5.2.3 Los estudiantes del ICATMI: resultados de una encuesta¹²⁹

De acuerdo con la encuesta ya mencionada, los estudiantes del centro de capacitación de Morelia donde entrevisté al grupo de egresados, se caracterizan como sigue¹³⁰: En primer lugar, los jóvenes, entendiendo por jóvenes al grupo de 15-29 años, representan la casi

¹²⁹ Como parte de mi colaboración con la línea de investigación mencionada, inscrita en una estancia doctoral, analicé los resultados de la encuesta y escribí el informe correspondiente, que se constituyó en insumo para el informe diagnóstico final (Pieck, 2010; Pieck, 2011). El análisis que aquí se presenta sintetiza el informe realizado por mí acerca de la encuesta, así como incorpora un segundo análisis en base a: a) haber reducido la base de datos de la encuesta a los estudiantes del ICATMI que habían pasado por la secundaria técnica y; b) una revisión de las entrevistas en profundidad que se hicieron en el marco del estudio del ICATMI (Pieck, 2010; Pieck, 2011), pero "revisitadas" desde el punto de vista de la secundaria técnica. Los análisis realizados se compararon con las conclusiones elaboradas desde el estudio más amplio (Pieck, 2010; Pieck, 2011)

¹³⁰ La encuesta incluyó a 122 estudiantes del ICATMI de Morelia, de cinco especialidades, secretariado, belleza, costura, mecánica, electrónica; además la encuesta fue parte de una investigación más amplia, que se combinó con entrevistas en profundidad y que abarcó dos centros de capacitación del estado de Michoacán: el ICATMI de Morelia y el ICATMI de Corupo.

totalidad de los estudiantes (83%), mientras son minoría los mayores de 30 años. Al interior de los jóvenes predominan los más jóvenes, ya que los menores de 20 años representan el 70%. Las estudiantes mujeres también son mayoría (64%), mientras su peculiaridad es que son mayores que los varones.

En términos de la escolaridad previa, si bien el ICATMI no establece requisitos de escolaridad para ingresar, la mayoría de los estudiantes cuenta con educación básica completa (89%, que se eleva al 92% para las mujeres y decrece al 84% para los hombres) y sólo unos pocos con secundaria incompleta o primaria. Además, un porcentaje significativo de los estudiantes cuenta con estudios de educación media superior completa o incompleta (57%); los que terminaron la educación media superior representan el 36% del total; los que sólo cuentan con educación secundaria completa son el 32 %, con diferencias por género (el 36% de las mujeres y el 25% de los varones).¹³¹

Los estudiantes viven mayoritariamente con sus padres (60%), aun cuando un cuarto vive con su esposo/a e hijos; es mínimo el porcentaje de estudiantes que viven solos (6%). Esta situación se modifica por género, ya que viven con sus padres el 75% de los varones y el 52% de las mujeres; se podría inferir que las jóvenes son las que se han ido de la casa paterna por casamiento o convivencia. La casi totalidad de los estudiantes depende económicamente de alguien (82%), siendo este porcentaje levemente superior en el caso de los varones (84% versus 82%). La escolaridad de los padres y madres es significativamente más baja que la de los estudiantes.¹³²

¹³¹ La distribución de la escolaridad es: primaria (1.6%), secundaria incompleta (9%), secundaria completa (32%), media superior incompleta (21%), media superior completa (36%), educación superior incompleta (0.4%), superior completa (0%).

¹³² Entre los padres el 43% oscila entre la primaria completa y “no sabe leer ni escribir”; sólo el 12% cuenta con secundaria completa y el 17% con estudios universitarios, mientras un tercio ha realizado estudios después de la educación básica. Las madres oscilan entre la primaria completa y “no sabe leer ni escribir” en el orden del 40%, mientras el 31% cuenta con estudios más allá de la educación básica. El 8% de las madres tiene estudios universitarios y el 16% secundaria completa. La ocupación del padre está vinculada principalmente con trabajos poco calificados del sector servicios, tales como empleado o comerciante, seguidos de oficios igualmente poco calificados. Las madres se dedican en un poco más de la mitad a tareas del hogar (60%), seguidas de trabajos en el sector servicios, en particular comerciante. Los padres o madres que trabajen por cuenta propia son muy escasos. Algunos estudiantes declaran que sus padres y madres trabajan como profesionistas o como maestros (en el orden del 9% al 4%); esta información da cuenta de la presencia de un pequeño grupo procedente de sectores medios.

Cabe destacar que un poco más de la mitad de los estudiantes no trabajaba antes de ingresar al ICATMI (53%). Esta relación se modifica por género, ya que las mujeres trabajaban en una proporción levemente menor (55% versus 49% de los varones). Los trabajos de los estudiantes se relacionaron con actividades del sector servicios, poco calificados, y algunos oficios, igualmente poco calificados; las mujeres tienden a trabajar en servicios en mayor grado que los varones, así como por cuenta propia. Al momento de la encuesta, el 63% de los estudiantes no trabajaba, situación que se modifica por género, ya que se incrementa en el caso de las mujeres y se reduce entre los varones (69% versus 54%). En consecuencia, el ingreso y la permanencia en el ICATMI se acompañaron con una reducción de la actividad laboral, tanto en los estudiantes varones como mujeres. Los trabajos actuales son similares a los que los estudiantes realizaban en el pasado: tareas poco calificadas en el sector servicios, seguidas de oficios no calificados; la novedad es que aparecen unos pocos casos que se definen como cuenta propia o profesionistas; la situación se modifica por género, ya que entre las mujeres crece el número de profesionistas y cuenta propia, aun cuando siguen predominando los trabajos no calificados en servicios; entre los varones predominan los trabajos en servicios y en oficios no calificados, mientras está ausente la categoría cuenta propia y tiene muy baja presencia la categoría profesionista.

Otro hecho a observar es que la educación secundaria técnica fue la principal modalidad de la secundaria a la que asistieron antes los estudiantes del ICATMI, ya que representaron el 57% del total.

La educación media superior aparece como el punto de quiebre de la continuidad educativa, en particular entre el primero y el segundo año; en el caso de las mujeres, dejan de participar durante el primer año, mientras los varones lo hacen a partir del segundo. Para los estudiantes los principales motivos de alejamiento fueron la falta de recursos y el desinterés por el estilo escolar de aprendizaje. Esta situación se modifica por género, ya que las estudiantes mujeres aluden en mayor grado a la falta de recursos y al matrimonio y los varones al desinterés por la escuela.

En relación con continuar estudios de educación media superior, el 69% de los estudiantes se manifiesta interesado, en mayor grado los varones que las mujeres (67% versus 60%). Los motivos para continuar son principalmente el deseo de superarse, seguido de “para trabajar” y la posibilidad de estudiar una licenciatura; esta relación se modifica por género, ya que entre los varones prevalece en mayor grado el argumento de “para superarse”, y “para trabajar”, mientras en las mujeres aparece mujer hace mención

a que la continuación de estudios de educación media superior es un camino para “poner un negocio”; para unos pocos varones, los estudios de educación media superior son percibidos como un camino que podría facilitar el acceso al trabajo.

Finalmente, el motivo principal de ingreso al ICATMI fue el gusto por la especialidad (26%), seguido del deseo de superación personal (16%) y encontrar trabajo (9%), y a continuación una heterogeneidad de otros motivos altamente atomizados, tales como tener un oficio, autoemplearse, gusto por el plantel, otros. Si se reagrupan los motivos, resulta nítido que existe una fuerte relación entre ingresar al centro y mejorar las oportunidades para conseguir o crear trabajo. En el caso de las mujeres, el principal motivo fue la superación personal y entre los hombres el gusto por la especialidad, que da cuenta de un interés más técnico y específico.

5.2.4 Reflexiones acerca de “todos” los estudiantes del ICATMI Morelia

La especificidad del ICAT de Morelia radica en su condición de centro urbano, moderno, emplazado en la capital del Estado, que se ha ido autodefiniendo como un espacio de innovación pedagógica, por la presencia de los cursos de capacitación polifuncionales. Además, una parte de los estudiantes vive en las cercanías del centro, situación que lo hace cercano a la comunidad. En el mismo sentido, el atractivo del centro se relaciona con la presencia de especialidades de servicios, en relación con las cuales existe la idea de que se puede poner un negocio o trabajar por cuenta propia (belleza, mecánica, secretariado, costura), así como el hecho de que sean polifuncionales, ya que el aprendizaje del inglés y la computación facilita el tránsito hacia los Estados Unidos, en un estado como Michoacán con alta migración.

Si bien este ICAT es un centro juvenil, un tercio de los encuestados tenía más de 30 años, rompiendo el mito de que los ICAT son espacios exclusivamente juveniles. Además, cabe destacar que al interior de los jóvenes, se observan diferencias por edad y por sexo.

Cabe destacar que la situación de continuar viviendo con la familia de origen está asociada con restricción, con la falta de oportunidades de trabajo, con estudios que preparan para el trabajo y al mismo tiempo tienen un techo. En este sentido, la dependencia de la familia no puede leerse como “moratoria social” o como tiempo de preparación social.

Otro punto a señalar es que los participantes del ICATMI son estudiantes que tienen una tradición escolar, ya que la casi totalidad tiene educación básica completa y un poco más de la mitad ha continuado estudios después de ese nivel¹³³ y al mismo tiempo, en un momento se han alejado de la escuela, pero desean mayoritariamente continuar estudiando. De este modo se rompe el mito de que los centros de formación técnica son “para desertores” de la secundaria o la media superior. En consecuencia, se conjetura que encontraron en el ICATMI una alternativa a la continuación de estudios. Los participantes viven el ICATMI como una manera de “seguir estudiando”, de “ir a la escuela”, en un lugar diferente y que sienten, no sólo como posible sino como más acogedor o amigable. Al respecto, varios estudiantes reiteran el mismo argumento: “aquí nos tratan bien, no como en la escuela”, en referencia a la escuela secundaria o primaria.

La escolaridad de los estudiantes no influye en forma determinística en los trabajos que realizan, ya que predominan las tareas no calificadas tanto entre los que cuentan con primaria incompleta como los que tienen media superior completa. La única diferencia que se observa es que los pocos casos que se declaran comerciantes o profesionistas cuentan con educación media superior completa. Por el contrario, la edad si aparece como un elemento diferenciador, ya que aunque en todos los rangos de edad predominan los trabajos no calificados del sector servicios, los pocos casos de las estudiantes que se declaran “profesionistas” se ubican en el grupo de 30 años y más.

Los estudiantes transitan de una tarea a otra, mostrando trayectorias laborales no lineales, que responden a la necesidad de sobrevivir. En este proceso no se especializan en un campo de trabajo, sino que rotan de una ocupación a otra. Por ejemplo, pasan de empacar en la ciudad a cortar verduras en el campo, de trabajar en un camión, a “eléctrico” en una reparadora automotriz.

En la mayoría de los casos, las ocupaciones que realizan los estudiantes no están asociadas con la especialización que están cursando en el centro de capacitación. A modo de ejemplo, estudian electrónica y trabajan como meseros, supervisores o incluso un profesional (dentista); estudian mecánica y trabajan como albañil, en el campo cortando verduras, como comerciante, empacador, transportador de muebles, ayudante de cocina, otros. Sin embargo, se presentan algunos casos en mecánica y belleza que

¹³³ La distribución de la escolaridad es: primaria (1.6%), secundaria incompleta (9%), secundaria completa (32%), media superior incompleta (21%), media superior completa (36%), educación superior incompleta (0.4%), superior completa (0%).

dicen que ya están trabajando en lo suyo o haciendo las prácticas; lo interesante de estos casos es que transitaron desde trabajos fuera de la especialidad a otros de la especialidad, tales como: desde “hacer electricidad con un tío” a trabajos en mecánica; desde transportar muebles a prácticas en mecánica; desde trabajar en una pipa de agua a eléctrico en una reparadora automotriz.

Aún más, tampoco las especialidades que están cursando en el ICATMI se relacionan con los talleres que cursaron en la secundaria técnica¹³⁴. Por un lado, los talleres en los cuales participaron en la secundaria técnica presentan un alto grado de dispersión y diversidad, aun cuando secretariado, industria del vestido y electricidad son las más nombradas. Este orden se modifica por género, ya que las mujeres se concentraron en secretariado e industria del vestido y los varones en electricidad y carpintería. Por otro lado, la elección de los cursos del ICATMI se relaciona en mayor grado con prestigio social, edad y género. Mecánica se presenta como la especialidad más demandada por los varones, y en particular por los más jóvenes, mientras secretariado y belleza lo son por las mujeres (33% y 32%), seguidas de costura.

La impresión que dan los estudiantes es que están en una permanente búsqueda de nuevos espacios educativos y laborales, unidos por el interés por conseguir o mejorar el trabajo. Esta tendencia se especifica como sigue: a) el interés por continuar estudiando se relaciona con la edad, ya que entre los jóvenes es mayor, mientras decrece en las generaciones más adultas; b) en el interés por seguir estudiando incide también la escolaridad, en forma tal que los estudiantes que no han completado la educación primaria o la secundaria son quienes manifiestan menor interés en continuar estudiando o sólo plantean la posibilidad de completar la secundaria; c) el menor interés de las mujeres por continuar estudiando, puede asociarse con el hecho de que están optando, en mayor grado que sus pares masculinos, por afincarse en la especialidad del ICATMI que están estudiando en el presente; d) al comparar el comportamiento de las estudiantes de las diferentes especialidades, las estudiantes de secretariado son quienes están más interesadas en continuar estudiando, seguidas de los estudiantes de electrónica, mecánica y belleza; el último lugar lo ocupa la especialidad de costura.

A partir de lo anterior, el ICATMI se presenta como un espacio educativo al cual los jóvenes se incorporan como parte de su búsqueda de trabajo; algunos completan la educación secundaria y/o la media superior, buscan trabajo y cómo no lo consiguen o lo que consiguen no les satisface, se acercan al ICATMI por ser un lugar de formación

¹³⁴ Esta afirmación se refiere a los estudiantes que provenían de la secundaria técnica.

práctica y rápida, que conjeturan que les va a permitir acceder en forma más expedita al mundo del trabajo. La tesis de este estudio es que *la educación sigue al trabajo*, que los jóvenes transitan de un trabajo a otro y de un tipo de escolaridad a otro tipo de formación más técnica, teniendo siempre como horizonte mejorar su condición laboral. La errancia de un estudio a otro está relacionada con el intento de encontrar un nicho laboral satisfactorio.

El otro motivo por el cual los estudiantes se incorporan al ICATMI es porque es un tipo de centro o espacio educativo que combina tres factores: a) es público, reconocido, de bajo o nulo costo; b) cuenta con una organización escolarizada, que les resulta familiar, que ya la conocieron antes, en la primaria y la secundaria. Además, es un tipo de estructura que los contiene y les permite una actividad regular, continua, regulada por horarios y actividades. Si se acepta el supuesto de que la vida cotidiana de estos jóvenes, especialmente de los más marginados, es una permanente improvisación, un orden desordenado (en términos de horarios, rutinas, bienes, servicios, alimentos), “ir a la escuela” es una manera de tener un destino social. Aún más, el hecho de ir al ICATMI los legitima ante otros, los hace ser “jóvenes que estudian”, que no están de vagos...; c) es una “escuela” y al mismo tiempo es diferente, aluden a que “los maestros son pacientes, son amables, explican, no hay violencia, es una escuela mejor”... que las conocidas en el pasado.

Al mismo tiempo necesitamos considerar que los estudiantes están en el ICAT porque están buscando un tipo de formación técnica especializada, lo suficientemente corta como para transitar rápidamente hacia el trabajo y lo suficientemente específica como para sentar las bases de una especialización de más largo plazo, que se pueda continuar en otros niveles.

En este sentido, dos grupos de estudiantes, asociados con dos orientaciones primarias pueden identificarse en relación con el acceso y permanencia de los jóvenes en el ICAT de Morelia (Pieck, 2011)¹³⁵: a) los que cuentan con una orientación básica, vinculada con la formación en una especialidad y pensando en una inserción laboral rápida; en este grupo se incluyen los jóvenes que están “en banca”, completando asignaturas de la secundaria para poder ingresar a la media; b) los que tienen como horizonte la especialización y hacen del ICAT un hito más en su trayectoria profesional. Esta diferenciación que establece Pieck (2011) permite pensar al ICAT no sólo como un

¹³⁵ Estas orientaciones fueron identificadas por Pieck a partir de un universo más amplio que incluyó tanto al ICATMI de Morelia como al de Corupo.

centro terminal de formación, sino como un lugar más flexible, que bajo ciertas condiciones puede ser la puerta para trayectorias orientadas hacia una formación más especializada. Este rasgo se relaciona y fortalece con otras dos tendencias: a) el interés por continuar estudiando, ya señalado, que se hace presente en la mayoría de los estudiantes; b) el hecho de que una parte significativa de los estudiantes aspiran a organizar una microempresa o un negocio propio o trabajar por su cuenta (Pieck, 2011)¹³⁶.

Finalmente, esta visión acerca de los estudiantes del ICATMI, donde están “todos” los estudiantes, con diferentes trayectorias educacionales, permite contar con un marco para caracterizar al subgrupo de los egresados de la secundaria técnica, en particular si se diferencian de los otros que vienen de la secundaria general o de la telesecundaria. Una pregunta que queda en el aire es si se diferencian de acuerdo con el tipo de secundaria que estudiaron o si se parecen por la clase social a la cual pertenecen, que los somete a los mismos vaivenes y juegos de desigualdad.

5.2.5 Los que sólo estudiaron la secundaria técnica¹³⁷

Al observar a los estudiantes jóvenes del ICATMI que antes de ingresar sólo habían completado la secundaria técnica (26 casos), se hacen presentes las siguientes tendencias¹³⁸:

- a) son en su totalidad menores de 20 años, concentrándose entre 16 y 17 años, así como se ubican como estudiantes en tres especialidades del ICATMI, mecánica, belleza y secretariado; los hombres se concentran en mecánica y las mujeres en belleza y secretariado;
- b) predominan las mujeres (58%) y los jóvenes menores de 20 años (77%); al interior del grupo de los menores de 20, el 85% tiene entre 15 y 17 años;
- c) la mayoría depende económicamente de alguien (85%), principalmente de los padres o de una pareja; en el caso de las mujeres, esta relación se modifica levemente por género, ya que las mujeres dependen en mayor grado (87% versus 82% de los hombres);

¹³⁶ También esta tendencia fue inferida incluyendo tanto al ICATMI de Morelia como al de Corupo.

¹³⁷ La base de datos de la encuesta del ICATMI de Morelia fue reducida a dos grupos: a) los estudiantes que sólo habían completado la secundaria técnica antes de ingresar al centro (26 casos) y b) los que habían pasado por la secundaria técnica y también por la media superior (44 casos); se comparó estos dos grupos entre sí y con el total; para aligerar el texto, sólo se presentan las observaciones referidas al grupo a.

¹³⁸ Cfr. Anexo metodológico.

- d) la mayoría vive con sus padres (69%), aun cuando los varones viven en mayor grado en esa situación (73%), mientras casi un tercio de las mujeres vive en pareja y el resto con los padres;
- e) el 60% de los egresados no trabajaba antes de ingresar al ICATMI, y los que trabajaban lo hacían en tareas escasamente calificados, empacador en supermercado, ayudante en cocina económica, transporte de muebles, lavador de autos, carpintero, ayudante en un taller eléctrico, ayuda familiar a sus papás en un negocio de abarrotes, haciendo halconería, vendiendo celulares en una tienda, como ayudante administrativa en una cooperativa escolar;
- f) al estar ya como estudiante del centro de capacitación no trabajaba 76% de los egresados, en forma tal que la condición de estudiante reduce la actividad laboral; además, los que estaban trabajando lo hacían en tareas poco calificadas, tales como ayudante de cocina, carpintero, prácticas en mecánica, ayudante de un taller mecánico, comerciante, balconería, ayudante en una estética;
- g) al combinar la situación laboral “antes” con la presente al momento de la entrevista, resulta que las mujeres son las que han dejado principalmente de trabajar, especialmente en tareas femeninas, como ayudante de contabilidad o ayudante de cocina;
- h) se han producido algunos tránsitos o cambios de trabajo, por ejemplo, una estudiante que trabajaba como vendedora en una tienda de celulares se fue como ayudante a una estética de belleza, por contactos informales dentro del centro de capacitación; otros dos estudiantes varones, que estudiaban mecánica, se fueron a hacer la práctica profesional o a trabajar en un taller de mecánica como ayudantes; en este sentido, a los egresados que eran trabajadores, la pertenencia a una especialidad como estudiante, los enfocó en un trabajo de ese mismo campo; los otros casos conservan el mismo trabajo o tienen cambios más azarosos, como pasar de lavador de autos a ayudante de cocina;
- i) la mayoría quiere continuar estudios de media superior, porcentaje que se eleva en el caso de las mujeres;
- j) cuando se observa la huella dejada por la especialidad de la secundaria técnica en las opciones de capacitación técnica, en particular en los estudios que están realizando en el ICATMI, sólo en el caso de Secretariado e Industria del vestido, dos especialidades femeninas, la mitad de las que estudiaron esas especialidades en la secundaria, vuelven a elegir secretariado o industria del vestido en el ICATMI.

Necesitamos preguntarnos en qué grado esta congruencia puede ser leída como una cierta vocacionalización del proyecto de vida o como una adhesión a lo familiar; podría

conjeturarse que la vocacionalización que se observa en mujeres jóvenes, que están tan cerca de la terminación de sus estudios y con poco camino en el mundo del trabajo, está fundada en lo que está a la mano, y que esta elección se podría desvanecer con el paso del tiempo. En el resto de los casos, la relación entre las especialidades de la secundaria técnica y el ICATMI fue azarosa, mientras tendían a concentrarse en carreras técnicas que para los jóvenes eran vividas como más propicias para conseguir trabajo. A modo de ejemplo, en la especialidad de belleza del ICATMI participaron egresados de la secundaria técnica que estudiaron en esa modalidad en los talleres de computación, industria del vestido, dibujo técnico, secretariado, como si “belleza” fuera un espacio que unía diversidades. Un proceso análogo sucedió con mecánica, donde convergieron estudiantes que en la secundaria técnica habían estudiado electricidad, dibujo técnico o carpintería.

Sin embargo, de acuerdo con la encuesta redefinida a 26 casos, las huellas de la especialidad de la secundaria técnica en el trabajo son un poco más claras, ya que tres egresados trabajaron en tareas asociadas con la especialidad, por ejemplo, dos que estudiaron carpintería, estuvieron asociados con ese ramo, uno como carpintero, pero otro como distribuidor de muebles, mientras otro egresado que hizo la especialidad de electricidad, trabajó en un taller eléctrico. Al mismo tiempo, un punto a destacar es que al ingresar al ICATMI y ponerse en contacto con otra especialidad, tienden a trabajar en esta última, por ejemplo el egresado que estaba trabajando en el taller eléctrico, al empezar a estudiar mecánica en el ICATMI, pasa a ser ayudante en un taller de mecánica, mientras el que trabaja de transportista de muebles, al ingresar a la especialidad de mecánica, se va a hacer la práctica de mecánica. Se confirma nuevamente que los egresados muy jóvenes tienen una adhesión temporal con los talleres de la secundaria técnica y que la cambian, cuando entran en contacto con otra formación. Finalmente cabe señalar que la mayoría de los estudiantes que habían estudiado sólo la secundaria técnica antes de ingresar al ICATMI querían seguir estudiando.

Este análisis permite concluir que los egresados de la secundaria técnica que ingresaron al ICATMI sin haber realizado antes otros estudios eran más jóvenes que el conjunto de los estudiantes del centro, dependían económicamente de otras personas y vivían con sus padres en mayor grado, mientras la reducción de la actividad laboral que acompañó al ingreso al centro era aún mayor¹³⁹. La no relación entre las formaciones de

¹³⁹ En el grupo total la dependencia económica era del 82% y vivían con los padres el 60%, mientras entre los que estudiaron antes sólo secundaria técnica, la dependencia ascendió al 85% y vivían con los padres el 69%. no trabajaban “antes” en el grupo total el 53%, y después no trabajaba el 63%, mientras en el grupo que sólo estudió la secundaria técnica antes, no trabajaba antes el 60%, y después no trabajaba el 76%.

los talleres de la secundaria técnica y las especialidades del ICATMI se mantiene en los dos grupos, aunque entre los que sólo estudiaron antes la secundaria técnica se observa una tendencia a concentrarse en campos conocidos, como en caso de costura, generándose así una cierta continuidad, que puede atribuirse en mayor grado a la tendencia a referirse a lo familiar que a una elección. El tránsito en torno a trabajos no calificados se conserva en los dos grupos. Sin embargo, en el grupo que sólo estudió la secundaria técnica antes de ingresar al ICATMI, a diferencia del grupo total, se observa una cierta congruencia entre las formaciones recibidas en los talleres de la secundaria y los trabajos que están realizando mientras son estudiantes del centro de capacitación. Los dos grupos se unifican en términos de que presentan altas aspiraciones educativas.

Todos los rasgos permiten concluir que los estudiantes del ICATMI que ingresaron directo desde la secundaria técnica son los más vulnerables en términos sociales y económicos. Sin embargo, aún en esas condiciones cuentan con altas aspiraciones educativas

5.3 Análisis comparado entre la secundaria técnica y el ICATMI

Al comparar el ICAT de Morelia con la secundaria técnica, resulta que estamos en presencia de dos estructuras escolarizadas donde existe un componente de trabajo, pero con una diferencia significativa: mientras la secundaria técnica combina la formación general con la educación tecnológica básica, el ICAT sólo forma en saberes prácticos. Además, la secundaria técnica permite la continuación de estudios, mientras el ICAT es terminal. Sin embargo, el ICAT permite el inicio de una trayectoria en torno a la especialización en un oficio, con lo cual el carácter de terminal se relativiza.

De acuerdo con los testimonios en el ICAT la disciplina es flexible, los estudiantes se autorregulan en alto grado, no están obligados a usar uniforme y no se detectan formas de violencia. Aun más, los estudiantes contraponen el ICAT con la secundaria y señalan: “aquí nos tratan bien, no como en el escuela”. Al mismo tiempo, para los jóvenes que participan en el ICAT, este centro es concebido como “la escuela” o el lugar de la afiliación, la identidad y el prestigio, donde se sienten valorados y “atendidos”. Aun más, en un proceso similar al que sucede con la escuela, los estudiantes del ICAT apelan al centro para legitimarse frente a los que no continuaron estudiando.

Sin embargo, los estudiantes del ICAT se relacionan con la institución según un nexo más parecido al de consumidores o clientes, ya que van y reciben un servicio, antes

que de aprendices inscritos en comunidades de práctica. Incluso los egresados dicen que en la secundaria técnica tenían más amigos que en el ICAT y que era un ambiente más divertido. En este sentido podemos conjeturar que en la secundaria técnica el tiempo prolongado de permanencia, así como las múltiples formaciones que involucra, generan la sensación de ser parte de una comunidad de práctica, por temporaria que ésta sea.

Por su parte, el ICAT también conserva, al igual que la secundaria técnica, una estructura curricular organizada por áreas o asignaturas y por descomposición analítica, aun cuando está fundada en mayor grado en los saberes prácticos. El cuerpo docente establece una diferencia significativa entre la secundaria técnica y el ICAT. Mientras en el ICAT los docentes son instructores formados en la práctica, sin título docente e incluso sin título universitario, sino acreditaciones asociadas con la práctica, en la secundaria técnica la mayoría de los docentes cuentan con título de educación superior.

Finalmente, los estudiantes de la secundaria técnica están allí como parte de su camino por la escuela, que se les presenta como un requisito obligatorio hasta la educación básica. En ese marco, los estudiantes de la secundaria técnica están transitando tanto por una formación general que hace de puente entre la primaria y la media, como por una formación tecnológica básica. Esto hace una diferencia con los estudiantes del ICAT, que se acercan buscando voluntariamente un tipo de formación técnica que les permita una salida laboral inmediata, así como contar con una especialidad básica o iniciar el camino de una especialización técnica de mediano plazo.

Capítulo VI. En busca de un marco de referencia: los jóvenes, la educación y el trabajo

Introducción

En este capítulo se presenta un conjunto de reflexiones acerca de los vínculos entre los jóvenes, la educación y el trabajo, a partir de la revisión bibliográfica sobre el tema. Estas reflexiones iniciales permitieron enmarcar el estudio de la secundaria técnica en la teoría social. La tarea de organizar un marco de referencia acompañó todo el proceso de la tesis, sin limitarse a una actividad inicial y por una única vez. En este sentido, el encuadre se fue revisando y modificando en forma permanente. La versión que se reseña es la final, que además ha sido sintetizada para adecuarla a la estructura de la tesis.

La construcción de un marco de referencia hizo posible acercarse a los jóvenes con una apertura cognitiva y política que no se limitaba ni a una única visión y/ o corriente teórica ni al sentido común. Un punto a destacar es que el marco de referencia no reemplazó ni acalló la voz de los jóvenes investigados, sino que sólo operó como un espejo para confrontar los relatos y orientar el proceso del estudio en su totalidad.

El capítulo tiene por propósito sistematizar los aportes teóricos acerca de las relaciones entre jóvenes, educación y trabajo, y desde allí presentar cómo los jóvenes viven estos dos mundos. Las categorías que aquí se comparten serán retomadas como referentes para analizar los testimonios de los jóvenes egresados.

Sobre la base de estas intenciones, el capítulo está estructurado en dos partes. En la primera parte se presenta el mundo del trabajo incluyendo la descripción del contexto social contemporáneo, la aproximación al trabajo como experiencia, las transformaciones en el mundo del trabajo y sus consecuencias en los sujetos, hasta arribar a las relaciones entre educación y trabajo. En la segunda parte se hace una aproximación sociocultural a los jóvenes, dando cuenta de qué se entiende por un enfoque desde el sujeto y analizando la situación social de los jóvenes en América Latina y México, con particular referencia a sus vínculos con la educación y el trabajo. Para culminar se presentan resultados de investigación acerca de los jóvenes como estudiantes, que permiten contextualizar el estudio de esta tesis, que siguió la vía de las trayectorias. Con este capítulo culmina la primera parte de la tesis: "Antecedentes" y se inicia la segunda, referida a resultados en torno a las trayectorias y finalmente las conclusiones.

6.1 El mundo del trabajo

6.1.1 El contexto social del trabajo

El trabajo se inscribe en un contexto social complejo donde la sociedad se ha hecho globalizada e informacional (Castells, 1999). El contexto social no es algo externo al trabajo sino que está “en el trabajo”.

La categoría “globalización” oculta que ha tenido lugar un tipo de “inclusión excluyente” (Deotte, 2000), donde todos estamos integrados pero gran parte en posiciones subordinadas. Cuando se habla de globalización desde el sentido común se da cuenta de una situación aparentemente igualadora. Siguiendo a Baricco (2002), es “igualadora” porque todos tenemos acceso a comprar por INTERNET o a tomar Coca Cola. La globalización es percibida además como “buena” y ventajosa, con indicadores tales como que llegan las noticias al instante y se puede consumir cualquier cosa en cualquier lado. También la globalización se presenta como inevitable desde el sentido común. Estos razonamientos que naturalizan la globalización y maximizan algunas ventajas aparentes, dejan de considerar su carácter histórico y la consecuencia fundamental de este proceso: el hecho de que se ha reafirmado la inclusión excluyente. Otro rasgo de la sociedad actual, la “mundialización”, implica un proceso de destrucción del mundo conocido y no de creación de un mundo nuevo, de orden mundial o superior (Nancy, 2003).

Desigualdad y pobreza, lógica de centro-periferia, tanto a nivel mundial como nacional y local, reducción del espacio público, desinstitucionalización y pérdida de sentido de las comunidades de vida, nuevas relaciones entre el trabajo y el domicilio de los sujetos, son algunas de las manifestaciones de la sociedad globalizada. También, el desdibujamiento entre las esferas de lo civil y lo militar, en forma tal que el campo social está crecientemente militarizado (Derrida, 2006). Desde el punto de vista del sujeto, su figura se desperfila y tiende a pensar que la vida no nos pertenece (Machado Pais, 2007).

El mundo globalizado es simultáneamente “informacional, ya que la información y los procesos asociados se ha convertido tanto en fuente de productividad como de poder, mientras han crecido las redes y las comunidades virtuales organizadas en sistemas complejos (Castells, 1999). En efecto, la sociedad informacional no sólo implica un alto desarrollo de las nuevas tecnologías de la información, sino el empleo de éstas con fines de control social. Sin duda estas características, encubiertas por una capa de racionalidad y civilización, afectan profundamente la vida de los sujetos, ya que transitamos de lo mundial a lo local, vivimos cada vez más en redes, nos fragmentamos e intentamos unirnos

todos los días. Al respecto Castells (1999) afirma que si bien en todas las sociedades la información ha cumplido un papel fundamental, en la “sociedad informacional, la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en fuentes fundamentales de la productividad y el poder” (Castells, 1999: 47). Asimismo, las nuevas tecnologías de la información están integrando al mundo en redes múltiples y abiertas, que se interconectan entre sí, generando un amplio espectro de comunidades virtuales (Castells, 1999).

A su vez la sociedad informacional se inscribe en economías, países y estados que se han hecho interdependientes a escala global, introduciendo una nueva relación entre economía, estado y sociedad. Esta es un rasgo estructural que se manifiesta a nivel mundial, aun cuando presente variaciones por continente, país y cultura (Castells, 1999). Para este autor: “en el futuro la sociedad podría estar excesivamente fragmentada, debido a la flexibilización e individualización del trabajo; podría no gustarnos lo que vamos a ver” (Castells, 1999: 514). Esta es la visión que elaboró Castells (1999) a fines del siglo XX, coincidente con la de otros autores (Sennett, 2006; Bauman, 2005), acerca de la sociedad globalizada, tan fragmentada como global, tan sujeta a las reglas de la “inclusión excluyente”, como al capital y sus intereses. Apenas diez años después, esta visión empieza a hacerse cada vez más real e inquietante, empieza a ser “la realidad” de muchos.

Mientras algunos autores (Castells; 1999; Sennett, 2006) hacen referencia a la fragmentación, y definen en esos términos el trabajo, otros (Bauman, 2005), reafirman que estamos en un mundo globalizado donde se ha perdido la vinculación y predomina el individualismo, la separación y la desregulación. La contradicción es que en un mundo globalizado las fronteras se han incrementado y se levantan en la esquina de cada barrio. Al respecto se señala: “La inseguridad nos afecta a todos, inmersos en un mundo fluido e impredecible de desregulación, flexibilidad, competitividad e incertidumbre endémicas (...) se nos pide que busquemos soluciones biográficas a contradicciones sistémicas; busquemos la salvación individual a problemas compartidos” (Bauman, 2005: 169). También se destaca que por miedo los sujetos ven peligrosa la diversidad (Bauman, 2005). En la denominada por el autor sociedad atomizada, se presenta una ilusión de comunidad basada en la división, la separación y el mantenimiento de la distancia; consecuentemente, se crean comunidades homogéneas, donde importa la mismidad. De allí la tendencia a afirmar la homogeneidad y la identidad única. Finalmente, el acto fundacional del capitalismo moderno fue la separación entre la producción y el hogar. Si bien esto es identificado desde la literatura disponible como emancipatorio, también se

considera que generó soledad (Bauman, 2005). Aún más, se buscó crear nuevas formas de comunidad superficiales, como los eventos donde participan los poderosos. Estas formas de comunidad se inscribieron en el marco de una nueva estructura de poder. Una de ellas fue la comunidad estética, la de los célebres (Bauman, 2005).

Ante las reflexiones de Bauman (2005) resulta inevitable preguntarse por la institución escolar, que también separó la educación del ámbito doméstico. Para el pensamiento liberal del siglo XIX, esta separación fue “emancipatoria”. El punto es en qué medida generó comunidad o fue la escuela una institución principalmente controladora.

A partir de esta caracterización del contexto, se introdujo en esta tesis la diferenciación entre tejido social liso y tejido social estriado (Deleuze y Guattari, 1997). El tejido social liso fue propio de los pueblos nómades, del fieltro que se arma por presión simple sobre las fibras, de vivir el espacio no para ocuparlo ni distribuirlo sino para transitar, donde lo que cuenta es el viaje antes que los resultados. En este sentido, no existe excedente de trabajo ni propiedad privada ni división del trabajo asociada con estratificación social. El mar, el desierto, las instituciones que tienden a desdibujarse en sus fronteras, son propias del tejido liso, que empieza a hacerse presente ahora de nuevo en la sociedad capitalista (Deleuze y Guattari, 1997). Por el contrario, el tejido social estriado fue propio de los pueblos sedentarios. Para los habitantes de las ciudades, las manifestaciones del tejido social estriado son conocidas y vividas como nuestro ambiente natural. En efecto, la ciudad cuadrículada, la parcela cultivada, la alta diferenciación institucional, el tejido donde se diferencian la trama y la urdimbre, un tejido que se cierra en cada vuelta, que tiene como límite la urdimbre, la escuela, la biblioteca, el aula, todos los espacios ordenados en términos cartesianos, son manifestaciones del tejido estriado. Junto con ellos, la propiedad privada y una alta diferenciación de los procesos productivos, financieros e institucionales. En este tipo de tejido se busca la diferenciación entre el adentro y el afuera, entre la escuela (el adentro) y el trabajo (el afuera), entre la escuela (el afuera) y la familia (el adentro), entre lo público y lo privado. Aquí lo que cuenta es llegar, antes que el viaje. Cuentan los resultados y la lógica instrumental de ser “un medio para” (Deleuze y Guattari, 1997).

Estas categorías de tejido liso y estriado son pertinentes para comprender las trayectorias de vida, trabajo y educación de los egresados. En el presente, está teniendo lugar la reaparición del tejido liso, que implica pasar de una sociedad disciplinadora, donde cada institución tenía límites claros y funciones precisas a una sociedad del control, donde esté se ejerce en forma difusa, en cada relación social y mediante complejos

sistemas de redes. Deleuze y Guattari (1997) destacan que podríamos sentirnos amenazados por el regreso al tejido liso.

6.1.2 Las transformaciones del trabajo: “del mundo a los fragmentos”

De acuerdo con Sennett (2006), el capitalismo “flexible” que impera en la actualidad exige a los trabajadores tanto la capacidad para adaptarse al cambio constante como para tomar riesgos, dejando atrás la tradición y las normas vigentes. Aún más, la gente queda reducida a “hacer fragmentos de trabajo” (Sennett, 2006: 9). El capitalismo que impera en la actualidad, no sólo es un capitalismo “flexible”, sino que “es algo más que una mera variación sobre un viejo tema” (Sennett, 2006: 9), implica un nuevo paradigma.

Diferentes autores coinciden en que ha tenido lugar una desregulación del trabajo, la cual se expresa en el fin del empleo fijo, de la clase trabajadora, de los convenios colectivos de trabajo, así como una tercerización del trabajo (contratación externa y outsourcing) que acompaña a la tercerización de la economía, y una “flexibilidad laboral” que oculta las nuevas reglas de juego de explotación y los procesos de vaciamiento institucional (Rendón y Salas, 2000; Sennett, 2006; Castells, 1999).

Ante las ideas de que se ha llegado al “fin del trabajo”, Castells (1999) afirma lo contrario: el trabajo sigue existiendo pero el modelo de trabajo predominante es “el de una mano de obra nuclear, formada por profesionales que se basan en la información, los analistas simbólicos, y una mano de obra desechable que puede ser automatizada, contratada, despedida, externalizada, según la demanda del mercado y los costes laborales” (Castells, 1999: 302). En suma, una gran “flexibilidad”, fomentada por las tendencias tecnológicas, con la presencia del outsourcing y la subcontratación.

La flexibilidad laboral puede desagregarse en tres aspectos estructurales: reinención discontinua, producción flexible y concentración del poder sin centralización (Sennett, 2006). Al contrario, las empresas desconcentran la producción, llevándola a los territorios donde la mano de obra es más barata, con el consecuente desempleo en los países desarrollados.

Para algunos autores latinoamericanos (Novick, 2000; De La Garza, 2000) la flexibilidad implica una intencionalidad política, ya que es una manera de quitar poder a los trabajadores, que se inició en tiempos de dictadura, en los setenta. La flexibilidad laboral se acompaña con una alta individualización del trabajo, en términos que se acaba

con los criterios de normalización y con los convenios colectivos de trabajo, mientras cada tarea tiende a redefinirse de acuerdo con los criterios del mercado (Castells, 1999).

En la sociedad globalizada el trabajo se ha hecho global, no así el trabajador, excepto en altos niveles de calificación (Castells, 1999). El empleo fijo tiende a desaparecer, mientras crece el denominado “sector informal de la economía”, para dar cuenta de todo lo que queda fuera de la economía, tal cual se la entiende en términos empresariales. Un punto a destacar es que la precariedad laboral es transversal, afectando incluso a los trabajadores de altos ingresos y niveles de calificación, que de un día para otro, se quedan “fuera del trabajo”.

A nivel mundial, crece el sector servicios, especialmente las actividades asociadas con la especulación financiera, en desmedro del sector industrial (Castells, 1999), generándose una nueva estructura ocupacional donde: a) aumentan las ocupaciones informacionales (ejecutivos, profesionales y técnico) y se reducen los puestos menos calificados; b) las desigualdades provienen en mayor grado de las discriminaciones sociales (género, etnia, edad, nacionalidad) que de las diferencias ocupacionales en sí; c) el empleo autónomo y mixto está resurgiendo, aunque predomina la fuerza de trabajo asalariada.

¿Cuáles son las consecuencias sociales de estos cambios en el trabajo? En primer lugar, la movilidad laboral es ilegible, ya que se presenta el cruzamiento de la escolaridad con las discriminaciones de clase social, género, edad, etnia, otras (Sennett, 2006). A esto se une que cada vez más los sujetos hacen movimientos laterales poco previsibles, cambian de rubro, de especialidad, junto con el crecimiento del empleo temporal y el empleo parcial (Sennett, 2006). A esto se une el crecimiento del sector informal. En relación con el sector informal, merece destacarse que el concepto fue creado desde los países centrales, desde los organismos internacionales (Hart, OIT¹⁴⁰) pero de frente a la realidad de Africa¹⁴¹.

Una segunda consecuencia es que la educación ya no es garantía de acceso a mejores salarios (Castells, 1999). Este rasgo afecta incluso a los sectores con alta escolaridad, así como a los países en desarrollo y a los países desarrollados. En este

¹⁴⁰ Cfr. Página WEB de la OIT.

¹⁴¹ La categoría de sector informal ha sido muy debatida; sin duda una parte muy significativa de las economías de América Latina y de México, en torno al 60%, funcionan en el sector informal. Sector informal nombra todo aquello que no es la economía moderna; agrupa por negación; sin embargo, se han tendido a desdibujar los límites entre el sector formal y informal, ya que una parte de este último se ha hecho subsidiario del sector formal, que el sector informal ha tendido a formalizarse en términos de pagos de impuestos y patentes y que muchos de los cuenta propia de altos ingresos empieza a operar con una lógica de sector informal.

sentido, ya no son suficientes a ni la cualificación ni la pertenencia a grandes empresas o a países privilegiados en el concierto mundial. Al respecto señala:

La nueva vulnerabilidad del trabajo en las condiciones de flexibilidad no atañe sólo a la mano de obra no calificada. La mano de obra nuclear, aunque mejor pagada y más estable, está sometida a la movilidad por la reducción del período de vida laboral en el que los profesionales son reclutados para formar parte del núcleo de la empresa (Castells, 1999: 307).

La tercera consecuencia, que es un rasgo propio de la sociedad red es aún más grave: la desagregación del trabajo, entendiendo por tal la fragmentación del trabajo (Sennett, 2006; Castells, 1999) que ha quedado sujeto a la arbitrariedad de los empleadores, con la consecuente falta de protección para los trabajadores, ya que deben negociar a título individual.

En este marco, incluso el concepto de “mundo del trabajo” empieza a ser cuestionado, mientras los especialistas hablan cada vez en mayor grado de fragmentos de trabajo (Sennett, 2006). Aun más, está constituyéndose un nuevo tipo de estructura social. La sociedad “salarizada”, que duró casi un siglo, y tuvo su auge entre los cincuenta y los setenta, ha entrado en crisis; si bien existía explotación en este tipo de sistema, también había una cierta vinculación, que se está perdiendo (Castel, 2006)

6.1.3 Las transformaciones en los sujetos

Los cambios en el trabajo producen modificaciones significativas en los sujetos. No es casual que Sennett (2006) haya escrito un libro que se llama “La corrosión del carácter”, aludiendo a las consecuencias “personales” del nuevo capitalismo en los sujetos. En efecto, el capitalismo “flexible”, que impera actualmente, es una configuración radicalmente diferente a las etapas anteriores, donde el sujeto queda “a la deriva” (Sennett, 2006).

En la sociedad del riesgo (Bauman, 2005; Bauman, 2011), donde se valora enfrentar desafíos, los sujetos se sienten permanentemente puestos a prueba, obligados a tomar riesgos, a animarse a progresar, a cambiar de un trabajo por cuenta propia a un trabajo fijo o viceversa, hasta que se derrumban (Sennett, 2006). En este proceso de empezar cada vez, el esfuerzo del sujeto es alto y el desaliento se hace presente. El caso

de Rico resulta ejemplar (Sennett, 2006), como un sujeto a la deriva, un consultor nacido y educado en Estados Unidos, un “mestizo” hijo de inmigrantes, en particular de un portero italiano, que logró llegar a las mejores universidades en la época de la movilidad social ascendente por la vía de la escolaridad. Sin embargo, Rico ha perdido su trabajo fijo. Las actividades de consultoría, aún cuando gana muy bien, y le permiten vestirse en Armani, lo sumen en la ansiedad tanto por el presente como por el futuro, y en el caos de los proyectos que absorben la vida y no dejan espacio para el tiempo personal, en particular para los hijos. Rico se siente viejo teniendo un poco menos de cuarenta años, con la sensación de que es imposible estar al día, competir con los jóvenes y conservar su lugar. Se observa el contrapunto entre Rico, que vive a la deriva, a pesar de sus altos ingresos, y sus padres, que contaron con trabajo fijo, ahorraron, lograron que su hijo llegara a la universidad y tuvieron una familia “para toda la vida” (Sennett, 2006).

Si esto sucede en un país desarrollado, es pertinente describir cómo tiene lugar este estar a la deriva en los jóvenes que han sido investigados en esta tesis, que hacen una semana de “meseros”, a la siguiente de “volanteros” de los partidos políticos y un poco después vuelven a su tarea de vendedores ambulantes o que no encuentran trabajo o se regresan a sus casas para “no hacer nada”.

El proceso “globalizador” ha significado para los grupos sociales más marginados, y en particular para los/las jóvenes de los sectores marginados, vivir y crecer en condiciones de desigualdad y de fragmentación crecientes. El trabajo reducido a fragmentos pone en crisis la posibilidad de construir un proyecto de vida. El mismo autor hace unas preguntas inquietantes que nos tocan de cerca: “¿cómo decidimos lo que es de valor duradero en nosotros en una sociedad impaciente y centrada en lo inmediato? ¿Cómo perseguir metas a largo plazo en una economía entregada al corto plazo?” (Sennett, 2006: 10). Como parte de esta dificultad para construir un proyecto de vida, se hacen presentes en el sujeto el miedo y la incertidumbre (Bauman, 2005; Sennett, 2006). En esta etapa, la incertidumbre tiene algo de nuevo o particular, ya que “existe sin la amenaza de un desastre histórico, y en cambio está integrada a las prácticas cotidianas de un capitalismo vigoroso” (Sennett, 2006: 30). En el caso de los jóvenes entrevistados se enfrentan a la incertidumbre y la inestabilidad a partir de sus redes sociales informales, donde la familia y los amigos cumplen un papel fundamental.¹⁴²

¹⁴² Cfr. capítulos VI y VII donde se presentan los resultados del estudio y capítulo VIII, donde se presentan algunas conclusiones.

6.1.4 El lugar del trabajo en la construcción de la identidad juvenil

¿Qué lugar ocupa el trabajo en la construcción de la identidad juvenil? En el caso de los jóvenes, el trabajo es identificado como un referente identitario fundamental (Machado Pais, 2007; Castells, 1999), con alta presencia en la vida de los jóvenes. Aún más, en la sociedad industrial el trabajo era el centro de la identidad social de los sujetos, independientemente de su edad (Guerra, 2008, citando a Dubar, 1991). En consecuencia, la identidad juvenil estaba firmemente arraigada en la identidad laboral. Los cambios en el trabajo han producido una relativa des-socialización, en el sentido de que las instituciones han dejado de asumir sus responsabilidades, que transfieren a los sujetos, quienes quedan librados a su suerte. En este marco, se ha producido un descentramiento por parte de los jóvenes con respecto al trabajo, ya que el trabajo deja de ser un referente de vida para algunos, y se pierden los límites entre lo que es y no es trabajo; este proceso se manifiesta ya sea como dependencia del hogar paterno, viviendo el trabajo como un espacio de exclusión, como que “no existen posibilidades y ni siquiera vale la pena buscar”, o empezando a vivir al margen y en la zona de la ilegalidad; esta manera de vivir se acompaña de períodos de desempleo, subocupación y de la sensación de estar en un tiempo paralelo y dentro- fuera del mundo social (Perea, 2007; Machado Pais, 2007).

En este marco, una manera de acercarse al trabajo es observarlo en la práctica, en qué medida es o no un lugar de inclusión social (Jacinto, 2010). Finalmente, se presenta la idea de que el trabajo es el no lugar o que está cada vez más despojado y alejado de la experiencia. El trabajo ha dejado de ser experiencia del sujeto, para transformarse en un lugar social establecido, que se ejecuta y que no permite apropiarse del sentido (Larrosa, 2009b). En efecto:

La experiencia es cada vez más rara por exceso de trabajo. Mi tesis no es sólo que la experiencia no tiene nada que ver con el trabajo, sino, más aún, que el trabajo, esa modalidad de relación con las personas, con las palabras y con las cosas, que llamamos trabajo, es también enemiga mortal de la experiencia (Larrosa, 2009a: 35-36).

Con estas palabras Larrosa (2009a) alude a la voluntad de dominio, de control sobre la naturaleza: hombres de voluntad, imbuidos del deseo de producir, informarse, sin detenerse ante nada, como si hubieran aprendido desde la cuna el lema de “orden y

progreso”. Esta contradicción, presente en la palabra misma de trabajo, el tripalio, el instrumento de tortura, es un punto ineludible al abordar a los jóvenes y su identidad construida desde el trabajo o desde su ausencia, una identidad que se construye desde la no experiencia.

Finalmente, necesitamos preguntarnos por el lugar que ocupa la escuela en la construcción de la identidad. Para algunos, la escuela es una vía importante de inserción social para los jóvenes, especialmente para los más jóvenes (IMJ, 2005, Miranda, 2007). En este sentido, los jóvenes, especialmente los “más jóvenes y que forman parte de la población en edad escolar, hacen de la educación un refugio, mientras el trabajo se convierte en el primer clasificador social, poniendo en crisis su función de inclusión social (Filmus, 2007, en Miranda, 2007).

Sin embargo, se presenta la conjetura de que si la escuela se ha concentrado en su función disciplinadora, antes que de “donación”, la construcción de la identidad juvenil estará marcada por el cumplimiento formal de la tarea, la rebeldía, el aislamiento y/o la pérdida de sentido. En este escenario, se puede conjeturar que no sólo el trabajo se presenta como un lugar de clasificación y exclusión, sino que el proceso comienza en la escuela, que deja de ser refugio. De este modo, el planteo de Filmus (2007) y Miranda (2007) que establece una oposición entre la escuela “buena” o “inclusiva” y el mercado excluyente, da lugar a otra visión, más cercana a lo que se denomina “tejido liso” (Deleuze y Guattari, 1997), donde ambos ámbitos se unen en torno a un mecanismo de control difuso y transversal. En este mismo sentido varios autores han optado por destacar que la escuela ha dejado de ser el momento de la preparación para el mundo del trabajo, para devenir en un lugar de ocultamiento del desempleo o de la inestabilidad futuros, en un refugio o sala de espera hacia la nada, o hacia la prorrogación de la juventud, la discriminación y la clasificación social (Machado Pais, 2007; Filmus, 2007).

También se reivindica que la escuela y el trabajo pueden ser lugares de oportunidad y expansión individual y social (De Ibarrola, 2006; Machado Pais, 2007). Así, la precariedad laboral puede ser para los jóvenes una oportunidad de aventurarse e inventar trabajo (Machado Pais, 2007). De igual modo, de acuerdo con investigaciones cualitativas, la escuela pública, a pesar de las críticas que ha recibido, continúa siendo un lugar preminente para la apropiación de saberes y conocimientos (De Ibarrola, 2006). La escuela vivida como tradicional y autoritaria por muchos, es también la escuela donde “entre compañeros, uno contaba esto, otro contaba aquello, y siempre aprendíamos (Machado Pais, 2007: 207)

Cabe destacar que ante los procesos de desinstitucionalización, los jóvenes investigados en esta tesis se comportaron de una manera similar a la narrada por Machado Pais (2007), ya que crearon refugios tanto en la escuela, en particular en los espacios informales de la escuela, los compañeros, los amigos, los profesores abiertos a recibirlos, y en otras instituciones como el centro de formación técnica y la familia, hasta llegar a las redes sociales informales, donde participaron tanto pares como adultos.¹⁴³

En este marco queda pendiente la pregunta acerca de si la transición de la escuela al trabajo se relaciona en mayor grado con la escolaridad o con la inscripción en una clase social, unida a las grandes transformaciones en el mundo del trabajo, que han aumentado la vulnerabilidad de los trabajadores, y a las estrategias locales de contratación de personal. Igualmente resulta necesario acercarnos al trabajo como una experiencia de los sujetos, como construcción social, en vez de abordarlo como un concepto, como una idea desde la cual se miran los trabajos concretos.

Si el trabajo ha sido tan reflexionado desde el inicio de la sociedad capitalista industrial, es porque el trabajo asalariado y de suyo alienado, se ha constituido en el referente central de la identidad. Esta posición marca una diferencia con las sociedades antiguas, donde la vida giraba en torno de la religión, la espiritualidad, la guerra, el arte, y donde el trabajo se manifestaba a través de múltiples formas de estar en el mundo (Deleuze y Guattari, 1997).

Una reflexión crítica acerca del trabajo implica preguntarse para qué y para quién se trabaja: para la sobrevivencia, para ser, para qué algo cambie en la vida social, para legitimar una situación. Una pregunta clave que necesitamos hacernos es quién se puede hacer esta pregunta por el sentido del trabajo, o dicho de otro modo, qué factores contribuyen a que la pregunta se haga presente: el nivel de conciencia y en particular el pensamiento crítico, la organización, la clase social, el capital cultural.

6.1.5 Las relaciones entre educación y trabajo

Un enfoque complejo

En este apartado se ponen en relación dos campos de conocimiento y práctica la educación y el trabajo. Al asumir que las relaciones entre educación y trabajo no se

¹⁴³ Cfr. capítulos VI y VII donde se presentan los resultados del estudio y capítulo VIII, donde se presentan algunas conclusiones.

reducen a correlaciones estadísticas entre escolaridad y empleo, ni a reproducción de desigualdades de clase ni a inserción laboral según escolaridad, el siguiente paso es caracterizarlas en términos de encuentro y separación entre dos sistemas: el sistema educativo y el llamado “mercado de trabajo” (o “mercados de trabajo”, si aceptamos que existe segmentación). Ambos mundos están marcados por la heterogeneidad, la desigualdad y el cambio. De allí el reconocimiento de la complejidad (De Ibarrola, 2006).

A partir de este punto, una manera de crear un puente ha sido concebir la educación como oferta de recursos humanos y el “mercado de trabajo” como el lugar de la demanda. Siguiendo este esquema, cabe a la educación adaptarse a la demanda haciendo ajustes técnicos a sus propuestas curriculares. De allí los estudios de necesidades para determinar cómo y dónde capacitar o las críticas reiteradas a la incapacidad de la educación para “responder” a las demandas del mercado de trabajo, concebido como “aparato productivo”. Sin embargo, esta manera de establecer vínculos vuelve a subordinar la educación a la economía y a concebir los encuentros como algo que se resuelve en términos técnicos.

Algunos autores no sólo han criticado esta opción sino que han elegido dar cuenta de la heterogeneidad del mundo de la educación y del mundo del trabajo, en particular la presencia de instituciones educativas de naturaleza diferente (formal, no formal, procesos educativos familiares) y la emergencia del sector informal de la economía, como lo opuesto al “sector moderno” (De Ibarrola, 2006).

Para transitar por las relaciones complejas entre educación y trabajo, es necesario reconocer que en la modernidad se consagraron como realidades separadas, como órdenes institucionales o esferas de actividad de distinto tipo. Al constituirse en la modernidad la educación como un sistema educativo institucional, intencionado, público y sistemático, quedó inmediatamente separada del trabajo, de la vida cotidiana y del orden de lo doméstico y lo privado. En el presente, a nivel institucional gubernamental esta separación se plasma en aparatos de gobierno diferenciados: ministerio de educación versus ministerio del trabajo, asociado este último en gran parte de los países de América Latina con “previsión social”. Esta separación naturalizada entre educación y trabajo coexiste con el hecho de que en el mundo del trabajo tienen lugar permanentemente procesos educativos y que el estudio es un tipo de trabajo. En efecto, el trabajo es en la práctica un lugar educativo, de manera más o menos formalizada, ya sea una empresa multinacional, una fundación sin fines de lucro o una organización comunitaria, mientras la participación en la educación sistemática es a su vez un tipo de trabajo. Aun más, desde

el mundo del trabajo se exigen credenciales educativas, mientras la educación cuenta con un discurso en el cual se apela permanentemente a la preparación para el mundo del trabajo como un motivo central para justificar su razón de ser, aun cuando muchos opinan que la escuela sigue siendo una institución autorreferida. Por otra parte, el proceso de aprendizaje informal en el trabajo no ha cesado, sólo que no es reconocido y valorado como en el pasado, aun cuando los enfoques alternativos retoman la propuesta de formación en la comunidad y con personas de la comunidad, afianzando la idea de aprendizaje entre pares y valorando los saberes logrados en la vida cotidiana.

Aun más, autores como Machado Pais (2007), siguiendo a Deleuze y Guattari (1997), destacan que en esta etapa del capitalismo, las fronteras entre naturaleza y sociedad, dentro y fuera, público y privado, tienden a desdibujarse. Lo público se privatiza, lo privado es invadido por lo público. En este marco, las diferencias entre educación y trabajo se difuman, ya que regresa el trabajo “en la casa”, la familia vuelve a ser una unidad productiva, en la escuela tienen lugar aprendizajes informales en los intersticios, más valorados incluso que los oficiales o prescriptos, la escuela deja de ser el lugar del “adentro” que prepara para el futuro, mientras el trabajo deja de ser el lugar del afuera, para transformarse cada vez más en una institución total (donde se vive toda la vida) o aún más, en un “espacio” total que ocupa todo el tiempo del sujeto. Los centros comerciales, los recintos deportivos, los clubes, los barrios privados, hacen que “el paisaje urbano sea cada vez más un espacio de cerrados” (Machado Pais, 2007: 206), un espacio privatizado que destruye lo público. Al mismo tiempo, el trabajo es una institución total no sólo en las maquilas o en los centros comerciales que confinan al sujeto a largas jornadas de trabajo, sino también se ha generalizado el trabajo extra en todo tipo de instituciones (universidades, OSC, organismos de gobierno) y los cuenta propia, también trabajan sin parar, en un proceso de confinamiento “abierto”, y no limitado por muros físicos ni horarios de oficina.

Educación y trabajo: una mirada desde los sujetos

Necesita considerarse que la educación y el trabajo, que sin duda siguen siendo dos realidades relativamente separadas vistas desde la sociedad en su conjunto, aun con la tendencia al tejido o espacio liso, que denuncian Deleuze y Guattari (1997), se presentan con vinculaciones diferenciadas y con niveles o grados de separación, según el lugar social que ocupa el sujeto.

En este marco, los niños y jóvenes de los sectores medios y altos pueden hacer su viaje por la escolaridad formal de acuerdo con una estructura normalizada y gradual, que les permite contar con un acompañamiento sistemático durante su proceso de aprendizaje, postergando su ingreso al mundo del trabajo hasta que han alcanzado una preparación básica (que puede incluir desde la educación media hasta la educación superior) que en términos sociales los habilita y los legitima. En cambio, los niños y jóvenes de los grupos marginados, realizan este itinerario mediante procesos complejos donde se combinan estudio y trabajo, entradas y salidas, coexistencias difíciles, que en gran parte de los casos, llevan a una escolaridad insuficiente, a un ingreso temprano y en condiciones desventajosas al mundo del trabajo y a un retorno muy eventual a los estudios en la edad adulta.

Considerar las diferentes trayectorias sociales y las combinaciones entre educación y trabajo, es un punto clave para pensar la educación para el trabajo. La trayectoria de los sectores socialmente privilegiados consiste en este tránsito “normalizado” por la educación general y posteriormente la educación especializada, que ya son espacios de preparación para el trabajo, para acceder al mundo del trabajo contando con este capital de la escolaridad; además llegan al trabajo por las redes informales que vinculan a las clases sociales que cuentan con algún poder y con un capital cultural “a la mano”, que es patrimonio de la vida de las clases más privilegiadas, y que es congruente con los requisitos establecidos desde el mundo del trabajo. La trayectoria se caracteriza por una legitimación social a través de la educación y la “cultura de clase”, y el acceso al trabajo está marcado por ambas. La trayectoria de los sectores marginados se presenta como claramente diferente: logran en su mayoría una escolaridad insuficiente en términos de los requisitos definidos desde las necesidades de la estructura productiva y acceden a los puestos más bajos de la estructura laboral o a espacios de autosubsistencia, que se han englobado bajo la categoría de “sector informal” de la economía. Cuentan con un capital simbólico adquirido en la vida, pero sus saberes no son reconocidos ni los legitiman, y son valorados desde competencias preestablecidas, donde el dominio de la cultura escrita tiene un gran peso y los coloca en un lugar subordinado. Para estos grupos no sólo está declarada la disyuntiva entre educación y trabajo sino el ingreso al trabajo en condiciones desventajosas.

El punto clave es que una parte significativa de los programas de la educación o la formación para el trabajo nacieron y se conservaron teniendo como norte los grupos sociales inscritos en la trayectoria definida como “disyunción”. En el mismo sentido, puede

afirmarse que la educación para el trabajo, al igual que la educación de adultos, dejando de lado los programas profesionalizantes, surgió como una educación para los sectores marginados. Sin embargo, así como existen modalidades de educación de adultos no circunscritas a los grupos marginados, como educación abierta, educación para el ocio, más expandidas en los países desarrollados, también en la formación para el trabajo se presentan estas modalidades de “en” o “para el trabajo”, destinadas a sectores medios o altos con altos niveles de escolaridad, formación técnica o profesional, o en cuyo horizonte está la formación profesional.

A esta altura de las reflexiones, queda claro que es fundamental investigar las relaciones entre educación y trabajo desde y para los grupos sociales marginados, que viven en la disyunción. Mirar de este modo la relación entre educación y trabajo es sin duda una opción política y no técnica. Despojadas de su carácter técnico, es posible incursionar de otra manera en las relaciones entre educación y trabajo. En primer lugar, la educación y el trabajo ya no son concebidos como aparatos culturales u órdenes institucionales sino como “dispositivos”. Para Foucault (1983) un dispositivo es un conjunto heterogéneo de instituciones, discursos, reglas, saberes, relaciones, elementos no discursivos, prácticas, experiencias, donde se articula el poder y el saber, donde ambos se hacen presentes y donde los elementos pueden intercambiar sus funciones entre sí y funcionar como una red abierta. Además, para Foucault (1983), el dispositivo hace referencia “a una especie de formación, que en un momento histórico dado, ha tenido como función principal la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una función estratégica dominante” (Foucault, 1983: 184-185). El dispositivo remite siempre a relaciones de poder, no como un lugar, no como poder desde el estado exclusivamente, no como poder desde un centro, sino presente en cada momento y relación social; el poder a su vez siempre se acompaña de alguna forma de saber; según Foucault, donde hay juegos de poder, hay control y dominación pero también resistencia y apropiación. La categoría dispositivo realza al sujeto, que a diferencia del individuo, es aquel que se reconoce como el sujeto que es (Foucault, 1983). Sin embargo, es un sujeto sujetado por el poder y al mismo tiempo buscando una cierta posibilidad de reflexión, libertad y autonomía o cuidado de sí.

Pensados como un dispositivo, la educación y el trabajo pueden verse como operando en red y de una manera multidimensional. Si la educación y el trabajo como dispositivo nació para responder a la urgencia de qué hacer con los sectores populares y cómo formarlos para la producción y al mismo tiempo mantenerlos bajo control, y adoptó

como estrategia la constitución de nichos especializados (la educación técnica y la formación profesional), tomar conciencia de este origen, permitiría darle un viraje al dispositivo. Desde esta manera de pensar, la educación y el trabajo se constituyen como un movimiento que puede realizarse en cualquier lugar, ya que no es un lugar, ya sea en el mundo de la educación como en el trabajo. En este sentido, se puede formar para el trabajo desde la educación formal, no formal e informal o desde el propio trabajo. Se educa también desde el sistema educativo o desde el trabajo. La educación para el trabajo ya no es una modalidad educativa, un componente, una asignatura del currículo, sino una manera de educarse tanto en saberes sociales generales como en saberes específicos acerca del trabajo. La experiencia del sujeto ingresa y dialoga con la red de instituciones y reglas que conforman el dispositivo de educación y trabajo. Estas prácticas más abiertas pueden recuperar la experiencia del sujeto, combinando una formación especializada para una tarea con una reflexión más global acerca del campo del trabajo, del sentido del trabajo y de la lógica del trabajo en la sociedad actual. La educación para el trabajo así concebida puede generar condiciones para que los sujetos se apropien de sus propias vidas, compartan, creen comunidad. Además, se pueden construir enfoques interdisciplinarios, que combinen la formación para el trabajo con formación para la ciudadanía, educación básica y/o con un enfoque de educación comunitaria o de derechos de los niños o jóvenes.

Finalmente, cabe destacar que la tendencia dominante, cuando se habla de educación y trabajo desde el campo de la educación, es verla como un todo, designado en términos de “formación para el trabajo”, o “educación para el trabajo”, un sistema de instituciones y programas educativos sistemáticos orientados a preparar para el trabajo (antes y/o durante el trabajo¹⁴⁴). O sea antes que pensarlos como dos realidades sociales que se relacionan y se desencuentran de múltiples formas, se los transforma en un aparato unificado de formación. En este sentido, el trabajo queda asimilado a educación, reducido a ser el “contenido” de un programa educativo específico. Aun más, no se piensa que este aparato educativo y cultural puede ser para todos los sujetos que se están educando, sino que se lo asocia mayoritariamente con dos nichos especializados: la educación técnica de nivel medio, dentro del sistema educativo regular, destinada a la población escolar de menores recursos y la “capacitación”, como algo fuera del sistema

¹⁴⁴ De allí la diferenciación habitual entre programas “para el trabajo” y programas “en el trabajo”; sin embargo, las fronteras tienden a desdibujarse y los programas para el trabajo destinados a “desempleados”, en cada vez mayor grado se hacen “en el trabajo”; igualmente, los programas “en el trabajo siempre tienen la posibilidad de formar para otros trabajos diferentes al que es la referencia o el nicho en ese momento.

educativo regular, destinado al menos en el origen a jóvenes y adultos también de pocos recursos.

En este sentido, se concibe la educación y el trabajo como uno o varios lugares educativos “intencionales” o sistemáticos donde se hace la enseñanza de oficios y cada vez más de habilidades laborales y sociales más generales, y donde los destinatarios son los sectores más marginados. Sin embargo, desde los sesenta se ha aspirado a integrar de una manera más inclusiva y transversal a la educación y el trabajo, sin limitarse a los dos nichos nombrados. Países como Cuba, Perú, Nicaragua, buscaron hacer de la educación y trabajo una práctica que acompañara a toda la educación sistemática.

La presencia de dos lógicas contradictorias, la del aprendizaje y la de la producción, ha sido un factor que ha obstaculizado la integración (De Ibarrola, 2006). En última instancia es la lógica misma de la sociedad capitalista, que asocia aprendizajes con beneficios inmediatos para la empresa, la que ha dificultado esta articulación.

Otra manera de ver la educación y el trabajo ha sido percibiéndolos separados, como instituciones de naturaleza y propósitos diferentes pero unidos por un sistema de intercambios, donde uno demanda y el otro oferta, uno produce escolaridad y el otro retribuye con empleo. Esa sin duda ha sido la propuesta del “capital humano”.¹⁴⁵

Por su parte, hacia la mitad del siglo XX, y particularmente a partir de la postguerra, los ciudadanos corrientes de la sociedad capitalista, comprometidos con una identidad centrada fundamentalmente en el trabajo, vivieron con la convicción de que la educación abría puertas para el futuro, garantizaba la movilidad social, el empleo y el progreso, hasta cierto punto ilimitado. Las generaciones nacidas entre los cuarenta y los setenta fueron socializadas en esta certeza tanto en Europa como en América. Sin embargo, progresivamente esta seguridad se fue diluyendo junto con las transformaciones radicales que tuvieron lugar en el mundo del trabajo, en particular la reducción del empleo formal, la desregulación laboral y el crecimiento del sector informal.

También desde las ciencias sociales se fue consagrando la idea de que la educación debe y puede contribuir al desarrollo económico. El principio de que la escolaridad favorece el acceso a mejores empleos e ingresos, se constituyó como una verdad desde los teóricos del capital humano (Becker, 1983): En este marco, la educación fue concebida como inversión, por parte de individuos racionales, sin considerar la lógica del capitalismo, orientada hacia la ganancia y que no se interesa por la distribución sino por la concentración de la productividad. Sin embargo, se ha hecho

¹⁴⁵ En los próximos párrafos especificaremos en qué consiste la teoría del capital humano.

evidente que la relación entre escolaridad y empleo no es tan simple ni segura y que sólo se cumple bajo ciertas condiciones, para ciertos grupos sociales y niveles de escolaridad, ya que los diferenciales de ingreso recién son más significativos a partir de la educación media superior y especialmente desde la educación superior. El punto débil de la teoría del capital humano sin embargo, no radica en que es válida bajo ciertas condiciones de escolaridad, situación reconocida por los propios defensores de esta corriente, sino que la educación se reduce a escolaridad y las posibilidades de realización en el trabajo, a incrementos en los ingresos. Además, un punto a destacar es que está suficientemente probado que mayor escolaridad ha implicado en América Latina devaluación de las credenciales educativas y acceso a trabajo no calificado y mal pagado (Filmus, 2007; Miranda, 2007).

Desde los 90 el discurso del capital humano se legitima en mayor grado al ser promovido desde los organismos internacionales, que integran la educación en un sistema más amplio de conocimiento y tecnología, el cual a su vez redundaba en equidad social, productividad y competitividad internacional (CEPAL, 1991)¹⁴⁶. La propuesta de la CEPAL acerca de la contribución que podía hacer la educación al desarrollo se fundamentó con la evidencia de que los diferenciales de ingreso se elevaban cuando los sujetos contaban con educación básica¹⁴⁷. La universalización de la educación básica en América Latina fue propuesta también desde esta lógica economicista, ya que a más escolaridad, más ingresos y mayores incrementos del PBI (CEPAL, 1991). Numerosas voces se han unido para hacer críticas fundadas a la teoría del capital humano, que sin embargo sigue siendo considerada vigente por muchos (Destinobles, 2008). Un punto a destacar es que desde la teoría del capital humano se sanciona la diferencia entre “formación general” y formación específica, siendo la primera no rentable y por tanto sólo a cargo de la escuela, del estado y de los individuos (Destinobles, 2008). Esta diferenciación entre formación general y específica sigue estando presente, y sujeta a intensos debates, tanto en el sistema educativo regular como en el sistema de formación profesional. En el extremo, algunos grupos de empresarios conservadores niegan el valor de la escuela y consideran que lo que importa es la capacitación técnica en el trabajo.

La posición contraria a la del capital humano acerca de las relaciones entre educación y trabajo, postula que la educación reproduce relaciones sociales, y por tanto sanciona las desigualdades de clase (Bourdieu, 1977). A partir de estas dos posiciones,

¹⁴⁶ CEPAL difundió esta orientación en un texto denominado justamente “Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad”, Cfr. CEPAL, 1991.

¹⁴⁷ Cfr. CEPAL. 1991.

varios autores consideran que si bien la educación “reproduce”, también abre un espacio de libertad e indeterminación (Tedesco, 1983). En esta tesis, interesa tanto reconocer el carácter ideológico de la teoría del capital humano, y en consecuencia su debilidad teórica, como adoptar como punto de partida el hecho de que ni las relaciones entre educación y trabajo pueden abordarse como lineales ni como estables o de fácil definición (De Ibarrola, 2006). Desde esta invitación, que implica el reconocimiento de la complejidad de las relaciones entre educación y trabajo, se desarrolla otro punto de vista.

6.2 Jóvenes, educación y trabajo

6.2.1 Los jóvenes como sujetos

El punto de partida de estas reflexiones fue el siguiente: para investigar a los jóvenes es necesario reconocerlos en su complejidad, y comprenderlos desde el contexto que les toca vivir. Esta disposición cognitiva implica adoptar una perspectiva diferente a la adultocéntrica que los enjuicia y descalifica, naturaliza sus formas de ser, en vez de visualizarlas como históricas, y los convierte en uno de los problemas principales de la época actual. Al mismo tiempo, esta posición alternativa no implica mimetizarse con ellos o justificarlos (Perea, 2007). Al aludir a la pandilla urbana, definida como una manera de habitar la ciudad, este autor destaca que ésta sólo es posible en una sociedad de pleno mercado, en un movimiento de estar dentro y estar fuera, en un tiempo paralelo y haciendo abstracción de lo social. Al respecto señala: “el proyecto cultural del mercado construye un sujeto, el pandillero lo encarna” (Perea, 2007: 29). A partir de caracterizar la pandilla como un emergente social, Perea (2007) presenta su abordaje, donde la interpretación no idealiza ni juzga, sino se pone al servicio de revelar la lógica del sujeto y desde el sujeto. En este contexto, afirma:

“el texto (del estudio) se construye como un diálogo, un intercambio armado sobre el cruce de dos voces: la pandillera y la nuestra (...) No entendemos al pandillero como criminal, pero tampoco como un renovado héroe urbano (...) No es el mero desdoblamiento de la ilegalidad y la fuerza bruta, tampoco el simple producto de las condiciones opresivas de una sociedad injusta. En algún punto, entre lo uno y lo otro, está el rostro endurecido del pandillero, un rostro

joven que ha recorrido con largueza los laberintos de la persecución y la muerte (Perea, 2007: 28-29).

En congruencia con en este enfoque, los jóvenes se presentan como una realidad que nos obliga, ya que a través de ellos se hace presente nuestra responsabilidad, así como la propia experiencia juvenil, que aún estando en el pasado, nos sigue perteneciendo, acompañando y generando tanto procesos de identificación y empatía en algunos, como de resistencia, rechazo abierto o indiferencia, disfrazada de objetividad, en otros.

La posición de este texto no es sólo constituirse como un marco de referencia conceptual, sino reflexionar acerca de la tarea que nos toca con los jóvenes, desde nuestra condición de adultos y de investigadores: desde entenderlos, acompañarlos, y contenerlos, hasta crear condiciones y contribuir a la formulación de políticas y programas para que vivan experiencias de autonomía y autorrealización. Desde allí, la intención de aportar desde la investigación a que “los nuevos” puedan ser en plenitud. En este marco, pensar acerca de los jóvenes requiere ubicarse en el lugar del testigo, contribuyendo a dar cuenta de lo qué les pasa, escuchando sus historias. Aún más, es necesario escucharlos de una cierta manera, desde su subjetividad, evitando un discurso distante que los aborde como “objeto de estudio”.

Preguntarnos por su subjetividad nos lleva a pensar desde dónde se construye, desde que lugares sociales, y en particular, qué lugar le cabe en esa construcción social al trabajo y a la educación. Aun más, si queremos reflexionar sobre la construcción de la subjetividad de los jóvenes, esto nos lleva en forma inmediata a preguntar en tres direcciones: la subjetividad, el proceso de construcción y los jóvenes. Asimismo, interrogar la subjetividad lleva a interesarse por las representaciones sociales de los jóvenes, que de acuerdo con autores como Jodelet (1986) son programas de percepción, sistemas de significaciones que estructuran, orientan y justifican la práctica. A partir de estas primeras afirmaciones, interesa dar cuenta de cuáles son las representaciones sociales de los jóvenes acerca de la educación y el trabajo, así como sus prácticas en estos mismos campos y sus mutuas relaciones.

Juventud o jóvenes

¿Qué es la juventud y quiénes son los jóvenes? Casal y otros (1988) hacen referencia a que el primer obstáculo para abordar la juventud es el concepto mismo, que está “intoxicado”. Aún más, destacan que en este proceso de alteración conceptual la sociología de la juventud ha tenido una buena parte de la responsabilidad. La propuesta de Casal y otros (1988) es caracterizar la juventud en términos de transición de la pubertad a la edad adulta, con lo cual se evita, según los mismos autores, concebirla como algo homogéneo y descontextualizado, así como atribuirle rasgos que son propios sólo de ciertos jóvenes o de etapas específicas de la transición.

Ubicar a la juventud en un tiempo y un territorio, en un estructura económica, una diferenciación social, así como en la dimensión biográfica de los jóvenes, es otro de los aportes de estos autores. Casal y otros (1988) retoman a Schwartz (1984), para hacer un llamado de alerta acerca de la diferenciación interna entre jóvenes: “la diferencia existente entre jóvenes trabajadores, estudiantes o parados, es más grande que la que puede haber entres estos jóvenes y sus (respectivos) padres” (Casal y otros, 1998: 98, citando a Schwartz, 1984).

Por el contrario, desde una visión empirista, en particular la de CEPAL, que se ha constituido como una voz autorizada en América Latina, se reduce la juventud a los jóvenes y estos a un “grupo de edad”, algo medible y observable, con fronteras precisas. El criterio de delimitación es demográfico: los jóvenes son un grupo de edad (15-24 años). Incluso CEPAL planteó la necesidad de extender las fronteras de este grupo, pasando de los 24 a los 29 años como límite superior, debido a la prorrogación social de la juventud, tanto en términos de dependencia económica de sus padres como de continuación de estudios y de ingreso inestable al mundo del trabajo y en consecuencia al mundo adulto. Autores como Pérez Islas (2010) cuestionan la definición demográfica, ya que la determinación de los límites, tanto inferiores como superiores, al basarse en criterios como la maduración emocional y sexual versus la culminación de la etapa escolar, el ingreso al mundo del trabajo y la formación de una familia propia, no considera que estos procesos presentan variaciones de acuerdo con los contextos culturales y sociales. También para Regillo (2000), la edad, aunque referente importante, no es una categoría cerrada y transparente. Por el contrario, la edad es densa, y en consecuencia necesita ser deconstruida e historizada (Reguillo, 2000). En este sentido, la edad de los jóvenes deber ser contextualizada según género, localización urbana o rural, niveles de pobreza o clase

social, así como considerando procesos sociales como el embarazo, la construcción de una pareja, la salida de la escuela o la incorporación al mundo del trabajo, y en particular la manera en que se viven, según un continuo precocidad-retraso.

Dejar atrás las visiones empiristas así como la imagen de los jóvenes como la “nueva clase ascendente”, protagonista sociopolítica en los sesenta, es otra de las propuestas de Casal y otros (1988). Desde ellos se empieza a delinear a partir de los ochenta un campo de estudio: “la sociología de la transición”.¹⁴⁸

La noción de juventud como una larga etapa, que se ha prolongado en los últimos años, es otro rasgo a destacar. El “corrimiento hacia delante de la juventud”, su prolongación social por los cambios de la sociedad capitalista, la han transformado en un extenso período que va desde la adolescencia a la madurez (Flaquer, 1997). De acuerdo con Flaquer (1997), antes de los sesenta ser joven era una situación de unos pocos privilegiados, que podían vivir la moratoria social y dedicarse a estudiar por su condición de clase. Sin embargo, las cosas han cambiado. No sólo los jóvenes han irrumpido en la escena pública desde los sesenta, sino que en el presente el privilegio no radica en estudiar sino en conseguir empleo, en el entendido de que se encuentran en una relación de subordinación similar a la de los ancianos, los parados y las amas de casa., todos ellos al margen de la producción (Flaquer, 1997).

Ante las propuestas reseñadas para definir a los jóvenes propongo dejar atrás las visiones estigmatizadoras acerca de los jóvenes como rebeldes, revolucionarios, nueva clase social ascendente, excluidos y principales “víctimas” de la crisis estructural o como individuos semidependientes, al decir de Flaquer (1997). Por el contrario, la edad sigue siendo un criterio válido para hacer la diferencia, si se reconoce su idealización, ya que “todos queremos seguir siendo jóvenes” (Krauskopf, 2001), teniendo lugar el proceso de “juvenilización de los adultos”, acompañado de su estigmatización (jóvenes en riesgo, criminalización). Aún más, se destaca que lo propio de los jóvenes es la diversidad. Por su parte, Feixa (1998b) afirma que no sólo la juventud es una construcción cultural, sino que tiene lugar una construcción juvenil de la cultura.

La segunda pregunta a presentar es si resulta más pertinente hablar de los jóvenes, en su condición de sujetos históricos, que de “la juventud”, como una situación o etapa de la vida humana. Jóvenes hace referencia a sujetos, por oposición a juventud,

¹⁴⁸ También se crea un grupo de investigación desde el ámbito universitario, especializado en las relaciones entre educación y trabajo: el GRET, Grupo de investigación en educación y trabajo o Grup de recerca de educació i treball, Universidad Autónoma de Barcelona.

que remite a una etapa de la vida, a una categoría que se presenta a primera vista descontextualizada. De acuerdo con los enfoques de Larrosa (2009a) al abordar algo como tema, al “tematizar” algo, ya sea la escuela, la guerra o el amor, ocultamos la experiencia y los sujetos. Esta afirmación es válida para entender la relación entre jóvenes y juventud. De acuerdo con este esquema, elegir a los jóvenes como eje de la tesis ya es un paso adelante, respecto del abordaje más abstracto, vía la “juventud”.

Otros autores (Lechner, 2004) alertan acerca de la tentación y el riesgo de hablar de “los jóvenes”, sin considerar sus diferencias según clase social, localización urbana o rural, sexo, edad, contexto social y económico del país y la región en la cual les toca vivir. También se cuestiona (Lechner, 2004) la posición que percibe la existencia de una “cultura juvenil”, o subcultura, diferenciada o separada respecto de la sociedad global. Al mismo tiempo, otros autores o instituciones coinciden respecto de la importancia de dar cuenta de las especificidades juveniles, sin recurrir a clasificaciones simplificadoras (Guerra, 2008; Machado País, 2007; IMJ, 2005).

A su vez, la juventud no es algo dado, sino una categoría relacional e histórica, asociada con condiciones sociales, económicas, políticas y culturales, con un espacio y un tiempo. En este marco, la juventud es una construcción social, que se vincula con su producción y reproducción. Sin duda, los jóvenes tienen una manera de hacer, pensar, actuar y valorar, que los identifica, y que se ha construido mediada por las instituciones (la familia, la escuela, la religión...) y el lenguaje. En suma, la juventud se construye socialmente, pero al mismo tiempo la condición juvenil se entrecruza con otros factores, tales como el género, la clase social, la pertenencia a una comunidad indígena. En el sentido común, por el contrario, tiende a pensarse la juventud como una etapa de la vida inherente al ser humano, como un momento universal y común a todos los jóvenes de nuestra especie.

Desde Margaret Mead hasta el presente, existe una literatura que da cuenta de la juventud como construcción social (Feixa, 1998^a; Feixa, 1998^b; Morch, 1996; Casal y otros, 1988)), así como de la importancia de no generalizar las características de los jóvenes occidentales a los jóvenes en su conjunto. Morch (1996) no sólo denuncia esta universalización de la juventud, con independencia del contexto, sino que destaca la ausencia de las mujeres en los estudios de juventud. Aun más, según Morch (1996) las mujeres no se hicieron socialmente visibles al mismo tiempo que los varones, para contribuir a la emergencia de la juventud como grupo de edad, sino que siguieron en el seno familiar, en el mundo de lo doméstico, pasando sin transiciones de la niñez a la

adulthood. Si bien el autor está hablando de Europa, estas reflexiones permiten también pensar a los jóvenes de América Latina, y en particular de México.

Por su parte, Regillo (2004) plantea que el debate sobre los jóvenes está tensionado por el hecho de que es necesario tomar una posición, dada la situación crítica en que viven, por el repliegue del estado y el fortalecimiento creciente de la globalización. De este modo, el contexto deviene en texto, de acuerdo con Regillo (2004). Aun más, Regillo (2004) alude a que está teniendo lugar una naturalización de los procesos, ya que la situación parece reducirse a lograr que los jóvenes accedan a la educación, la participación ciudadana y el trabajo, como si fueran compartimentos fijos y pertinentes, como si todo se resolviera si lograran entrar a estos espacios. Además de esta incorporación “a cómo de lugar”, al decir de Regillo (2004), se observa un proceso creciente de desinstitucionalización de la educación y el trabajo, que están dejando de cumplir sus funciones originarias. En consecuencia, no sólo se niega el derecho de los jóvenes a decir que no a la escuela, el trabajo y/o la ciudadanía, sino que se acallan sus críticas al sistema social, mientras por extensión se decide “mantener en un más allá de la crítica a las instituciones” (Regillo, 2004: 50)¹⁴⁹. A partir de este análisis, Regillo (2004) se inclina por no abordar la participación de los jóvenes como “un problema”, ni a considerar su ausencia sólo en términos de falta de acceso, con el corolario de buscar una solución en términos de “expansión de beneficios”, sino mirar la dimensión del sentido, en particular qué sentido tiene la inclusión.¹⁵⁰

A pesar de esta condición compleja de los jóvenes, se ha arribado a una opción simple para promover su participación, la cual diferencia tipos de jóvenes, agrupándolos en base a la combinación de dos criterios, que a su vez se presentan dicotomizados: situación laboral (trabajan/ no trabajan) y situación de estudios (si/ no). Al combinar estas dos características, con las categorías o valores indicados, emergen cuatro grupos: a) los que estudian y al mismo tiempo trabajan; b) los que estudian y realizan esa única actividad (“sólo estudian”); c) los que no estudian y “sólo trabajan”; d) los que “no estudian ni trabajan”. Esta clasificación, que ha sido recurrentemente empleada por las encuestas de organismos gubernamentales de varios países, no da cuenta de las variaciones al interior de estos grupos, ni de otras maneras de estar en el mundo. Además, el

¹⁴⁹ En congruencia con lo anterior, Regillo (2004) propone que se incluya a todo tipo de instituciones en el cuestionamiento, desde el sistema educativo hasta el mercado, los partidos políticos y las instituciones de gobierno.

¹⁵⁰ Regillo (2004) da cuenta de las formas dramáticas que adopta la inclusión, tal como el reclutamiento masivo de los jóvenes latinos a las fuerzas armadas, en los Estados Unidos de Norteamérica.

agrupamiento lleva a sobredimensionar a los jóvenes que no estudian ni trabajan, por los criterios formales con los cuales se definen “los que están trabajando”.

Considerando estos antecedentes, en esta tesis se recupera la idea de reconocer la coexistencia de diversos tipos de jóvenes, en estrecha vinculación con las características diferenciadas de los contextos sociales y culturales. Esta situación obliga a afinar las distinciones “entre los jóvenes”, considerando en particular el género, la clase social, la pertenencia cultural y la edad, ya que toda generalización oscurece la comprensión de su realidad. De allí el valor de diferenciar al interior de los jóvenes entre hombres y mujeres, provenientes de hogares con bajos ingresos o medios ingresos, menores de 20 años y mayores de 20 años, con y sin hijos, otros.

Acercándonos a los jóvenes “desde la experiencia”

Esta tesis buscó que los jóvenes estuvieran presentes como sujetos de la experiencia y no como categorías estadísticas, como meros datos. En relación con los jóvenes necesitamos no sólo escuchar su experiencia, desmontando una manera de investigar en base a categorías preestablecidas, sino hacer una lectura-experiencia, donde nos disponemos a estar abiertos a que algo nos pase cuando los investigamos, a estar expuestos, abiertos a nuestra propia transformación, a reconocernos en lo que les sucede a ellos. Esto implica como primera opción o como primera disposición, transitar desde los jóvenes como tema a los jóvenes como experiencia, poniendo sobre la mesa la propia experiencia como los adultos que somos y los jóvenes que fuimos. Si la experiencia ha estado devaluada desde la filosofía clásica como un conocimiento menor, “subjetivo”, del sentido común, reducida a la mera opinión, la propuesta consiste en concebir la experiencia como simultáneamente externa e interna, siempre con el otro y al mismo tiempo conmigo, algo que vuelve sobre sí, penetrante, que se rige por el principio de la reflexividad y la transformación, un lugar del quizá, de así o de otro modo, igual que la pregunta, donde está presente la incertidumbre y la libertad, donde algo se pone en libertad, donde algo nos altera (Larrosa, 2009a). En un texto del 2009, Larrosa reafirma una idea acerca de la experiencia, que ya había presentado en textos anteriores: “en primer lugar un paso, un pasaje, un recorrido (...) y el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa, y en la que eso que me pasa, al pasar por mi o en mi, deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (Larrosa, 2009a: 17).

En este marco, la tarea de esta tesis fue mirar las huellas de la experiencia en los jóvenes, en este caso las huellas de la educación y del trabajo. Un punto a explicitar es cómo estuvo presente mi subjetividad. En efecto, investigué a jóvenes de la primera década del 2000, después de grandes transformaciones sociales, que los han llevado, al menos a una parte de ellos hacia formas desinstitucionalizadas de acción (Machado Pais, 2007) y a una cierta denegación de la política como forma de hacer política (Marcial, 2006a).

El proceso investigativo tuvo lugar desde la contrastación inevitable con la joven que fui, que formó parte del proceso social de irrupción de los jóvenes al espacio público en los sesentas y setentas. También desde mi condición de joven de clase media, “privilegiada”, ya que pude estudiar en la universidad pública, conseguir trabajo y lograr una transición “inmediata” y una trayectoria donde estuvo presente la autonomía, no a través de un puesto estable, sino de múltiples trabajos en la discontinuidad. Trayectoria donde coexistieron tanto la linealidad y el éxito, si se los define en términos de inserción laboral inmediata y continua, como los laberintos y los movimientos dentro-fuera y arriba-debajo de los territorios y los campos de acción. De este modo, estuvieron presentes en esta tesis, esa joven de las trayectorias múltiples, que se ve reflejada en los jóvenes, y la adulta que investiga y que buscó en todo momento presentar a los jóvenes desde su especificidad.

La construcción social del sujeto juvenil en América Latina: el lugar de la escuela

Las condiciones históricas que permiten hablar de jóvenes en América Latina son múltiples y entrecruzadas. Por un lado, éste es un continente conquistado, destruido y vuelto a armar, en sucesivos procesos de dominación, donde cuenta ser indígena, mestizo o blanco, donde el que no habla la lengua oficial es definido como analfabeto, como si la oralidad no fuera un patrimonio cultural. Este es un continente construido en base a la negación y destrucción de las culturas originarias. Consecuentemente, se necesita hacer una investigación que excede las posibilidades de este ejercicio inicial, para dar cuenta de cómo se construyó la juventud en la larga etapa de la conquista y la consolidación de América como colonia de España o de otros países europeos. También considero que se necesitaría hacer un estudio más exhaustivo, que excede esta tesis, si quisiera hablar de la juventud a partir de la independencia.

Sin embargo, me animo a presentar un esbozo acerca de cómo tuvo lugar la construcción del sujeto juvenil en América Latina. Algunos autores interesados en el

surgimiento histórico de la juventud en Europa (Morch,1996; Morch, 1996, citando a Musgrove y Aries) ofrecen algunas pistas, en particular para el siglo XIX: a) la juventud junto con la infancia, constituyen la niñez, un largo período de los 7 a los 20 años, que es lo opuesto a la adultez; b) la identificación de un sujeto como adulto se relaciona con matrimonio; c) los cambios en la familia y la escuela, en el marco de la sociedad industrial, a partir del siglo XVIII, fueron fundamentales para que surgiera la juventud; los autores diferencian destinos sociales según la familia fuera burguesa o proletaria; d) desde la sociedad capitalista existe una separación entre el espacio de los adultos y el de los niños, entre la producción y la familia, así como entre lo doméstico y la escuela; e) la prorrogación de la juventud fue posible para las familias burguesas, que contaban con los recursos para sostener esa etapa.

Aun más, se hace referencia a que la escuela secundaria generó a los jóvenes, en particular a los varones de la burguesía, mientras los jóvenes pobres y las mujeres quedaron relegados a la primaria (Morch, 1996). Esta tesis también ha sido planteada, con algunas diferencias, por Baudelot y Establet (1978). Finalmente, para Morch (1996) la familia y la escuela producen al unísono la juventud cuando crearon un espacio separado de la producción para preservación de los jóvenes, que se cristalizó en primer lugar para los jóvenes burgueses y que sólo después se expandió hacia los jóvenes de la clase obrera. “La coincidencia de la segregación de un sector social (los niños proletarios y las mujeres) y la aparición de un sistema educativo deben verse como un factor central en el surgimiento de la juventud” (Morch, 1996:90).

Sin embargo, para este autor “el secreto de la juventud se encuentra fuera de ella” (Morch, 1996: 99), ya que la esfera de la producción y las demandas de calificación son las que definieron principalmente a la juventud. Esta preservación de los jóvenes los lleva a “una tierra de nadie, entre lo privado y lo social, entre la familia y la producción” (Morch, 1996:105) cercana a la marginalidad. Según Morch (1996), este lugar de espera protegida, de diferimiento, junto con la posición central de la juventud en la vida social, hacen que la juventud se convierta para los adultos en un problema social.

Considerando estas ideas, es posible pensar el surgimiento de la juventud en América Latina a partir de la escuela y su consolidación progresiva como institución especializada y diferenciada de la vida social, desde el siglo XIX. De este modo, se confirma lo que dice Morch (1996) acerca de que la escuela legitima a los jóvenes. Consecuentemente, desde la escuela los jóvenes se hacen más visibles, al intentar un proceso de reconstrucción de su historia. Como es sabido, en América Latina los estados

nacionales pusieron la escuela al servicio de la constitución de la nacionalidad homogénea. La escuela surgió para imponer la civilización, como opuesta a la barbarie de los pueblos originarios. Los fundadores de los estados nacionales se guiaron por ese ideario civilizatorio, que reafirmó ya en plena república, el genocidio consumado una y otra vez durante la etapa colonial. La etapa “independiente” fue otra forma de la colonialidad. También estaba presente la subordinación de la mujer, con su reducción a lo doméstico.

La escuela del siglo XIX se orientó por el propósito de “educar clasificando” o de educar a cada uno según su clase social. La instrucción primaria para los más pobres, mientras la universidad o los estudios posteriores a la primaria, fueron pensados para las elites. En este marco, se entiende que la conocida actualmente como “educación media” haya surgido en varios países de la región desde la universidad, como preparación para este tipo de estudios. La escuela pública nació en América Latina como una institución de secuestro, parafraseando a Foucault (1985), para los sectores más marginados. Fueron los varones los que asistieron en mayor grado a la escuela, mientras las niñas permanecían en los hogares, preparándose para ser esposas y madres. Esta división todavía está presente de una manera sutil; si bien las niñas ingresan en su casi totalidad al sistema educativo, un grupo de ellas sigue visualizando su destino principal en términos de esposa y madre. Los varones jóvenes de los grupos más excluidos fueron también los primeros en salir a trabajar, antes que las mujeres. Para los varones en situación de pobreza del siglo XIX, estudiar o trabajar fueron opciones excluyentes. Me animo a conjeturar que la constitución de la juventud, como una etapa diferenciada, fue más tardía en América que en Europa, y limitada en mayor grado a los varones y a las clases privilegiadas. Si bien no cuento con elementos para hacer la historia, puedo conjeturar algo acerca del presente.

En el presente, los niños y los jóvenes se han constituido como un grupo legítimo y singular que tiene derecho a ir a la escuela y postergar su ingreso al mundo del trabajo. Sin embargo, esto es así en el discurso. Sin duda, la mayoría de los niños y niñas va a la escuela, completando en su casi totalidad la primaria. Pero las contradicciones se van incrementando con el crecimiento de los niños y niñas. En la práctica, la juventud como moratoria social, como transición, es posible sólo para los hijos de las clases medias y altas. Los niños de las clases trabajadoras urbanas y campesinas, especialmente indígenas, van mayoritariamente a la escuela pero también trabajan desde temprana edad, asumiendo responsabilidades propias de los que se dicen adultos. Los jóvenes de

los sectores marginados dejan la escuela antes de terminar la educación media o la continúan con esfuerzo; en ambos casos, no logran acceder a un trabajo estable y deambulan de una tarea informal a otra. Algunos continúan estudios en centros de formación técnica, que se constituyen como espacios de ocultamiento del desempleo o subempleo, como salas de espera de un trabajo que se vuelve esquivo. En suma, tanto las mujeres como los varones jóvenes “están en la escuela”, viven su preparación en un mundo aparte, son separados del resto de la vida social y familiar. Al mismo tiempo, sólo los jóvenes de los sectores privilegiados viven plenamente como jóvenes, como estudiantes que hacen su moratoria social, mientras los otros viven una doble vida: jóvenes estudiantes y trabajadores.

A partir de estas reflexiones, la tesis incursionó en torno al papel de la escuela secundaria técnica en la construcción del sujeto juvenil. En los capítulos donde se presentan los resultados se observa cómo la secundaria técnica permitió a los niños y jóvenes trabajadores “salir” por un rato del mundo encerrado del trabajo.

Segunda vuelta: afinando categorías

Los jóvenes construyen su subjetividad mediante procesos de **subjetivación** (Dubet y Martuccelli, 1998), procesos de diferenciación, en que logran una cierta autonomía respecto del yo social, una manera de eludir ser la copia de una idea de sujeto o de una idea de joven. La subjetividad se construye en las instituciones, ya que éstas son tanto dispositivos de control y socialización, como de subjetivación (Dubet y Martuccelli, 1998). La escuela, entendida como la institución genérica en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, el trabajo, definido en el mismo sentido genérico, “todos los trabajos”, y la vida privada, constituida por la familia, el vecindario, los amigos, son los tres espacios centrales donde los jóvenes construyen su subjetividad.

De acuerdo con Castells (1999), en un mundo simultáneamente fragmentario y globalizado, “la búsqueda de la identidad, se convierte en la fuente fundamental de significado social” (Castells, 1999: 29). Para este autor, la identidad predomina como principio organizativo: “entiendo por identidad el proceso mediante el cual un actor social se reconoce a sí mismo y construye el significado en virtud de un atributo/os culturalmente determinados, con la exclusión de una referencia más amplia a otras estructuras sociales” (Castells, 1999: 48).

Si para todos, la construcción de la identidad sigue siendo perentoria, para los jóvenes parece serlo en mayor grado, justamente porque su lugar social es tan provisorio, como si su lugar fuera el de la exposición, el lugar de los que no tienen experiencia. Lugar así definido por los adultos, que se asignan el “premio a la experiencia”. Los jóvenes saben de este lugar, cuando se les niega el empleo en nombre de que “no tienen experiencia”.

A partir de estas reflexiones, la tesis sistematizó las trayectorias de los jóvenes egresados de la secundaria técnica, como procesos de construcción de identidad y de reconocimiento y valoración de su propia experiencia.

Un conjunto de referentes teóricos vienen a contribuir a esta tesis, para clarificar quiénes son los jóvenes que egresan de la secundaria técnica. Por un lado, resultado necesario cuestionar la interpretación de los adultos, desde el sentido común, acerca de que la singularidad juvenil se explica en término de rebeldía, como una cualidad “innata” de este grupo etario. Por el contrario, este tipo de argumentos disfraza otra forma de estigmatización (Marcial, 2006a). Además, de acuerdo con varios especialistas en juventud (Marcial, 2006a; Regillo, 2000; Regillo, 2004; Regillo, 2010), la denegación de la política tradicional se da junto con el rechazo hacia las condiciones sociales, empleando como estrategia narrativa el consumo cultural y la producción y apropiación de diversos referentes simbólicos, tales como la música, en particular el rock y el rap y otras imágenes culturales, como la ropa, el peinado, los tatuajes y los piercings. En suma, en el presente los jóvenes mexicanos hacen política de otra manera, que es altamente política, parafraseando a Regillo (2010). De acuerdo con Marcial (2006a), al denegar la política, ésta estalla. La propuesta de Marcial (2006) de resemantizar las categorías de cultura y de política, al aproximarse a los jóvenes, obliga a dejar atrás una concepción de cultura como sistema homogéneo y una concepción de política restringida a la participación formal en la democracia representativa.

Quiero destacar que la denegación de la política es un fenómeno relativamente reciente. Por el contrario, coincido con Regillo (2010) en que los jóvenes latinoamericanos, incluyendo los mexicanos, fueron los protagonistas de la historia del siglo XX, en particular con su participación en los movimientos estudiantiles a partir de los sesenta. También comparto la visión de Regillo (2010) acerca de que los jóvenes fueron contruidos socialmente como “rebeldes sin causa” desde los cincuenta, imagen

producida desde los Estados Unidos y la industria cinematográfica.¹⁵¹ Aún más, los jóvenes fueron receptores de la violencia institucionalizada, estigmatizados como “el enemigo interno” (Regillo, 2010). Finalmente, existe consenso (Regillo, 2000; Regillo, 2010; Valenzuela Arce, 1997)) acerca de que junto con la derrota política y simbólica de los setenta, aunada al desencanto, se arriba a la invisibilidad de los jóvenes en los ochenta, al confinamiento en lo privado. Y de allí a la denegación de la política por parte de los jóvenes, que se agudiza desde los noventa hasta el presente.

Pero estos jóvenes que denegando la política tradicional hacen política, no son todos los jóvenes. Existen otros que siguen haciendo política como oposición libertaria a lo contrahegemónico. Aún más, desde los ochenta-noventa hubo islas de participación de los jóvenes, y en particular de las mujeres en los movimientos feministas. También en algunos países como Chile vuelven a emerger en los últimos años movimientos sociales que colocan a los jóvenes, y en particular a los estudiantes secundarios, en el centro de la política y de lo público.

La categoría de **desinstitucionalización** de los espacios juveniles y de la experiencia de la juventud, es otro referente teórico que resulta poderoso para dar cuenta de la situación actual, porque permite comprender como los jóvenes dejan de participar en los espacios o instituciones consagradas como juveniles y van generando espacios propios y nuevos. Desinstitucionalización es una categoría creada por Deleuze y Guattari (1997) que ha sido incluso criticada por otros autores, que defienden la idea de que las instituciones siguen plenamente vigentes y “en funciones”. Desinstitucionalización da cuenta de que las instituciones dejan de cumplir los objetivos para los cuales fueron creadas en un cierto contexto histórico.

¿Qué quiere decir desinstitucionalización de las instituciones juveniles? Para Martuccelli (2007) “lo que ayer era tomado a cargo colectivamente por las instituciones es ahora transferido al individuo, quien debe asumir, bajo la trayectoria personal, su propio destino” (Jacinto y Millenaar, 2009, citando a Martuccelli, 2007). Desde mi punto de vista, desinstitucionalización significa que el discurso dominante espera que los jóvenes participen en la escuela, la iglesia, las juventudes católicas, los clubes, eventualmente en las ramas juveniles de los partidos políticos. Lugares sólo para jóvenes, diseñados por los adultos, para moldearlos, “enderezarlos”, seguir sumergiéndolos en la minoridad. Cuando los jóvenes hacen otras cosas, una banda de rock, un grupo de defensa del medio

¹⁵¹ El caso ejemplar fue James Dean en la película Rebelde sin causa, campera de cuero, pantalón ajustado, rubio, guapo, con algo delicado y al mismo tiempo viril, el líder de la pandilla, el crucificado.

ambiente o un grupo para "ocupar casas", y dejan de lado los canales tradicionales de socialización, estos procesos dan cuenta no sólo de que los jóvenes ponen sus intereses en otro lugar, sino que esas instituciones han dejado de ser estructuras capaces de contenerlos y significarlos. En suma, las instituciones tradicionalmente juveniles han dejado de ser estructuras de acogida y consecuentemente han sido abandonadas o relegadas por los jóvenes. En este sentido, desinstitucionalización da cuenta no sólo de organizaciones que dejan de cumplir con su responsabilidad, y se lavan las manos, como lo señala Martuccelli (2007), dejando a los sujetos a la deriva, sino que estos jóvenes se constituyen en mayor grado como sujetos en este proceso y encuentran su camino. Las maneras "desinstitucionalizadas" de expresarse, se hacen presentes en aquellos que construyen su identidad en el día a día.

La identidad juvenil, a diferencia de otras, es transitoria, ya que más está sujeta al paso del tiempo, a las transiciones entre juventud y adultez. La referencia a la condición juvenil como transitoria, a diferencia de la condición de clase, género o "etnia", necesita ser denunciada cuando es nombrada desde la intencionalidad política de la clase dominante de desvalorizar los discursos producidos desde las culturas juveniles, en términos de "ya se les va a pasar", como si fuera una enfermedad asociada con la inmadurez y la moratoria social. Coincido con Feixa (1998b) en esta denuncia. Sin embargo, necesitamos reconocer que la juventud es una identidad transitoria, condición que destaca Valenzuela Arce (1997) en el artículo que lleva ese nombre. Además, la contribución de Valenzuela Arce (1997) radica en reconocer que las identidades transitorias o perecederas tienen límites de adscripción más abiertos. Al mismo tiempo, estas identidades transitorias se quedan como un tramo de la vida, que deja sus marcas; la identidad juvenil transitoria sigue presente en los adultos. Finalmente, tanto Feixa (1998b) como Regillo (2010) plantean la identidad juvenil como un campo de disputa y negociación. La metáfora del reloj de arena de Feixa (1998b) pone de manifiesto dos procesos antagónicos: por un lado, la cultura dominante y las culturas parentales condicionan las culturas juveniles, y al mismo tiempo los jóvenes se apropian y resignifican las culturas parentales, pasando además por los filtros de la clase social, el género, la etnia, otros. Valenzuela Arce (1997) también da cuenta de los procesos de resemantización, de acuerdo con los contextos socioculturales. Comparto con Valenzuela Arce (1997) que las expresiones juveniles necesitan ser ubicadas en un campo social más amplio, para su comprensión y para acompañar su transformación.

Estas reflexiones orientaron la investigación en torno a los egresados de la secundaria técnica, en particular acerca del lugar que atribuían a la política en sus vidas, la forma en la que la entendían y la actuaban.

Asimismo, un cierto consenso se ha constituido entre los adultos más conservadores acerca de la pasividad, el desinterés y la falta de compromiso de los jóvenes. La impresión de que muchos jóvenes “no hacen nada”, “se la pasan sin hacer nada”, se acompaña con otras opiniones igualmente descalificadoras tales como “son vagos, desobligados, no les gusta trabajar ni estudiar”, “no les gusta el esfuerzo”, “no se sacrifican”, “son violentos”, “perdieron el respeto”. Algunas miradas extremas ven a los jóvenes más cerca de un delincuente que de un sujeto merecedor de una vida digna y abierta a todo tipo de posibilidades. La idea de que un centro de educación de adultos está muy cerca de “una correccional”, se inscribe en esta visión catastrófica acerca de los jóvenes. Asimismo, se ha generado una corriente de opinión desde la prensa mexicana que los presenta como “carne de cañón del crimen organizado” o “bolsa de trabajo del narco” (artículo de El Universal, 4-12-2009). Desde esta tesis se ha buscado evitar toda forma de estigmatización, en particular en la manera de identificar y nombrar las trayectorias de los egresados de la secundaria técnica.

En el mismo sentido, se ha legitimado en México la idea de que los jóvenes que “no estudian ni trabajan” constituyen un contingente significativo y amenazante en torno a los 7 millones y más (ENJUVE, 2005). Se ha generado incluso el término “**ninis**” para nombrarlos, que alude a que están ubicados en tierra de nadie (“ni estudian, ni trabajan”). Una lectura crítica de la Encuesta de Juventud, ENJUVE /IMJ, (2005) permite afirmar que los ninis no son estadísticamente significativos ni implican la presencia de jóvenes al margen de lo social, viviendo en el tiempo paralelo, parafraseando a Perea (2007). En efecto, de los 7 millones, 6 son mujeres, que se concentran en los tramos mayores de edad, de 20 a 29 años, y que trabajan en sus casas en tareas domésticas, pudiendo conjeturarse además de que ya han constituido una familia. Asimismo, la propia ENJUVE (2005) da cuenta de que a nivel de la población juvenil total, los NINIS son minoritarios, llegando al 22%, incrementándose entre las mujeres al 35 % y disminuyendo entre los hombres al 8.5%. Al observar su presencia por grupo de edad, resulta que: a) en el grupo de los jóvenes de 12 a 14 años, la casi totalidad “sólo estudia”, el 93%, sin diferencias por sexo, mientras la presencia de los “ninis” es irrelevante (6%); b) en el grupo de 15-19 años, los que sólo estudian oscilan en torno al 60%, mientras los que sólo trabajan ascienden al 15%, con diferencias por sexo (23% en los hombres, 8% en las mujeres); el grupo de

jóvenes que “estudian y trabajan” es minoritario (7%), con leves diferencias por sexo a favor de los hombres, así como el grupo de los ninis es del 16% en ese grupo etario, incluyendo a ambos sexos, mientras se eleva al 23% entre las mujeres; c) sólo en los grupos de mayor edad al interior de los jóvenes (20-24 años y 25-29 años), los ninis tienen mayor presencia, particularmente entre las mujeres (46% y 59%, respectivamente), aun cuando estas mujeres trabajan en el hogar. Merece destacarse que una tendencia que permite inferir la Encuesta de juventud es que los jóvenes tienden a las trayectorias dicotómicas: “sólo estudian” o “sólo trabajan”, así como en la medida que van creciendo se concentran en mayor grado en el grupo de “los que sólo trabajan”¹⁵². En ningún caso, la encuesta muestra una alta presencia de los ninis, si nos abrimos a pensar que las mujeres que declaran que “no estudian ni trabajan”, en los grupos de 20-24 y 25-29 años, son mujeres que reproducen la vida en sus familias, que no reconocen su trabajo en el hogar como trabajo, y que en una investigación más exhaustiva, también podrían dar cuenta de que además tienen ocupaciones eventuales por cuenta propia. Existen estudios que prueban esta conjetura (Messina, 2007).

Asimismo, las condiciones sociales que rodean a los jóvenes son definidas desde una mirada externa como factores y conductas de riesgo, incluyendo desde la desocupación y los empleos precarios, hasta el consumo de sustancias adictivas, la violencia familiar y social, la “deserción escolar”, y la actividad sexual temprana y “no responsable”. Asimismo, incluso entre los responsables de programas de inserción social y laboral para los jóvenes, se hace presente la idea de que los jóvenes han sido privados de sus derechos, en particular de la posibilidad de seguir estudiando, optar por una vida sana, acceder a un empleo decente, formar una familia y ejercer la ciudadanía¹⁵³. Sin embargo, otros estudios muestran que los jóvenes pueden ejercer sus derechos, pero de manera diferente a cómo lo piensan los adultos (Messina, 2007). ‘

Estas estigmatizaciones llevaron a esta tesis a indagar en mayor grado su presencia entre los propios egresados, así como a clarificar que quieren decir cuando afirman que no estudian ni trabajan, cómo forman una familia o como ejercen la ciudadanía. Uno de los hallazgos del estudio fue dar cuenta de que los jóvenes trabajaban en su totalidad, aun

¹⁵² Este punto se retomará en el apartado siguiente con mayor exhaustividad.

¹⁵³ Cfr. la ponencia “Inserción social y laboral para jóvenes en condiciones de riesgo y vulnerabilidad”, por Rogelio Gómez Hermosillo, del programa SILA (Programa de Inserción social y laboral, de la ONG Jóvenes constructores, presentada en el ‘Seminario Inserción laboral para jóvenes en condiciones de vulnerabilidad’, marzo 2012.

aquellos que declararon no hacerlo en una primera conversación. Esa declaración inicial se debió a no reconocer como trabajo las tareas eventuales o el trabajo doméstico.

Por su parte, las categorías de **habitus juvenil y campo de la edad** son conceptos que permiten comprender que las edades son estructuradas y estructurantes de los sujetos. La transferencia de los conceptos de Bourdieu de campo y habitus a los grupos de edad, da cuenta de condiciones estructurales asociadas con la juventud. De acuerdo con Ríos Segovia (2008), la edad biológica se constituye en un código cultural, en un campo de la edad, organizado por clases de edad. Estas, a su vez, se internalizan en el sujeto como habitus o disposición compleja (formas de ser, sentir, pensar, valorar, compartir), el llamado “habitus de la edad”. El habitus juvenil es más complejo que el infantil porque se constituye en la relación entre los mayores, los menores y los pares. El joven ejerce tanto la capacidad de mandar a los menores como de obedecer a los mayores. El habitus de edad ubica al joven en un nicho y lo lleva a mirar y actuar desde ese lugar. A su vez, los sujetos, jóvenes y adultos se inscriben y portan un habitus generacional y un habitus de clase, generándose complejas relaciones entre ellos. La distinción por edad hace alusión a un proceso social, que no queda circunscrito a lo individual.

En relación con la tesis, la noción de habitus de la edad pone de manifiesto que la edad, la clasificación por edades, es una distinción altamente significativa, ya que permite establecer diferencias tanto entre los egresados, que son todos “jóvenes (de 15 a 29 años) versus los adultos, como al interior de los egresados, según sean más o menos jóvenes. Al mismo tiempo, considerando que la sociedad globalizada se caracteriza por su fragmentación y desvinculación (Bauman, 2005; Sennett, 2006) me animo a afirmar que los jóvenes construyen espacios de convivencia, islas, discontinuas y frágiles, “archipiélagos”, al decir de Lyotard (1999), antes que habitus. Los espacios que arman los jóvenes son provisorios, cambiantes, su estructura resulta poco comprensible para un observador externo.

Interesa destacar que los cambios en la juventud, se acompañan con cambios en la vida de los adultos, que también han dejado de transitar como grupo homogéneo hacia la jubilación protegida. En este sentido, los adultos también caminan hacia la desestandarización de los trayectos de vida. La crisis del modelo trietápico o de las tres etapas, niñez, juventud y adultez, afecta a los jóvenes tanto como a los adultos y remite a la categoría de desinstitucionalización, de alto poder interpretativo.

6.2.2 La situación social y educativa de los jóvenes en América Latina y México

Los jóvenes: cifras mundiales y América Latina

En primer lugar interesa explicitar el lugar que ocupan los jóvenes en América Latina. De acuerdo con estadísticas de la ONU (2010) los jóvenes de América Latina no sólo tienen una alta presencia demográfica respecto de la población total del continente (19.5%), sino que junto con África comparten el primer lugar en términos de la proporción que los jóvenes representan respecto de la población total.¹⁵⁴ Sin embargo, América Latina y África están separadas por una diferencia de magnitud: los jóvenes son 654 millones en África y 100 millones en América Latina¹⁵⁵.

En relación con las condiciones de pobreza, en América Latina los jóvenes pobres representan casi el 40%; los jóvenes más pobres son los rurales, las mujeres, los indígenas, y los jóvenes más jóvenes al interior del grupo etario “joven”. También se hace presente la “feminización de la pobreza”. Finalmente al interior de América Latina, Bolivia, México y Colombia son los países con mayores porcentajes de pobreza juvenil, tanto masculina como femenina, mientras Uruguay y Costa Rica presentan las menores proporciones de pobres (ONU, 2010). Un punto a destacar es que la pobreza juvenil femenina supera a la pobreza juvenil masculina tanto en países como México y Bolivia, con alta proporción de comunidades indígenas, como en otros países de América Latina, considerados “más desarrollados” y “blancos”, como Uruguay y Chile.

Las tendencias inferidas a partir de estadísticas de la ONU (2010), dan cuenta de que los jóvenes son pobres en mayor grado que los adultos, mientras las mujeres jóvenes son más pobres que sus pares masculinos. En consecuencia, la vulnerabilidad laboral de los jóvenes, expresada en múltiples dimensiones y síntomas, se inscribe en situaciones

¹⁵⁴ En África los jóvenes representan el 20% de la población total, en América Latina, el 19.5%, en Asia, el 18%, en Oceanía, el 16% , en Europa, el 13.8% y en Norteamérica el 13.5% (ONU, 2010).

¹⁵⁵ De acuerdo con las estadísticas de la ONU (2010) la población juvenil de todo el planeta se concentra en Asia (61:50%), seguida de África (15%), América Latina (9.5%), Europa (9.4%), Norteamérica (4%) y Oceanía en último lugar (0.5%). Si comparamos estos porcentajes de distribución de la población juvenil por continente, con la distribución de la población mundial total por continentes (jóvenes y no jóvenes), se observa una cierta congruencia entre ambas distribuciones, ya que Asia y África ocupan también los primeros lugares respecto de la población mundial total (60% y 15% respectivamente), mientras los últimos siguen siendo ocupados por Norteamérica (5.2%) y Oceanía (0.5%). Sin embargo, se observan diferencias respecto de Europa y América Latina, ya que Europa ocupa el tercer lugar en términos de la población mundial (12%), mientras América Latina se ubica en el cuarto lugar (8.5%), pero participan casi con la misma proporción de jóvenes en la distribución de la juventud mundial (Europa 9.4 % y América Latina, 9.5%). Estas cifras, unidas al hecho de que los jóvenes representan el 19.5 % de la población total en América Latina y el 13.8% en Europa, son concluyentes acerca de que la población latinoamericana es más joven que la europea.

de exclusión social, involucrando además la condición de género, en desmedro de las mujeres.

Junto con esta situación se presenta una devaluación de las credenciales educativas. Por un lado, la educación secundaria sigue siendo una condición para los empleadores, porque se asume que permite contar con una formación general básica, así como una cierta disciplina social (Fawcett, 2002, citada por Jacinto, 2008). Sin embargo, la educación secundaria dejó de ser “garantía de empleo”, en particular de empleo “decente”, con la consecuente desaliento en los jóvenes, especialmente los de menores recursos (Filmus, 2001; Jacinto, 2008). Por otro lado, se observa que los jóvenes con mayor escolaridad tienden a desplazar a los que cuentan con menores credenciales, cuando estos últimos están postulando para puestos de baja calificación y posibles para su formación (Jacinto, 2008). Este “efecto fila”, asociado con sobrecalificación y escasez de empleos, se combina con otro mecanismo, como el juego de los empleadores en relación con los migrantes y el nivel de salarios, que opera tanto para los jóvenes como para los adultos. Sennett (2007) ha denunciado esta estrategia laboral de contratación, haciendo referencia a que un ingeniero europeo pierde su trabajo porque otro, de nacionalidad bengalí, acepta trabajar por la mitad del salario.

Asimismo, se observa que las brechas en torno a tipo de trabajo y salario, atribuibles a escolaridad, son menores entre los jóvenes que entre los adultos. Esto implica que independientemente de si los jóvenes han completado la educación secundaria o la educación media superior, tienden a incorporarse a trabajos precarios y de bajos salarios, situación que sucede en menor grado entre los adultos. Algunos estudios en México confirman esta tendencia (Messina, 2007). La presencia de la clase social altera el acceso a las oportunidades en el mundo del trabajo, anteponiéndose a la escolaridad. Un estudio de Jacinto y Chitarroni (2009) provee una evidencia en relación con este punto: “los jóvenes pobres que terminaron el secundario se encuentran en peor condición en el mercado de trabajo que los jóvenes no pobres que no lo terminaron”, al menos en términos de desocupación y calidad del empleo (Jacinto, 2010: 23).

Además, existen evidencias suficientes acerca de que los jóvenes presentan tanto en América Latina como en México diferencias significativas con los adultos en términos tanto de desempleo como de remuneraciones (Pieck, 2001; Weller, 2007). En particular se hace referencia a un “premio a la experiencia”, que beneficia a los adultos (Weller, 2007). En efecto, los jóvenes de 15-19 años ganan un tercio de los ingresos de los adultos, los de 20-24 años, la mitad y los de 25-29 años, en torno a las tres cuartas partes; esta relación

se mantiene estable entre 1990 y 2002. Sin embargo, la brecha entre jóvenes y adultos se reduce con el aumento de la edad y la experiencia de los jóvenes (Weller, 2007, Cuadro 6, p. 75). Otro hecho a destacar relacionado con la devaluación de la educación secundaria en América Latina, a partir de 1990 (Weller, 2007, Cuadro 7, p. 76), es que los jóvenes de América Latina ganan menores ingresos en la medida que aumenta la escolaridad, tomando como referente el salario de los adultos. Por el contrario, los ingresos suben en la medida que aumenta la edad de los jóvenes, y en consecuencia la experiencia lograda en el trabajo. Esta diferencia habla del premio a la experiencia también al interior del grupo de los jóvenes, antes que a la valoración de la escolaridad. Un punto a destacar es que la devaluación educativa es más amplia que lo que dice Weller (2007), ya que afecta en América Latina no sólo a la educación media (10-12 años de escolaridad) sino también a la educación secundaria (7 a 9 años de escolaridad). En consecuencia, el grupo que cuenta con 7 a 9 años de escolaridad, equivalente a la educación secundaria en México, se encuentra en una situación contradictoria: ganan más que los jóvenes con 10 a 12 años de escolaridad pero menos que los que cuentan con 0 a 6 años de escolaridad. En el mismo sentido, de acuerdo con Weller (2007, Cuadro 7, p. 76) hacia el 2002 los ingresos de los jóvenes que tienen entre 7 y 9 años de escolaridad se incrementan para los grupos de mayor edad, en forma tal que el ingreso laboral medio de los jóvenes de 15-19 años respecto del ingreso medio correspondiente del adulto es del 41%, mientras en el grupo de 25-29 años es del 82%. Nuevamente se reproduce para el grupo de jóvenes con 7 a 9 años de escolaridad un patrón que valora la experiencia en el trabajo en mayor grado que la escolaridad.

Los jóvenes en México

En el caso de México, los jóvenes ascienden a casi 32 millones y representan el 28% de la población total (INEGI, 2011)¹⁵⁶, superando el promedio de América Latina y concentrándose en las zonas urbanas. En efecto, el 77% de los jóvenes viven en zonas urbanas, mientras el 48% de los jóvenes lo hace en ciudades grandes o en áreas metropolitanas (INEGI, 2011).

¹⁵⁶ Sobre una población total de 114 millones, los jóvenes son 31.9 millones.

Escolaridad

En relación con la escolaridad, la salida de la escuela se incrementa desde la secundaria y a partir del fin de este nivel, así como la extraedad, el rezago educativo y la deserción. Mientras el problema en primaria sigue siendo la reprobación, que genera rezago para el siguiente nivel, el problema de la secundaria es la deserción y la extraedad, que siguen creciendo en la media superior (INEE, 2012). En efecto, la cobertura se reduce respecto del total de la población del grupo de edad correspondiente al grado que se está cursando, en forma tal que es del 100% o casi durante los años de la primaria, ya está en torno al 96% en el tercer grado de la secundaria, se sigue reduciendo hasta llegar al 78% en el primer año de la media superior y al 46% en el tercer año de ese nivel, y es significativamente menor en la educación superior tomada como conjunto (28%). En el mismo sentido, mientras que sobre 100 niños y niñas de 6 años, 98 ingresan a tiempo a la primaria, sólo 62 terminan la secundaria, 42 inician la media superior, 25 la culminan y 13 terminan la licenciatura (Gómez, 2012, en base a estadísticas SEP). En consecuencia, los jóvenes (entendiendo por tales los de 15 a 29 años) son parte de un grupo que acumula carencias educativas de los niveles anteriores, en particular de la primaria y la secundaria.

Hacia el ciclo escolar 2010/2011 (INEE, 2012), las tasas de cobertura eran altas entre los adolescentes de 12 a 14 años, pero disminuían entre los jóvenes de 15-17 años (tasas de cobertura de 82.7% y 50.1%, respectivamente). Asimismo, un número alto de niños o jóvenes lograba transitar de la primaria a la secundaria y de ésta a la media superior (con tasas de absorción del 96.5% y 96.7 %, respectivamente). Sin embargo, siguen pendientes problemas no sólo de expansión de la cobertura, especialmente en la educación media, que además ya se ha hecho obligatoria, sino en la misma secundaria, que es obligatoria desde 1993. Sobre todo persisten problemas de retención y permanencia, tanto en secundaria como en media superior, y especialmente en esta última, en forma tal que si la casi totalidad de los jóvenes logra transitar de un nivel a otro, se hacen presentes un conjunto de factores sociales y educativos que llevan a lo que se denomina “deserción” o “abandono escolar”, egreso tardío, baja aprobación (INEE, 2012).

Cabe destacar que las tasas, en su condición de estadísticas referidas a un corte en el tiempo, muestran mejores condiciones. Sin embargo, al hacer estudios de cohorte, se puede observar el cambio en el tiempo; en este último caso, la situación se percibe como más grave, ya que menos de la mitad de los estudiantes que ingresaron en una cohorte inicia la media superior (INEE, 2012; Gómez, 2012)

Situación laboral

Por su parte, la condición laboral de los jóvenes mexicanos es la siguiente (Gómez, 2012, en base a estadísticas del INEGI): a) la población económicamente activa representa casi la mitad de la población juvenil (casi 17 millones, 48.8%), entre los cuales predominan los que cuentan con empleo con salario (34%), seguidos de los cuenta propia (5 %), mientras sólo el 8.4 % de ese grupo tienen un trabajo no remunerado o con remuneración no salarial, y un 4% está desocupado; b) la población no económicamente activa representa la otra mitad de la población juvenil; el 66% de ese grupo declara que no tiene interés por trabajar “por atender otras obligaciones”, que podemos conjeturar como una referencia al estudio; además, casi un 20% no busca empleo por considerar “que no tienen posibilidades” (Gómez, 2012, en base a estadísticas INEGI).

Sin embargo, la población juvenil definida como no económicamente activa realiza en su casi totalidad dos actividades: i) estudiar (60%); ii) hacer quehaceres domésticos (30%). La casi totalidad de los jóvenes que se dedican a tareas domésticas son mujeres (93%); esta proporción se incrementa en los grupos de 20-24 años y 25 -29 años (97% y 99%, respectivamente). interesa destacar que entre los motivos de desocupación juvenil, mientras el 43% declara que “perdió o terminó su empleo”, un 35% hace referencia a que “renunció o dejó su trabajo”.

Relaciones entre educación y trabajo

Un hecho fundamental a destacar es que las trayectorias de vida de los jóvenes mexicanos tienden a ser excluyentes: estudian o trabajan (Encuesta de Juventud, IMJ, 2005). En efecto, “sólo estudia” el 44% del total de los jóvenes (de 12 a 29 años) y “sólo trabaja” el 29%, mientras que los que estudian y trabajan simultáneamente representan el 5%. Esta tendencia es más marcada en los extremos, en el grupo de 12 a 14 años “sólo estudia” el 93% y “sólo trabaja” el 0.6%, mientras en el grupo de 25 a 29 años sólo trabaja el 57.5%, sólo estudia el 6% y estudia y trabaja el 2.5%. En los distintos estratos de edad, la proporción de jóvenes que se declaran en términos de la categoría “estudia y trabaja” es muy reducida, confirmando que el mundo del trabajo y el mundo de la escolaridad se presentan como opciones excluyentes. Por el contrario, los jóvenes que no estudian ni trabajan sólo son significativos desde los 20 hasta los 29 años (en torno a un tercio del total). El motivo de salida de la escuela es “tenía que trabajar” para la mitad de los

jóvenes y el 35% de las mujeres (IMJ, 2005)¹⁵⁷ Al observar las trayectorias juveniles se confirman las tendencias reseñadas, ya que la edad a la que dejaron de estudiar los jóvenes mexicanos coincide con la educación preparatoria (16.7 años, promedio nacional, 2005¹⁵⁸), así como tiene lugar inmediatamente después de su ingreso al primer trabajo, evidenciando tanto una relación directa entre “salida de la escuela” e incorporación al mundo laboral como la situación de que para la mayoría de los jóvenes la escolaridad y el trabajo son realidades excluyentes.

El segundo hecho a destacar es que se confirma que la escuela es una vía importante de inserción social para los jóvenes mexicanos, especialmente para los grupos más jóvenes (IMJ, 2005)¹⁵⁹. Esta tendencia se valida al observar que los jóvenes mexicanos considerados como grupo total (de 12 a 29 años) tienden en mayor grado a estudiar que a trabajar (44% estudia y sólo trabaja el 29%); sin embargo, la tendencia a estudiar se reduce en relación proporcional con la edad, así sólo estudia casi la totalidad de los jóvenes de 12 a 14 años (93%), pero sólo el 24% de los jóvenes de 20 a 24 y el 6% de los jóvenes de 25 a 29 años (IMJ, 2005)¹⁶⁰.

El tercer hecho a señalar es que el trabajo tiene alta presencia en la vida de los jóvenes mexicanos; el primer trabajo tuvo lugar en edad temprana, ya que la mayoría de los jóvenes se incorporaron entre los 13 y los 18 años, tanto hombres como mujeres (IMJ, 2005)¹⁶¹. La poca rotación laboral de los más jóvenes (especialmente de las mujeres), el acceso al trabajo a través de redes informales, la concentración en el sector servicios, la inserción laboral que se incrementa a partir de los 15 años, la significativa ventaja en términos de empleabilidad de los varones, los bajos salarios, son algunas de las principales características (IMJ, 2005)¹⁶². En el caso particular de los jóvenes del Distrito Federal, tienden a transitar hacia circuitos informales de empleo, aun cuando circulan en espacios educativos formales (IMJ, 2005)¹⁶³.

Relaciones estadísticas entre escolaridad y empleo

Resulta pertinente leer el último Panorama educativo del INEE 2011 (INEE, 2012), que hace un análisis de las relaciones entre educación y trabajo, concentrándose en los

¹⁵⁷ IMJ, Encuesta Nacional de Juventud, 2005, cuadro 5.

¹⁵⁸ IMJ, Encuesta Nacional de Juventud, 2005, cuadro 60.

¹⁵⁹ IMJ, Encuesta Nacional de Juventud, 2005.

¹⁶⁰ IMJ, 2005, Encuesta Nacional de Juventud, 200005.

¹⁶¹ IMJ, Encuesta Nacional de Juventud, 2005, cuadro 11.

¹⁶² IMJ, Encuesta Nacional de Juventud, 2005, Cfr. especialmente cuadros 12, 13, 14, 15 y 16.

¹⁶³ IMJ, Encuesta Nacional de Juventud, 2005.

vínculos entre escolaridad y empleo. Aún más, analizándolas en términos de “beneficios de la educación en la participación laboral”. En este marco, de acuerdo al INEE (2012), en México la escolaridad incide significativamente en la tasa de ocupación, en la contratación estable y en el nivel de salarios.

Al realizar una lectura alternativa, sobre la base de las estadísticas del INEE para el año 2010 (INEE, 2012) resulta que entre los jóvenes de 15 a 29 años, el porcentaje de ocupación sube en forma proporcional a la escolaridad, desde el 46% entre los que no tienen educación básica, el 47% entre los que tienen sólo educación básica, que incluye secundaria, al 51.2% entre los que tienen media superior y al 73% entre los que cuentan con educación superior, con una diferencia de 16 puntos entre la tasa de ocupación de los jóvenes con educación básica y los jóvenes con educación superior. En la población juvenil mexicana, la educación superior es el nivel educativo que hace la diferencia en términos de ocupación, mientras las diferencias son mínimas entre tener o no básica o media superior.¹⁶⁴

Si esta relación se combina por sexo, los jóvenes varones con educación superior son los que presentan la mayor tasa de ocupación (76%) de todos los grupos. Los jóvenes que cuenta sólo con educación básica se presentan como el grupo con menor tasa de ocupación (31%). En los tres niveles de escolaridad, las mujeres están menos ocupadas que los hombres, con diferencias porcentuales entre el 32% y el 6%. En la medida que sube la escolaridad, disminuyen las diferencias de ocupación según sexo entre los jóvenes; en efecto entre los que tienen educación superior es sólo de 6 puntos. Por el contrario entre el grupo de jóvenes que cuentan sólo con educación básica, es donde se observan no sólo las menores tasas de ocupación sino las mayores diferencias según sexo, en torno al 32%.¹⁶⁵

Al observar la relación entre escolaridad y ocupación, cruzada por sexo en el mismo año 2010, en la población adulta mexicana, definida como la de 25 a 64 años, resulta que han crecido las tasas de ocupación en todos los grupos de escolaridad y sexo (INEE, 2012), dando cuenta del “premio a la experiencia”. Nuevamente, la educación superior es la que hace la diferencia en términos de ocupación entre la población adulta. Sin embargo, la diferencia en las tasas de ocupación entre los adultos con básica versus los adultos con educación superior se ha reducido a 11 puntos, mientras la distancia entre las tasas de ocupación de los hombres adultos y las mujeres adultas con educación

¹⁶⁴ Elaboración propia, en base a datos del INEE, 2012.

¹⁶⁵ Elaboración propia en base a datos del INEE, 2012.

superior son de quince puntos. Un hecho a destacar es que entre los hombres adultos casi no cuentan la diferencia de escolaridad, en términos de la tasa de ocupación, ya que están ocupados el 90% de los hombres, independientemente de su grado de escolaridad (INEE, 2012). A partir de esta información, se infiere que entre la población adulta cuenta en mayor grado el premio a la experiencia, así como pesan en mayor grado las diferencias por sexo, especialmente entre los que cuentan con menor nivel de escolaridad, sólo básica. En la población adulta, las diferencias de ocupación cruzadas por sexo llegan a 41 puntos, ya que están ocupadas casi la mitad de las mujeres que sólo tienen básica y el 90 % de los hombres que tienen educación superior.¹⁶⁶

Al comparar la población joven con la adulta (2010) se observa que los jóvenes están menos ocupados que los adultos, a igualdad de condiciones en términos de escolaridad, mientras que el sexo influye en la tasa de ocupación, en desmedro de las mujeres, especialmente entre los que tienen educación básica y media, y poco entre los que cuentan con educación superior. Para todos los jóvenes, independientemente de los niveles de escolaridad, el orden de género pesa menos que entre la población adulta, como si en la medida en que los sujetos se incorporan de una manera más permanente, aun cuando hayan discontinuidades, las diferencias por edad y sexo pesan más que la escolaridad. El punto clave es que estas tasas de ocupación miden sólo tiempo de ocupación y no calidad del trabajo, sin dar cuenta de si son trabajos formales o informales, calificados o poco calificados, ni considerar en nivel de salarios.¹⁶⁷

La contratación estable es otro indicador pertinente para observar las relaciones entre escolaridad y empleo (INEE; 2012). En la población joven (15-29 años) la proporción de contratados en forma estable crece en relación directa con la escolaridad; en efecto, está contratado en forma estable el 12% de los jóvenes sin educación básica el 29% de los jóvenes con educación básica, el 43% de los jóvenes con educación media y el 58.6% de los jóvenes con educación superior. Esta relación se modifica levemente por sexo, en desmedro de las mujeres, en todos los grupos. La educación básica se presenta como un nivel que establece diferencias en términos de contratación estable, con 17 puntos de distancia entre los que cuentan o no con este nivel; una distancia similar, aunque un poco menor, se presenta entre los que tienen media superior y los que tienen superior. La distancia entre los que no tienen educación básica y los que tienen educación superior es casi de 50 puntos, en términos del grado en que están contratados

¹⁶⁶ Elaboración propia en base a datos del INEE, 2012.

¹⁶⁷ Elaboración propia en base a datos del INEE, 2012.

en forma estable. Al comparar los niveles de ocupación entre los jóvenes, con los niveles de contratación estable, resulta que están en mayor grado ocupados que trabajando en forma estable, incluso los que tienen educación superior.¹⁶⁸

Por el contrario, para el mismo año 2010, en la población adulta (INEE, 2012), los porcentajes de contratación estable, son más altos que entre los jóvenes, mientras se conservan las altas diferencias internas por escolaridad. En efecto, los adultos sin básica están contratados establemente en el orden del 24% mientras que los adultos con educación superior, lo están en el orden del 75% (50 puntos de distancia igual que entre los jóvenes). En la población adulta, nuevamente el premio a la experiencia les permite estar contratados en forma estable en mayor grado que los jóvenes, pero la escolaridad sigue generando desigualdades equivalentes. Las diferencias por sexo son leves.¹⁶⁹

Al comparar los jóvenes con los adultos en términos de contratación estable, resulta evidente que los adultos están contratados establemente en mayor grado que los jóvenes. Las diferencias son mayores entre los jóvenes sin educación básica y los adultos con educación básica, ya que se duplica el grado de contratación estable (12% entre los jóvenes sin básica y 24% entre los adultos sin básica). Por el contrario entre los sujetos con educación superior las diferencias por escolaridad pesan menos (está contratado establemente el 58% de los jóvenes con educación superior y el 75.5% de los adultos con educación superior). En este sentido, el premio a la experiencia pesa en mayor grado entre las poblaciones poco escolarizadas. En el caso de la contratación estable, el sexo influye levemente, mientras lo que cuenta es la escolaridad y la edad.¹⁷⁰

También el nivel de salarios se ve influido por la escolaridad (INEE, 2012). Los jóvenes con educación media tienen un salario 27% mayor que los que tienen educación media y los de educación superior un salario 114% superior respecto de los primeros. En la población adulta, los que cuentan con educación superior gana un salario 85% mayor que los que tienen educación media. En algunos estados, los que tienen educación superior triplican incluso los salarios de los adultos con educación básica. En la población adulta nuevamente los salarios son mayores que entre los jóvenes por el premio a la experiencia, aun cuando se mantienen las diferencias por escolaridad (INEE, 2012).

En síntesis, los tres indicadores elaborados por el INEE (2012) permiten contar con una visión de conjunto acerca de las complejas relaciones que se generan entre escolaridad, empleo, género y edad. Sin duda, los jóvenes y en particular las jóvenes de

¹⁶⁸ Elaboración propia en base a datos del INEE, 2012.

¹⁶⁹ Elaboración propia, en base a datos INEE, 2012.

¹⁷⁰ Elaboración propia, en base a datos INEE, 2012.

baja escolaridad se presentan como los grupos con menores oportunidades en términos tanto de la simple ocupación (estar ocupado o no), como de la contratación estable o el nivel de salarios. Asimismo, el género sigue siendo un factor central de discriminación en el mundo del trabajo, incluso entre los sujetos con alta escolaridad, y de nuevo, en mayor grado entre los jóvenes. El hecho de que las mujeres estén ocupadas en niveles significativamente menores que los hombres, aún entre los jóvenes, da cuenta de una distribución social del trabajo, que las sigue confinando a las tareas domésticas o a actividades que no forman parte de la categoría “ocupación”. En síntesis, sigue presente su invisibilidad social. El premio a la experiencia a los adultos, en desmedro de los jóvenes, se hace presente tanto en las tasas de ocupación como en la contratación estable y en el nivel de salarios.¹⁷¹

6.2.3 Los jóvenes como estudiantes

El valor de investigar la condición de los jóvenes como estudiantes

Desde la investigación educativa se afirma que es fundamental realizar estudios acerca de los estudiantes, reseñando cinco razones: a) los procesos de aprendizaje están destinados a los estudiantes, pero el desconocimiento de quiénes son conlleva el riesgo de diseñar planes y objetivos descontextualizados; b) las investigaciones no dan cuenta de la complejidad, ya que han sido analizados los estudiantes de manera fragmentaria; c) existen múltiples maneras y experiencias en torno a ser estudiante y es necesario salirse de la idea de un rol único de estudiante; d) investigar a los estudiantes implica mirar la escuela desde los actores, sin limitarse al currículo o la organización escolar; e) investigar a los estudiantes supone “darles la palabra”, escucharlos, contribuir a su visibilidad social, considerando que en la escuela existen tantas mediaciones y lentes para mirarlos (Guzmán y Saucedo, 2007). En este marco, Guzmán y Saucedo (2007) escribieron un libro de confluencia entre los resultados de diferentes investigaciones cualitativas que coincidieron en esta idea de “conocer a los estudiantes”.

Por su parte, esta tesis aspira a ser parte de un espacio de revelación acerca de la condición juvenil, expresada desde diferentes lugares, cuando fueron estudiantes, cuando son egresados y son también muchas cosas aparte de estudiantes o egresados.

¹⁷¹ Elaboración propia, en base a datos INEE, 2012.

La primera reflexión que se presenta alude a si estar o haber estado en el lugar del estudiante implica una huella débil o fuerte para el sujeto. Si la identidad juvenil en su conjunto ha sido caracterizada como una “identidad transitoria” (Valenzuela Arce, 1997), la condición estudiantil compartiría este atributo. Por su parte, el estudio de Guzmán (2004), ya citado, referido a los estudiantes universitarios, también da cuenta de que la identidad estudiantil es pasajera y se presenta como “muchas identidades”. Sin embargo, considerando el alto valor social que todavía se le asigna a la educación, la identidad estudiantil, aunque transitoria, podría dejar huellas fuertes en la identidad.

La segunda reflexión es como se integra la condición juvenil con la condición de estudiante, y hasta dónde estas dos dimensiones han sido separadas desde el mundo de la investigación. Weiss (2012) alerta acerca de la ruptura entre los estudios acerca de los jóvenes, que remiten a culturas juveniles y los estudios acerca de los estudiantes, que llevan al contexto escolar. Además, cabe destacar que mientras los estudios sobre jóvenes han sido realizados desde las ciencias sociales, los estudios sobre estudiantes se han realizado principalmente desde la pedagogía. En el presente se observa un acercamiento entre estos tipos de investigaciones (Weiss, 2012). También se recuerda la importancia de comprender las diferencias entre el tiempo institucional y el tiempo juvenil y de explorar las nuevas formas de ser joven, conocer, hacer y compartir que ellos van desarrollando (Weiss, 2012).

Sobre la base de los resultados de investigación de un grupo de estudiantes de doctorado, concretados en tesis, Weiss (2012), en su condición de tutor, presenta un conjunto de hallazgos, a partir de la experiencia y de los saberes prácticos de estudiantes de la media superior: a) la escuela como lugar de identidad, al punto que es denominada “espacio de vida juvenil, que deja huellas en la identidad; b) la subjetivación, retomando esta categoría de Dubet y Martuccelli (1998), no es un proceso solitario, sino con el otro diferente y mediante la conversación; c) los estudiantes están en movimiento, tiene lugar un conjunto de idas y vueltas en torno a la escuela, así como de construcción de reglas propias; d) la conciencia por parte de los estudiantes de su propio crecimiento o maduración; e) retomando a Dubet y Martuccelli (1998), se desarrolla una vida colectiva “fuera de la escuela”, que modifica la experiencia escolar; en palabras de Dubet y Martuccelli (1998): una especie de tiempo paralelo al escolar y al mismo tiempo en la escuela; “toda una esfera de la experiencia de los individuos se desarrolla en el colegio, pero sin él” (Weiss, 2012: 136); f) la experiencia de los estudiantes es también una experiencia con el otro y en el cuerpo, que permite la exploración del propio yo.

También Weiss (2012) destaca que el interés del grupo de investigadores no se reduce a la dimensión psicológica juvenil, sino al sujeto estudiante como totalidad, donde se imbrican las esferas de lo social, lo cultural y lo subjetivo. En ese sentido, Weiss (2012) trabaja en el mismo nivel que Jodelet (1986 y 2008), quien define a las representaciones como punto de encuentro entre lo psicológico y lo social.

Visión de conjunto de los jóvenes como estudiantes

Investigaciones disponibles dan cuenta de las tensiones que viven los estudiantes, ya que existen diferencias según clase social y de género al interior de la escuela secundaria, que han sido silenciadas (Levinson, 1999). Estas desigualdades conviven con la construcción de espacios de intercambio y amistad, basados en la igualdad (Levinson, 2001). Al mismo tiempo, la identidad se construye en base a la afiliación voluntaria e implica una trayectoria de aprendizaje así como un sentimiento de pertenencia a la escuela (Martínez y Quiroz, 2007). En el mismo sentido, la escuela o el colegio es percibida como un lugar alternativo respecto de la calle, la familia y el trabajo; de allí que la asistencia a la escuela da una ventaja social a los estudiantes (Guerra y Guerrero, 2004; Martínez y Quiroz, 2007). Este contrapunto entre escuela-calle, y el plus valor atribuido a la escuela, se hace presente incluso entre estudiantes que participan en cursos de formación técnica en centros escolarizados. Estos estudiantes hablan con orgullo de que “van a la escuela”, hecho que los diferencia respecto de los que están fuera de ella (Pieck, 2011).

Igualmente, los estudiantes valoran la convivencia que tiene lugar en la escuela (Messina, 2007). Al mismo tiempo, la escuela secundaria es un lugar importante para los estudiantes por los vínculos que se crean y porque los problemas se constituyen en punto de partida para movilizar proyectos (Ducoing, 2007). Consecuentemente, la escuela se presenta como un lugar de promoción de capacidades para la convivencia y como un espacio de contención social.

Por su parte, las aspiraciones laborales y educacionales de los jóvenes crecen en la medida que aumenta la permanencia en el sistema educativo (De Ibarrola, 2004; Messina, 2007). En la literatura disponible se confirma no sólo que el reconocimiento del valor de la educación sistemática crece en la medida que aumenta la escolaridad de los sujetos, sino que sigue siendo relativamente bajo incluso en todos los niveles educativos por encima de la educación básica. En efecto, el estudio sobre la industria del calzado en la ciudad de León (De Ibarrola, 2004a) da cuenta que a partir de contar con una escolaridad superior a

la básica, se reconoce a la escuela como un lugar significativo de aprendizaje, en particular los que cuentan con educación media superior técnica (28%), postgrado (27% y licenciatura (26%). Sin embargo en torno al 70 % de los sujetos con esos niveles de escolaridad sigue considerando el trabajo como el espacio más significativo. Por su parte, los trabajadores con educación secundaria completa o incompleta atribuyen sus aprendizajes a la escuela en baja proporción (De Ibarrola, 2004a).

Otros estudios dan cuenta que los estudiantes de la secundaria tienden a trabajar, realizando tareas informales, muchas de ellas no reconocidas como trabajo por los propios sujetos (Messina, 2007), mientras la escuela ha perdido sentido para ellos (Ducoing, 2007). Los saberes que los estudiantes movilizan en el trabajo son asociados por ellos mismos con el propio trabajo o con la familia, antes que con la escuela (Messina, 2007). Otros autores (Guerra, 2008) afirman lo contrario, que los estudiantes de la educación media superior no definen al trabajo como un lugar significativo de aprendizaje, sino a la escuela.

En relación con la continuidad de la escolaridad más allá de la secundaria, en base a un estudio de caso en 10 planteles de México¹⁷², los estudiantes de la educación secundaria técnica tienen expectativas de continuar estudios, aun cuando se encuentran en situación adversas porque provienen de hogares de bajos recursos (Pieck, 2004). Estos estudiantes valoran tanto la formación para el trabajo lograda a través de los talleres productivos, como la formación en valores. Un parte significativa de los estudiantes valora en alto grado tanto a los profesores como a la manera en que están organizados los talleres y los recursos con los cuáles cuentan. Consideran además, que esa formación ayudará a que encuentren trabajo. Por su parte, los estudiantes de las telesecundarias vinculadas con la comunidad (TVC)¹⁷³, que se inscriben en una experiencia innovadora, también valoran en alto grado la escuela, los talleres productivos y los aprendizajes asociados con ellos, comparten los saberes aprendidos en los talleres a sus familias y vecinos, así como recuperan saberes desde la comunidad. Un proceso análogo ocurrió con los jóvenes investigados en esta tesis, que valoran la escuela aún cuando reconozcan carencias particulares asociadas con los profesores o los recursos.¹⁷⁴

Además, los estudiantes de las TVC dan cuenta que la alternancia educación-producción, unida a talleres de investigación, vida en comunidad educativa, recuperación

¹⁷² El estudio tuvo lugar en escuelas secundarias técnicas predominantemente rurales, ubicados en 5 entidades (ciudad de México y estados de Tlaxcala, Puebla, Querétaro y Chiapas)

¹⁷³ En las TVC (Telesecundarias vinculadas con la comunidad) se busca la constitución de comunidades educativas, en diálogo con la comunidad, y se combina la promoción de la reflexión crítica, mediante talleres de investigación, con la recuperación de saberes locales y la formación para el trabajo (talleres productivos).

¹⁷⁴ Cfr. capítulos VIII, IX y X donde se presenta los resultados y capítulo XI donde se presentan las conclusiones de la tesis.

de saberes sociales y empleo de un lenguaje total (lenguaje escrito, oral, del cuerpo), permiten tanto incluir el trabajo en el cotidiano escolar e incidir en la continuación de estudios vocacionales, como lograr una formación de calidad en competencias básicas (lectura, matemáticas) y en competencias críticas (lectura crítica, actitud de investigación, conciencia comunitaria).

Sin embargo, cabe destacar que los egresados de las TVC, aún participando en una experiencia que reconocen como de alto aprendizaje, logran inserciones laborales precarias y siguen migrando de la zona de origen, hacia ciudades intermedias del estado de Puebla como Libres, la capital del estado, la ciudad de México y Estados Unidos. Por su parte, los maestros destacan que el objetivo de los talleres es familiarizarlos con el trabajo, promover capacidades de trabajo en grupo, convivencia y resolución de problemas, antes que formar en un oficio que los encierre en tareas poco calificadas (Pieck, 2006).

Los estudiantes de la educación secundaria mexicana

La tradición etnográfica aporta un conjunto de apreciaciones acerca de la escuela secundaria mexicana, poniendo a los sujetos y sus relaciones en el centro de los estudios, así como dando cuenta de la presencia de una cultura juvenil escolar que se debate entre la igualdad y a desigualdad, y que emerge relacionada en mayor grado con las determinaciones sociales que con las estructuras de la escuela. Levinson (1999), a partir de un estudio etnográfico en una escuela secundaria en la provincia de México, señala que existe un silencio oficial acerca de las relaciones y diferencias de género en la escuela secundaria. Sin embargo, destaca que los profesores expresan sus interpretaciones acerca del género y los estudiantes elaboran sus prácticas y normas en este campo.

El régimen de género en la escuela secundaria es resumido así por Levinson (1999): una feminidad hegemónica que articulaba el compromiso académico con el romanticismo (“ni santitas ni relajadas”) y un desempeño modesto en el liderazgo escolar; una masculinidad hegemónica que premiaba la capacidad de resistir el dolor, la disposición a la pelea, la expresión de la atracción sexual por las muchachas, el interés por los deportes agresivos, un desenvolvimiento académico modesto (la dedicación a los estudios era estigmatizada como afeminada) y un liderazgo escolar igualmente modesto. En consecuencia, estas concepciones de lo femenino y lo masculino alteraban y

disminuían las posibilidades de participación escolar y desempeño académico. De allí la importancia no sólo de contar con un currículo más inclusivo sino de promover una reflexión más sistemática con los estudiantes, tanto acerca de la forma en que los medios de comunicación presentan las identidades femeninas y masculinas como acerca de las actividades y relaciones que tienen lugar en la escuela. Igualmente, Levinson propone “Intervenir y sugerir una mayor variedad de actividades mixtas y no convencionales, donde los alumnos y alumnas pudieran explorar nuevas experiencias” (Levinson, 1999: 31), respetando los intentos de autodeterminación de los estudiantes.

Igualmente, Levinson (2002) en otro estudio etnográfico en una escuela secundaria, da cuenta de cómo se construyen las aspiraciones y culturas estudiantiles, dando especial importancia a los grupos de amistad, como espacios de interacción e intercambio que se forman en torno de la escuela. En este sentido, coexisten en la escuela secundaria diferencias entre los estudiantes, tanto de género como de clase social, con la construcción de espacios de igualdad y con un discurso de la igualdad.

Otro estudio etnográfico realizado en una escuela secundaria urbana del Estado de México (Martínez y Quiroz, 2007) da cuenta de cómo se constituyen las identidades juveniles por “afiliación” a una comunidad, en este caso la escuela, durante su tránsito por los diferentes grados de la secundaria. En primer lugar, los autores enfatizan que los estudiantes experimentan la transición de la primaria a la secundaria como un momento de crisis, como el ingreso a un mundo distinto, del cual hay que apropiarse. Para los estudiantes de primer grado, el grupo de pares del mismo curso o grado es una fuente de seguridad; en este caso la afiliación al grado funciona como una estrategia de defensa frente a la vulnerabilidad y la angustia; por el contrario, lo que diferencia a los estudiantes de segundo y tercero es su sentimiento de confianza, “sentirse dueños de la escuela”, mientras la afiliación voluntaria a un grupo de amigos es más importante que la afiliación asignada al grado. De este modo, la construcción de la identidad se realiza mediante la afiliación e implica una trayectoria de aprendizaje. En este sentido, los estudiantes de los grados superiores tienen alternativas más abiertas de afiliación o de multifiliación.

Finalmente, si existe un discurso y una práctica escolar de igualdad, los estudiantes pueden generarse un sentimiento de pertenencia a la escuela, que es considerado por ellos mismos como diferente y mejor que los otros. En consecuencia, los estudiantes “tienen la posibilidad de construirse una identidad positiva, tanto en referencia a la escolaridad como a su escuela” (Martínez y Quiroz, 2007: 280). El prestigio de la escuela es otro de los factores que influye en la construcción de la identidad (Edwards,

1995, citada por Martínez y Quiroz, 2007). Asimismo, otras investigadoras (Guerra y Guerrero, 2004, citadas por Martínez y Quiroz, 2007) enfatizan que la escuela secundaria es un lugar que ofrece mucho más que formación académica, ya que implica un espacio de vida juvenil, una alternativa a la calle, la familia o el trabajo. De allí que Martínez y Quiroz (2007) concluyen que asistir a la escuela coloca a los estudiantes en una posición ventajosa respecto de los que ya no están. “En este sentido, las autoras señalan que la escuela representa una frontera que divide dos horizontes con posibilidades distintas” (Martínez y Quiroz, 2007: 279).

El estudio cualitativo de Josefina Pantoja sobre abandono escolar en la educación secundaria, desde la perspectiva de género (estudio local en Guanajuato), da cuenta que el género es un factor clave en la deserción y en las maneras de transitar por este nivel educativo. En primer lugar, los hombres desertan en mayor grado que las mujeres; además, pocos de los jóvenes quieren seguir estudiando, y se ven en un lugar de trabajo; de acuerdo con los testimonios, la mujer está pensando en casarse y el varón en irse a Estados Unidos, “están esperando terminar la secundaria para irse”. Los estudiantes de la educación secundaria tienden a reproducir roles de género tradicionales, que aprenden en la familia, el varón a ser proveedor, la mujer a “ayudar en la casa”. Para estos estudiantes la familia cumple un rol fundamental, en particular la madre es un apoyo muy importante. Además, en estrecha relación con concebirse como proveedores, los estudiantes consideran que la educación es “para alimentar a la familia. Por su parte, reproduciendo roles tradicionales, las estudiantes mujeres tienden en mayor grado a pensarse en carreras femeninas, desde empleadas domésticas a enfermeras, mientras las aspiraciones de los varones son más altas (se imaginan como médicos, arquitectos, dentistas). El primer motivo de abandono escolar, tanto para los estudiantes varones como para las mujeres, es “por trabajo”, seguido de “ayudar en la casa”, el cual es declarado en mayor grado por las mujeres.

Otro estudio cualitativo (Messina, 2007) sobre jóvenes y trabajo en sectores de pobreza (estado de Guerrero) da cuenta que la casi totalidad de los estudiantes de la educación secundaria general en sector urbano que fueron entrevistados¹⁷⁵ se clasifican en el primer momento como “no trabajo”. Sin embargo, cuando crece la confianza con la investigadora, empiezan a mencionar pequeños trabajos, tareas eventuales no calificadas, en algunos casos sin remuneración, como “mano de obra familiar”, tales como: “le ayudo a vender a mi mamá en su papelería”, “ayudo a mi mamá en una tienda

¹⁷⁵ 10 jóvenes entre 14 y 15 años, 5 mujeres y 5 varones.

boutique de dama”, “ayudo a cobrar a mi mamá en el negocio de comida”, “ayudo a mi tía a vender en una tienda de abarrotes. Uno de los jóvenes menciona que vive solo con su mamá, quien “sufre mucho por la falta de plata” y agrega. “mi mamá dice que no, no quiere que trabaje, que estudie para ser alguien en la vida, trabajo a escondidas, para ayudarla, me escapó a trabajar, cargo bolsas en el mercado o me voy a atender a un ciber”. Se observa la tendencia a no reconocer los trabajos que realizan, como si los trabajos poco calificados o no remunerados no fueran trabajos. La mayoría de los jóvenes se imagina trabajando en el futuro en algo que les guste, consideran que: “hay que saber de todo”. Estos jóvenes urbanos empezaron a trabajar en edad temprana, igual que el resto de los grupos, en torno a 7-8 años; la única diferencia es que algunos jóvenes del grupo focal todavía no han empezado a trabajar, ni siquiera en tareas ocasionales.

Finalmente, los estudiantes de la educación secundaria de Guerrero (Messina, 2007) hablan fluidamente de sus derechos civiles y laborales, reivindicando el derecho a la libertad, la educación, la libertad, la expresión, el trabajo. En relación con este tema son críticos con sus profesores, ya que consideran que enseñan una cosa y hacen otra. A modo de ejemplo, acerca de la asignatura formación cívica, señalan: “aprendimos los derechos que tenemos, pero luego la profesora se enoja porque me levanté a pedir un lapicero y me regañó, me insultó, quien los entiende”.

En relación con los saberes escolares, de acuerdo con el estudio en el estado de Guerrero (Messina, 2007), para los estudiantes urbanos de la educación secundaria, el paso por la escuela ha sido muy importante, un joven dice: “he aprendido a convivir en la escuela, convives con muchas personas diferentes”; otro joven añade: “inconscientemente aprendes muchas cosas, se aprende de todo, hemos tenido buenos maestros”. Para estos jóvenes que están en la escuela, la educación formal es reconocida como un aporte no sólo en términos de conocimientos referidos a las disciplinas básicas (lengua, matemáticas) sino como una posibilidad de acceder al conocimiento en general y de aprender a convivir; además ante la pregunta de si estudiar sirve para conseguir trabajo, todos contestan en forma afirmativa.

Respecto de los saberes en y para el trabajo en el estado de Guerrero (Messina, 2007), cuando se pregunta a los estudiantes de la educación secundaria donde aprendieron lo que están haciendo en el trabajo, todos contestan: lo aprendí en el trabajo o mirando a mi mamá, demostrando una vez más que ante trabajos poco calificados, no es la escuela sino la vida cotidiana el lugar que los jóvenes identifican como el portador de saberes. Esta situación se presenta tanto en el sector rural como en el urbano.

En el estado de Guerrero (Messina, 2007) la forma en que los jóvenes conciben el trabajo, la educación y el futuro se presenta diferenciada, de acuerdo con su permanencia en el sistema educativo. En efecto, los estudiantes de la educación secundaria que viven en el sector urbano declaran que “el trabajo es lo esencial”, “el trabajo me hace sentir bien”, “lo que intentas puedes ganar”, “al principio da vergüenza pero luego te acostumbras”, “el trabajo te apoya para crecer”, “me imagino trabajando en algo que me va a gustar”. En ningún caso los estudiantes de la educación secundaria asocian trabajo con sobrevivencia o como algo inevitable, como carga, aunque todos hacen trabajos no calificados. Sin embargo, uno de los jóvenes vive el trabajo con “angustia” porque lo hace para ayudar a la mamá, en un hogar donde están “solos” con su mamá y falta el dinero; además, los estudiantes de la educación secundaria reconocen que el trabajo les quita tiempo para estudiar: “ya no alcanzo a hacer las cosas”. Otro de los jóvenes, el único que trabaja en forma estable, lo vive con vergüenza, aun cuando él mismo dice que la ha superado; en el grupo actúa esta vergüenza al no querer contar su experiencia a sus propios compañeros, aun cuando luego también se va revalorando a sí mismo en tanto se anima a hacer el relato. Por su parte, de acuerdo con el estudio de Guerrero, todos los estudiantes de secundaria quieren seguir estudiando “la prepa” y lo ven posible. En relación con sus aspiraciones laborales se imaginan en el futuro trabajando de contadora, médica, idiomas, bióloga marina, actor de teatro, militar; algunos se imaginan viviendo en el DF, Cuernavaca o Barcelona. La mayoría de los jóvenes espera continuar sus estudios sin tener que trabajar porque el trabajo “quita mucho tiempo”. Además, en el sector urbano se observa la siguiente tendencia: los jóvenes que están estudiando la educación secundaria quieren continuar haciéndolo, reconocen el valor del trabajo y aspiran a “buenos trabajos”.

En relación con las demandas que presentan los jóvenes, el estudio de Guerrero (Messina, 2007) da cuenta que los estudiantes de la educación secundaria presentan demandas en relación con la escuela, tales como: “un poco más de seguridad, se meten a robar las computadoras”, “falta un doctor”, “que arreglen el alumbrado”; también menciona: más limpieza, contar con más cestos de basura, reparación de la cancha, mejor comida, reparación de los barandales de las escaleras; las demandas se extienden a los profesores: “que nos dieran más oportunidades de ponerse al corriente”, “que me dejara trabajos... (para hacerlos, para no reprobar), pero no me dio opciones”. Todos los jóvenes participantes en el grupo focal cuestionan la escuela, aludiendo a “hay montañas

de basura en las canchas”, hasta “profesores no accesibles, muy exigentes, tienen favoritismo con algunos alumnos”, profesores “que fuman, no se cambian de ropa”.

Un hecho a destacar del estudio en el estado de Guerrero es que los jóvenes que estudian en la secundaria presentan diferencias significativas en términos de valoración de la educación y de la participación ciudadana, respecto de los que no continuaron estudiando (Messina, 2007).

En este marco, algunos investigadores se preguntan por el sentido de la educación secundaria general y por su proceso de construcción. La propuesta de Sandoval (2007) de “definir el sentido de la educación secundaria” es compartida por Ducoing (2004), quien considera que para los estudiantes la escuela secundaria ha perdido significado. Aun más, para Ducoing (2007) el tema del sentido necesita redefinirse desde los estudiantes. Otros investigadores destacan que la universalización de la educación secundaria podría dar lugar a nuevas formas de desigualdad, de allí que se haga referencia a “diversificar con riesgo de naturalizar las diferencias o democratizar” (Rochex, 2006, citada por Ducoing, 2007). Un estudio realizado en escuelas de Córdoba, Argentina, destaca que la escuela secundaria es un espacio social importante para los jóvenes y adolescentes, por los vínculos intersubjetivos que se ponen en juego en el cotidiano escolar y porque los problemas se constituyen en puntos de partida que permiten movilizar proyectos (Ducoing, 2007).

Los estudiantes de la educación secundaria técnica en México

De acuerdo con una investigación ya citada (Pieck, 2004), la mayoría de los estudiantes de la educación secundaria técnica provienen de familias de bajos ingresos; aun así, tienen la expectativa de continuar estudios de bachillerato. Además, los estudiantes valoran tanto las habilidades aprendidas en los talleres productivos de las escuelas secundarias técnicas como a los maestros. Aún más, consideran que han aprendido valores y que la formación en un oficio los ayudará a buscar trabajo y mejores ingresos. Un punto a destacar es que las habilidades adquiridas en los talleres han sido puestas en práctica por los estudiantes principalmente en el ámbito familiar, con fines estrictos de autoconsumo (elaboración de mermeladas, ates, galletas, cuidado de animales y parcelas) o “como una forma de practicar, aunque sea en pequeña escala, lo que se está aprendiendo”. En relación con las especialidades, los estudiantes manifiestan mayor

interés por la informática y la conservación e industrialización de alimentos que por talleres asociados con la agricultura y la ganadería.

En el mismo sentido los jóvenes egresados de la modalidad de la telesecundaria vinculada con la comunidad, donde existe una prevocacionalización similar a la de la secundaria técnica, se caracterizan por inserciones laborales precarias e intermitentes, no necesariamente en los rubros productivos en que se formaron sino en las tareas menos calificadas y de bajos ingresos (albañil, repartidor, venta ambulante). Asimismo, presentan una iniciación temprana al mercado de trabajo, que en muchos casos tiene lugar junto con la salida de la escuela (Pieck, 2006). Además aunque reconocen que la escuela ayuda a conseguir trabajo, asocian la escuela con conocimientos elementales en relación con códigos sociales básicos (lectura, escritura, cálculo) y le atribuyen una influencia escasa; al mismo tiempo, valoran en alto grado los talleres productivos y los saberes adquiridos en ellos, aun cuando no los apliquen en sus trabajos ni sean una vía para acceder al trabajo (Pieck, 2006).

Los grupos de contraste: egresados de educación media superior y estudiantes universitarios

El estudio de Guerra (2008) da cuenta de las trayectorias de vida de jóvenes egresados de un bachillerato tecnológico, de las búsquedas de identidad personal y profesional, en el marco de lo que se ha denominado la “nueva condición juvenil”, apropiándose de estrategias diversas para lograr permanecer en un mundo cada vez más precario. Una de sus conclusiones de la investigación es que la identidad profesional se construye transitando entre dos condiciones: el multichambismo u oficios versus las profesiones. La presencia como posibilidad u horizonte de las profesiones independientes o de “funciones profesionales” vinculadas con puestos formales, en la vida de los jóvenes egresados del bachillerato, hace una diferencia con los jóvenes que se incluirán en la tesis, cuyo horizonte está circunscrito al mundo de los oficios y los trabajos precarios. La escuela media superior tecnológica es caracterizada por Guerra (2008) como un referente en la construcción de la identidad profesional. En efecto: “en las representaciones de su universo socioprofesional, aparece la apuesta a los proyectos profesionales como modelos formales de educación e inserción surgidos de la escolarización, contra los modelos de la acción, adquiridos en su socialización previa y a lo largo de su trayectoria laboral precaria” (Guerra, 2008: 289-290). En consecuencia, esta identificación con la

escuela implica un alejamiento o ruptura con la cultura de origen y con los saberes asociados con el trabajo precario. En efecto, cuando los jóvenes “apuestan” a la educación media superior, y se constituyen en muchos casos en los primeros de su familia en llegar a ese nivel, se alejan tanto de su “destino social esperado” como de su grupo y cultura originaria y lo hacen en nombre también de su futuro, de salirse del círculo de la repetición y de las nuevas generaciones: “no quiero eso para mis hijos, no quiero que la pasen otra vez, no quiero eso para mí en el futuro” (Guerra, 2008,). En este estudio se reconoce el factor de ilusión presente en esta idea del proyecto profesional así como las dificultades para continuar estudios en la universidad en forma continua, sin embargo, la profesión está presente en el horizonte social. Los jóvenes que se visualizan en el futuro como “profesional independiente”, son los que aprecian disponer de su tiempo, sin horarios ni órdenes; perciben una relación flexible con la profesión que al mismo tiempo significa altas cuotas de responsabilidad (Guerra, 2008).

Otro aspecto a reflexionar es que la valoración de la escuela media por parte de los jóvenes participantes en el estudio de Guerra (2008) es más fuerte que las críticas a las condiciones materiales, la falta de formación de los profesores, u otros temas. En este sentido, la escuela es concebida “como una de las experiencias de aprendizaje más significativas” (Guerra, 2008: 287), aun cuando comprenden que no puede garantizar el ingreso al mundo del trabajo. Otro punto a destacar es que el trabajo no es percibido por los jóvenes como un espacio significativo de aprendizaje. Al mismo tiempo reconocen que “algo aprenden” y valoran los procesos educativos familiares, asociados con los oficios tradicionales, a través de los cuales entran en contacto por primera vez con el trabajo. Los trabajos precarios permiten poca formación técnica específica pero son sentidos como fuentes de actitudes y de comportamientos (aprender a buscar empleo, negociar con los jefes, obtener mejores salarios y propinas, negociar tiempos de trabajo, estudio y descanso, otros). Además, los jóvenes adquieren en el trabajo un conocimiento acerca del “mercado del trabajo”, así como la habilidad para aprender a vivir en la llamada flexibilidad ocupacional (Guerra, 2008).

La conclusión de Guerra (2008) es que el trabajo sigue siendo un referente identitario y de inserción social para estos jóvenes, pero sólo bajo ciertas condiciones, cuando están involucradas tareas significativas en las cuales el sujeto se siente parte. Además, los jóvenes construyen una diversidad de sentidos en relación con el trabajo, que son cambiantes e inestables. Desde una perspectiva instrumental, el trabajo es un medio para la sobrevivencia, junto con posibilitar un cierto reconocimiento social; desde

otro lugar, el trabajo es un “asidero”, una manera de no aislarse o una posibilidad de inclusión social. En este marco, los jóvenes viven trayectorias de vida no lineales, donde escuela y trabajo:

aparecerán articulados en distintos momentos del itinerario educativo y de diferentes formas: unas veces el trabajo aparecerá como un medio para el logro de proyectos de superación escolar en sus diferentes combinaciones: trabajo/estudio, la inestabilidad/intermitencia ocupacional y la polivalencia; otras, se convertirá en un factor limitante que pondrá en riesgo los planes de formación escolar; y otras más, dejará de ser parte de un medio para convertirse en el fin, en el proyecto mismo; esto es, el fin de formarse profesionalmente (Guerra, 2008: 283).

En este sentido, los jóvenes egresados del estudio de Guerra no viven sus vidas en términos de trayectorias excluyentes (estudio o trabajo) sino que combinan ambos mundos, con discontinuidades y rupturas pero donde ambos están presentes en algún grado.

Un aporte de Guerra (2008), reconocido también por otros autores (Machado Pais, 2007), y destacado en otro apartado de este estado del arte, es que ya no es posible hablar de inserción laboral o de transición como un momento o un punto en el tiempo sino como un proceso complejo y cambiante.

Que se construye de manera reiterativa, renovada, reemprendida por un sujeto plural, y que es resultado de una serie de arbitrajes entre distintos estados, posiciones y roles, que permiten gestionar de un modo coherente para el sujeto el tiempo de la vida, pero cuya complejidad cognitiva, le impone mayores niveles de reflexividad y subjetivación, correspondientes a su capacidad, aún dentro de la precariedad –y en tensión permanente con las condiciones estructurales- de generar identidad social y personal en las relaciones sociales (Guerra, 2008: 275).

Lo interesante que revela el estudio es que aún en esas condiciones, los jóvenes construyen identidad, y logran pasar de una identidad “adscripta” a una identidad ganada o construida, que permite inserción social y reconocimiento social.

Los estudiantes universitarios que trabajan se presentan como otro grupo de contraste respecto del que fue investigado en esta tesis. En efecto, los estudiantes universitarios de la UNAM “trabajadores”, estudiados por Guzmán (2004), se definen en primer lugar como estudiantes, haciendo coincidir su identidad juvenil y su condición estudiantil, aun cuando se diferencien estudiantes que anteponen el estudio al trabajo y otros que hacen lo contrario (estudiantes trabajadores y trabajadores estudiantes). Si bien el origen social es diverso, la mitad pertenece a la clase media, el 62% son asalariados y el resto cuenta propia, trabaja tiempo completo sólo el 30%, cerca de la mitad tiene un salario que le permite cubrir la canasta básica y un poco más de la mitad realiza trabajos relacionados con su carrera. De acuerdo con la investigación, un poco más de la mitad de los estudiantes de la UNAM se encuentra trabajando, superando el promedio nacional (trabaja el 30% de la población estudiantil universitaria). Adoptando como punto de partida la sociología de la experiencia, Guzmán inicia la investigación reconociendo la diversidad de situaciones que involucra el trabajo estudiantil. “La experiencia estudiantil no es vista como un rol que se asume sino como un trabajo del actor que va modificándose” (Guzmán, 2004: 67). En un contexto de masificación de la educación universitaria y devaluación de las credenciales, así como no existe una “condición estudiantil” ni el estudiante clásico de tiempo completo, tampoco se puede hablar de “los estudiantes que trabajan” como un grupo unitario. El reconocimiento de la diversidad de trabajos por parte de los estudiantes, donde se hacen presentes diferencias por carrera, es el punto de partida del estudio.

El sentido del trabajo se construye cotidianamente como una tarea compleja, en la intersección entre los motivos por los cuales trabajan, lo que el trabajo aporta y la experiencia acerca de éste. Guzmán (2004) diferencia tres ámbitos de sentido: el trabajo como necesidad, como aprendizaje y experiencia profesional y el sentido personal del trabajo, que no son excluyentes ni agotan todos los sentidos. Los estudiantes que perciben el trabajo como necesidad, que son un poco menos del tercio, oscilan entre aquellos que lo perciben principalmente en esos términos y otros que además tienen otro tipo de motivos, ya que hacen un trabajo relacionado con su carrera y reciben aportes por parte del trabajo. En el otro extremo están los estudiantes que trabajan para aprender,

buscan oportunidades futuras o el desarrollo personal. En estos casos, el trabajo está relacionado con la carrera.

Guzmán (2004) destaca que el sentido del trabajo no es estático, sino cambia con el tiempo y las circunstancias; de este modo un estudiante puede haber empezado a trabajar por gusto y termina trabajando para sostenerse. Asimismo, como ya se señaló en otro apartado, la investigadora diferencia entre un eje de sentido instrumental (se espera un resultado), un eje de sentido “constitutivo” (el sentido está fuera de lo material, trabajan por aprender, por su independencia) y un eje de ausencia de sentido (el trabajo resulta poco relevante, la actividad laboral no los conmueve). A partir de las prioridades asignadas al trabajo y a los estudios, se diferencian tres tipos de estudiantes, ya reseñados en otro apartado: a) los estudiantes “a secas”, para quienes los estudios constituyen su actividad central; b) los estudiantes trabajadores, que reconocen la importancia de ambas actividades; c) los trabajadores estudiantes, para quienes el trabajo es su actividad principal.

Los estudiantes que trabajan se ven limitados tanto en su vida social como en la integración a la vida universitaria. Cuentan con un tiempo escaso para convivir con sus compañeros, participar en actividades extracurriculares o permanecer en la biblioteca. Finalmente para muchos estudiantes, el trabajo forma parte de un proyecto laboral de largo plazo, asociado con aprendizaje, mientras para otros sólo resuelve situaciones inmediatas. Las condiciones económicas y familiares condicionan antes que el hecho de trabajar, el tipo de actividades en que se trabaja y las motivaciones para hacerlo. Mientras los estudiantes que trabajan por necesidad o para sostener su carrera, provienen de familias con bajos ingresos, los que trabajan por elección y para aprender, se inscriben en familias de ingresos medios o altos. Igualmente, los estudiantes que provienen de familias de ingresos medios o altos tienen más posibilidad de integrar el trabajo a un proyecto formativo y de contar con apoyo familiar para la inserción laboral (Guzmán, 2004).

Finalmente, Guzmán (2004) destaca que para los estudiantes el trabajo cumple una función en el proceso de “inserción laboral”, ya que le permite ubicarse en un ámbito donde puede continuar, encontrar nuevas oportunidades o adquirir experiencia (socialización laboral). Para los estudiantes que trabajan, el trabajo es una manera de anticiparse a la entrada al mundo del trabajo. También para esta investigadora, la inserción laboral es un proceso complejo, con entradas y salidas, que no se reduce a salir de la universidad y entrar al mercado del trabajo; de este modo, los jóvenes construyen un identidad pasajera y mutante, en forma tal que los estudios se constituyen como el

referente más estable. “La diversidad de situaciones de los estudiantes y la compleja red de sentidos que construyen, lleva a afirmar que de la misma manera que no puede hablarse de una condición estudiantil unitaria, tampoco puede concebirse a las estudiantes que trabajan como si fuera un grupo homogéneo (Guzmán, 2004:311).

En un estudio anterior (Guzmán, 1994) se apela a la categoría de “postura” para dar cuenta de cómo los estudiantes de la UNAM construyen una concepción acerca del mercado de trabajo y a partir de ella definen intereses, aspiraciones y estrategias. Nuevamente, la autora hace referencia a la diversidad y heterogeneidad de situaciones y estrategias, las cuales a su vez se asocian con diferentes mercados o contextos. En este sentido, “se trata de poner en juego diferentes saberes en campos distintos” (Guzmán, 1994: 201). Los estudiantes se ubican en distintas posturas tales como: a) desencantados y limitados, b) científicos e intelectuales, c) optimistas emprendedores, y d) ilusionados. Cada postura tiene un núcleo central a partir de la cual se organiza. Mientras los optimistas creen en un mercado diversificado y con amplias perspectivas laborales, para los científicos e intelectuales, el campo de trabajo se reduce a un solo sector, que no es el que desean; los desencantados encuentran un mercado diversificado pero saturado y los ilusionados perciben el trabajo por cuenta propia como su opción principal, en la cual el individuo puede definir sus posibilidades. A partir de las posturas se identifican campos o ámbitos laborales, que son los que se presentan mayores oportunidades o aquellos a los cuales se desea ingresar: la iniciativa privada, las instituciones educativas de formación e investigación, el sector público y el trabajo por cuenta propia. Finalmente, la autora afirma que los estudiantes podrán tomar mejores decisiones si conocen el mercado de trabajo, así como elegir las estrategias; por el contrario el desconocimiento puede llevarlos a búsquedas de empleo en espacios tradicionales de trabajo, ocupados o inapropiados (Guzmán, 1994).

6.2.4 Conjeturas emanadas del cuerpo teórico “jóvenes, educación y trabajo”, que orientaron la tesis

A partir de los estudios reseñados, se infirieron un conjunto de conjeturas que orientaron el trabajo de esta tesis, tales como:

a) las trayectorias laborales y educacionales de los estudiantes dejan de ser excluyentes en términos de trabajo y estudio, en la medida que crece la escolaridad y la edad. Así, los

estudiantes de la media superior estudian y trabajan en mayor grado que los estudiantes de la secundaria técnica que no han continuado estudios y se concentran en el trabajo.

b) La distinción realizada por Guzmán (2004) acerca de los estudiantes trabajadores versus los trabajadores estudiantes, da cuenta de que la identidad construida por los propios sujetos, sobre la base de su actividad principal, es un factor diferenciador que condiciona la actividad laboral.

c) Los estudiantes desarrollan un mayor sentido de pertenencia a la escuela cuando ésta tiende a constituirse como un espacio de aprendizaje integrado, que funciona como comunidad educativa, y donde el trabajo es una oportunidad de aprender a trabajar y de compartir, antes que limitarse a la formación para un oficio.

d) Los estudiantes valoran la escuela, por ser un espacio de convivencia y aprendizaje estable en sus vidas, independientemente de las deficiencias que puedan ver en relación con los talleres o los docentes. En este sentido, aprecian la función de la escuela y las consecuencias en sus vidas, en mayor grado que las carencias organizativas o académicas.

Para los estudiantes, los saberes aprendidos en la escuela se diferencian de los saberes aprendidos en el trabajo. Queda abierto el debate acerca del grado de significatividad de los aprendizajes realizados en el trabajo, especialmente cuando es poco calificado.

Los estudiantes valoran la escuela secundaria principalmente como un lugar de convivencia y de construcción de identidad. Un proceso similar tiene lugar en relación con la secundaria técnica, de acuerdo con los resultados de esta investigación.

SEGUNDA PARTE

Capítulo VII. Aproximándonos a las trayectorias de los egresados

Introducción

En este capítulo se presenta el enfoque adoptado para acercarse a las trayectorias, explicitando los aportes teóricos que fundamentaron la identificación de dos “grandes trayectorias” y seis “trayectorias específicas”, así como su proceso de construcción.

Las trayectorias manifiestan tal grado de evanescencia, que se torna complejo atraparlas a través de categorías. En este sentido, hago propia una imagen acerca de las transiciones, la cual resulta igualmente válida para las trayectorias: “las metáforas del viaje y el movimiento han impregnado la política y la literatura de la investigación sobre las transiciones de los jóvenes” (Raffe, 2003). En el mismo sentido, la tensión entre la línea y el laberinto estuvo presente en el enfoque adoptado, como una posibilidad para acercarse a las trayectorias de los egresados de la secundaria técnica. Sin embargo, estas categorías fueron desplazadas por la idea de que las trayectorias tienden a ser territorios “multiplanares”, en el entendido que se desarrollan en más de un plano, permiten líneas de fuga (Berardi, 2013), son complejas y discontinuas, y resulta una simplificación clasificarlas en términos de la disyunción entre línea o laberinto.

En el marco de estas orientaciones, las trayectorias son leídas en esta investigación como huellas del dispositivo institucional de la secundaria técnica o lo que es lo mismo, la trayectoria ha devenido en huella o ya es la huella. Sin embargo, al inicio de la investigación seguí el proceso inverso, ya que intenté rastrear las huellas de la secundaria técnica en las vidas de los egresados y a partir de ellas identificar y categorizar diferentes trayectorias.

El esquema de este capítulo es el siguiente: a) a modo de contextualización de las trayectorias que han sido identificadas durante el estudio, se reseña en primer lugar el patrimonio teórico acerca de este campo de conocimiento; b) en el segundo apartado se describe cómo son las trayectorias de los jóvenes de sectores populares, de acuerdo con la literatura disponible; c) en el tercer apartado se muestra el proceso de construcción del enfoque, enlazando los testimonios con la teoría, así como el tránsito de la categoría trayectorias a la de huellas. También se hace referencia a los aportes para el campo de los estudios de trayectorias que resultan de esta tesis. Finalmente, se presenta una clasificación de las trayectorias de los egresados de la secundaria técnica, así como se

anticipa como éstas se desglosan en los dos siguientes capítulos. Con este capítulo se inicia la segunda parte de la tesis, en la cual se presentan los resultados en torno a las trayectorias de los egresados y las conclusiones.

7.1 Un nuevo campo de conocimiento: trayectorias y transiciones de vida y trabajo

7.1.1 Origen y desarrollo del campo

Los estudios sobre trayectorias, itinerarios y transiciones, adoptan como punto de partida el supuesto de que la transición de la escuela al trabajo de los jóvenes “constituye uno de los fenómenos más determinantes en la construcción de la vida adulta” (Acosta y Planas, 2010:6). En consecuencia, se afirma que esos estudios permiten comprender la transformación de los jóvenes en adultos, así como los cambios en la denominada población activa, en particular el proceso por el cual “unas generaciones reemplazan a otras en nuestras sociedades y en su población activa” (Acosta y Planas, 2010: 6).

En la misma línea de pensamiento, varios autores concuerdan en que el estudio acerca de las trayectorias y transiciones cobra importancia en la medida que el tránsito de la escuela al trabajo, y su culminación en un momento definido como “inserción laboral”, empieza a constituirse como un quiebre o una ruptura social (Jacinto, 2010; Guerra, 2008; Casal, 1997). El paso de la escuela al trabajo es caracterizado como un proceso que de ser institucionalizado quedó expuesto a la desintegración, hasta transformarse en un problema social, ya que no sólo cambiaron las formas de “entrada” al mundo del trabajo y la movilidad social sino el propio contrato social (Jacinto, 2010, citando a Demanzieri y Dubar, 1994). Ese problema social devino luego en problema sociológico, que requiere de una aproximación interdisciplinaria (Jacinto, 2010). Este supuesto que fundamenta los estudios sobre trayectorias y transiciones naturaliza tanto la denominada “transición” como el lugar y las relaciones entre la escuela y el trabajo, dejando de lado que la escuela es una institución reciente, propia de la modernidad, mientras el trabajo, en sus distintas configuraciones históricas, ha acompañado a la especie humana. En este marco, en los tiempos previos al capitalismo los jóvenes no hacían la transición de la escuela al trabajo, sino había otras formas de transmitir la herencia y de lograr la integración al proceso productivo, tal el caso de los gremios medioevales. Aún más, en el presente la transición de la escuela al trabajo no es un proceso social generalizado ni tampoco un tiempo

normalizado en torno a unas pocas vías lineales, sino que adopta múltiples configuraciones.

Por un lado, no sólo el concepto de inserción laboral ha sido cuestionado (Jacinto, 2010; Guerra, 2008; Pérez Islas, 2008; Machado Pais, 2007), sino que el tiempo social en que ésta no fue “un problema” es muy corto en la historia de la humanidad, la etapa que siguió a la Segunda Guerra Mundial, con una acumulación creciente de la riqueza en los países centrales hasta la década de los ochenta-noventa, enmarcada en un proyecto de integración planetaria. En el caso de México, el período más cercano al pleno empleo, beneficiando a los sectores obreros y de clase media urbanos, y excluyendo al resto del país y de sus poblaciones, fue igualmente corto. Se alude a un proceso de institucionalización del curso de vida, desde los años treinta a los setenta, unos cuarenta años, cuando se genera un modelo fijo de inserción laboral para la población urbana, consistente en un ingreso temprano, una trayectoria estable y una jubilación protegida, en el marco de una legislación protectora (Rendón y Salas, 2000). Esta etapa coincide con la expansión de la escolaridad, fundamentalmente de la educación primaria, seguida después del crecimiento de la secundaria.

En el mismo sentido, la categoría de inserción laboral ha perdido validez teórica porque lleva a pensar el acceso al trabajo como un momento preciso y único, identificable incluso en términos de contrato (Jacinto, 2010; Guerra, 2008; Pérez Islas, 2008; Machado Pais, 2007). En este sentido la categoría “inserción” guarda reminiscencias de empleos fijos, “cajas” o “posiciones”, disponibles para los jóvenes y con los cuales iniciaban una carrera ocupacional imaginada como ascendente y continua. Modelo que puede haber sido transitado por los jóvenes de las clases medias y altas urbanas y no así por los jóvenes provenientes de los sectores obreros y campesinos.

Otro acontecimiento concurre para poner en crisis la categoría de inserción laboral: en el presente la escuela y el trabajo están sujetos a procesos crecientes de desinstitucionalización (Deleuze y Guattari, 1997), dando lugar a que las vidas de los jóvenes empiecen a construirse desde otros referentes, la inserción laboral haya dejado de ser un nicho fijo e identificable y el reemplazo generacional en la población activa haya sido cambiado por una coexistencia generacional compleja y excluyente para muchos. También las instituciones juveniles se desinstitucionalizan (Martuccelli, 2007 en Jacinto y Millenaar, 2009), dejando de asumir sus responsabilidades, las cuales transfieren a los sujetos, que quedan librados a su suerte. Se ha producido un descentramiento por parte de los jóvenes con respecto al trabajo, que deja de ser un referente de vida para algunos, y se pierden los

límites entre lo que es y no es trabajo; este proceso se manifiesta ya sea como dependencia del hogar paterno, viviendo el trabajo como un espacio de exclusión, como que no existen posibilidades y ni siquiera vale la pena buscar, o empezando a vivir al margen y en la zona de la ilegalidad; esta manera de vivir se acompaña de períodos de desempleo, subocupación y de la sensación de estar en un tiempo paralelo y dentro- fuera del mundo social (Perea, 2007; Machado Pais, 2007).

En este marco, me permito conjeturar que el estudio de las trayectorias y transiciones empieza a constituirse como un campo de conocimiento e investigación en la medida en que el capitalismo entra en una etapa de crisis estructural, donde incluso sus propias reglas de juego y sistemas de creencias empiezan a desmoronarse. Consecuentemente, como parte de ese proceso han emergido nuevas formas de la escolaridad, así como han dejado de ser claras las fronteras entre escuela y trabajo (Jacinto, 2010). Por un lado, algunos jóvenes empiezan a trabajar estando todavía en la escuela; por otro, no sólo tienen lugar múltiples transiciones entre la escuela y el trabajo (Casal, 1996), sino que también ha habido cambios en la concepción y la experiencia de la escolaridad. En efecto, la escolaridad ha dejado de vivirse como completar niveles en un sistema educativo fijo, con una “única salida y para siempre”, para ser percibida como parte de un proceso de educación permanente, con múltiples movimientos de afuera-adentro (Jacinto, 2010).

En el presente un conjunto de disciplinas convergen en torno al estudio de las trayectorias y las transiciones, desde la sociología de la educación, la sociología del trabajo, la sociología de la juventud, la sociología de las transiciones, hasta la economía (Jacinto, 2010; Casal, 1997). Desde esos campos, diferentes investigadores han buscado integrar análisis macroestructurales y microestructurales, para dar cuenta de las trayectorias y las transiciones, en vistas de comprender los procesos de inserción ocupacional (Jacinto, 2010, citando a Morch, 2002; Del Barrio Aliste, 2003; Jacinto, 2010, citando a Trottier; Jacinto, 2010, citando a Pollok, 2008; Casal, 1997; Casal, 1996, Guerra, 2008; Hualde, 2002).

Por su parte, Jacinto (2010) realiza una recapitulación del estado del arte sobre el tema de las trayectorias y transiciones¹⁷⁶, destacando que los estudios sociológicos sobre el tema, no sólo han combinado las miradas macro y microestructurales sino que han indagado desde las subjetividades hasta las mediaciones institucionales. Asimismo, Jacinto (2010) hace mención a que para autores como Pollok (2008), las transiciones de la

¹⁷⁶ La diferencia entre la categoría de trayectoria versus la de transición se presentará en el próximo apartado.

educación al trabajo se han constituido en el eje central para teorizar sobre los jóvenes. En el mismo sentido, Jacinto (2010) señala que para algunos autores (Trottier, 2001) se está creando un nuevo campo del conocimiento, que han denominado “sociología de la inserción laboral”. Otro grupo de investigadores, nucleados en torno de Casal (Casal y otros, 1988; Casal, 1996; Casal, 1997; Casal y otros, 2006) han ido creando desde fines de los ochenta un nuevo campo de conocimiento, que han denominado “sociología de las transiciones”. Sin embargo, este campo que tiene diferentes nombres y donde convergen varias disciplinas, se presenta como inacabado.

Los estudios de Machado País (2007) y su clasificación de las trayectorias en términos de lineales y laberínticas, aludiendo al rasgo de que los jóvenes retoman posiciones y caminos ya andados y tienen dudas y dificultades para elegir en los puntos críticos de sus recorridos, constituyen una referencia significativa en los estudios de trayectorias (Machado País, 2007). Las investigaciones realizadas desde Escocia sobre transiciones también merecen destacarse (Furlong y otros, 2006; Raffe 2003). Sin embargo, en América Latina el campo está poco desarrollado (Guerra, 2008; Jacinto, 2010). En efecto, diferentes investigadores, a lo largo de la última década, dan cuenta de que este campo no sólo está en ciernes, sino que no cuenta con suficiente patrimonio y no se ha consolidado (Jacinto, 2010; Guerra, 2008).

En el caso de México los estudios de seguimiento de egresados, así como las investigaciones sobre jóvenes, educación y trabajo, fueron un camino indirecto para dar cuenta de las trayectorias de los jóvenes (Guerra, 2008). Sin embargo, esta autora afirma que los esfuerzos siguen siendo aislados, insuficientes y organizados según una lógica objetivista que no daba cuenta de la subjetividad de los jóvenes y de su lugar en las trayectorias. Al mismo tiempo, los estudios se han centrado en las trayectorias laborales, generándose un patrimonio empírico con pocos referentes teóricos (Guerra, 2008). Sin embargo, la misma autora reconoce que está teniendo lugar un tránsito hacia estudios de trayectoria que la asocian con construcciones identitarias y que apelan a aproximaciones cualitativas (Guerra, 2008). Asimismo, la categoría de trayectoria tiene un plus valor, ya que contribuye a otros campos del conocimiento. En efecto, desde los noventa se reconoce que este concepto está incorporándose a los estudios sobre inclusión social, junto con el significado subjetivo de la acción, marcando una diferencia promisoría en este campo (Ibarrola, 2004a).

A pesar de los años transcurridos, el diagnóstico de Guerra (2008) acerca del poco desarrollo del campo de las trayectorias en México me sigue pareciendo vigente, de

acuerdo con mis propias indagaciones. En consecuencia, el intento de esta investigación de abordar las trayectorias desde la subjetividad juvenil, continuando la tendencia vislumbrada (Ibarrola, 2004a) me parece un intento que puede contribuir a la comprensión tanto del mundo juvenil como del sentido de la secundaria técnica mexicana. Aún más si se da un salto y se abordan las trayectorias como huellas de inscripciones institucionales,

7.1.2 El conocimiento sobre trayectorias y transiciones

Introducción

En primer lugar interesa destacar que desde la literatura disponible no sólo se hace la diferencia entre la categoría de trayectorias versus la de transiciones, sino que algunos autores se concentran en un análisis de las historias de los jóvenes desde las trayectorias (Machado Pais, 2007; Guerra, 2008), mientras otros lo hacen desde las transiciones (Furlong y otros, 2006; Casal, 1996; Casal, 1997). Al mismo tiempo, algunos de estos autores integran ambas categorías (Guerra, 2008; Casal, 1997), aunque dándole significaciones diferentes. Si bien se observa acuerdo entre los autores acerca de qué se entiende por la categoría trayectorias, no sucede lo mismo con transiciones, que es definida indistintamente como una etapa, de la escuela al trabajo o como un momento de inflexión y cambio.

Por su parte, para el enfoque construido para esta investigación se ha adoptado la categoría trayectoria como eje de análisis, mientras la categoría transición aparece como un concepto subordinado, para entender los movimientos o giros de sentido al interior de las trayectorias; aún más se decidió rebautizar las transiciones como estaciones o hitos, para contar con categorías propias. Sin embargo, en algunas ocasiones empleo el término transición como etapa, para dar cuenta del tiempo que media entre la salida del sistema educativo y el ingreso al mundo del trabajo.

Para iniciar la reflexión, resulta necesario aclarar que la categoría trayectoria alude principalmente a un proceso en el tiempo, en términos de posiciones sucesivas y relacionales de los sujetos (Bourdieu, 1990)¹⁷⁷, que permite entender tanto las vidas juveniles como las adultas. A su vez, la trayectoria se diferencia de la carrera profesional; mientras la carrera profesional alude a un movimiento que se espera ascendente, asociado con el empleo formal, sus promociones y procesos acreditados de formación, la trayectoria

¹⁷⁷ Cfr. Capítulo I.

incluye movimientos ascendentes y descendentes y giros de sentido, involucrando tanto posiciones relacionadas con el empleo formal, como con experiencias de trabajo informal y con situaciones educativas de diferente tipo, escolares y no escolares, y con acontecimientos personales (Machado País, 2007; Dávila, 2005).

Por su parte, la transición es caracterizada por algunos autores como el proceso de los jóvenes desde la salida de la escuela hasta su emancipación e ingreso a la vida adulta, sin limitarse a la incorporación al trabajo (Casal, 1997); en este sentido, la transición hace referencia a una etapa de la vida juvenil con límites más o menos definidos (la salida de la escuela versus la emancipación). A su vez, la categoría escuela incluye diferentes niveles y modalidades educativas, desde la educación primaria a la universidad (Furlong y otros, 2006). Para otros autores, la transición no es una etapa sino un momento en el que tiene lugar un cambio de sentido, un punto o un hito en el cual el sujeto toma decisiones, un giro o “el pasaje de un estatus a otro” (Guerra, 2009:55, citando a Canals, 1998), con los consecuentes procesos de subjetivación y crisis identitarias (Guerra, 2009, citando a Dubar, 2000a y 2000). De acuerdo con este enfoque, se pueden diferenciar tipos de transición asociadas con el espacio público, tales como el paso de la escuela al trabajo o el paso desde la dependencia hacia la autonomía de la familia de origen (dejar la casa paterna, casarse-unirse o tener el primer hijo) (Guerra, 2009, citando a Tuirán y Zuñiga, 2000). Finalmente, para otros autores (Furlong y otros, 2006), la transición es una manera de vivir el pasaje de la escuela al trabajo, o sea una trayectoria referida a una etapa de la vida, la juventud y al tránsito entre dos institucionalidades, la educativa y la laboral. Además, este autor (Furlong y otros, 2006) elige hablar de “transiciones juveniles” y no de la transición como algo único, para dar cuenta de las múltiples configuraciones que los jóvenes emplean para pasar de la escuela al trabajo

En este marco, desde la literatura disponible se proponen dos caminos principales para la investigación:

- a) partir de las trayectorias y al interior de ellas mirar las transiciones o giros de sentido (Guerra, 2009; Jacinto, 2010), asumiendo que la importancia de estudiar las trayectorias juveniles radica en que es en la adolescencia cuando se producen las transiciones más intensas (Guerra, 2009);
- b) centrarse en la transición como etapa (de la salida de la escuela a la emancipación) y al interior de ella investigar las trayectorias, o maneras de transitar la transición (Casal, 1997) o bien los distintos tipos de transiciones, lineales y no lineales (Furlong y otros, 2006).

En este marco, presentaremos en primer lugar lo que se dice acerca de las trayectorias, en segundo lugar se presentan un tipo particular de trayectorias, las denominadas “escolares” o al interior de la escuela y finalmente, se hará referencia a transiciones.

Acerca de las trayectorias

Para aproximarse a las trayectorias, entendidas como posiciones sucesivas (Bourdieu, 1990) es necesario considerar como una totalidad la trayectoria objetiva y la dimensión subjetiva de la trayectoria, que conforman un todo. Mientras la trayectoria objetiva hace referencia al tránsito por posiciones, incluyendo continuidades y rupturas, avances y retrocesos, la dimensión subjetiva es una categoría que permite identificar las visiones de los sujetos. Ambas se estructuran en términos de “formaciones identitarias”, que son lógicas de acción que justifican las prácticas.

De acuerdo con Dávila y otros (2005) la trayectoria de los jóvenes es social antes que individual, apelando a la categoría de capital social y cultural y a la clase social y al destino de clase. Aún cuando Dávila y otros (2005) reconocen la complejidad involucrada en las trayectorias, desde el trabajo a la escolaridad y la vida personal, sigue afirmando que la escolaridad explica en alto grado la trayectoria. Ante esta posición queda abierta la pregunta acerca de cuál de los aspectos nombrados tiene mayor peso; igualmente, en qué medida las ventajas de mayores ingresos o mejores empleos se desdibuja ante las diferencias debidas a la clase social, el patrimonio familiar y las redes informales.

Por su parte, para Irrazabal y Oyarzún (2003) si bien lo educativo y lo laboral están imbricados en las trayectorias de los sujetos, se pueden diferenciar con fines analíticos; además en la vida de los sujetos se van acumulando “recursos”, que condicionan la construcción de los proyectos de vida; estos recursos pueden ser tanto institucionales como individuales, de acuerdo con estos autores. Sin embargo, la idea de un tiempo para estudiar y un tiempo para trabajar, en el entendido que se estudiaba para trabajar, ha entrado en crisis.

Las trayectorias juveniles se caracterizan por un alto nivel de complejidad. Al respecto, merece escucharse la siguiente voz:

Los estudios sobre la juventud no siempre reflejan la realidad juvenil.
Sólo la traducen. Pero pueden traducirla de manera distorsionada, con

ocultaciones y desvíos. Por eso importa no ser realista en el sentido trivial (...) Importa ser realista en el sentido complejo, es decir comprender las incertidumbres de la realidad; importa saber que hay algo posible aunque invisiblemente enmascarado (...) Significa dar cuenta de la complejidad que nos rodea (...) Implica la necesidad de un conocimiento integrado (...) Ser realista en el sentido complejo es tanto o más necesario cuanto es cierto que la realidad que los jóvenes viven es, ella misma, cada vez más compleja. Complejidad que se amplía debido al proceso de globalización de la sociedad (Machado Pais, 2007: 205).

Para Machado Pais (2007) los jóvenes viven el trabajo de otra manera, se reinventan, improvisan, viven y aceptan la vida como laberinto, se animan a dar giros radicales. En este marco, la flexibilización laboral es para algunos una oportunidad y no sólo una situación de carencia. Estos jóvenes viven el presente y aseguran su autonomía, están en permanente búsqueda, incursionan por modelos performativos, o de nuevas actuaciones, aun cuando conocen los modelos normativos. Un punto a destacar es que las nuevas actuaciones de los jóvenes no son “cultura sombra” (Machado Pais, 2007) sino otras formas de hacer. En efecto, los jóvenes se presentan como más flexibles y más dispuestos a aceptar la desregulación laboral así como más “expertos” o más dispuestos a aprender las nuevas tecnologías de la información (Weller, 2007). Sin embargo, las nuevas actuaciones se pueden ver como cultura sombra, o los microemprendimientos juveniles como espacios de carencia y desprofesionalización, cuando se los mira desde una lógica externa y empresarial. Por el contrario, estos jóvenes se ganan la vida día a día, comienzan cada día, se gastan en el día todo lo que ganaron; en alto grado se manejan con la lógica “de la cigarra”, de vivir el presente, en vez de la lógica de la hormiga (Machado Pais, 2007). Igualmente, son jóvenes obligados a “echar mano” de estrategias inéditas, que incluyen desde el trabajo doméstico al pluriempleo, como formas múltiples de “luchar por la vida” y “salir del apuro”(“hacemos la lucha”). Para estos jóvenes el trabajo tiene alta “presencialidad” en sus vidas, ya que desde edad temprana el trabajo está presente y marcando sus biografías.

Para estos jóvenes no hay realidad que encaje en el concepto tradicional de trabajo. En lugar de una rutina estable o de una carrera

previsible, atributos que caracterizaban a los tradicionales puestos de trabajo, hay un enfrentamiento con un mercado de trabajo flexible (Machado Pais, 2007:13).

Consecuentemente, las trayectorias siguen la lógica del yo-yo, arriba- abajo, del descentramiento y la hipertextualidad (Machado Pais, 2007), así como están afectadas por un proceso creciente de individualización (Jacinto, 2010).

La categoría trayectoria tuvo un valor relevante para esta tesis, ya que fue no sólo uno de los primeros conceptos con los cuales me encontré durante el desarrollo de la investigación, sino que me permitió observar y sistematizar desde otro lugar los relatos de los egresados, así como ir incursionando por otras nociones que añadieron especificidad al discurso, tales como trayectorias escolares o transiciones.

Trayectorias y dispositivos institucionales

Desde las trayectorias de los jóvenes pueden explorarse los dispositivos institucionales; en efecto, se afirma que: "el análisis de trayectorias es el marco adecuado para examinar la incidencia de los dispositivos" (Jacinto, 2010: 183). Aún más se sostiene que, bajo ciertas condiciones, dispositivos institucionales como los centros de capacitación o de formación profesional producen una transferencia del capital social institucional hacia los sujetos participantes (Jacinto, 2010). Durante la transición de la escuela a la emancipación se hacen presentes distintos dispositivos institucionales, desde los programas de formación, ya sea desde centros de formación técnica u otras organizaciones, hasta los programas de reinserción educativa para completar la escolaridad obligatoria, los programas para impulsar el ingreso al primer trabajo, como las pasantías, los programas para la organización productiva como los microemprendimientos (Jacinto, 2010).

La misma autora destaca que en Argentina los estudios sobre el tránsito de los jóvenes por los centros formación profesional, que dan cuenta de sus percepciones sobre estas experiencias, han sido principalmente cualitativos y escasos, (Jacinto, 2010: 182). En México también se han detectado algunos estudios cualitativos acerca de cómo viven los jóvenes el dispositivo de capacitación técnica (Pieck, 2011; Pieck, 2012). Finalmente en la literatura disponible se hacen presentes inquietudes en torno a la igualdad y la inclusión social; por un lado, la pregunta acerca de cómo propiciar las trayectorias que

implican mayor inclusión social, y por otro el interrogante acerca de cuáles son los dispositivos institucionales que se deben promover durante la transición para maximizar la igualdad de oportunidades para los jóvenes (Jacinto, 2010).

Como ya se ha señalado, el empleo de la categoría dispositivo institucional da cuenta que la institución, en el caso de esta investigación, la secundaria técnica con alguna convergencia con el centro de capacitación, produce subjetividades y sujetos, sin limitarse a ser un espacio de control y socialización (Dubet y Martucelli, 1998).

Las transiciones

Casal y un grupo de investigadores empezaron a conformar la sociología de las transiciones, que simultáneamente se enfocó en la juventud y los jóvenes y en los modos en que estos vivían la llamada “transición” de la escuela al trabajo. De acuerdo con este enfoque, las transiciones se inscribieron en un debate más amplio, que incluyó tanto los movimientos al interior del sistema educativo y la formación profesional, como en el mundo del trabajo. Para Casal (1997), el término transición es de uso reciente en Europa, asociado con la crisis del mercado de trabajo a partir de los años setenta.

La transición no es sólo el tránsito de la escuela al trabajo, sino más bien un proceso complejo desde la adolescencia social hacia la emancipación plena a la vida adulta: un proceso que incluye la formación escolar y sus trayectorias dentro de la escuela de masas” (Casal, 1997: 23).

Asimismo, según este autor, en la transición coexisten de forma articulada dispositivos institucionales y procesos biográficos, distinguiéndose en particular tres dimensiones o niveles: la realidad sociohistórica, el campo de decisiones del sujeto y los dispositivos institucionales y políticos. En este marco, se hacen presentes en la transición procesos de formación, inserción laboral y social y emancipación familiar. Desde América Latina, como ya se señaló, también se alude al papel de los dispositivos durante la transición, destacándose que los de mayor impacto han sido la formación técnica y el apoyo a proyectos de microemprendimientos (Jacinto, 2010).

Las transiciones juveniles son caracterizadas cada vez más como impredecibles, fragmentadas y complejas (Furlong y otros, 2006). Desde el campo de la investigación se

han intentado múltiples clasificaciones para dar cuenta de esta complejidad. Asimismo, se señala que las transiciones complejas no implican mayores opciones biográficas sino que expresan la imposibilidad de elegir y la vulnerabilidad, como efectos adversos de la desregulación de los mercados (Furlong y otros, 2006).

En este marco, se diferencian las transiciones lineales y no lineales, aclarando que las no lineales se caracterizan por las rupturas, los regresos, los cambios de dirección y períodos de desempleo prolongado (Furlong y otros, 2006). Las transiciones no lineales se hacen presentes en mayor grado en sujetos que viven en barrios de bajos ingresos¹⁷⁸, entre los hombres y entre los sujetos de menor escolaridad. Asimismo, los padres de los jóvenes que han transitado por esquemas no lineales presentan períodos largos de desempleo. Por el contrario, las transiciones lineales, que son más privilegiadas, involucran a personas con educación superior. Las transiciones lineales pueden tener lugar desde diferentes niveles o modalidades del sistema educativo, pero la transición es semejante: del colegio al empleo o al trabajo doméstico, del centro de capacitación al empleo o al trabajo doméstico, otros. Períodos breves de desempleo no afectan el hecho de que las trayectorias sigan siendo lineales (Furlong y otros, 2006).

Finalmente, cabe destacar que: a) el proceso de individualización del trabajo es tan fuerte que sujetos pertenecientes al mismo tipo de transición, se diferencian entre sí; b) las transiciones no lineales no son sinónimo de caos, aunque si pueden indicar algunas desventajas; c) no se puede afirmar que se haya incrementado la complejidad de las transiciones en las últimas décadas en Europa, desde los setenta, pero sí que está relacionada con los cambios en el mercado de trabajo, en particular el crecimiento de los trabajos precarios y no estandarizados (Furlong y otros, 2006)

Trayectorias y transiciones

Sobre la base de estudios longitudinales, Casal (1997) identifica las trayectorias o modos de caminar por la transición. De este modo, se enlazan la categoría transición y la categoría trayectorias. Casal (1997) define seis tipos de trayectorias, en base a dos criterios o dos rasgos presentes en los jóvenes, que a su vez condensan varias dimensiones: a) los procesos de generación de expectativas y de ajustes en relación a los logros, en particular altas o bajas expectativas respecto al futuro, también definidas como simples o complejas; b) el tiempo que implica la transición, que incluye varios tiempos o

¹⁷⁸ Furlong y otros (2006) hacen referencia a “deprived neighbourhoods”.

subdimensiones, desde el tiempo de la formación, el tiempo de la inserción laboral, el tiempo de la autonomía económica hasta el tiempo de la emancipación familiar y el tiempo de la construcción de la pareja; en este caso se establece una escala que oscila de logros precoces a logros retardados.

Al combinar estos dos rasgos o ejes según un sistema de coordenadas cartesianas emergen las siguientes trayectorias, en número de seis (Casal, 1997)¹⁷⁹:

- trayectorias en éxito precoz (expectativas altas, itinerarios de formación exitosos, ya sea prolongados o continuos, inserción laboral exitosa y rápida; la autonomía familiar puede o no ser acelerada)
- trayectorias obreras (bajas expectativas, ausencia de carrera en el oficio, inserción laboral rápida en trabajos poco calificados, emancipación familiar precoz)
- trayectorias de adscripción familiar (definición del horizonte en función de clase social y patrimonios familiares, vinculación escasa con la formación postobligatoria, inserción laboral y emancipación familiar precoces)
- trayectorias de aproximación sucesiva o tanteo (altas expectativas, ensayo y error, escolarización prolongada y retraso de logros en la carrera profesional, inserción laboral y emancipación familiar retardadas y con idas y vueltas)
- trayectorias de precariedad (expectativas altas, medias o bajas, discontinuidades permanentes en la formación y en la inserción laboral, rotación laboral, paros, subocupación, emancipación familiar retardada)
- trayectorias de bloqueo o desestructuración (expectativas bajas, trayectorias educativas cortas y erráticas, períodos prolongados de estar fuera de circuitos de

¹⁷⁹ Casal (1997) combina 4 criterios (expectativas, inserción laboral, tipo de formación, emancipación familiar) para dar lugar a las 6 trayectorias; las representa en un plano de coordenadas cartesianas, que dan lugar a cuatro cuadrantes donde la abscisa representa la velocidad del tiempo y los logros de la transición (de precoces a retardados, combinando inserción laboral, tipo de formación y grado de emancipación familiar) y la ordenada el tipo de expectativas (altas o complejas versus bajas y simples)

formación y/o de trabajo, paro crónico, actividades en la economía marginal o sumergida, emancipación familiar precoz o retardada)

Para Casal (1997) la trayectoria de aproximación sucesiva se ha hecho dominante en Europa, mientras la trayectoria de adscripción familiar se encuentra en fase recesiva. Además, la trayectoria de aproximación sucesiva permite construir la profesionalización, aun en un tiempo lento y sujeto a permanentes cambios, avances y “retrocesos”, Por el contrario, las trayectorias de precariedad comprometen la construcción de la profesionalización. Por su parte, las trayectorias de bloqueo dan cuenta de una pérdida de competencia laboral, no sólo por baja escolaridad y baja calificación, sino por el descentramiento de los jóvenes respecto del trabajo.

Merece destacarse que desde la sociología de las transiciones no sólo las trayectorias se caracterizan como modalidades para “transitar la transición” de la escuela al trabajo, sino que se agregan dos categorías teóricas que permiten diferenciar entre trayectorias dentro y fuera del sistema educativo y la formación profesional: a) los itinerarios, entendiendo por tales las maneras de transitar de los jóvenes al interior del sistema educativo y de la formación profesional; los itinerarios son construcciones sociales de los jóvenes, que forman parte de las trayectorias; b) las vías o conexiones institucionales entre los niveles de los sistemas educativos (Merino y otros, 2006) . Mientras los itinerarios están referidos a los sujetos, y se caracterizan por su diversidad, las vías son institucionales (Merino y otros, 2006). Estos autores, sobre la base de retomar la clasificación de Baudelot y Establet (1978) acerca de dos redes principales en el sistema educativo, una para las elites y otra para las masas, buscan con estos conceptos mirar los tránsitos al interior del sistema educativo y la formación profesional, diferenciando entre lo que el sistema ha diseñado (vía) y los caminos realizados por el sujeto (itinerarios).

El valor de la sociología de las transiciones estriba en que articulan la educación y el trabajo tanto en sus dimensiones institucionales como subjetivas. En efecto, están incluidos la estructura y las vinculaciones entre niveles y modalidades del sistema educativo y de formación profesional, los tránsitos de los jóvenes por estos espacios, los tránsitos de los jóvenes en el trabajo, en diferentes sectores y tipos de trabajo y sus maneras de vivir la emancipación familiar. Además, la sociología de las transiciones ha arribado a tipos ideales de trayectorias, a partir de estudios empíricos, donde se combinan enfoques cuantitativos y cualitativos, y ha investigado las vías de los sistemas educativos formales y no formales, en ejercicios de educación comparada, y en estrecha relación con

las reformas europeas en curso. Se hace presente una comprensión de los sistemas educativos que no los reduce a aparatos ideológicos de los estados (Merino y otros, 2006), sino que los concibe más cerca de la categoría de *governance*, como espacios de correlación de fuerzas y de alianzas, para la acción colectiva (Merino y otros, 2006). Sin embargo, si algo podemos sentir inconcluso en esta posición teórica es el riesgo de las tipologías, que cierran el espacio y pueden ser estigmatizadoras.

Trayectorias escolares o trayectorias educativas

La categoría “trayectorias escolares” hace referencia a los recorridos al interior del sistema educativo: movimientos entre niveles y al interior de cada nivel, formas de entrada y salida, acceso y permanencia, empleo del tiempo por parte de los sujetos, así como aprendizajes logrados. Desde la pedagogía ha surgido la categoría de trayectorias escolares, en estrecha relación con el hecho de que las maneras de transitar de los estudiantes por el sistema educativo no siguen los cursos esperados. Al igual que en el caso de las trayectorias de vida y trabajo, las trayectorias escolares empiezan a surgir como un campo de estudio en la medida en que los movimientos de los estudiantes empiezan a ser “un problema”. En este sentido, las trayectorias escolares y educativas ingresan al campo de la pedagogía como parte de los estudios sobre inclusión educativa y social, en vista de encontrar explicaciones estructurales a síntomas como la deserción, la permanencia intermitente y la repitencia.

Para algunas autoras (Jacinto, 2010; Terigi, 2007) han sido los cambios en las culturas juveniles y en las expectativas de inclusión educativa los principales hechos que desafían a las escuelas secundarias en el presente. En efecto, la escuela secundaria que nació con un enfoque elitista y academicista, se ha vuelto masiva, acogiendo a estudiantes diversos entre sí, y diferentes a los del inicio de este nivel (Terigi, 2007). En este contexto de crisis institucional, “las trayectorias escolares han comenzado a ser objeto de atención de los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, en las políticas sociales y educativas y en las iniciativas de las escuelas”(Terigi, 2007:1).

La diferenciación entre trayectorias teóricas y trayectorias reales es una distinción básica para comprender los estudios sobre trayectorias escolares. A esta tarea de abocó Terigi (2007). Para esta autora las trayectorias escolares teóricas son los itinerarios previstos desde el sistema educativo, que siguen una progresión lineal y se encuadran en una organización por niveles, y en el caso de la secundaria en un currículo gradual y una

periodización anual de los procesos escolares. De acuerdo con estas trayectorias teóricas, el ingreso se define a una determinada edad y el itinerario sigue una secuencia lineal predeterminada en términos de aprendizajes y tiempo (Terigi, 2007). La trayectoria teórica es equivalente a lo que Merino y otros (2006) denominan vías, pero su extensión está limitada exclusivamente al sistema educativo. Por su parte, las trayectorias reales son definidas como aquellas que realizan los sujetos, en particular cuándo ingresan (no ingresa, ingreso a tiempo, ingreso tardío), así como las características de la permanencia y del egreso (grado de permanencia, avances anuales, repetición, abandono temporal, niveles de aprendizaje, intensidad de la participación, tiempos y modalidades de egreso) (Terigi, 2007). Las trayectorias reales nombran los mismos procesos que para Merino y otros (2006) son categorizados como itinerarios, pero acotados al sistema educativo.

En este campo de estudio interesa en particular observar las denominadas “trayectorias no encauzadas” o que se alejan de lo esperado, así definidas por Terigi (2007). De acuerdo con esta autora la decisión de poner las trayectorias no encauzadas en el centro del debate permite comprender la diferencia entre la norma y la realidad, así como flexibilizar desde las políticas hasta las propuestas didácticas, adaptándolas a los sujetos. En particular estos estudios de trayectorias permiten mirar el sistema educativo desde otro lugar, dando cuenta de quienes no ingresan a un nivel, en este caso la secundaria, cómo se produce la selección al interior del nivel, a costa de qué se logra la permanencia (por ejemplo la sobre edad), el ausentismo, el carácter temporal o definitivo de los abandonos, los regresos eventuales, los bajos logros de aprendizaje, lo alcanzado al egresar, quiénes y cuántos egresan, otros.

Terigi (2007) se interesa especialmente por las transiciones educativas, entendiendo por tales los pasos de un nivel a otro, así como por “las relaciones de baja intensidad en la escuela”, una manera de estar ausente estando presente (Kessler, 2004, citado por Terigi, 2007). En las transiciones, los jóvenes “se vuelven invisibles”, se quedan en una tierra de nadie, ya que no son competencia de uno ni de otro nivel. Igualmente interesantes resultan las “relaciones de baja intensidad”, definidas por Kessler (2004, citado por Terigi, 2007) como de “desenganche de las tareas escolares”, que consisten en que los estudiantes asisten pero no realizan las tareas, ni se interesan por nada, pueden llegar a la indisciplina abierta y aún más parece no importarles las consecuencias de esta manera de vivir la escolaridad. Terigi (2007) hace referencia a una relación desdibujada con la escuela, que recuerda a la caracterización que hace Perea (2007) de la manera en que las pandillas habitan la ciudad.

Para Terigi (2007) los estudios sobre las trayectorias escolares permiten observar las discontinuidades, el llamado fracaso escolar y la fragilidad de los aprendizajes, así como encararlos como una responsabilidad del sistema educativo y no de los sujetos. La investigadora concluye el texto señalando:

no se trata de normalizar las trayectorias, sino de ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles (...) se trata de diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar, sin renunciar a los aprendizajes a que todos tienen derecho, desafiando los destinos que se presentan como inevitables (Terigi, 2007: 18).

En escritos posteriores, Terigi (2009) se aboca a proponer caminos de aprendizaje, que implican “pluralizar las trayectorias”, mediante estrategias de “aceleración” que alteran la tradicional organización por grado y curso (Terigi, 2009). Además, incorpora la categoría “cronologías de aprendizaje” (Terigi, 2010), para poner en entredicho el tiempo lineal de la escuela, que tiene lugar junto con la descontextualización de los saberes y la presencialidad y la simultaneidad como requisitos pedagógicos homogeneizadores. Para Terigi (2010) las cronologías de aprendizaje son tanto una alternativa para salir del aprendizaje monocrónico y de la enseñanza graduada y simultánea, como para hacer que la educación deje de ser un tema a resolver sólo por los maestros. El objetivo de las cronologías es lograr que los estudiantes tengan trayectorias completas y continuas.

Un punto importante a señalar es que las trayectorias educativas no pueden ser reducidas a trayectorias escolares. Este aspecto lo destaca la propia Terigi (2010), así como Briscioli (2012), quien plantea la importancia de incluir no sólo las trayectorias escolares sino las educativas en su conjunto, incluyendo todos los movimientos laterales en torno a la educación no formal.

Si bien el estudio de las trayectorias escolares permite restituir derechos a los jóvenes y devolver la responsabilidad al sistema educativo, es necesario compartir un alcance de Briscioli (2012), que cuestiona categorías como “trayectorias desencauzadas”, “trayectorias irregulares” o “recorridos desacoplados”, por la estigmatización presente y por estar definidas desde las trayectorias normales, regulares o completas.

Finalmente Briscioli (2012) sobre la base de recuperar estudios de Kessler (2004), Kantor (2001) y Fainsod (2006) destaca que esas trayectorias diferentes, que propone no

adjetivar, tienen lugar cuando los jóvenes construyen nuevos sentidos respecto de la escuela y/o cuando aparecen proyectos que son parte del mundo adulto, como el embarazo, la maternidad, el trabajo o cuando caminan por “la ilegalidad”. El aporte de Kessler (2004) radica en afirmar que la escolaridad y delito no pueden ser pensadas como actividades mutuamente excluyentes; consecuentemente, da cuenta de que algunos jóvenes combinan la escuela con el robo y el trabajo; en ese marco, las “conductas delictivas”, no son consideradas como obstáculos para completar las trayectorias escolares, sino son parte de las trayectorias (Briscioli, 2012). En el mismo sentido, Fainsod (2006) deja de definir la maternidad o el embarazo como factores de abandono escolar, para reconocerlos como parte de las trayectorias e incluso como realidades que permiten la permanencia en la escuela, bajo ciertas condiciones (Briscioli, 2012).

También Briscioli (2012) hace referencia a que las trayectorias diferentes tienen como característica central la intermitencia, sucesivos procesos de salida y entrada de la escuela. Esta tendencia hacia la discontinuidad, que al mismo tiempo permitía una cierta continuidad, estaba presente hacia los años noventa en los sistemas de educación de adultos de América Latina, en particular en la educación básica. Las entradas y salidas de los programas por parte de los jóvenes no fueron interpretados como deserciones temporales o definitivas sino como momentos del proceso educativo, como una manera de aprender y permanecer (Messina, 1993).

Los estudios acerca de las trayectorias escolares contribuyen a esta tesis sobre la secundaria técnica de múltiples formas. Por un lado, confirman la importancia de no generar categorías acerca de las trayectorias que resulten estigmatizadoras y referidas a la norma. Incluyo en este grupo tanto a las categorías reseñadas (irregulares, desencauzadas, otras) como a la categoría “trayectorias inconclusas” de Kantor (2001), presentada en Briscioli (2012). Por otro lado, permiten observar que las trayectorias con “relaciones escolares de baja intensidad” (discontinuidades como estar poco atento aún estando presente en el aula, no hacer las tareas, hasta llegar al ausentismo, la repetición y el retraso) se manifiestan en los jóvenes que transitan de lo legal a lo ilegal, dando cuenta que el denominado “tiempo paralelo” se genera tanto en la vida social como en la escuela. Sin embargo, estas relaciones escolares de baja intensidad no son privativas de los jóvenes que transitan de lo legal a lo ilegal, sino que se manifiestan en aquellos jóvenes “legales” pero inscritos en condiciones sociales de privación y aislamiento. Estas expresiones se hicieron presentes en algunos jóvenes de este estudio, en particular en los que no continuaron estudiando después de la secundaria.

Asimismo, los estudios sobre trayectorias escolares validan la opción de esta tesis acerca de investigar considerando una categoría más amplia “trayectorias de vida y trabajo”, que incluyen tanto las trayectorias educativas, sin limitarse a las escolares, como laborales y personales.

Finalmente, los estudios sobre trayectorias escolares parecen estar imbuidos de una cierta idealización de una escolaridad normalizada, ya que Terigi (2010) hace referencia a la importancia de que los jóvenes logren transitar por trayectorias completas y continuas. Sin embargo, la realidad de los jóvenes está marcada por la discontinuidad, nos guste o no, y las trayectorias “sin continuidad”, pueden ser tan válidas desde el punto de vista del aprendizaje y la participación como las continuas. También se hace presente en los estudios “una mirada benévola” con respecto a la escuela, al decir de Briscioli (2012) que desdibuja su alineamiento con el control. Este último rasgo es un llamado de alerta para la tesis acerca de toda forma de condescendencia teórica.

7.2 A modo de referencia: las trayectorias de los jóvenes populares

En este apartado se presenta una breve síntesis acerca de lo que ya se sabe acerca de los jóvenes populares y sus trayectorias. Desde ese lugar, podrá observarse la contribución de la tesis, ya sea porque confirma lo que ya se sabe, pero desde los egresados de la secundaria técnica, o porque agrega un plus valor a lo que ya está organizado como conocimiento instituido.

De acuerdo a algunos autores que emplean la categoría de trayectorias, para los jóvenes de escasos recursos los tiempos y los espacios están subvertidos o mezclados. A modo de ejemplo, no están diferenciados el tiempo para estudiar y el tiempo para trabajar, así como cada vez más los jóvenes ponen en duda la idea de que el estudio garantiza el acceso al trabajo, mientras al mismo tiempo continúan valorando en alto grado la educación. Las trayectorias actuales son procesos de ida y vuelta entre lo educativo y lo laboral, imbricados con lo personal. En consecuencia, las trayectorias de vida de los jóvenes de diferentes territorios, no son lineales ni siguen el modelo de vida trietápico (infancia, juventud, adultez), sino la estructura del laberinto o del yo-yo, en el sentido de arriba-abajo y viceversa, empezando o retomando recorridos ya transitados (Miranda, 2007; Machado Pais, 2007; Casal, 1997; Casal, 2006).

La inserción laboral rápida o temprana pero en trabajos pocos calificados e inestables es otra de las características de las trayectorias más precarias de los jóvenes

(Casal, 1997). Asimismo, los jóvenes viven en el “multichambismo” y en una polivalencia funcional, adaptándose “a lo que llega” (Guerra, 2008). En el trabajo los jóvenes adquieren, además de conocimientos específicos, aprendizajes acerca del mundo del trabajo y capacidad de adaptarse a la flexibilidad laboral (Guerra, 2008). Entre estos jóvenes se hace presente el peso de la familia de origen, así como las parejas e hijos tempranos (Guerra, 2008; Machado Pais, 2007). En el mismo sentido, los jóvenes de escasos recursos tienen que tomar decisiones críticas y excluyentes para sus historias personales, cuando llegan al fin de la educación básica obligatoria, tales como trabajar o estudiar, casarse o estudiar., que en algunos casos se resuelven en términos de una cierta articulación. En suma, las trayectorias juveniles se caracterizan por su complejidad, obligándonos a ser “realistas”, al incluir las incertidumbres y apelar a un conocimiento integrado, para dar cuenta de los múltiples factores que se hacen presentes (Machado Pais, 2007).

De acuerdo con el conocimiento disponible, los trayectorias de los jóvenes están condicionadas por la situación social y económica, en particular por las grandes transformaciones en el mundo del trabajo (Guerra, 2008). Los jóvenes se enfrentan con un capitalismo “flexible” (Sennett, 2006), que exige a los trabajadores tanto la capacidad para adaptarse al cambio constante como para tomar riesgos, dejando atrás la tradición y las normas vigentes. Aún más, los sujetos hacen cada vez más “fragmentos de trabajo”, antes que una carrera profesional o una línea de vida ordenada y concentrada en un cierto ámbito (Sennett, 2006: 9).

En el marco de las transformaciones sociales que están acaeciendo, que no se limitan a lo laboral sino que dan cuenta de procesos inéditos de “mundialización” y desigualdad (Huysenn, 2002; Nancy, 2003), se ha constituido “una nueva condición juvenil”, que resulta de la combinación entre una mayor permanencia en el sistema educativo y una mayor discriminación y segregación en el mundo del trabajo, que es definido como el principal clasificador de los sujetos (Miranda, 2007). Asimismo, ha tenido lugar una devaluación de las credenciales educativas, junto con la valoración de la experiencia (“premio a la experiencia”), en desmedro de los jóvenes respecto de los adultos y de los jóvenes menores de 20 años respecto de los jóvenes de mayor edad (Weller, 2006; Weller, 2007). Esta “nueva condición juvenil” afecta las trayectorias de los jóvenes populares, y de los jóvenes y adultos en su conjunto.

En relación con la escuela, se afirma que ha permanecido como una vía importante de inserción social para los jóvenes, especialmente para los más jóvenes (IMJ, 2005 y Miranda, 2007). Además, de acuerdo con Machado Pais (2007) la “escuela”, en sus

diferentes modalidades, encubre el desempleo, funcionando como una “sala de espera” para los jóvenes, mientras se consigue trabajo.

Por su parte, el trabajo tiene alta presencia en la vida de los jóvenes de escasos recursos y aparece ya en edad temprana, asociado con el sector informal de la economía, concentración en sector servicios, bajos salarios, ventajas para los varones en términos de inserción laboral (IMJ, 2005). Retomando a Dávila y otros (2005), las trayectorias de los jóvenes populares se presentan diferenciadas por la escolaridad, la cual establece distinciones significativas en diferentes campos de la subjetividad y la inclusión social, tales como la identidad, las expectativas sociales, la denominada “inserción laboral”, la presencialidad del trabajo, la adscripción familiar, la calificación de los trabajos a los cuales se accede, la emancipación familiar, otras.

En el caso de México, un hecho fundamental a destacar es que las trayectorias de vida de los jóvenes mexicanos tienden a ser excluyentes: estudian o trabajan (Encuesta de Juventud, IMJ, 2005). En efecto, “sólo estudia” el 44% del total de los jóvenes (de 12 a 29 años) y “sólo trabaja” el 29%, mientras que los que estudian y trabajan simultáneamente representan el 5%. Esta tendencia es más marcada en los extremos, en el grupo de 12 a 14 años “sólo estudia” el 93% y “sólo trabaja” el 0.6%, mientras en el grupo de 25 a 29 años sólo trabaja el 57.5%, sólo estudia el 6% y estudia y trabaja el 2.5%. En los distintos estratos de edad, la proporción de jóvenes que se declaran en términos de la categoría “estudia y trabaja” es muy reducida, confirmando que el mundo del trabajo y el mundo de la escolaridad se presentan como opciones excluyentes. Por el contrario, los jóvenes que no estudian ni trabajan sólo son significativos desde los 20 hasta los 29 años (en torno a un tercio del total). El motivo de salida de la escuela es “tenía que trabajar” para la mitad de los jóvenes y el 35% de las mujeres (IMJ, 2005)¹⁸⁰ Al observar las trayectorias juveniles se confirman las tendencias reseñadas, ya que la edad a la que dejaron de estudiar los jóvenes mexicanos coincide con la educación preparatoria (16.7 años, promedio nacional, 2005¹⁸¹), así como tiene lugar inmediatamente después de su ingreso al primer trabajo, evidenciando tanto una relación directa entre “salida de la escuela” e incorporación al mundo laboral como la situación de que para la mayoría de los jóvenes la escolaridad y el trabajo son realidades excluyentes.

¹⁸⁰ IMJ, Encuesta Nacional de Juventud, 2005, cuadro 5.

¹⁸¹ IMJ, Encuesta Nacional de Juventud, 2005, cuadro 60.

7.3 La reconstrucción de las trayectorias de los egresados de la secundaria técnica: referentes teóricos y aproximaciones metodológicas

Introducción

En este apartado se presenta el proceso de reconstrucción que permitió transitar desde los relatos orales de los egresados acerca de lo qué hicieron después de terminar la secundaria técnica y de cómo la vivieron mientras fueron estudiantes, a un conjunto de interpretaciones acerca de ellos, en términos tanto de trayectorias, que condensaban experiencias educativas y laborales, como de huellas.

Por su parte, los relatos eran fragmentos de vida, aislados entre sí, que fue necesario ordenar, juntar, clasificar, hacerlos dialogar juntos, para dar el salto desde una primera estructura compuesta por puntos o manifestaciones discontinuas en el plano a un espacio organizado, que se fue densificando.

Asimismo, cuando empecé el trabajo de tesis sólo me interesaba saber cómo eran los egresados, cuál era su historia de vida y que quedaba en ellos de la secundaria técnica. La categoría “trayectorias” apareció en el escenario de la investigación, poco a poco, tanto por las lecturas de otros estudios (Machado País, 2007; Machado Pais, 2002; Guerra, 2008; Jacinto, 2010; Furlong y otros, 2006; Casal, 1997), como por la manera en que los propios egresados empezaron a hablar de sí en las entrevistas. También como parte del proceso de la investigación me encontré con las categorías de trayectorias laberínticas y de huellas, en un movimiento en que una lectura llevó a la otra.

Cabe hacer referencia a que la categoría trayectoria, así como los conceptos asociados, no fue sólo un organizador teórico sino también metodológico, ya que me permitió estructurar tanto las preguntas de investigación como el trabajo de campo, en particular la forma en que se fueron estructurando las entrevistas. Al tener como horizonte la identificación de la trayectoria, fue posible establecer límites en el diálogo con los jóvenes, aceptando algunas disgresiones y al mismo tiempo regresando al tema central.

7.3.1 Recuperando categorías

Considerando las distinciones teóricas anteriores¹⁸², en esta investigación la categoría trayectoria ha sido adoptada como central, en el entendido que es más inclusiva que la de transición. En efecto, si bien es cierto que como afirman algunos autores la trayectoria es “la manera de transitar la transición”, por parte de los jóvenes (Casal, 1997), también es cierto que la trayectoria permite entender la vida de los sujetos juveniles tanto antes de su salida de la secundaria como en el límite del paso a la adultez. La posición de este estudio consiste en observar las trayectorias juveniles, concentrándose al interior de ellas en las transiciones, inversiones o giros de sentido, tanto en el espacio público como en el personal. En este sentido, la posición sustentada en esta tesis se acerca a la propuesta de algunos de los autores mencionados (Guerra, 2008; Guerra, 2009; Jacinto, 2010).

Al recurrir en esta tesis a la categoría de trayectorias se adoptó la posición de que las vidas de los egresados eran sociales antes que individuales, y como tales fueron analizadas y valoradas. Desde que se empieza a hablar de trayectorias (Bourdieu, 1999) hasta el presente, la categoría de trayectoria permite ver al sujeto en movimiento, no como una vida lineal, unidireccional y preestablecida, ordenada sólo desde lo personal, con una meta que se define desde el principio, y que cuando se cumple es un indicador de éxito, sino como un recorrido social en constante transformación, de naturaleza relacional y al mismo tiempo imprevisible, que transita por sucesivas posiciones.

En este marco, para sistematizar las trayectorias de los egresados se recuperó la conceptualización de Bourdieu ya explicitada en esta tesis (1999), que alude a “posiciones”, inscritas en un campo o sistema relacional.¹⁸³ Asimismo, se retomó la idea de Guerra (2008) de que en la trayectoria se articulan pasado, presente y futuro del sujeto, oportunidades y elecciones, en el marco de las grandes transformaciones en el mundo juvenil.

Aún más, para eludir el riesgo de una visión lineal, que podría inferirse del concepto de Bourdieu (1999) de “posiciones sucesivas”, se optó por reconstruir las trayectorias apelando en primer lugar a la figura del laberinto y retomando la noción ya presente en los estudios sociológicos de “trayectorias laberínticas”, que siguen la lógica del yo-yo, de sucesivas idas y vueltas (Machado Pais, 2007) o la idea de transiciones no lineales (Furlong y otros, 2006). Sin embargo, se avanzó un paso más y se descartó la idea de

¹⁸² Cfr. apartado 5.1.2

¹⁸³ Cfr. Capítulo I.

laberinto para adoptar la de trayectorias como territorios multiplanares complejos y como rizomas (Berardi, 2013). “Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas (...) el rizoma tiene como tejido la conjunción...y...y...y. En esta conjunción hay fuerza suficiente para anular fin y comienzo” (Berardi, 2013, 52). De este modo, se pasa de un plano a otro, existen líneas de fuga y es posible huir, lo que no sucede en el laberinto, y se transita de un laberinto a otro que está en un plano diferente, como en las figuras de Escher (Berardi, 2013: 65).

También se recurrió a la diferencia entre trayectoria objetiva, que alude a posiciones, continuidades, giros y rupturas, y a la dimensión subjetiva, referida a las visiones de los sujetos; ambas confluyen en “formaciones identitarias”, que son lógicas de acción que justifican las prácticas (Hualde, 2001, citando a Dubar). Igualmente, se asumió el principio de que factores como la escolaridad son fundamentales para entender las trayectorias (Dávila y otros, 2005), pero también la clase social, el género, la edad, la pertenencia cultural. Al mismo tiempo se hizo propia la posición de los diferentes autores que coinciden acerca de que las trayectorias juveniles se caracterizan por la complejidad, la concurrencia de múltiples factores, la inestabilidad y la fragmentación (Machado Pais, 2007; Guerra, 2009). En este sentido, si bien con fines analíticos se diferenciaron tres dimensiones en las trayectorias (educativa, laboral y personal), en los relatos se presentan interrelacionadas. Asimismo, se retomó la idea de que las transiciones complejas están asociadas con situaciones precarias de vida (Furlong, 2001), transfiriendo esta idea a la categoría trayectoria.

En relación con esta tesis, el aporte de la sociología de las transiciones radicó en que se constituyó como un referente teórico para las múltiples maneras en que los egresados de la secundaria técnica han construido sus trayectorias laborales, educativas y personales.¹⁸⁴ El énfasis en la diversidad y en la importancia de hablar de transiciones antes que de transición (Furlong y otros, 2006), han sido otras de las contribuciones de este campo disciplina que me han permitido contrastar y validar mis propias observaciones.

Asimismo, el enfoque de la sociología de las transiciones me confirmó que estaba en el camino, en el sentido de fortalecer la validez de mi opción por las trayectorias en sus

¹⁸⁴ No sólo he revisado la producción teórica del GRET (Grupo de investigación en educación y trabajo, Universidad Autónoma de Barcelona), sino que tuve la oportunidad de realizar una estancia con ellos en la sede de su universidad; esta situación me permitió tanto conocer su campo de estudio como discutir mi tesis con Joaquim Casal, Rafael Merino y Jordi Planas (mayo 2011); a fines del 2011 escuché nuevamente a Casal en un seminario sobre juventud, organizado por la UNAM, en la ciudad de México; a principios del 2012 participé en otro seminario, donde Jordi Planas fue invitado como expositor por el DIE/CINVESTAV.

múltiples dimensiones, sin reducirlas a las trayectorias escolares o a las trayectorias laborales. Cabe destacar que en modo alguno, estas categorías predeterminaron esta investigación. La tipología sobre trayectorias en la transición (Casal, 1997) no fue “aplicada” a los movimientos de los egresados de este estudio, sino que se buscó arribar a una tipología propia a partir de los testimonios. Incluso mi idea de construir tipologías fue anterior a la lectura de los textos producidos desde el GRET. Sin embargo, la tipología de Casal (1997) me permitió tanto enmarcar el proceso interpretativo, como darme cuenta de las numerosas coincidencias entre los resultados de sus estudios y los de esta investigación. Sólo a modo de ejemplo, merece mencionarse que las trayectorias de aproximaciones sucesivas son frecuentes en los egresados de la secundaria técnica investigados en esta tesis, coincidiendo con la tendencia observada por Casal (1997) respecto de los jóvenes tanto en España como en lo que denomina genéricamente Europa.

Además, las trayectorias de los egresados fueron analizadas en torno a un tiempo o etapa, “la transición” de la escuela al trabajo, haciendo coincidir la transición con la definición normalizada de juventud (15-29 años) y retomando una idea presente en la sociología de las transiciones, acerca de que las trayectorias son modalidades para “transitar la transición” (Casal, 1997). Al mismo tiempo, estuve consciente que la transición tiene fronteras móviles, que se corre, se dilata, igual que la juventud, y que las trayectorias de vida se caracterizan por empezar una y otra vez, en forma tal que la transición sigue presentándose, incluso más allá de los límites de lo que se entiende por jóvenes.

Al analizar las trayectorias también se recuperó la crítica a la noción de “inserción laboral”, reconociéndose que no existen puestos o casillas que están esperando a los jóvenes, que la inserción no tiene lugar de una sola vez y para siempre y que al primer empleo no va a suceder necesariamente el segundo (Pérez Islas, 2008; Guerra, 2009; Jacinto, 2010).

Considerando el patrimonio teórico acumulado en torno a las trayectorias y transiciones, se decidió no diferenciar ni clasificar las trayectorias en términos de lineales y no lineales o laberínticas, sino aludir a la complejidad presente en mayor o menor grado en todas ellas, pero sin establecer una relación de oposición binaria. Además, se retomó la idea (Furlong y otros, 2006) de que las trayectorias denominadas por él como lineales no eran privativas de los egresados que alcanzaron la educación superior, sino que podían iniciarse en cualquier nivel o modalidad del sistema educativo, siempre y cuando implicaran un ingreso directo y rápido al trabajo (al llamado mercado de trabajo o al trabajo doméstico)

o una continuación con el estado anterior, en el caso de los que venían trabajando desde antes de terminar el nivel educativo en cuestión.

En consecuencia, una primera tarea consistió en concentrarse en la experiencia de los jóvenes en torno de sus trayectorias de vida, recurriendo a esa categoría, que engloba a su vez varias trayectorias diferenciadas (trayectoria educativa, de trabajo, de vida personal). Un desafío para esta tesis, que ha quedado sólo esbozado, fue centrarse en la experiencia de la trayectoria y al mismo tiempo integrarla con otras experiencias juveniles, como la pertenencia a grupos, la inclusión social, la construcción de culturas juveniles, la construcción de la identidad por afiliación, o sea sin descuidar otros aspectos de la biografía de los jóvenes. En este sentido, se deja abierta una inquietud ya presente en la literatura disponible: “la disolubilidad de los umbrales es una característica definitoria de la consistencia del concepto de trayectoria en su sentido dinámico, punto de condensación de sus componentes, al mismo tiempo que estado de sobrevuelo en relación con ellos” (Machado País, 2007: 205).

De este modo, cada concepto remite a otro, o se desglosa en sus componentes, en forma tan integrada e indeterminada que un componente puede pertenecer simultáneamente a dos campos temáticos, lo que nos saca de las clasificaciones dicotómicas. En esta investigación sobre las trayectorias resultó necesario observar las opciones excluyentes que los jóvenes realizan (estudio o trabajo) o simultáneas (estudian y trabajan), la alta presencialidad y precariedad del trabajo, la forma en que van transitando de un trabajo precario a otro que también lo es, se van de la casa de los padres y regresan, incluso con una nueva familia, dejan de estudiar y más adelante retoman, se van de un trabajo y luego regresan, emigran y vuelven a su tierra de origen, dejan atrás una pareja y al tiempo retoman la relación. Igualmente, se hace presente la situación de vivir al día, la posibilidad siempre abierta de quedar fuera del trabajo (desocialización respecto del trabajo), la intermitencia y la inestabilidad permanente, que es diferente a la inestabilidad inicial que viven los jóvenes transitando de un trabajo a otro en busca de una ocupación mejor, en el sentido de mejores aprendizajes y no sólo mejores salarios. La “inestabilidad permanente” consiste en que se transita de un trabajo precario a otro, sin lograr una formación y asumiendo los períodos de desempleo (Machado País, 2007: 210). Asimismo, interesó observar cómo viven este proceso los jóvenes, hasta donde se perciben como los “culpables” de esta situación o la atribuyen a factores individuales, internalizando el discurso oficial conservador de que el problema de la falta de trabajo “está en la oferta”, en que la gente no sabe y no quiere trabajar (Jusidman,

2008). Finalmente, para Beck (2003), en un capitalismo “sin trabajo”, los trayectos de vida se tornan auto-reflexivos y sujetos a “elaboraciones personales” múltiples y complejas.

Todas estas conceptualizaciones acerca de las trayectorias confirman además la importancia de hacer aproximaciones complejas a la realidad, como una manera de reconocimiento y valoración de la diversidad, entendida como búsqueda y como respeto y potenciación de la diversidad. Un ejemplo de pensamiento complejo en el campo de la educación para el trabajo es pensar el trabajo no sólo como un clasificador social, sino como un constructor de subjetividades diversas y contradictorias.

Otra manera de pensar en forma compleja consistió en desnaturalizar el uso de algunas categorías asociadas con la de trayectorias, que se aceptan por razones de prestigio y autoridad, tales como la ya analizada “inserción laboral”. En el mismo sentido, durante el proceso de la revisión documental se cuestionó el uso naturalizado de la categoría “sociedad del conocimiento”, así como de otras categorías como globalización, empleo, población activa, desempleo. Pensar en términos complejos implicó reconocer y reafirmar que la relación educación-trabajo no puede reducirse a la relación empírica entre escolaridad-empleo, sino que lleva a observar las manifestaciones subjetivas o de construcción de la identidad.¹⁸⁵

Finalmente, si miramos el mundo del trabajo desde la realidad de los sujetos, resulta que las categorías de trayectoria de vida, tránsitos, inserciones, acceso o entrada, resultan clarificadoras, ya que dan cuenta de la singularidad de las experiencias y las subjetividades de los jóvenes, de sus movimientos progresivos, idas y vueltas, en oposición a caminos lineales.

7.3.2 Lo nuevo en este enfoque acerca de las trayectorias

El afán por indagar y la educación obligatoria como referencia

La tesis se caracterizó por la decisión de indagar en torno a las categorías teóricas que formaban parte tanto de los estudios de seguimiento de egresados como del campo de las trayectorias, situación que hizo posible generar conocimiento a partir de la experiencia de los entrevistados así como construir una clasificación propia y no estigmatizadora de las trayectorias, en vez de limitarse a aplicar categorizaciones disponibles.

¹⁸⁵ Si bien estas reflexiones fueron realizadas, no todas están incluidas en el marco de referencia de esta tesis, porque se acotó el texto final a algunos puntos o temas considerados como centrales para inscribir las trayectorias.

Si bien para construir el enfoque de esta tesis fueron exploradas la teoría de las trayectorias y las transiciones, las referencias se fueron densificando a partir de la lectura, tanto de otros autores ajenos al campo, y en particular inscritos en la filosofía y la semiología, como de los relatos de los egresados. Asimismo, se siguió una lógica de construcciones provisionarias para comprender las trayectorias, antes que de asignaciones definitivas. En efecto, se partió de los testimonios de egresados como discursos individuales, se diferenciaron y agruparon los testimonios según tipos de trayectorias, se fueron buscando y explorando clasificaciones, hasta encontrar algunos factores comunes y diferentes en las trayectorias de los egresados. Los factores que se eligieron para organizar la clasificación de las trayectorias fueron en primer lugar la continuación de estudios de bachillerato y nivel superior y en segundo lugar la situación social y laboral del egresado al momento de la entrevista, combinada con el tipo de estudio que estaban o habían realizado. De este modo, la educación obligatoria fue la frontera que diferenció a los egresados, en términos de los que continuaron estudios de bachillerato y nivel superior después de este nivel y los que no continuaron. Cabe destacar que el hecho de que la secundaria técnica fuera el límite de la educación obligatoria fue tanto uno de los motivos para investigarla como el principio teórico organizador de las trayectorias de los egresados.

En este marco, se decidió no clasificar las trayectorias de los egresados en términos que pudieran estigmatizar al sujeto. Asimismo tampoco interesó reconstruir trayectorias que caracterizaran al sujeto de una vez para siempre. Por el contrario, las trayectorias fueron ordenadas en un primer momento en torno a grupos descriptivos y acoplándose al cambio del recorrido en el tiempo, al estilo de: “los que continuaron estudios de bachillerato y nivel superior y ahora son estudiantes de”, “los que están estudiando en el centro de formación técnica y antes o durante de...”. En un segundo momento se nombraron los agrupamientos de las trayectorias con términos más cercanos a un estilo narrativo o metafórico y que al mismo tiempo daban cuenta de los factores que estaban en la base de la clasificación. De este modo se recurrió a nombres como: “cada cual estudia a su modo” o “gana el trabajo pero hay ventanas”.

Línea y laberinto como referencias al interior de un tejido clasificado

La segunda operación que se realizó fue observar las trayectorias ya ordenadas en grupos educativos-sociales según el tipo de movimiento que presentaban, considerando dos categorías empleadas y relativamente consagradas en los estudios sobre este campo:

trayectorias lineales y trayectorias no lineales o laberínticas. De este modo, estas categorías ingresaron como atributos de la primera clasificación, ya que al interior de los grupos de trayectorias educativo-sociales se buscó identificarlas según línea o laberinto. Como parte de este proceso se investigó en torno a estas nociones, que fueron redefinidas hasta llegar al final de la tesis a descartarlas como referencias.

Veamos cuáles fueron las opciones iniciales. Por un lado, se amplió la categoría “trayectorias lineales” para incluir tanto las que seguían la lógica de las transiciones lineales de Furlong y otros (2006), donde predomina la continuidad, los sujetos con alta escolaridad, el trabajo sigue a la formación, inserción laboral rápida y congruente con la formación, como las trayectorias que son lineales desde la vulnerabilidad, por ejemplo un estancamiento en trabajos no calificados, o congruencias entre las formaciones técnicas de la secundaria técnica y la media superior, donde participan sujetos con una escolaridad media o baja. Por su parte, la categoría trayectoria laberíntica conservó la especificidad presente en la literatura disponible acerca de sus rasgos: lógica del yo-yo (Machado País, 2007), “retomar significa volver a tomar caminos que se habían andado (...) explorar simultáneamente varios rumbos a la vez (...) en una red hipertextual no hay centro ni linealidad. Se entrecruzaron varios centros, varios caminos y sentidos (Machado Pais, 2007: 7); igualmente, rupturas, giros de sentido y retrocesos, (Furlong, 2006). Al mismo tiempo se amplió la categoría laberíntica para incluir la presencia de estructuras con esas características pero no necesariamente vulnerables, poniendo en cuestión la tesis de la relación entre laberinto y vulnerabilidad, suscrita por autores como Furlong y otros (2006).

También se asumió la idea de que las trayectorias en su conjunto, lineales y no lineales, podían ser comprendidas desde la lógica del laberinto. En el mismo sentido, se asumió que el laberinto es un tipo de figura que pone en crisis la racionalidad instrumental, y junto con ella el silogismo y otros principios organizadores, como “el tercero excluido”, recuperando nociones elaboradas desde la semiología (Eco, 2012). Asimismo, la línea fue definida como parte de un modelo cultural elaborado por la cultura latina, “obsesionado por la frontera (...) que es una frontera espacial pero también un principio de determinación” (Eco, 2012:4) y una frontera temporal, que define el tiempo como irreversible y lineal. El principio de identidad, de no contradicción y del tercero excluido, son parte de la lógica de la línea y el árbol binario ordenado (Eco, 2012). Por el contrario, en la lógica del laberinto se incorpora la incertidumbre, la confusión, el cambio permanente y los caminos múltiples, así como se cuestiona el pensamiento binario (Eco, 2012). En el laberinto: “todo puede unirse a todo (...) no es casual que el laberinto clásico haya sido vivido como el lugar en el

que es posible perderse” (Eco, 2012: 16-17). Aún más, Eco (2012) diferencia diferentes tipos de laberinto y elige el rizoma, categoría creada por Deleuze, como el modelo del laberinto hermético, como el tipo de laberinto donde se desenvuelve en mayor grado la lógica del laberinto. Al respecto, señala:

El rizoma es por ende el lugar de las conjeturas, de las apuestas, de los azares, de las reconstrucciones, de las inspecciones locales descriptibles, de las hipótesis globales que deben ser continuamente replanteadas, pues una estructura de rizoma cambia de forma constantemente (Eco, 2012: 18).

En el mismo sentido, el rizoma es lo opuesto al orden jerárquico del árbol, que implica una organización centrada, una lógica de la copia y la reproducción, que ha colonizado a Occidente, desde la biología a la filosofía, que se expresa en la depredación del mundo, desde la destrucción de los bosques a la selección de las especies, en la construcción de estados arbitrarios y en el control de la sexualidad (Deleuze y Guattari, 1996). Al respecto se destaca: “El rizoma conecta un punto cualquiera con otro punto cualquiera y cada uno de sus trazos no remite necesariamente a trazos de la misma naturaleza (...) El rizoma no se deja reducir ni a lo Uno ni a lo múltiple” (Deleuze y Guattari, 1996: 33). Por el contrario, la lógica de la línea y el árbol es la lógica del libro, del lenguaje categorial, de la biblioteca, de la matriz, de la estructura de hileras y filas, de la ciudad romana, de las taxonomías en ciencias naturales, de las clasificaciones donde los grupos son mutuamente excluyentes.

Lecturas de las trayectorias desde el laberinto

En este marco, se pensó en una primera etapa en leer las trayectorias de los jóvenes como si hubieran sido laberintos con diferentes estructuras, desde aquellos que habían tenido como referentes el trabajo, la educación, o ambos, hasta otros que se habían descentrado de estos referentes y vivían la vida como se presentaba. Si bien en términos teóricos, se puede establecer una diferencia entre la lógica del laberinto y la de la línea y la linealidad (Eco, 2012), en esta investigación se había decidido no abordar las trayectorias en términos excluyentes.

También se asumió como supuesto que en mayor o menor grado todas las vidas eran laberínticas, tanto las de otros jóvenes diferentes a los egresados de la secundaria técnica, como las de los adultos. Desde la literatura, Borges es preciso cuando dice: “no esperes que el rigor de tu camino, que tercamente se bifurca en otro, que tercamente se bifurca en otro, tendrá fin” (Borges, 1989, 364). En este sentido, el empleo de la categoría laberinto en las ciencias sociales resultaba poderoso, porque no sólo permitía dar cuenta de la complejidad sino que la presentaba como parte de lo real y no como una anomalía.

Otra reflexión que tuvo lugar fue darse cuenta de que el contraste no tenía lugar entre trayectorias laberínticas versus lineales, sino entre tipos de laberintos, que se podían diferenciar por el tipo de centro o factor organizador (el trabajo, la capacitación, los estudios de bachillerato y nivel superior, la familia) y por cómo se vislumbraba la salida, ya sea que los egresados contaran con referentes para generar ciertas continuidades y seguir la marcha o cayeran en el círculo de la repetición, el estancamiento y el desencanto. Parfraseando a Marechal¹⁸⁶, si “de todo laberinto se sale por arriba”, algunos de los egresados contaban con esa posibilidad de mirar desde una perspectiva mayor, ya sea un punto de vista más holístico o un enfoque centrado en valores fundamentales como la igualdad y la justicia, mientras otros permanecían dando tumbos en un espacio que estaba más cerca del encierro, el castigo y repetición.

Las contribuciones teóricas en torno al laberinto (Eco, 2012; Deleuze y Guattari, 1996; Berardi, 2013) permitieron observar trayectorias de egresados como laberintos donde no existían opciones excluyentes- por ejemplo “estudian o trabajan”, donde todo se conectaba con todo- lo educativo con lo laboral y lo personal- y donde se había disuelto la relación jerárquica, lo que iba antes y lo que iba después- por ejemplo la creencia de que primero viene la nupcialidad y luego los hijos.

Finalmente, se pensó en leer las trayectorias-laberintos de los egresados en varios sentidos. Por un lado, comparando laberintos entre sí como totalidades complejas; por ejemplo los laberintos de los que continuaron estudiando en el sistema educativo versus los laberintos de los que no continuaron estudiando. Por otro, describiendo algunos rasgos comunes a las diferentes trayectorias, como dependencia económica, presencialidad del trabajo, otros. Otra de las lecturas previstas de las trayectorias fue desde la construcción de la subjetividad y la identidad de los jóvenes, retomando la idea de que existe subjetivación y se camina hacia la igualdad, la emancipación y la democracia cuando el

¹⁸⁶ Novelista y ensayista argentino (1900-1970), que escribió esta frase en Adán Buenosaires, una de sus obras más significativas. Otros autores la retoman.

sujeto se diferencia del yo social esperado (Dubet y Martuccelli, 1998) y del destino social que se le había asignado (Ranciere, 2006). Asimismo, en este estudio se asumió que no había laberintos de egresados “mejores” que otros, así como las trayectorias lineales tampoco eran “mejores” o más exitosas que las trayectorias no lineales o laberínticas. Consecuentemente, se buscó revelar una lógica diferente a la del árbol y del pensamiento binario y excluyente, que se hace presente cuando la referencia es normativa, tal como: a) desde la psicología evolutiva se definen las etapas de la vida, cada una con una tarea, o bien se asume que la vida sigue un modelo trietápico (niñez, juventud, adultez); b) se define una modalidad de maduración, propia de una sociedad tradicional, que transita desde la sexualidad activa hacia la nupcialidad primero y la procreación después, modelo denunciado como irreal desde las ciencias sociales (Krauskopf, 2001); c) se asume que la escolaridad debe ser priorizada a la inserción laboral, ya que lo contrario, la sustitución de la escolaridad por la actividad laboral es concebida como indicador de vulnerabilidad y conservación de la pobreza; esta posición también es cuestionada desde las ciencias sociales (Krauskopf, 2001); d) se diferencia entre las trayectorias escolares teóricas o vías del sistema educativo, que son las maneras en que se ordenan y articulan los niveles y modalidades, de las trayectorias escolares reales o itinerarios (Terigi, 2007; Merino, 2006).

Apelando a la categoría “estación”: el análisis transversal

La categoría “estación” fue creada para realizar un análisis transversal, sincrónico y comparado de las trayectorias. La estación fue definida como un momento que se podía diferenciar en la trayectoria, un rasgo que la acompañaba. También puede ser entendida como un compás de espera, un lugar que lleva a una acción y/o reflexión

Mientras la categoría de trayectoria remite al movimiento de una posición a otra, a secuencias, la estación es un corte, un lugar, un punto en la trayectoria. Adoptando como referencia la categoría de figura (Barthes, 1982), la estación es una escena de habla, un momento en un discurso que está en movimiento. Para Barthes (1982) la figura es un retazo o un recorte “en un discurso que fluye, algo que ha sido leído, escuchado, experimentado. La figura esta circunscrita (como un signo) y es memorable (como una imagen o cuento)” (Barthes, 1982:14). Si la estación es un recorte en una trayectoria en movimiento, ese recorte fue hecho desde la investigación, no implica que los egresados hayan vivido la estación como un compás de espera.

A modo de ejemplo de estación, se identificaron las siguientes: cómo se relacionan con el trabajo, cómo definen la educación, cómo se acercan a la capacitación, cómo encaran algunos hechos de la vida cotidiana. Si se retoma el lenguaje de la sociología de las transiciones, las estaciones son equivalentes en algunos casos a las transiciones, cuando implican una decisión que cambia o conserva la trayectoria, por ejemplo, seguir en un trabajo, mientras que en otros casos dan cuenta de un rasgo de la trayectoria que la condiciona, como por ejemplo la manera en qué los egresados conciben el trabajo o la educación.

El laberinto a debate

Al llegar al final del proceso de análisis y escritura de la tesis se hicieron presentes críticas a la categoría de laberinto y su validez. Si bien comenzaron como cuestionamientos “externos” a mí misma, me llevaron a una segunda vuelta en base a lecturas y consultas, hasta llegar a la decisión de dejarlo atrás.

Como resultado de este proceso reflexivo afirmo que el laberinto es una metáfora, cuya validez metodológica radica en que, haciendo propias las palabras de Machado Pais (2007), es más plástica y con más capacidad heurística, que los conceptos que predeterminan, modelan y apresan. En el mismo sentido, las metáforas “son movimientos deslizantes, yo-yo, de una idea a otra, permitiendo recorrer más fácilmente la realidad” (Machado Pais, 2007: 26). Al igual que en la etnografía o en la investigación cualitativa, las metáforas permiten construir conocimiento desde categorías de experiencia próxima (Geertz, 1994).

Quedaba pendiente la cuestión de la validez teórica del laberinto, el grado en que era capaz de presentar lo que sucedía con las trayectorias. Por un lado, el laberinto está avalado como categoría tanto desde la filosofía como desde la literatura o el mito (Eco, 2000; Castoriadis, 2001; Borges, 1989) permitiendo afirmar que tanto el pensamiento como la vida son laberínticos y que los sujetos transitan de estar “sujetados”, parafraseando a Foucault, o extraviados, a conscientes de sí. En el mismo sentido, considerando que el laberinto fue definido en términos de “retomar lo andado” (Machado Pais, 2007), considero que la categoría tiene la capacidad de acoplarse con los relatos de los egresados que presentaban movimientos de idas y vueltas en los caminos realizados, tales como lograr emanciparse de la familia paterna y regresar a poco andar.

Por otro lado, era cierto que según el mito clásico el laberinto era un lugar de encierro y castigo, mientras los egresados no declaraban ser sujetos atrapados en un laberinto, sumidos en el terror de no encontrar la salida y deseosos de huir. Sin embargo, algunos egresados manifestaban su angustia por la sensación de que no veían salida a los que les pasaba, mientras que otros habían “naturalizado” el laberinto y habían aprendido a vivir en él. Ante esta situación, cabe recordar que el laberinto se define no sólo por los sentimientos del sujeto que está en él, sino por la estructura o por su dimensión objetiva. En este sentido, las trayectorias de una parte de los egresados seguían una organización o una lógica cultural que se parecía al laberinto.

Aún más, el laberinto de la trayectoria había permitido a algunos egresados encontrarse a sí mismos, funcionando como un lugar de conocimiento y subjetivación, como le pasó al Minotauro según algunas interpretaciones menos ortodoxas¹⁸⁷. Al respecto, se afirma que de tanto andar por las galerías, las paredes del laberinto se resquebrajan y se abren fisuras, o espacios de libertad (Castoriadis, 2001). Hasta aquí el trabajo reflexivo había consolidado al laberinto.

Sin embargo, dos ideas me llevaron a cuestionarlo y dejarlo atrás. Por un lado, el laberinto como metáfora olvida que habitamos en sociedades panópticas, donde las vidas son altamente previsibles, incluso los movimientos laberínticos. Entonces el laberinto tampoco escapa a la normalización social. Por otro lado, el laberinto se presenta en un solo plano, en una sola dimensión y no permite las líneas de fuga, mientras el rizoma se expande en espiral, en varios planos, como algo abierto a lo nuevo, a la conjunción y al “entre nosotros” (Berardi, 2013). Si acepto este principio que viene de Deleuze, de un laberinto monoplanar, se requiere de otra figura para dar cuenta de una trayectoria de vida que se construye y se reconstruye en el día a día; esa figura fecunda es sin duda el rizoma, ya presentado (Berardi, 2013). Así en varios planos o como rizoma definen el laberinto autores como Borges (1989), Eco (2000) o Castoriadis (2001). Llegado a este punto podía “salvar al laberinto” aludiendo al laberinto rizomático o a secas rizoma. Pero la categoría laberinto seguía marcada por el sentido común y por el mito como un lugar donde el sujeto busca y no encuentra la salida, como un lugar construido para perderse, dándole una connotación altamente dramática, que excede la forma en que se presentaban las trayectorias de los egresados. Aún más, recordé que la deconstrucción propone el estallido

¹⁸⁷ El Minotauro es presentado como un sujeto que se busca a sí mismo, el poeta, el otro diferente a quien el poder reprime y controla mediante el encierro, y que finalmente es liberado por Dédalo e Icaro, saliendo del laberinto “por arriba”, volando hacia el Olimpo. Cfr. entre otros, Quintero Crespo Francisco (2000) Del laberinto se sale por arriba. Una propuesta para pensar y pensarnos en América Latina, en *Cifra Nueva*, número 11, enero-julio del 2000, Venezuela.

de las oposiciones binarias, en este caso línea y laberinto, así como transitar entre las dos. En este marco, me afirmé en la idea de que vivimos en sociedades complejas donde la incertidumbre está anclada, donde existen cruces de situaciones, hechos imprevisibles, favorables o no, caos y orden, nuevas formas del orden, y al mismo tiempo se arriba a algunas certezas, siempre provisorias. Consecuentemente, en vez de clasificar las trayectorias en términos de laberínticas versus lineales, con todos los riesgos de la simplificación, el estrionismo y los lugares comunes, se describieron las trayectorias sin clasificarlas, se dio cuenta de su densidad y complejidad, caracterizando sus movimientos, estaciones y líneas de fuga.

Trayectorias y algo más: huellas y dispositivos institucionales

La opción de esta tesis fue abordar las trayectorias como huellas del dispositivo institucional de la secundaria técnica. La categoría huellas (Foucault, 1973) permite salirse de la lógica causal para hacer una lectura de lo que queda después de haber pasado por una institución, desdibujándose en algunos casos o afirmándose por la presencia de otras huellas, que surgen a su vez desde otros dispositivos institucionales, como es el caso de la capacitación técnica. En cada trayectoria no sólo se analizan las huellas, sino que se asume la trayectoria como huella.

El concepto de huella remite a un sujeto parlante que expresa significados a través de las huellas, que pueden ser interpretadas como sistemas de signos (García del Pozo, 1988). En consecuencia resulta válido el camino que estamos siguiendo en esta tesis de reconstruir el sentido de la secundaria técnica desde las trayectorias de los egresados, leídas como huellas.

La categoría huellas se inscribe en el mismo campo semántico que vestigios, rastros, marcas, improntas, monumentos de la memoria. Asimismo, leer las trayectorias como huellas es un ejercicio de interpretación. Para Foucault, el campo de trabajo son las prácticas y sus reglas “todas estas prácticas, instituciones, teorías, las recojo a nivel de huellas, es decir, casi siempre huellas verbales” (Foucault, 1973, en Bellour, 1973). Este enfoque deja atrás las lógicas causales que simplifican la realidad y llevan a observar cómo la secundaria técnica como un dispositivo institucional y pedagógico, produce efectos en sus egresados, en diferentes dimensiones de sus vidas.

Desde la deconstrucción la huella es una presencia que se disloca y desdibuja por otras huellas (Derrida, 1989); asimismo, “todo es huella de huella” (Cragnolini, 2004),

cuestionando la idea de una identidad estable o única. La huella es tanto una marca del pasado como un presente que permite proyectarse hacia el futuro (Derrida, 1989). Otra idea que merece recuperarse para esta lectura es que las huellas no pueden sino borrarse porque es necesario dejar espacio a lo nuevo (Foucault, 1978). En esta investigación, lo nuevo son las huellas de los estudios de bachillerato y nivel superior posteriores a la secundaria técnica, la capacitación, la familia, el trabajo, la vida cotidiana.

Cabe destacar que la huella como presencia está asociada con un dispositivo institucional. Resulta pertinente recuperar la noción tal como fue pensada por su creador (Foucault, 1983), para dar cuenta de la institución, en este caso la secundaria técnica, no como algo neutro sino como “una formación, que en un momento histórico dado, ha tenido como función principal la de responder a una urgencia” (Foucault, 1983: 185). Igualmente el dispositivo alude a una estructura que tiene “una función estratégica dominante” (Foucault, 1983:185), ya que implica una realidad tensionada entre el saber y el poder, donde se enfrentan fuerzas, y donde la institución confluye con discursos, normas, valores, prácticas, “en síntesis tanto lo dicho como lo no dicho (...) el dispositivo mismo es una red que puede establecerse entre estos elementos” (Foucault, 1983: 184)

A partir de retomar la noción de dispositivo como una formación que navega entre el conocimiento y el poder, se adoptaron algunas preguntas ya presentes en la literatura disponible acerca del lugar del dispositivo institucional (Jacinto, 2010), aplicándolas a la secundaria técnica, tales como: cuáles son los dispositivos institucionales que acompañan a los jóvenes durante la transición de la escuela secundaria técnica al trabajo, cómo generar dispositivos institucionales para la igualdad de oportunidades y/ o cómo promover trayectorias más inclusivas entre los egresados de esa modalidad. Aún más, en qué medida los egresados están solos o escasamente acompañados después de la secundaria técnica.

En síntesis, “lo nuevo” del enfoque consistió en el trabajo teórico en torno a las trayectorias, las idas y vueltas en torno a los conceptos y el hecho de que las categorías que se dejaron atrás igual se hicieron presentes y permitieron tanto crear otras, el caso de “estación”, como densificar el análisis.

7.4 En busca de una clasificación para las trayectorias

La clasificación fue emergiendo en la medida que se avanzó en la definición del problema y en el trabajo de campo, como resultado primero de conjeturar trayectorias y luego

observarlas en la diversidad que se iba haciendo presente. Si bien se predefinieron varias clasificaciones, como una manera de pensar la tarea, de buscar distinciones, no operaron como criterios de selección de los casos que se incluyeron en el estudio, al estilo de “voy a buscar dos estudiantes que no trabajan, tres que continuaron estudiando...”, sino que la selección se fue haciendo en la medida que los egresados eran ubicados y aceptaban ser entrevistados.

Cuando ya se contó con los testimonios, se dejaron de lado las clasificaciones que se habían creado y se generó una nueva a posteriori. En ese momento, se volvieron a hacer varios ejercicios clasificatorios. En primer lugar se descartó la clasificación de las trayectorias combinando dos dimensiones, estudios y trabajo, que hubiera dado lugar a cuatro grupos:

- a) las trayectorias de los que estudian y al mismo tiempo trabajan,
- b) las trayectorias de los que estudian y realizan esa única actividad (“sólo estudian”),
- c) las trayectorias de los que no estudian y “sólo trabajan”,
- d) las trayectorias de los que “no estudian ni trabajan”.

Esta clasificación se desestimó porque llevaba a sobredimensionar a los jóvenes que no estudian ni trabajan, debido a que se asocia trabajo con empleo formal y porque no dan cuenta de que en México la casi totalidad de los jóvenes realizan algún trabajo, remunerado o no remunerado, por unas pocas horas o por largas jornadas.

Luego de varios intentos, se combinó el factor “continuación de estudios de bachillerato y nivel superior” (sí o no) con la condición educativa y laboral de los sujetos al momento de la entrevista, definida en base a tres factores:

- a) definición principal de sí mismos al momento de la entrevista: estudiantes o trabajadores;
- b) tipo de estudio realizados o en proceso: formales o de capacitación;
- c) nivel de estudio alcanzado.

De este modo se crearon tres grupos, referidos a la condición social y educativa actual:

- egresados en el papel de estudiantes de bachillerato y nivel superior que trabajan, habían trabajado o buscan trabajo,
- egresados en el papel de estudiantes de capacitación que trabajan, o buscan trabajo o no trabajan,

- trabajadores ocupados o no, con diferentes niveles de escolaridad, desde la no continuación de estudios de bachillerato y nivel superior, hasta los que transitaron por esos espacios y los completaron.

Al combinar los tres grupos con el factor “continuación de estudios de bachillerato y nivel superior”, dicotomizado (Si/No), se arribó a cinco grupos o celdas en el cuadro. Las seis trayectorias emergieron al hacer dos procesos; a) reagrupar celdas uniendo a dos por contar los sujetos de ambas con la capacitación como único estudio posterior; b) separar la celda de los trabajadores que habían continuado estudios de bachillerato y nivel superior, en dos subgrupos, según el grado de escolaridad (universidad o media superior completa o incompleta).

Esta clasificación permitió reafirmar el factor “continuación de estudios de bachillerato y nivel superior” como una distinción clave, ya que significaba para los que dijeron SI, tanto seguir pensándose en la línea de estudiar y prepararse, como seguir teniendo como horizonte posible la universidad.

También por estos motivos se diferenciaron la continuación de estudios de bachillerato y nivel superior de los estudios de capacitación, por ser percibidos estos últimos por los egresados como estudios diferentes, los de formación profesional más cercanos y compatibles con el trabajo, como otra cosa. Al mismo tiempo, algunos de los egresados que estaban estudiando en los centros de formación técnica al momento de la entrevista los asimilaban a la escuela y los concebían como una modalidad equivalente de continuación de estudios.

A las dos “grandes” trayectorias identificadas sobre la base del factor continuación de estudios de bachillerato y nivel superior, se las denominó:

a) “gana el trabajo pero hay ventanas”, para nombrar la tensión presente en la trayectoria, ya que si bien estos egresados no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior, decisión que puede leerse como una reducción del horizonte, al mismo tiempo los testimonios daban cuenta de que en ese espacio los jóvenes aprovechaban los resquicios para crear trabajo y vida; en esta trayectoria la capacitación se presenta como “la ventana”, la cual tuvo resultados más visibles en algunas trayectorias que en otras, pero que implicó en todos los casos un plus valor respecto de los que no continuaron ningún tipo de estudio; este plus valor está expresado para algunos en términos de trabajos más calificados, negocio propio y/o mayores ingresos, y para otros como usos domésticos de las

habilidades, aprovechamiento de los aprendizajes en el segundo trabajo o sólo como una posibilidad de mejora (14 egresados);

b) “para continuar, cada cual estudia a su modo”, para denominar a los que continuaron estudios de bachillerato y nivel superior, algunos de los cuales realizaron estudios inconclusos de media superior, mientras otros la completaron y algunos transitaron por la universidad, logrando concluirla o no (22 egresados).

Las seis trayectorias específicas resultantes de combinar el factor continuación de estudios de bachillerato y nivel superior, con la condición social y educativa al momento de la entrevista, y con el lugar que ocupaba la capacitación, fueron bautizadas en términos de:

- “estudian trabajando” (5 casos), egresados que continuaron estudios de bachillerato o nivel superior, se definieron como estudiantes de esos niveles al momento de la entrevista, y estaban trabajando, habían trabajado antes o buscaban trabajo;
- “a la universidad sin interrupciones” (3 casos), egresadas que continuaron estudios de bachillerato y nivel superior, habían completado la universidad y se definieron como trabajadoras ocupadas y con título de educación superior o más al momento de la entrevista;
- “el regreso a la capacitación” (7 casos), egresados que continuaron estudios de bachillerato completos o incompletos o de nivel superior incompletos o carreras técnicas universitarias, que al momento de la entrevista estaban ocupando el lugar de estudiantes de capacitación;
- “trabajando con un poco de ventaja” (7 casos), egresados que continuaron estudios de bachillerato, completo o incompleto, que no transitaron por la universidad y que al momento de la entrevista se definieron como trabajadores;
- “la capacitación abre puertas” (10 casos), egresados que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior y se definieron al momento de la entrevista como estudiantes de capacitación o como trabajadores que habían hecho cursos de capacitación;

- “el fin de la vida escolar” (4 casos), egresados que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior ni de capacitación y que al momento de la entrevista se definieron como trabajadores.

Cabe destacar la correspondencia parcial entre los grupos o celdas resultantes de combinar los dos factores mencionados (continuación de estudios de bachillerato y nivel superior y condición socioeducativa actual) y las trayectorias resultantes. Para arribar a las trayectorias se hace presente como factores adicionales la capacitación y el nivel educativo alcanzado diferenciando estudios universitarios o de media superior. De este modo, la trayectoria, “la capacitación abre puertas” está constituida por la agregación de dos grupos diferentes: por un lado, los egresados que eran estudiantes de capacitación al momento de la entrevista y los egresados que eran trabajadores al momento de la entrevista y habían accedido en el pasado a la capacitación. Por su parte, la casilla de los egresados que continuaron estudios de bachillerato y nivel superior y son trabajadores en el momento de la entrevista dio lugar a dos subdivisiones o trayectorias: los que completaron la universidad (“a la universidad sin interrupciones” y los que no se incorporaron a ella (“trabajando con un poco de ventaja).

La clasificación se presenta en el siguiente cuadro (Cuadro 2), que tiene una estructura donde se combina un cuadro de doble entrada y una tipología, porque en dos de las casillas se hacen presentes terceras variables, que a simple vista no se reconocen.

Cuadro 2. Trayectorias de egresados de secundaria técnica. Condición social principal de los egresados según continuaron o no estudios de bachillerato y nivel superior

<p>Continuación estudios bachillerato y nivel superior</p> <p>Condición social principal de los sujetos al momento de la entrevista</p>	<p>No continuaron estudios de bachillerato y nivel superior (14 egresados)</p> <p>Gran Trayectoria “gana el trabajo... pero hay ventanas”</p>	<p>Continuaron estudios de bachillerato y nivel superior (22 egresados)</p> <p>Gran Trayectoria “Para continuar cada cual estudia a su modo”</p>
<p>Estudiantes de bachillerato o nivel superior, que trabajan o no trabajan</p>		<p>Estudiantes de bachillerato o nivel superior que trabajan, buscan trabajo o trabajaron antes</p> <p>Trayectoria “Estudian trabajando”, 5 casos</p>
<p>Estudiantes de capacitación, que trabajan o no trabajan</p>	<p>Estudian capacitación, no continuaron estudios de bachillerato o nivel superior, trabajan o no</p> <p>Trayectoria “La capacitación abre puertas I”, 6 casos</p>	<p>Estudian capacitación, estudios previos de bachillerato o nivel superior completos o incompletos,, trabajan o no trabajan</p> <p>Trayectoria “El regreso a la capacitación”, 7 casos</p>
<p>Trabajadores, ocupados o no</p>	<p>Trabajadores ocupados o no</p> <p>No continuaron estudios de bachillerato y nivel superior</p> <p>Estudiaron capacitación</p> <p>Trayectoria “La capacitación abre puertas II”, 4 casos</p> <p>Trabajadores ocupados o no</p> <p>NO continuaron bachillerato ni nivel superior ni cursos de capacitación</p> <p>Trayectoria “el fin de la vida escolar”, 4 casos</p>	<p>Trabajadores ocupados</p> <p>Graduados universitarios</p> <p>No trabajaron antes de la universidad</p> <p>Trayectoria “a la universidad sin interrupciones”, 3 casos</p> <p>Trabajadores ocupados o no, con estudios de media superior completos o incompletos, trabajaron mientras estudiaban</p> <p>Trayectoria “trabajando con un poco de ventaja”, 7 casos</p>

En los dos próximos capítulos (Capítulos VIII y IX) se describen las trayectorias de los egresados de la secundaria técnica, agrupadas en las dos “grandes trayectorias”: “gana el trabajo pero hay ventanas” y “para continuar, cada cual estudia a su modo”. Cada trayectoria general cuenta con una descripción inicial donde se caracterizan los sujetos involucrados y sus rasgos, una reseña de cada una de las trayectorias específicas que la componen, y un análisis final comparado de las mismas.

Por su parte, cada trayectoria específica fue desglosada en los siguientes componentes: a) relatos de los egresados; b) caracterización de la trayectoria, incluyendo quiénes son los sujetos involucrados, la trayectoria inferida desde los relatos, las variantes de la trayectoria y la dimensión subjetiva; c) presentación de las huellas de la secundaria técnica. Además, cuando las novedades de la trayectoria específica lo justifican se agrega un apartado para reseñarlas. Este último apartado ha sido incluido sólo para algunas de las trayectorias.

Finalmente, el análisis culmina con una lectura de segundo nivel donde se relacionan trayectorias y huellas (Capítulos X y XI).

Cabe recordar que esta tesis no se limitó a indagar las percepciones juveniles acerca de la secundaria técnica, sino que las trayectorias, en particular las posiciones sucesivas o simultáneas, las interrupciones, continuidades y relaciones entre ellas, fueron analizadas como huellas del dispositivo institucional. Asimismo, se observaron algunas convergencias entre el dispositivo institucional de la secundaria técnica y el dispositivo del centro de capacitación, confluyendo sus capacidades para producir sujetos y subjetividades.

Capítulo VIII. Trayectoria “gana el trabajo pero hay ventanas”

Introducción

A partir de este capítulo se empiezan a presentar y analizar los testimonios de los jóvenes egresados de la secundaria técnica mexicana, dando cuenta de sus trayectorias. Mientras en los capítulos anteriores se fueron acumulando referencias con la finalidad de contextualizar los testimonios juveniles, ahora escucharemos a los jóvenes, mediados por mi palabra, así como las agrupaciones e interpretaciones asociadas con las trayectorias y su lectura en términos de huellas.

En esta tesis los referentes que permitieron ubicar las trayectorias de los egresados en los diferentes contextos que significaron su experiencia como jóvenes y como estudiantes de la secundaria técnica y luego como jóvenes egresados que empezaron otra etapa de vida, han sido:

- a) el análisis del campo de la educación y el trabajo, con particular énfasis en el lugar que ocupan los jóvenes;¹⁸⁸
- b) la caracterización de la secundaria técnica mexicana, así como de sus principales logros y tensiones.¹⁸⁹

En ese marco, el siguiente paso fue incursionar por la categoría “trayectorias”, tanto en términos de un estado del arte acerca del tema como de la manera en que se éstas se desenvuelven en los jóvenes populares. Asimismo, se presentó el enfoque teórico adoptado para abordar las trayectorias en esta tesis y la construcción de un espacio de propiedades que incluyó al conjunto de las mismas, así como un intento clasificatorio en términos de tipologías.¹⁹⁰

A continuación se presenta la gran trayectoria “gana el trabajo...pero hay ventanas” y sus dos trayectorias específicas:

- “el fin de la vida escolar”
- “la capacitación abre puertas”

¹⁸⁸ Cfr. Capítulo VI.

¹⁸⁹ Cfr. Capítulos III y IV.

¹⁹⁰ Cfr. Capítulo VII.

8.1 Visión inicial de la gran trayectoria “gana el trabajo...pero hay ventanas”

En este capítulo se presenta la “gran” trayectoria “gana el trabajo...pero hay ventanas”, con sus variantes, la cual fue transitada por catorce egresados, de diferentes tipos, unidos por la condición común de no haber continuado estudios de educación media superior o superior después de la secundaria técnica.

El nombre de la trayectoria alude al siguiente proceso: para los jóvenes egresados que transitaron por este camino, en la tensión entre trabajo y escolaridad, gana el trabajo y con él la urgencia, la necesidad de sobrevivir, la búsqueda laboral y de sentido de la vida, que los lleva de un trabajo a otro, la aceptación de “lo que venga” y a veces el desánimo y la confusión, y también las ganas de seguir adelante.

En esta trayectoria la opción por el trabajo se presenta como excluyente respecto de los estudios de bachillerato y nivel superior, aun cuando un grupo incursiona por la capacitación. “Pero hay ventanas” alude justamente a que para algunos ha sido la capacitación el lugar que les ha permitido sentirse aprendiendo y en consecuencia, ser sujetos que pueden participar en mayor grado en el trabajo y en la vida social. Estas ventanas aluden también a las que no se han abierto todavía para estos jóvenes, otros estudios no formales, desde los incluidos en los sistemas educativos no formales que se están construyendo en torno al principio del aprendizaje a lo largo de la vida, hasta los programas inéditos de regreso al sistema educativo regular que se podrían poner en marcha. En el caso de México se han realizado esfuerzos desde el estado por generar una institucionalidad nueva que articulara tanto la educación de jóvenes y adultos como el subsistema de capacitación, organizada en torno al Consejo de educación para la vida y el trabajo, CONEVyT (CONEVYT, 2012). Por su parte, en América Latina varios países están desarrollando programas para jóvenes de regreso al sistema educativo regular, lo que ha implicado modificar la legislación vigente, difiriendo la edad de ingreso de este grupo a los programas de educación de jóvenes y adultos (CREFAL, 2013).

Para otros de los egresados, las ventanas son la experiencia en el trabajo y la vida familiar y personal, que pueden constituirse en espacios de libertad, y que los pueden llevar hacia nuevos horizontes. En los testimonios de los egresados se hace presente el trabajo, la familia y los amigos como una fuente de aprendizaje, sociabilidad y disfrute.

En esta gran trayectoria los sujetos son predominantemente hombres (10 sobre 14, 71%), y muy jóvenes, de 20 años y menos (10 sobre 14, 71%)¹⁹¹. En esta gran trayectoria

¹⁹¹ Las edades de los 14 egresados fueron: 16 (5 casos), 17 (5 casos), 20 (1 caso), 28 (2 casos), 29 (2 casos).

se diferencian subgrupos de egresados, que se identifican por su condición de trabajo y edad, tales como: a) egresados recientes (veinte años y menos) que no trabajan; b) egresados recientes (veinte años y menos) que trabajan; c) egresados de más de veinte años que trabajan.

Cabe destacar que no se registró ningún caso de egresados de veinte años y más que no habiendo continuado estudios de bachillerato y nivel superior no estuvieran trabajando. Esta situación da cuenta que en el grupo investigado los egresados que no trabajan o trabajan más eventualmente son sólo los más jóvenes, definidos como de veinte años y menos, mientras los mayores de esa edad trabajan, aun cuando lo hagan en tareas poco calificadas e inestables y persistan en este tipo de espacios laborales. Aún más, la “incorporación” laboral en esas condiciones es parte de un tipo de trayectoria de egresados de la secundaria técnica de bajos ingresos, escolaridad “terminal” en torno a la educación básica e inserción rápida a trabajos poco calificados. También estas trayectorias han sido identificadas en otros jóvenes populares de extracción obrera o popular (Guerra, 2008; Casal, 1997).

Los egresados recientes que no continuaron estudios en la educación media superior y no trabajan, cuatro jóvenes, están unidos por autodefinirse y diferenciarse como “trabajadores desempleados” o como “estudiantes que no trabajan” (estudiantes de un centro de capacitación). Los egresados recientes que no continuaron estudiando y trabajan ascienden a seis casos. Estos egresados se autodefinen como “trabajadores” o como “estudiantes trabajadores” (estudiantes de un centro de capacitación). Los egresados de más de 20 años que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior y que trabajan son sólo cuatro casos. Estos egresados se definen como “trabajadores ocupados”. Al interior de este grupo, tres egresados cuentan con estudios de capacitación.

Finalmente, importa destacar que de los catorce egresados que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior después de la secundaria, diez estudiaron cursos de capacitación, con una duración de seis meses a dos años. En este sentido, sólo para cuatro jóvenes la secundaria técnica ha sido “totalmente terminal”, ya que no han continuado ni estudios de bachillerato y nivel superior ni cursos de capacitación. Uno de ellos es un trabajador que está en el límite superior de la etapa juvenil, para quien la no continuación de estudios es vivida como definitiva, mientras los otros tres son egresados recientes, en torno a los dieciséis y diecisiete años, que están trabajando con diferente grado de inestabilidad en trabajos poco calificados; aún más, los tres piensan seguir estudiando y dos están preparándose para el examen de admisión a la media superior. Aun

cuando estos cuatro casos se ubican en una misma gran trayectoria “no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior”, se diferencian de los otros justamente por no haber realizado ningún tipo de formación técnica después de la secundaria. Cabe destacar que la situación descrita da cuenta también de que la capacitación técnica, con sus instituciones, programas y sujetos, tiene un papel clave para los jóvenes que no continúan estudios después de la secundaria.

A partir de las reflexiones anteriores, se infiere que:

- a) en el grupo de los que no continuaron estudios de media superior predominan los más jóvenes (10 egresados sobre 14)¹⁹², especialmente en torno a 16 -17 años (9 casos, sobre 14 egresados, 64%), por lo cual puede conjeturarse que esta es una trayectoria sujeta a cambios en mayor grado que las otras, aunque todas son dinámicas; en efecto, en esta trayectoria puede cambiar tanto la situación de estudios como la de trabajo; también esta trayectoria habla de la importancia de generar oportunidades educativas y laborales para los egresados recientes;
- b) los egresados jóvenes de mayor edad (cuatro casos), en torno de los 28 a 29 años (4 casos, 29%), que no han continuado estudios de media superior, y han acumulado experiencia de trabajo y vida, se han constituido predominantemente como trabajadores con un cierto grado de especialización a través de la capacitación y de la experiencia en el trabajo (3 casos sobre cuatro), mientras permanece un caso que no ha continuado estudios de media superior ni ha realizado cursos de capacitación. En este marco, puede conjeturarse que esta trayectoria de “formarse en el trabajo más capacitación” es la más probable por la cual van a transitar los más jóvenes de este grupo, a menos que se democratizara el sistema educativo y la vida social y se abrieran nuevas oportunidades.

Finalmente, al mirar el grupo investigado como conjunto (36 casos) se observa que con la excepción de cuatro egresados, todos los demás (32 sobre 36, 88%) han tenido algún tipo de formación posterior a la secundaria, ya sea estudios de educación media superior o superior, combinada en algunos casos con capacitación, o sólo capacitación. Aún más, en relación con estos cuatro egresados, sólo para uno de mayor edad (29 años) la condición de “sólo secundaria” es relativamente fija, tanto en términos objetivos como subjetivos, mientras que los otros tres son muy jóvenes (16-17 años), y en consecuencia tienen tiempo social para cambiar su situación, y además, dos ya están en proceso de preparar su ingreso a la media superior. En consecuencia, de acuerdo con las trayectorias

¹⁹² De los 10 egresados más jóvenes, de 20 años y menos, uno tiene 20 y los otros 9 de 16 a 17 años.

investigadas se observa el rasgo de que la secundaria técnica ha dejado de ser terminal en la práctica, en congruencia con la situación que relevan las estadísticas a nivel nacional para la secundaria en su conjunto (INEE, 2012). Aún más, puede inferirse que la capacitación técnica se está constituyendo como un espacio legítimo de formación, aun cuando no sean estudios convalidables para continuar en el sistema educativo regular.

En este grupo de los que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior, de la gran trayectoria **“gana el trabajo...y hay ventanas”** se hacen presentes dos trayectorias específicas, con variantes, que serán analizadas a continuación:

“El fin de la vida escolar” (no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior al terminar la secundaria) (4 casos).

“La capacitación abre puertas” (no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior al terminar la secundaria...fueron a estudiar capacitación y de allí continuaron trabajando o se quedaron en la casa desempleados) (10 casos).

8. 2 Trayectoria específica “El fin de la vida escolar”¹⁹³

El nombre de la trayectoria da cuenta de algo se termina; entre líneas está presente la tensión entre trabajo y escolaridad y su resolución en términos excluyentes. En un principio había pensado en nombrarla “la secundaria como puerta de salida”. En un momento me di cuenta que esto implicaba poner en la escuela la total responsabilidad de la no continuación de estudios de bachillerato y nivel superior. Si bien existe una fuerza expulsora en la escuela, en términos genéricos, y numerosa literatura al respecto, donde la distancia cultural escuela –comunidad y el autoritarismo institucional hacen lo suyo (Apple, 1996; Edwards y otros, 1995; Lennon, 1988), en el caso de estos jóvenes y de su historia, el trabajo “es el más fuerte”.

La trayectoria se puede sintetizar en estos términos: en primer lugar, “terminan” la secundaria técnica, incluso con atraso escolar y/o debiendo materias y continúan trabajando, como ya lo venían haciendo estos niños-jóvenes trabajadores. En segundo lugar, no “salen al trabajo”, la secundaria no es la puerta por la que van hacia la búsqueda y la inserción laboral, sino que es el punto final de un tiempo escolar en que estos jóvenes

¹⁹³ En términos descriptivos la trayectoria está referida a los que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior al terminar la secundaria y se fueron directo al trabajo, incluso trabajaban antes, desde la primaria o principios de la secundaria) (4 casos).

“salieron del trabajo” como espacio principal donde se desenvolvían y pudieron participar del sistema educativo y del derecho a la educación. El trabajo se presenta como el organizador de esta trayectoria y también como el que condiciona en alto grado la salida de la educación. A terminar la secundaria, se rompe la coexistencia frágil que se había logrado entre escolaridad y trabajo. En efecto, al fin de la secundaria, los jóvenes que trabajaban por ratos, incrementan su tiempo de trabajo, hasta llegar a las 10 horas diarias y seis o siete días a la semana. La trayectoria fue definida sobre la base de la combinación de dos criterios: a) no continuaron estudios de educación media superior o superior; b) no realizaron ningún otro tipo de estudio, como capacitación. En este sentido, se definen como trabajadores, ocupados o desempleados.

8.2.1 Los relatos de los egresados ¹⁹⁴

Juan, 17 años, identificado desde la escuela, egresó hace dos años, estudió en el taller de carpintería, que él reconoce haber elegido, soltero, vive con los padres y no se planea irse de la casa. El trabajo tiene alta presencialidad en su corta vida, ya que empezó a trabajar en primer año de la secundaria, a los doce años; se inició ayudando en un local de tacos, como mesero y lavando platos, fuera del barrio; un amigo le hizo el contacto; durante la secundaria sólo trabajaba un rato; ahora trabaja de lunes a domingo en el mismo lugar, desde las 8 am a las 18 pm; gana 1000 pesos semanales, de los cuales 600 pesos son para él y 400 para la mamá; se dedica a cocinar y despachar; hace cinco años que trabaja en esa taquería. Juan dice que lo que más le gusta del trabajo es recibir dinero. Cuando le pregunto por la secundaria, dice que el taller le sirvió mucho: “fue un buen profe, y si hicimos los muebles”, “fueron para mi beneficio, para la casa, si sabría hacerlos todavía (los muebles) pero no pienso...” y la escuela “más o menos” porque había demasiada disciplina; lo que más le gustaba de la escuela era dibujar. No está aplicando lo que aprendió en el taller, pero espera hacerlo. Cuando le pregunto a Juan para qué le sirve la educación me contesta: “la educación sirve para trabajar, más que nada”, y luego agrega: “extraño la escuela, sirve para mucho, la vas a utilizar a fuerzas”. Sin embargo, en otro momento de la entrevista, dice: “la escuela no me sirve para trabajar, la escuela no sirve para nada...”. Aunque no le gustaba mucho la disciplina, cuenta que se sentía bien en la escuela, “me llevaba bien con todos, me gustaba el despachar, echar relajo”. En la

¹⁹⁴ Visión sintética y concentrada en trayectorias; las visiones de los egresados acerca de la vida social, la política, el medio ambiente no se incluyen en estos relatos, sino que se recuperan en la dimensión subjetiva. El orden de presentación de los relatos es congruente con la idea de mostrar contrastes entre ellos.

escuela tenía más amigos que en el trabajo. También cuenta que “todas las materias sirven para algo, pero hay que echarle ganas”; considera como un problema escolar que: “era pura teoría, escribías mucho, exposiciones”. Aparece en él el contrapunto entre una idea de que la educación sirve versus la escuela donde estudió, que no le sirvió, aun cuando la vivió como un espacio donde “no tenía problemas”. Juan repitió un grado de la secundaria; lo dice como al pasar y no quiere hablar de eso. En relación con el trabajo, considera que: “el trabajo sirve para aprender”, “es bueno trabajar, por el dinero, no le pides nada a nadie, te enseñas a responsabilizarte por ti mismo”; acerca de su trabajo dice: “para lo que hago, está bien pagado”, y agrega: “tengo claro que podría ganar más si estudiara”. Sus expectativas son irse a un trabajo mejor, que paguen más, “me pensaba salir de ahí, de los tacos, y meterme a una fábrica, como pulidor de muebles”; pero no lo hizo; afirma que todo lo que hace en este momento, lo aprendió en el trabajo, además “me llevo bien y tengo amigos, más grandes que yo”. El dinero es una referencia permanente en relación con el trabajo, el motivo para trabajar los siete días de la semana y la razón para buscar otro trabajo. En relación con su familia, la mamá y el papá tienen baja escolaridad, primaria el papá y unos pocos grados, la madre; el papá es albañil y la mamá ama de casa; tiene tres hermanos, uno en la primaria, otro estudia en la misma escuela secundaria técnica donde estudió José, y otra hermana, de 19 años, que empezó la preparatoria y no terminó, porque se embarazó. Juan piensa seguir estudiando, “ahora no estoy aplicando, pero espero que sí”, “está difícil sin estudiar”; y aclara: “no tengo planes, no tengo título, debo cuatro materias”. Cuando le pregunto qué le gustaría hacer, muestra disposición al trabajo y una cierta resignación acerca de que no puede salir de dónde está; al respecto, dice: “no tengo ni para elegir, todo trabajo es bueno”. Y cuando vuelvo a preguntar, y le digo...¿ y más adelante, en el futuro? contesta: “me gustaría estudiar gastronomía”; no sólo es un campo de trabajo relacionado con su quehacer actual, sino que además agrega: “me gusta cocinar”; también le gustaría ser futbolista, “estaba en la liga y no puedo por el trabajo, es el deporte que más me gusta, voy una vez por semana todavía”. En el trabajo “aprendí a cocinar, a compartir con los demás, siempre me gustó trabajar”. Acerca del futuro, agrega: “no veo el futuro”, sólo el presente, con la delincuencia que hay, te pueden matar, el futuro... lo que nos tenga preparado Dios”, y aclara: “aquí la mayoría me conoce, saliendo del barrio, es más pesado”. La entrevista tuvo lugar en la escuela, a donde llega con sus piercings y una gran sonrisa. Se muestra abierto conmigo, me trata como a un par y me confiesa: “Casi no me gusta escribir, casi no me gusta leer, casi no me gusta hablar”...Le

gusta la música, la ropa y salir a bailar los sábados, dice que tiene muchos amigos; con el dinero que gana se compra ropa, gasta en paseos, y da un poco a la mamá.

José Luis, 29 años, identificado desde la escuela y vive muy cerca; es el hijo de una familia numerosa que tiene una pequeña verdulería y frutería; lo entrevisté en el negocio; es casado, dos hijos, la esposa no trabaja y tiene la secundaria; vive con su esposa y sus dos hijos pequeños en la casa de los padres; la verdulería y la casa se ven descuidadas, desde mis ojos de clase media; los padres se ven mayores, en el orden de ochenta años; me extraña verlos trabajando intensamente. Es una familia de comerciantes, todos se dedican al comercio, los padres y los hermanos, el padre empezó como vendedor ambulante en el Zócalo; cuando le pregunto qué estudiaron los padres me contesta: “menos que primaria”; tiene quince hermanos, y todos estudiaron menos él. Desde chico, ya estando en la primaria, trabajó en la verdulería. Cuando terminó la secundaria empezó como vendedor de tienda; tuvo varios trabajos como vendedor: venta de cristales al menudeo, venta de seguros de autos, vendedor en una refaccionaria en el barrio, muy cerca de la casa; se casó apenas terminada la secundaria y por eso no siguió estudiando. Estudió la secundaria ahí mismo y dice que tiene mucho cariño por esa escuela, que fue una época muy feliz; “la escuela era muy buena, más control antes”; en la escuela hizo “el taller de mecánica, aprendí a cambiar una llanta, revisar las bujías, mirar el aceite, me quedó el gusto por las motos”. En relación con sus estudios, dice: “yo tomé la decisión de no seguir estudiando, me casé, mis padres me apoyaban para estudiar, no sabía que lo iba a necesitar, si hubiera estudiado ... y cuando el futuro llega...” Dice: “me gustaría terminar la prepa, nunca es demasiado tarde, pero los hijos requieren atención”; también le gustaría estudiar electrónica y dedicarse a las motos. En relación con su historia escolar recuerda que repitió dos grados de la primaria. También para él el dinero es una de sus aspiraciones: “me gustaría tener más dinero...tener dinero más rápido, no hay más que trabajar de lo que sea, hay que saberse mover”. Ahora sigue trabajando en ventas, gana entre 5000 y 7000 pesos por mes, es promotor en una gran tienda por departamentos, para productos de electrónica, trabaja de lunes a domingo, hace dos años que está allí, con un día de descanso en la semana, unas diez horas diarias; varios trabajos antes en el rubro de ventas y como vendedor; cuando llega a su casa ayuda a vender en la tienda de verduras y frutas, “todos los días les echo la mano”, porque están muy viejos. José Luis no sólo recuerda la escuela con cariño, sino que piensa que lo formó. Se lamenta una y otra vez de no haber continuado estudiando. Ahora se siente estancado y no sabe cómo salir. Le gustaría poner un negocio propio, en particular una refaccionaria.

Víctor, 17 años, identificado desde la escuela, vive con la mamá y sus dos hermanos, en un solo cuarto arrendado, en la casa de otra familia; los padres están separados; empezó a trabajar desde chico, a los 8 o 9 años, durante la primaria, ayudando a su abuelo, que era albañil. Hizo toda su vida pequeños trabajos, principalmente acompañando a su abuelo, trabajos intermitentes en albañilería; también trabajó durante la secundaria como mesero, a veces, en la semana. En el presente trabaja “a veces”, va un día a la semana a hacer impermeabilizaciones de techos y pintura, trabaja “con un señor”, que es el arrendador de su cuarto, y no tiene ningún tipo de contrato; dice que el señor le paga bien, 1500 pesos por día completo; luego aclara que gana como 2000 pesos por mes, se lo da todo a la mamá, “me quedo con 100 pesos”. La madre tiene la secundaria y trabaja todo el día “en ventas”, tiene un hermano de 18 años que estudia la preparatoria; él cuida a la hermanita de 7 años, la lleva a la escuela, habla de ella con cariño y sentido de responsabilidad; hace cosas de la casa, barrer, recoger camas, lavar los trastes, poner la mesa; “cuando no trabajo estoy todo el día solo”; “me la paso encerrado, porque como estoy grande me vienen a pegar”; está encerrado en el único cuarto donde desarrollan toda la vida. En relación con la secundaria dice: “vine de otra escuela, me echaron, repetí el primer año; “en la escuela aprendí a tener amigos”, “me iba de pinta”, “nueve de cada diez de mis compañeros se perdieron”. “Estuve en el taller de mecánica, el maestro nos ponía el dibujo, nunca vimos un motor, no aprendí nada, puro relajó”. Está preparándose para la preparatoria, va a dar el examen; le gusta cocinar, quiere estudiar gastronomía, pero es muy cara, por eso piensa: “busco un trabajo después de la prepa y me pago los estudios de cocina”. Aclara: “no soy de leer, me gusta dibujar, me río de todo”. En relación con sus planes de futuro, señala: “me veo de chef o algo de computación”; para seguir estudiando: “el CONALEP, CETIS, Bachilleres, no me gustan, quizá el CCH y directo a la UNAM”.

José Arturo, 16 años, identificado desde la escuela; es un caso de transición, porque no continuó estudiando después de la secundaria técnica pero estaba por dar examen para ingresar a la media superior; ya hizo el examen para el Colegio de Bachilleres y no le fue bien; quiere entrar a una escuela vocacional, y luego ir al Poli o a la universidad, hacer una carrera en la UNAM; según él “está en banca”; vive con sus padres y tiene cinco hermanos, todos menores que él y estudiando. El papá trabaja en la Compañía de Luz y Fuerza, no sabe que hace; además tiene un carro de taxi: “todo el día afuera para conseguir lana, mucho sacrificio”. La mamá es policía y tiene el negocio, el papá ayuda a veces. El papá terminó la secundaria y la mamá está haciendo la prepa abierta. José Arturo empezó a trabajar a los diez años, en la tienda de abarrotes de la mamá y el papá; estuvo

cinco años como ayudante, vendiendo y limpiando; después entró a otra tienda pequeña como vendedor; en este momento no trabaja, dejó hace unos cuatro meses y a veces ayuda en la casa y “ayudo con los hermanos”; no tiene ingresos. Ahora no sabe en qué trabajar, le gustaría hacerlo en una empresa o tener el control de un negocio. También quiere entrar como policía federal. Está buscando trabajo y dice que le gusta trabajar. Siente que está limitado porque “piden credencial de elector y ser mayor de edad y no soy”. En relación con el trabajo dice: “quiero trabajar porque quiero tener mi propio dinero”; ve el trabajo “para sobrevivir, sin trabajo no tienes qué comer (...), para que puedas darle a tus hijos una vida más o menos”. Valora la educación “para que no te llamen ignorante, para saber nuevas cosas, conocimientos generales”. La escuela donde estudió estaba bien, le gustó, aprendió muchas cosas nuevas, “a convivir, se me hizo como nuevo (...) lo primero que aprendí fue la actualidad”; El papá le enseñaba, “la escuela no me afectaba”. Dice que la escuela era bastante tranquila y con pocas peleas. “El taller de mecánica era bastante relajado, casi no nos controlaba, siempre cotorreando”. Hizo algunas prácticas con el automóvil y aprendió poco. Reconoce que la mayoría de los profesores enseñaban bien. En la escuela se hizo de amigos, pero ya no ve a la mayoría, sólo a uno. En la tienda aprendió con la mamá a cobrar, acomodar las cosas, atender a la gente, algo de contabilidad. Con el papá aprendió algo de mecánica; está consciente de que “tengo que saber trabajar, comedirme en cada cosa, si ven que me nuevo, me pueden jalar para algún trabajo”.

8.2.2 La trayectoria “el fin de la vida escolar”

Quiénes son los sujetos

Esta trayectoria fue transitada por cuatro egresados varones que estudiaron en la misma escuela secundaria técnica urbana, ubicada en una zona popular de la ciudad de México. En este sentido, no existen diferencias territoriales ni de contexto escolar o de género entre los sujetos que han transitado por esta trayectoria. Aún más, tres de los cuatro egresados participaron en el taller de mecánica de la misma escuela y con el mismo profesor, a pesar de pertenecer a generaciones diferentes, mientras el cuarto participó en el taller de carpintería. Estas referencias comunes, unidas al hecho de que ninguno ha continuado estudios de bachillerato y nivel superior, podrían homogenizar las trayectorias. Sin embargo se observan diferencias entre las trayectorias y entre los sujetos. Los egresados se diferencian en términos de edad, experiencia y autonomía. En efecto, en este pequeño

grupo que ha transitado por la misma trayectoria, predominan los más jóvenes, con edades que oscilan entre los 16 y 17 años (3 casos), mientras el mayor tiene 29 años.

También predominan los solteros sin hijos (3 casos) y en su totalidad viven con sus padres o madres. En efecto, los tres más jóvenes son solteros y no tienen hijos; y todos, incluso el casado, con dos hijos, viven con sus padres o con la madre; si bien el egresado de mayor edad ha construido su familia y lo hizo cuando era muy joven, cuando terminó la secundaria, continúa viviendo en la casa paterna al momento de la entrevista, teniendo ya veintinueve años.

Se observa alta presencialidad¹⁹⁵ del trabajo entre los egresados que siguieron esta trayectoria, ya que los cuatro empezaron a trabajar durante la secundaria e incluso antes; tres jóvenes se iniciaron en el trabajo en la primaria, entre los ocho y los diez años, y el cuarto a los doce años, al comenzar la secundaria; sin embargo, los trabajos no calificados que realizaron no les permitieron lograr la emancipación familiar.

La no continuación de estudios de bachillerato y nivel superior guarda relación con las trayectorias escolares, ya que tres de los egresados fueron repitentes, uno repitió dos grados de la primaria y los otros dos un grado de la secundaria; además, uno de los egresados “debe” cuatro materias de la secundaria y no está titulado. Los tres más jóvenes aluden a que no aprovecharon el tiempo en la escuela, desde “irse de pinta” a no hacer las tareas o dedicarse mucho “al relajo”. Todos deploran esas situaciones, que se constituyen en obstáculos para la continuidad de estudios. Además, dos de los egresados se están preparando para el examen de admisión a la media superior. Uno de ellos se define “en banca” o en espera y destaca que ya hizo su examen para ingresar al Colegio de Bachilleres y “no me fue bien”; ahora está postulando a una escuela vocacional. El examen de admisión a la media superior parece constituirse en otro obstáculo para la continuación de estudios. Cabe destacar que las diferentes instituciones de ese nivel están jerarquizadas subjetivamente por el grupo de egresados recientes, que se unen en torno a suponer que las escuelas vocacionales no son sólo mejores sino que el ingreso es más fácil.

Los padres de los egresados cuentan con una escolaridad que oscila de primaria incompleta a secundaria; sólo uno los jóvenes tiene una madre que está estudiando la media superior. Por su parte, los egresados tienen un nivel educativo igual al de sus padres, secundaria, o han ascendido un solo nivel respecto de ellos (de primaria a secundaria).

¹⁹⁵ Categoría que se ha legitimado en el campo de la educación y el trabajo; alude a una presencia tanto temprana como prolongada e intensiva del trabajo en la vida de los sujetos. Emplean este término autores como Jacinto (2010), Guerra (2008).

Los padres se desempeñan también en tareas poco calificadas: comerciante en un negocio propio de pequeña escala (verdulería), taxista, albañil, trabajador en una empresa pública, sin más información acerca del nivel del trabajo; dos de las madres son amas de casa, aunque una de ellas también atiende el negocio familiar, otra es policía y una cuarta trabaja “en ventas”, atiende un módulo en un centro comercial, sin especificar qué hace.

La trayectoria inferida desde los relatos

El punto de partida de la trayectoria es el hecho de no seguir estudiando la secundaria técnica, acompañado y condicionado por la trayectoria escolar previa (repeticiones, ausentismo, pocas ganas de estudiar, no titulación por no haber completado el proceso, reprobación del examen de admisión), la historia familiar (padres con escolaridad primaria o secundaria) y por el hecho de que los jóvenes que transitaban por ella son niños trabajadores, que empezaron a hacer trabajos desde la secundaria o incluso desde la primaria.

Después de ese momento de ruptura se suceden los trabajos no calificados que pertenecen al mismo campo de oficios que venían realizando: el que ayudaba a la familia despachando en un pequeño negocio familiar de verdulería continúa vendiendo diferentes productos fuera de la familia o el que trabajaba de ayudante de cocina o mesero durante la secundaria, sigue haciendo esas tareas.

Las trayectorias muestran continuidades aun en torno a trabajos no calificados; uno de los egresados está trabajando hace cinco años en un local de tacos; otro trabaja de vendedor hace varios años en la misma tienda por departamentos. Al mismo tiempo aparecen las discontinuidades y los cambios: el que ayudaba a su abuelo, ahora trabaja para “un señor”, el que les arrienda el cuarto donde viven el egresado, su madre y sus hermanos, sin ningún contrato y sujeto a la voluntad de ese sujeto, que define cuándo, dónde y cómo el egresado va a hacer su colaboración; por su parte, el egresado que ayudaba a sus padres en la tienda de abarrotes, ya no lo estaba haciendo en el momento de la entrevista y está buscando un trabajo independiente; el egresado de mayor edad, si bien logró una continuidad en los últimos dos años, trabajando de promotor de una firma de electrónicos en una tienda por departamentos, con un sueldo base fijo, durante once años estuvo cambiando de un trabajo a otro, todos en ventas. La continuidad que ha conservado desde los 8-9 años hasta el presente es la de ser “ayuda familiar” en la verdulería de sus padres.

Cabe destacar que ninguno de estos jóvenes trabaja en algo relacionado con el taller que estudió en la secundaria técnica; en efecto, el que participó en el taller de carpintería, trabaja haciendo y despachando comidas (tacos), y los que participaron en el taller de mecánica se han dedicado a construcción, ventas y ayuda familiar como vendedor en el negocio de abarrotes o de verdura de los padres. En este sentido, no sólo los trabajos no se relacionan con los talleres cursados en la secundaria, sino que muestran influencias de las actividades que desarrollan las familias.

Sólo uno de los egresados da cuenta de un acontecimiento personal que lo detuvo en la continuación de estudios después de la secundaria: su casamiento. Y a poco andar, los hijos y hacerse cargo de la familia, en una estructura donde él es el único que hace trabajo remunerado y aporta ingresos.

La mayor continuidad que presentan las trayectorias es la relación con la familia; los egresados continúan viviendo con la familia, incluso el que tiene 29 años y está casado. Además, la familia los protege y los limita, mientras a veces se constituye como la única alternativa de sobrevivencia; tres de los egresados han sido “mano de obra familiar” en algún momento de sus vidas y uno lo sigue siendo, sólo que como “segundo trabajo”. El mayor de los egresados y uno de los más jóvenes están haciendo una experiencia diferente al trabajar con familiares o conocidos, con otras reglas de juego. Incluso el mayor de los egresados que sigue haciendo de ayuda familiar en la verdulería de sus padres, lo hace “porque están viejos”, porque los quiere apoyar y no porque es su única alternativa.

Por el momento en las trayectorias no hay regresos al sistema educativo y sólo uno de ellos, el de veintinueve años, ha cambiado frecuentemente de trabajo remunerado y al mismo tiempo ha tenido continuidad en el apoyo a un negocio familiar; los otros se han mantenido en el mismo trabajo, ya sea de la familia o de terceros; en efecto, los más jóvenes se mantienen en el mismo trabajo poco calificado e incluso intermitente y o de pocas horas a la semana. Sin embargo, dos de los egresados de este grupo trabajan seis o siete días a la semana, y dos de ellos unas 10 horas diarias.

Los salarios de los egresados de esta trayectoria oscilan de 2000 a 7000 pesos, poniendo de manifiesto las diferencias internas al grupo; en efecto, el egresado reciente desempleado no cuenta con ingresos, los otros dos jóvenes tienen ingresos diferenciados: uno gana 500 \$ a la semana y el otro 1000 \$ (de 1000 pesos a 4000 por mes); el de mayor edad gana de 5000 a 7000 pesos por mes. Los egresados de esta trayectoria que cuentan con ingresos aclaran que son variables y pagados semanalmente.

En estos egresados, las trayectorias son más las de un tránsito por una meseta en un nivel de trabajos poco calificados, desprotegidos y poco remunerados. En este sentido, aun cuando tres de los cuatro trayectorias están fragmentadas por el tránsito de un trabajo al otro, y hayan tenido interrupciones en términos de desempleo esporádico, se han mantenido en un nivel o nicho de trabajos poco calificados. No se observan saltos hacia algo diferente. Tampoco los acontecimientos personales han producido cambios significativos en la trayectoria, con la excepción de uno de ellos para quien casarse fue uno de los motivos contribuyentes para dejar de estudiar.

Finalmente, estos jóvenes hicieron una opción excluyente: trabajar sin continuar estudiando. Aun cuando dicen que les gustaría estudiar, e incluso dos se están preparando, su principal referencia sigue siendo el trabajo y el dinero, con una ecuación dinero igual a no depender de nadie; por eso se muestran dispuestos a trabajar y a aceptar lo que venga. La aspiración del negocio propio aparece entre los egresados de este grupo. El trabajo, en particular, el espacio propio, es en mayor grado que los estudios el punto de referencia desde el cual se podría resolver o transformar la trayectoria en términos de mayor posibilidades de aprendizaje y crecimiento.

En síntesis, en la trayectoria “el fin de la vida escolar” una vez producida la ruptura de la escolaridad, se mantiene el sentido, en términos de mantenerse en trabajos no calificados. Si bien no hay congruencia entre lo que estudiaron y las inserciones laborales, ni inserción laboral rápida en todos los casos, las trayectorias se mantienen en una meseta sin novedades ni movimientos de idas y vueltas, ya que cuando las hay no implican un cambio de sentido. Sin embargo, en el marco de una estructura única que tiende a las fronteras fijas, se hace presente una variante más compleja y abierta a bifurcaciones.

Variantes de la trayectoria “el fin de la vida escolar”

En este juego de semejanzas y diferencias, las trayectorias de los sujetos no sólo son únicas sino que se presentan como singulares entre sí, así como se distinguen de “la trayectoria” condensada que acabo de presentar, en la cual el egresado termina la secundaria técnica y transita de un trabajo no calificado a otro, sin combinarlo con estudios ni con grandes acontecimientos personales. El tiempo de la trayectoria laboral es un factor diferenciador, desde Víctor, que tiene la más larga en términos relativos, si consideramos su corta edad (9 años de tiempo, de los 8-9 años a los 17, la mitad de su vida), Juan y José Arturo que tienen una trayectoria laboral de seis a siete años (de los doce a los diecisiete

años, de los 10 a los 16 años, respectivamente) a José que hace como veinte que empezó a trabajar (de los 8-9 a los 29 años).

Las diferencias en términos de duración se acompañan con el grado de diversificación o de emergencia de imprevistos e idas y vueltas. La trayectoria de José Luis (29 años) que es más larga, es también más diversificada que las de los otros egresados jóvenes. En el mismo sentido, los que han trabajado de “mano de obra familiar” se mantienen en un mismo trabajo. Finalmente, el sentimiento de cansancio que tiene José Luis es radicalmente diferente al optimismo esperanzador de los más jóvenes. Y los sentimientos condicionan las trayectorias al mismo tiempo que surgen de ellas.

En esta trayectoria se pueden distinguir tres variantes:

- Trayectoria “naciente”: incluye a dos jóvenes de 17 años, egresados recientes que terminaron la secundaria habiendo repetido y debiendo materias, y “salen al trabajo” en forma inmediata; sin embargo, la salida no consisten en ingresar al trabajo”, sino en continuar trabajando en las tareas no calificadas como venían haciéndolo desde que empezó la secundaria o incluso antes; tienen trayectorias laborales de 6 a 7 años a pesar de ser muy jóvenes y se mantienen en un mismo tipo de oficios o tareas (mesero/ ayudante de cocina versus albañil y construcción en general). En esta trayectoria se diferencian dos subvariantes: i) el joven se ha mantenido en los últimos cinco años en un trabajo no calificado pero estable y donde tiene un salario semanal asegurado; el ingreso hace una distinción respecto de las otras variantes, ya que es de 4000 pesos mensuales y le permite pagar sus gastos y dar dinero en la casa; ii) el joven ha pasado de ser “mano de obra familiar” a trabajos eventuales con un vecino, en base a acuerdos informales, con un ingreso de 2000 pesos mensuales, que entrega totalmente a su mamá.
- Trayectoria “buscando la autonomía”: involucra a un joven de 16 años que termina la secundaria, y en ese momento da un giro de sentido: deja de trabajar con los padres en el negocio familiar de abarrotes ubicado en el barrio y se pone a buscar trabajo y a preparar su examen para ingresar a la media superior; el mismo dice que está “en banca”; afirma que la falta de “papeles” no le permite incursionar laboralmente fuera del espacio familiar; hace un poco más de un año que está en estas condiciones; sin ingresos al momento de la entrevista.

- Trayectoria que mantiene el nivel inicial: involucra a un joven de 29 años que termina la secundaria con atraso por repetición, se casa y da un giro, ya que no sólo deja de estudiar, sino que empieza a trabajar fuera de la casa, aun cuando continúa trabajando como ayuda familiar en el negocio familiar, como segundo trabajo, siguiendo con lo que venía haciendo desde niño; a partir de allí combina su trabajo en la verdulería con numerosos trabajos no calificados “fuera” de la familia, uno tras otro, todos en el mismo rubro de ventas durante once años hasta finalmente estabilizarse en uno de ellos en los dos últimos años; ingreso variable en torno a 7000 pesos; se estabiliza en un nicho laboral de vendedor, en diferentes territorios, empresas y rubros productivos

Dimensión subjetiva de las trayectorias

Si bien los cuatro egresados valoran la educación, el mayor está más consciente del valor agregado que implica continuar estudiando y del costo de no haber continuado estudiando. Los cuatro egresados, valoran la escuela e incluso a los profesores, aun cuando identifican problemas pedagógicos, tales como métodos expositivos, y “pura teoría”, así como “control” y demasiado énfasis en la disciplina. Mientras uno de los egresados jóvenes cuestiona el exceso de disciplina, el egresado de mayor edad la ve como un valor; incluso dice: antes la escuela era mejor, porque “había más control”. Los profesores y los talleres son definidos en términos de “buenos”, “los profes sabían enseñar” versus “no aprendimos nada, no nos controlaban, era un relajo, cotorreábamos”.

La visión acerca de la escuela secundaria técnica, en particular de los talleres, está influida en alto grado por el desempeño individual del profesor, antes que por la cultura institucional. En efecto, cuando se les preguntan por la escuela, contestan por el taller. Uno de los egresados estuvo en el taller de carpintería, en torno al cual existe acuerdo por parte de estudiantes, egresados y profesores de que es un taller donde se aprende, coordinado por un buen profesor. Los otros tres estudiantes estuvieron en el taller de mecánica, en torno del cual existe consenso entre los distintos actores escolares, incluyendo los egresados entrevistados, de que el profesor “no enseña”, no se hacen prácticas, reina el desorden y cada estudiante hace lo suyo.

Los egresados, especialmente los más jóvenes reconocen que podrían haber puesto más compromiso y haber sacado más provecho durante su estancia en la

secundaria, ya que “perdían el tiempo”, “se iban de pinta”, “no entregaban los trabajos”, “a veces iba y a veces no” “nueve de cada diez de mis compañeros están perdidos”.

Para todos, la escuela fue un espacio para la sociabilidad, para hacerse de amigos y aprender a convivir. Sin embargo, uno de los egresados más jóvenes tiene un discurso contradictorio, que transita desde que la educación y la escuela “sirven para mucho” a que la escuela “no sirve para nada”, no sirve para trabajar. Asimismo, la escuela y la educación, son definidas como condiciones necesarias en primer lugar para conseguir trabajo. En particular perciben la educación como un requisito para conseguir, conservar y ascender en el trabajo. También aparece la imagen de la educación como un dispositivo de legitimación social. Cabe destacar lo que dice uno de los egresados acerca del valor de la educación “para que no te llamen ignorante”. Al mismo tiempo, varios de los egresados dan cuenta de que extrañan a la escuela, poniendo en evidencia de que ésta fue un factor de contención y sociabilidad para ellos. En el mismo sentido, uno de los egresados dice ahora que no va a la escuela cuando no trabaja está todo el día encerrado en la casa, para evitar la violencia de la calle.

Si bien les cuesta identificar los aprendizajes escolares asociados con las disciplinas, mencionan que aprendieron acerca de “la actualidad”, “cosas nuevas”, conocimientos generales y otros saberes de tipo técnico, de nivel básico, aprendizajes en torno a “saber hacer”, como realizar un objeto (un mueble) o hacer un servicio (arreglar un carro), saberes prácticos asociados con los talleres de carpintería y mecánica, que emplean o emplearon para uso personal o doméstico. Incluso uno de los jóvenes cuando piensa en cambiarse de trabajo, hace mención a “pulidor de muebles”, asociado con el taller de carpintería que cursó.

A los cuatro les gustaría continuar estudiando; y los más jóvenes lo ven posible; sólo el mayor siente que ya pasó su tiempo. Cabe destacar que cuando se piensan estudiando asumen como horizonte máximo la educación media superior o alguna carrera técnica; sólo uno nombra a la universidad, sin especificar en qué campo. Las opciones institucionales que visualizan los más jóvenes para seguir estudiando son en primer lugar técnicas, tales como “una escuela vocacional” o “el Poli”, pero también el “CCH” o el Colegio de Bachilleres, como espacios asociados con la formación general; como carreras dos de los egresados nombran gastronomía; también aparecen computación, futbolista y policía; uno de los egresados habla de dos opciones divergentes: gastronomía y futbolista. Uno de los egresados alude a la posibilidad de completar la media superior, para luego conseguir un mejor trabajo y usarlo como un puente para autofinanciarse los estudios de

educación superior; al respecto, dice: “busco un trabajo después de la prepa y me pago los estudios de cocina”.

Para los cuatro egresados, la falta de dinero aparece como un obstáculo para continuar estudiando. En el caso del egresado de mayor edad, la responsabilidad familiar, en particular la atención de los hijos, es otro factor que lo detiene.

En relación con la situación laboral actual, en este momento uno está desempleado, pero buscando trabajo y ya tenía experiencia laboral previa, y los otros tres trabajan en tareas poco calificadas (ayudante de cocina y mesero, vendedor-promotor en una tienda por departamentos, auxiliar de albañil); dos trabajan en forma más estable y con una carga horaria extensa y el tercero en forma intermitente y unas pocas horas a la semana; el que está desempleado tiene práctica como vendedor en una tienda familiar de barrio (abarrotes); accedieron a los trabajos a través de relaciones informales o bien trabajan en un negocio familiar o con conocidos; además, realizan tareas domésticas en el hogar; uno de ellos tiene dos trabajos, el principal que es externo a la familia, poco calificado (promotor-vendedor) y el otro que consiste en apoyar a los padres en el negocio familiar. En términos generacionales, se mantienen en un nivel ocupacional similar al de sus padres o abuelos; en efecto, son hijos o nietos de albañiles, vendedores, o pequeños comerciantes y ellos hacen lo mismo o hacen otros trabajos poco calificados. La dedicación al trabajo se va haciendo más totalizadora en la medida que los jóvenes van teniendo mayor edad; en efecto durante la secundaria uno de los egresados trabajaba por ratos; al terminar la secundaria trabaja diez horas diarias.

Para todos, el trabajo está asociado con ganar dinero y éste con autonomía. Para estos egresados se hace presente el gusto por el dinero, la asociación del trabajo con la sobrevivencia, el trabajo como un medio para ganar dinero y el valor de ganar dinero y hacer dinero en forma “rápida”. A su vez, también la educación es valorada porque garantiza el trabajo. Uno de los egresados más jóvenes, da un testimonio ejemplar al respecto: “es bueno trabajar...por el dinero, no le pides nada a nadie, te enseñas a responsabilizarte a ti mismo”; otro egresado muy joven, afirma: “yo quiero trabajar porque quiero tener mi propio dinero”, “es una manera de sobrevivir, si no, no tienes que comer, te puedes dar tus lujos o una vida más o menos”. Estos jóvenes confirman las tesis de Willis (1988) de que los jóvenes obreros ven en el trabajo una vía para lograr la autonomía, y por eso lo eligen antes que el estudio, así como la tesis de Bourdieu (1990), de que los jóvenes trabajan para ganar dinero porque éste les permite la autonomía. Los más jóvenes valoran el trabajo como un lugar de aprendizaje, donde no sólo se han formado en aprendizajes

específicos (tareas de construcción, cocina, ventas de productos varios) sino incluso se han formado para “tratar a la gente”.

Se observa una adhesión al trabajo por parte de los egresados, independientemente del tipo de trabajo y del grado de calificación. La disposición favorable hacia el trabajo “me gusta el trabajo”, coexiste con “trabajo de lo que sea”, y con el temor o la confirmación de que será difícil mejorar la posición, dadas las condiciones sociales en que desenvuelven sus vidas. El egresado de mayor edad y que tiene responsabilidades familiares, es rotundo al decir: “no hay más que trabajar de lo que se, hay que saber moverse”. Al mismo tiempo, los egresados reconocen que el compromiso es un factor fundamental para conseguir y conservar un trabajo; uno de los egresados alude a ser “comedido”, para que lo llamen a trabajar.

Los egresados perciben la posibilidad de conseguir trabajo como resultado del esfuerzo individual antes que de las condiciones sociales; sólo el mayor de los egresados alude a la crisis como un factor que está alterando la vida social y que excede su campo de competencia. Cabe destacar que los egresados que han transitado por esta trayectoria destacan que han aprendido en el trabajo, tanto saberes específicos (cocinar, atender en un restaurante, impermeabilizar, despachar productos) como capacidades sociales, asociadas con el trabajo en equipo, y el respeto al otro, al punto que consideran que todo lo que hacen en el trabajo lo aprendieron trabajando.

Caracterizar la relación con el trabajo en términos de satisfacción o insatisfacción sería alterar la realidad. Los egresados más jóvenes aceptan lo que se presenta y tienen el entusiasmo para continuar e incluso están agradecidos, desde un lugar en que sin embargo reconocen que haber hecho un corte en sus estudios pone un límite a sus expectativas y demandas. En el caso del egresado de mayor edad existe lo que puede llamarse insatisfacción laboral, pero aún él se permite pensar en que las cosas pueden cambiar, ya sea estudiando, logrando abrir un negocio propio o haciendo más dinero.

La familia se presenta como un lugar de afiliación o adscripción laboral, ya que todos los egresados que ha desarrollado esta trayectoria se han iniciado en el trabajo a través de negocios familiares o de personas cercanas. En este sentido las familias están funcionando como un lugar que protege a los jóvenes y les permite aprendizajes laborales de diferente tipo. Al mismo tiempo, estas familias no cuentan con el patrimonio social establecido para ascender en una sociedad altamente mercantilizada, en particular riquezas, redes informales de influencia y alta escolaridad; en este sentido no están en las mejores condiciones para preparar a los jóvenes para que se muevan hacia el empleo

estable y bien remunerado y/o hacia una emancipación familiar ventajosa. Y esto no quiere decir que no los preparen en otros saberes y disposiciones. En este marco, los jóvenes expresan una limitada movilidad social y poca movilidad intergeneracional respecto de sus padres. En el caso del egresado de mayor edad esta situación está más cristalizada o fija, mientras en los otros está más abierta la posibilidad del cambio.

Una manera simple de caracterizar la relación con el trabajo sería decir que la inserción laboral de estos egresados ha sido rápida, si se toma como referente el tiempo de egreso de la secundaria; además, se han incorporado a trabajos no calificados, inestables y poco remunerados. Sin embargo, ya se dijo que no existe inserción laboral sino intentos de inclusión social sujetos a cambios y reversibilidades (Jacinto, 2008; Pérez Islas, 2008). Además estos jóvenes no se han insertado en el trabajo al concluir la secundaria, sino que ya estaban trabajando desde chicos. Antes bien, el trabajo persistente y temprano los desinstala, des-inserta o expulsa del sistema educativo.

Estos egresados son “locales”, en el sentido que fueron a una escuela muy cercana a su domicilio, donde también van o fueron sus hermanos o han ido sus padres; incluso uno de los egresados dice que “vive encerrado en su casa”, por la violencia social, y otro alude a que en el barrio se siente más seguro, porque lo conocen. Sin embargo, los espacios laborales los alejan del barrio.

Dos de los egresados jóvenes están preparando su examen para entrar a la media superior, mientras los otros dos no están en ese proceso. Este hecho cambia sus visiones de futuro. El futuro es percibido por dos de los egresados, justamente los que no piensan seguir estudiando en el corto plazo, como el puro presente, y además inmanejable por el sujeto; uno de ellos dice: “no veo futuro, sólo el presente, y lo que me tenga deparado Dios”. Estos dos egresados tienen ganas de continuar estudiando o ganas de tener otro empleo y/o más dinero pero no tienen “planes”, mientras los otros dos están pensando cómo hacerlo. El mayor de los egresados se siente estancado, arrepentido por no haber continuado estudios y es el único que por casarse dejó de estudiar. El más joven siente que tiene tiempo y aún sin planes en el corto plazo, visualiza como posible un futuro diferente y mejor que la situación actual.

Estos egresados, en particular, dos de ellos hacen mención a que no les gusta escribir ni leer, e incluso hablar; por el contrario disfrutan de la música, la naturaleza, el baile, los amigos; además, los más jóvenes miran televisión al menos dos o tres horas al día. En los más jóvenes se observa un rechazo radical a los partidos políticos, al voto y a lo

que habitualmente se entiende por “la política, así como un interés por el cuidado del medio ambiente.

Las trayectorias de estos egresados ponen de manifiesto que para los niños y jóvenes trabajadores, que empiezan a trabajar desde pequeños, el tiempo escolar se acorta y la educación básica puede ser un punto sin retorno, al menos en el corto plazo. La alta presencialidad del trabajo, el hecho de que el trabajo sea parte de la vida desde niños, se presenta como una carga adicional, que lleva primero a la repetición y al retraso escolar y luego a la expulsión temprana del sistema escolar. Sin embargo, aún en estas condiciones, los egresados contaron con acompañantes educativos, sus propios padres y los buenos profesores, y pudieron sobrellevar la escuela. Uno de ellos dice: “la escuela no me afectaba” y agrega que el padre no sólo le enseñaba lo de la escuela, sino que con él aprendió algo de mecánica. Al mismo tiempo, el trabajo y la conformación de una nueva familia se presentan no sólo como oportunidades para expandir la vida, sino como obstáculos para continuar estudiando. Aun en estas condiciones, dos de los egresados están creando posibilidades para regresar al sistema educativo. Para ellos en particular y para los egresados jóvenes en general, “la secundaria como puerta de salida” puede ser sólo una contingencia.

En las condiciones descritas hay lugar para los planes, los sueños, las aficiones: el gusto por la música, muy presente en este grupo de egresado, el fútbol y las motos, las ganas de estudiar algo que se escapa de las manos una y otra vez como la electrónica, la prepa o la gastronomía, hasta la universidad como una referencia. Están también los amigos y la familia y los buenos recuerdos de la escuela.

8.2.3 Las trayectorias como huellas de la secundaria técnica

Las huellas de la secundaria técnica en los egresados están a la vista, si se deja de lado la idea de una congruencia entre la formación de los talleres de esa modalidad educativa y los trabajos que realizan. Los jóvenes hacen mención a diferentes tipos de huellas de la secundaria técnica: saberes prácticos básicos asociados con un oficio (mecánica y carpintería), aprendizajes acerca de la actualidad y lo nuevo, formación ética, aprendizajes en torno a convivir y compartir. También se hace presente una orientación técnica que envuelve sus aspiraciones educacionales, en particular la preferencia, en el caso hipotético de seguir estudiando, por instituciones del campo técnico (la “vocacional”, de nivel media superior, que es parte del Instituto Politécnico Nacional o el “Poli”, como referencia a una

institución de educación superior). Otras huellas de la secundaria técnica son las redes de amigos, que los ayudaron a conseguir trabajo, así como aficiones asociadas con la secundaria técnica, como la relación entre el gusto por las motos y el taller de mecánica y el gusto por hacer muebles, en el caso del joven que cursó el taller de carpintería.

Al mismo tiempo la secundaria técnica no los determinó porque también ven como posibles los estudios humanísticos y la universidad y son capaces de reconocer los aprendizajes en el trabajo y la familia. Cabe destacar que estas huellas se hacen visibles aun cuando los egresados manifiestan que eligieron la secundaria técnica y esa escuela en particular, no en búsqueda de una opción técnica sino por la cercanía a sus hogares y porque forma parte de una tradición familiar y comunitaria, que hace de esa escuela una referencia para el barrio.

Cabe destacar que las huellas de la secundaria técnica no presentan superposiciones de otras huellas de dispositivos institucionales de carácter educativo, ya que estos jóvenes han atravesado la transición de la secundaria técnica al trabajo sin ser acompañados por ninguna institución de ese campo. Para estos jóvenes el trabajo, la familia y los amigos son fuentes de aprendizaje, mientras que los dispositivos institucionales que los acogen se caracterizan por ser también vulnerables: espacios laborales que implican trabajos poco calificados o familias con baja escolaridad. En este grupo no se observan huellas laborales, ya que trabajan o han trabajado en tareas poco calificadas y no vinculadas con la familiarización inicial para el trabajo que hizo posible la secundaria técnica (ayudante de albañil, mesero, vendedor, promotor). Las huellas educativas son las que se hacen visibles, asociadas con aprendizajes en habilidades prácticas y aspiraciones educacionales.

8.3 Trayectoria específica “La capacitación abre puertas”¹⁹⁶

El nombre de la trayectoria alude a que *estos jóvenes no continuaron los estudios de bachillerato y nivel superior al terminar la secundaria técnica para concentrarse en el trabajo, pero se abren a nuevas posibilidades educativas, esta vez en el campo de la capacitación, las cuales a su vez los llevan a nuevas oportunidades de trabajo.* En esta trayectoria se incluyen tanto jóvenes que eran estudiantes de un centro de capacitación

¹⁹⁶ En términos descriptivos, la trayectoria está referida a los que no continuaron estudios de educación media superior o superior al terminar la secundaria y que se fueron a programas de capacitación y desde allí pasaron al mundo del trabajo o permanecieron desempleados¹⁹⁶

técnica, al momento de la entrevista (6 casos), como egresados identificados desde la escuela como trabajadores, ocupados o desempleados, que habían cursado estudios de capacitación (4 casos).

Para los estudiantes del centro de capacitación, la participación en ese espacio implica ser parte tanto de un grupo de práctica como de un grupo de pertenencia y afiliación identitaria. De este modo *los jóvenes aluden a que hacen contactos laborales, consiguen pequeños trabajos, hacen acuerdos para poner un negocio por su cuenta con otros pares, piensan en tomar otro curso de capacitación diferente al que están estudiando, para ver si surgen otras opciones laborales al cambiar de especialidad, se hacen de amigos. Oportunidades diversas que los sacan del aislamiento de estar encerrado en la casa o de los negocios familiares para la sobrevivencia y de lugar de mano de obra familiar.* En este sentido, esta trayectoria cuenta con un plus valor respecto de la anterior “el fin de la vida escolar”. Los criterios para identificar la trayectoria fueron: a) la no continuación de estudios de educación media superior y superior; b) la continuación de estudios de capacitación. La trayectoria incluye dos tipos de egresados, los que se definen como estudiantes de capacitación y lo que se definen como trabajadores, ocupados o desocupados, pero con estudios de capacitación.

8.3.1 Los relatos de los egresados¹⁹⁷

Abril, 16 años, identificada desde la escuela, vive con los padres, dependiente económica, desempleada en este momento, hizo estudios de contabilidad en un centro privado de capacitación técnica, cerca de la casa, “me gustaba, lo dejé por razones económicas, mi mamá no podía con los estudios de los dos (referencia al hermano)”. Los padres trabajan en el sector gubernamental en trabajos poco calificados pero en puestos de planta: la madre en la Intendencia, en limpieza y el padre como chofer en el DIF; el padre estudió la primaria y la madre la secundaria; tiene un hermano de veinte años, que trabaja en Telmex y está aprendiendo fibra óptica, en la propia empresa. En la secundaria técnica estudió carpintería, “me enseñaron lo básico, aprendí a hacer muebles, hice una repisa, una mesa de centro, un librero, aprendí a trazar, medir, a hacer bien las cosas, me llevaba bien, era jefa de grupo”; “lo agarré porque me gustaba carpintería, los otros tres no me gustaban”,

¹⁹⁷ Las visiones de los egresados acerca de la vida social, la política, el medio ambiente no se incluyen en la reseña de cada trayectoria juvenil, sino que se mencionan en la síntesis. El orden de presentación de los relatos es arbitrario.

“en mecánica no hacían nada”. Le gusta dibujar. Para ella la escuela era divertida, un lugar para compartir: “en la escuela muchos amigos, echaba puro relajo. Al mismo tiempo, reconoce que se comprometió poco con el aprendizaje: “yo no ponía atención, me la pasaba platicando, me escondía en los baños para no ir a los talleres”. (...) Valora la escuela, dice: “tuve muy buenos maestros, muy estrictos”, así como destaca que en la escuela aprendió a convivir. Aclara que la escuela “sirve para aprender de todo”. Confiesa que no le gusta escribir. Al salir de la secundaria se inscribió en el centro de capacitación y se puso a trabajar. En este momento no trabaja; su último trabajo fue informal: “estuve trabajando cuidando niños, dejaba a los niños en la escuela, 300 pesos por semana”; antes “ayudaba a repartir comida, llevaba guisados, con una tía, llevaba los encargos en taxi”. En el trabajo también aprendió a convivir. Aunque no trabaja, manifiesta su interés por hacerlo: “quiero trabajar pero no sé dónde”, “me gusta trabajar”, “me gusta trabajar para distraerme, estar ocupada”. Al mismo tiempo está consciente de las reglas en el mundo del trabajo, ya que “los trabajos necesitan mínimo la prepa”. Quiere trabajar para “mi propio dinero, con mi esfuerzo”. Ahora está pensando en terminar los estudios y después trabajar. En el futuro se ve de secretaria o cajera de Walmart o trabajando por su cuenta. Su vínculo con los estudios es contradictorio; dice: “No, ya no quiero seguir estudiando”. En otro momento de la entrevista dice: “me gustaría estudiar algo pero estoy confundida” y agrega: “me gusta cultura de belleza, secretariado y contabilidad, pienso buscar una escuela donde enseñen las tres cosas, un CECATI, voy a ir a ver”, “también me gustaría aprender a dibujar”. Además establece sus intereses y los límites de lo que puede hacer: “no me interesa la universidad”; “intenté estudiar en CONALEP pero no pude porque no tenía el certificado”; en algún momento muestra desánimo.

Estefanía, 16 años, soltera, entrevistada en el ICATMI; vive con los padres, dependiente económica; sus padres vivieron en los Estados Unidos, sus abuelos están en Miami y el papá vivió en Los Angeles; ella también vivió allí, cuando tenía 3 años; ese país sigue siendo un referente. Estefanía es estudiante del ICATMI, en la carrera de secretariado. En la secundaria técnica estudió dibujo técnico y contabilidad en diferentes años. Salió de la secundaria y se fue directo al ICATMI. Cuando le pregunto por la secundaria técnica, contesta: “si me sirvió la secundaria, pero no sé decir en qué; aprendí matemáticas, español, inglés; aquí estoy aprendiendo más, me enseñaron contabilidad, no sabía nada, inglés se desde el kinder”. Además, “cambiamos de estado y me cambiaron de escuela”; estuvo en tres secundarias técnicas diferentes, en una estuvo en un taller de dibujo y en otras dos en secretariado; “elegí dibujo porque me gustaba”, “elegí secretariado

porque no había computación”. Sus papás son comerciantes y fumigadores; ella los ayudaba y los ayuda, desinfectando y doblando la ropa, pero no lo vive como un trabajo. Los papás estudiaron hasta primero de preparatoria. En relación con el trabajo, dice en el primer momento: “nunca trabajé”; luego cuenta su vida y empieza a reconocer algunos trabajos remunerados o no remunerados; “estoy haciendo la práctica en el ISSTE, capturo información y hago cheques en la computadora”; también aclara: “mis papás son comerciantes, ayudo a despachar y a doblar la ropa”. Valora el centro de capacitación y considera que le enseñaron más que en la secundaria técnica: “el ICATMI “se me hace parecido a la prepa, y está aquí, cerca de mi casa, uso poco tiempo en llegar”, “mis papás me traen al instituto y me vienen a recoger. En el futuro, “quizá estudie otro curso aquí, belleza” y “quizá si estudie la prepa abierta particular y la universidad”. Además, agrega: “en diez años más me veo teniendo mi propio negocio, empresa de ropa, boutique, algo en grande, viviendo en Estados Unidos, mis papás han estado allá”.

Omar, 17 años, identificado en el ICATMI donde está estudiando, egresó hace dos años de la secundaria técnica; soltero, vive con los padres; en la secundaria estudió en el taller de dibujo técnico, ahora estudia mecánica en el ICATMI; intentó estudiar la preparatoria, pero no siguió estudiando por dinero; “ahora no es posible”; en el ICATMI aprendió algo, “no sabía nada de mecánica y algo aprendí, depende de la falla del carro”. Se queja de que en el ICATMI hay herramientas cuando las trae el profesor. Al mismo tiempo reconoce el clima de compañerismo y buena onda. En relación con el trabajo, dice: “ahorita desempleado”, “estoy buscando”, “no veo chance de conseguir trabajo”, “quiero un trabajo que me permita estudiar, un trabajo en la tarde”. Aclara que “busco lo que sea”, se ve como mesero, lavador de coches, lo que ya hizo. Cuando empezó a estudiar trabajaba en un restaurante “pero hubo recorte, estaba lavando platos, y haciendo recados, estuve 3 meses, me iban a ascender a mesero”, ganaba unos 200 pesos por semana; y antes del restaurante “estuve un año en un auto lavado, me pagaban 10 pesos por carro, a la semana unos 500 pesos, lavaba, enceraba y me iban a enseñar a pulir”. Para entrar al autolavado lo recomendó el hermano y al restaurante entró por un amigo que le dijo que estaban buscando gente. En la secundaria “mi maestro nos enseñaba bien, aprendí bastante en la secundaria, buenos maestros, buen ambiente, estudiar es relajante”; pero “no uso el dibujo, no tengo título”. Lo que más le gustaba de la secundaria técnica era el taller de dibujo y las clases de geografía y matemáticas. Destaca que aprendió valores, en particular respeto. Para el futuro dice: “prefiero terminar esto (el ICATMI) y entrar a trabajar

y al cumplir los 18, al ejército, no me veo en la prepa ni en la universidad, estoy planeando entrar al colegio militar, necesito investigarlo”. Habla de “enrolarse para ir a luchar contra el narco”. Al igual que él, su papá transitó por varios oficios: “mi papá tuvo negocio de abarrotes, quebró, fue en Quiroga, después fue albañil y luego era guardia, le dispararon, ahora es pensionado; mi mamá trabaja en un restaurante, es muy versátil, hace varias cosas...”; tiene un hermano de 19 años, que hizo sólo la secundaria, luego estudió mecánica en el ICATMI, trabaja en un taller; también tiene 4 medios hermanos, casi de 30 años, en Estados Unidos, “ya no quisieron estudiar, poco trabajo, tuvieron que irse...”. El papá y la mamá estudiaron la secundaria.

Rogelio, 16 años, identificado en el ICATMI, es un caso de secundaria incompleta; no trabaja y estudia en el ICATMI, en mecánica. Fue entrevistado a modo de contraste. Estudió todo el segundo año de la secundaria pero reprobó; estaba en el taller de computación. Tiene interés en terminar la secundaria pero no sabe cómo hacerlo, por la falta de dinero; el ICATMI aparece como una posible sustitución terminal de estudios. Rogelio ha quedado angustiado por no haber terminado la secundaria. Al respecto dice: “reprobé muchas materias en segundo año, y no me dieron oportunidad, me corrieron, perdí los amigos de la secundaria, perdí todo, me sentí mal”. Para él la secundaria “no me sirvió para entrar aquí, entré sin saber nada, no me enseñaron, fue pura teoría sin práctica; la diferencia es el tipo de educación, aquí aclaran las dudas, somos de 20 a 25 en el grupo, en la secundaria éramos de 40 a 45”. En el ICATMI le va mejor, tiene mejores notas, “son más amables, es más limpio y todo funciona más”; además, aquí “es más fácil hacerse de amigos, en la secundaria eran muy llevados”, Tiene planes de continuar estudiando la secundaria y luego seguir en la prepa y en la universidad. Valora el ICATMI porque “la mayoría es práctica, y la práctica funciona más”. “Ya tengo idea de qué es un carro, tengo un carro y llevo al papá a la casa”. La mecánica le gusta mucho. También le gustaría volver a la misma secundaria técnica y volver al taller de computación. Su sueño es tener un taller de mecánica propio. La mamá es ama de casa y estudió la primaria; el papá es maestro de obras, y estudió la secundaria y contabilidad. Rogelio tiene dos hermanos, uno de ocho años, que está en la primaria y otro de diecinueve, que terminó la secundaria y está trabajando

Abraham, 17 años, identificado desde el ICATMI, soltero, vive con los padres, dependiente económico, hizo el taller de carpintería en la secundaria técnica, “me gustaba mecánica pero no había y había carpintería, secretariado no me llamaba la atención”, “hice muebles, me gustaba, me enseñaron bien”. Valora la secundaria, aprendió lo básico, se

hizo de amigos; al mismo tiempo, reconoce que “en la secundaria le vale a uno, ahora somos más grandes”. Estudia mecánica en el ICATMI, “iba a seguir el CONALEP, pero me quedaba muy lejos”, “muy noche salía, no me veo en la prepa, no me veo en la universidad”, “si lo hiciera, sería prepa abierta”, “estoy contento aquí, pero más a gusto en la secundaria, era más divertido”. Reclama que en el ICATMI faltan herramientas y que tiene menos amigos. Trabaja en un taller de mecánica de cuatro a siete, “entré por un tío, a donde él llevaba el carro, me metí aquí y a las dos semanas entré al taller, aprendí de los dos”; gana 800 pesos por semana; antes trabajó de albañil, “le pedí trabajo a un señor, en las vacaciones”. Destaca que en el ICATMI “tienen práctica, es bueno el maestros, somos grupos chicos”. En relación con la familia: “mamá hace aseo en una llantera, papá es chofer en la llantera”, los dos hicieron sólo la primaria; tiene una hermana de 18 años que terminó la secundaria técnica y ahora estudia belleza en el ICATMI. En el futuro “me veo trabajando en el taller de mecánica y a ver si puedo poner mi taller”, “mi papá ha ido tres veces a Estados Unidos, le fue bien, trabaja en construcción, la última vez regresó y no se quiso ir de nuevo, se había ido solo”.

Jazmin, 16 años, identificada desde el ICATMI, no continuó estudiando la media superior, es estudiante del ICATMI en la carrera de secretariado y trabaja. En la secundaria también hizo secretariado. Cuando salió de la secundaria se puso a trabajar, cuidando el local de un tío, en las tardes, unas tres horas; allí vendían barnices y pinturas, ganaba de trescientos a quinientos pesos semanales. Luego, entró al ICATMI y por un tiempo no trabajó. Ahora está haciendo la práctica profesional en Soriana, acomoda facturas, guarda archivos, va a ventas a ayudar; destaca que “casi no nos pone a practicar en lo que estamos estudiando, la maestra ya sabe y mejor nos esperamos”. En la secundaria “aprendí muchas cosas, todo lo que aprendí me sirve acá, aprendí taquigrafía, como llevar un negocio, escribir a máquina, redactar documentos”. Además, “aprendí a convivir, aprendí el compañerismo”. Reconoce que en la secundaria “había más relajo, no poníamos atención, no entrábamos a clases”. En el ICATMI “aprendí contabilidad, inglés y computación, que no había llevado”. En la secundaria también se hizo de amigas y las sigue viendo. En relación con su familia, la mamá es ama de casa y estudió la primaria; el papá es albañil y también estudió sólo la primaria. Tiene 4 hermanos varones, de treinta uno a treinta y tres años, que hicieron la preparatoria, luego estudiaron de torneros y ahora hacen piezas para tornos en una empresa. Jazmin tiene planes de estudiar la prepa, “me veo en la prepa, en parte si, en parte no”; respecto de la universidad, “me veo en turismo”; considera que “los papás apoyarían con la prepa”.

Roberto, 20 años, no continuó estudiando la media superior, fue estudiante del ICATMI y ahora egresado, trabaja, identificado desde el ICATMI, donde estudió la carrera de electrónica. En la secundaria estudió en el taller de electricidad. Dice: “siempre me llamó la atención la mecánica, pero no había en la escuela secundaria y me metí en electricidad porque me gustaba romperme la cabeza”. Roberto dice: “nunca trabajé como electricista”. Sin embargo, lo que aprendió en la escuela, en el taller de electricidad le sirvió tanto “aquí en la casa, para revisar contactos o en casa de parientes, y para mecánica”. Dice que estudió en una buena secundaria, “decían que no servía para nada, pero no”, “aprendí matemáticas, electricidad, español, hacíamos obras de teatro, leíamos novelas”; también se hizo de amigos. Quería estudiar la preparatoria, pero “no tenía recursos”. Además, al entrar al ICATMI quería mecánica, pero “por la economía no pude”. Entonces entró en electrónica, dice que “no sabía nada”; destaca que la electrónica es aplicable a la mecánica, a los alternadores; de ese modo, electrónica le sirvió para mecánica; por el contrario. Empezó a trabajar en la secundaria, a los 13 años, en un taller de radiadores, luego en una taquería, en tres talleres de mecánica, uno detrás de otros, y también en sonido para las fiestas, como “disc jockey”. Tenía 18 años cuando empezó a estudiar en el ICATMI; estuvo estudiando y trabajando como chalan en mecánica, durante un semestre; “una semana antes de salir del ICATMI me ofrecieron trabajo, en una empresa grande de reparaciones de mecánica automotriz; han pasado dos años y ahí está todavía. En el trabajo ha aprendido a hacer tareas asociadas con mecánica: montar y balancear llantas, suspensión, frenos, afinaciones; para él “el trabajo es práctica”. Está contento con haber conseguido un trabajo de mecánica, que era lo que quería; al mismo tiempo se está olvidando de lo que aprendió de electrónica en el ICATMI y eso no le gusta, pierde confianza en sí mismo. Para Roberto el trabajo es para subsistir, para alimentarse, y también es responsabilidad, “trabajo a gusto y no tengo problemas con los compañeros”. Considera que “la prepa es importante para conseguir trabajo”, le gustaría hacerla. Con el ICATMI se quedó muy contento, “el ICATMI me ayudó mucho, dio significado a mi vida”, “mucho compañerismo, buenos maestros, bonita la escuela, no hay relajo como en la secundaria, estamos más grandes, lo recomendaría”. Además, le encuentra ventajas a los cursos multifuncionales porque enseñan no sólo electrónica, sino computación e inglés. Sin embargo, destaca que faltan herramientas y que el inglés no le ha servido para nada. Para el futuro le gustaría “tener un taller, mi casa, mi carrito, seguir estudiando”. Su papa sólo estudió la primaria y la mamá enfermería, pero no terminó; el

papá trabaja de mecánico y la mamá de limpieza; tiene dos hermanos que no terminaron la secundaria, uno ya está casado.

Juan Pablo, 28 años, identificado desde el mundo del trabajo, casado, vive con su esposa y su hijo; tiene cuatro hermanas y un hermano casado; sus padres se separaron cuando él tenía 7 años; todos los hermanos fueron a la misma secundaria técnica que quedaba cerca de la casa; lo hicieron por ese motivo. Juan Pablo estudió el taller de mecánica en la secundaria; luego se fue a una escuela privada de capacitación e hizo la carrera de mecánica, un programa de dos años; al salir empezó a trabajar como mecánico, primero en una agencia automotriz grande, donde estuvo cinco años; luego se incorporó junto con su hermano al taller de su tío, que estaba instalado en casa de su propia madre. Desde chico veía trabajar a su papá en el taller y lo ayudaba, luego ayudó en el taller de su tío. Todavía trabaja en el mismo taller con su hermano, en la casa materna; el taller ha mejorado, tiene más tecnología; ya se han independizado y no trabajan con el tío. Por su parte, la mamá les inculcó que la educación era muy importante, por eso todos los hermanos estudiaron. La secundaria técnica le permitió iniciarse en un oficio, además de aprender matemáticas, español y valores, sobre todo el respeto. Define la escuela secundaria técnica donde estudió como una escuela seria y sin conflictos entre profesores y estudiantes; tiene buenos recuerdos de esa etapa. Para él el trabajo es una manera de realizarse y la educación ayuda a vivir mejor y a sentirse más autónomo y consciente. Lo que ha recorrido en la educación formal le parece suficiente. Considera que fue la carrera de mecánica la que le dio la especialización, pero el taller de la secundaria sentó las bases. Sin embargo el acercamiento a la mecánica estuvo determinado en mayor grado porque el papá y el hermano de su mamá tenían talleres mecánicos. El papá estudió la secundaria y puso el taller mecánico; la mamá estudió de contadora pero no trabajaba en ese rubro sino como ama de casa; tres de las hermanas tienen estudios universitarios completos (comunicación, administración y pedagogía) y están trabajando como profesionales y en puestos estables y del sector formal de la economía (una en gobierno, en el sector educativo, otra en la universidad y en una empresa privada, en seguros, y la tercera en otra empresa privada, en relaciones públicas); una de ellas es mayor que él; todas son solteras y viven juntas; la más pequeña está empezando la prepa. Juan Pablo es un enamorado de su trabajo, se la pasa arreglando y vendiendo carros. No le interesa seguir estudiando y se siente encauzado en su vida. Dice que las cosas “están duras, falta el dinero... pero que a nosotros nos va

bien”. Quiere mucho a su familia y tiene planes de mejorar el taller siempre en sociedad con su hermano, en el mismo terreno de la casa de su mamá.

Justino, 29 años, identificado desde el mundo del trabajo, casado, hermano de Juan Pablo, tiene dos hijas. Al salir de la secundaria, la misma donde estudió su hermano, se fueron juntos a la escuela privada de capacitación; hicieron el mismo itinerario: taller de mecánica en la secundaria y carrera de mecánica en la escuela privada; luego se fue a trabajar al taller de su papá, en un campo especializado dentro de la mecánica; estuvo cinco años hasta que se integró junto con su hermano al taller de mecánica de su tío, que funcionaba en la casa de la mamá. Poco después se casó y tuvo dos hijas. La esposa es contadora y estudio la media superior. El taller sigue funcionando hasta la fecha. En este momento lo están ampliando. El taller ha sido un nicho estable de trabajo desde que terminó la carrera de mecánica, además de que está asentado en la casa materna. Ahora se han independizado del tío y trabaja junto con su hermano en una empresa familiar. A Justino le gusta mucho lo que hace, le gustan los carros, y valora mucho la vida familiar, para él la familia lo es todo. Tampoco a Justino le interesa seguir estudiando. Para él la secundaria fue fundamental porque le dio conocimientos básicos y lo apoyó en la decisión de seguir en mecánica. Considera que la escuela secundaria técnica a la que asistió era buena, de prestigio y tranquila. Sin embargo reconoce que su gusto por la mecánica viene de la familia, de su papá y de su tío. Valora la educación, reconoce que sus hermanas han estudiado más que él, y que les va bien, y espera darle lo mejor a sus hijas, en particular una buena educación y que lleguen a la universidad. Se siente tranquilo y feliz, a pesar de que las cosas están difíciles.

Esperanza, 28 años, identificada desde la escuela, casada, dos hijos, en la escuela secundaria técnica estudió en el taller de industria del vestido; todavía ahora “cose ajeno”, “el taller me sirvió para el hogar, ya tenía una máquina de coser, la compró mi papá para mi hermana, era raro tener máquinas antes”; “cose desde los 15 años en la casa y lo sigo haciendo”. Después de la secundaria estudió una carrera de secretariado de dos años en una escuela privada; desde que salió de la secundaria tuvo varios trabajos como secretaria, primero un año en una refaccionaria, luego dos años en un despacho jurídico; para mejorar sus ingresos se fue a un negocio de papelería a trabajar también como secretaria, estuvo otro año; se casó y dejó de trabajar un año, “luego vino el niño”; a los dos años que nació el niño, empezó a trabajar en una empresa de transporte escolar, cuidando a los niños durante el viaje; desde la empresa de autobuses hizo contacto con un colegio importante, de una comunidad extranjera, que contrataba el transporte; ingresó como administrativa,

trabaja medio tiempo de lunes a viernes; ahora desde hace tres años hace los dos trabajos, más el trabajo de costura en casa. A los primeros trabajos que tuvo fue accediendo por contactos informales, la cuñada, una amiga, una conocida. El trabajo en el colegio de la comunidad extranjera lo consiguió por su propio trabajo en la empresa de transportes. Esperanza recuerda con mucho cariño a la escuela secundaria. Cuando le pregunto que le dejó la escuela secundaria técnica, contesta: “buenos recuerdos, mis maestros, gusto por la lectura”, “la profesora de español nos dejaba mucho para leer, me gusta mucho la lectura, eso me dejó la escuela. Además, la escuela le dejó saberes prácticos a los cuales les dio uso doméstico, así como le permitieron iniciarse como trabajadora. Dice que aprendió a coser y que todavía sigue cosiendo; en el presente todavía puede ganarse unos 1000 pesos al mes con las costuras, reparaciones como poner un cierre o hacer un dobladillo. Recuerda que participó en un concurso de confección de vestidos y quedó finalista, que podía hacer ropa buena, pero no tomó ese camino para el futuro, porque era mucho trabajo, “si hubiera trabajado mucho, si te deja”. En relación con el valor del trabajo, afirma: “si trabajo, una se siente útil, en otro aspecto que no sea dentro de la casa”, “me gusta ayudar”, “me gusta mi trabajo, si me pagan por hacer lo que me gusta, estoy bien contenta”; “la gente que tiene mejor educación tiene mejores trabajos”, “la gerente administrativa es más joven que yo pero tiene más estudios”. En este sentido, la educación es vista como un camino para mejorar el trabajo; incluso tiene consciencia de que podría estar en un lugar mejor en el trabajo, si hubiera estudiado. Sin embargo, hace mención a otros valores de la educación: “me gustaría estudiar la prepa, para qué, dice mi esposo”; “para ayudar a los hijos”, dice ella; “yo pensé que para un trabajo mejor, dice el marido...; él no quiere que estudie”. A pesar de esa situación familiar a Esperanza le gusta leer, tiene computadora en la casa, y muestra mucho interés por el estudio y el aprendizaje. Al respecto, dice: “no estudié más porque no pude” “me gusta mucho la lectura” y ahora “me gustaría estudiar la prepa e inglés”. Al papá lo define como “analfabeto”, “mamá hizo primaria, eran del campo”; el marido estudió sólo primaria, trabaja en una empresa de resguardo de valores, en el área de obras y proyectos, haciendo tareas de albañilería. En relación a los aprendizajes en el trabajo, destaca que en cada trabajo aprendió algo: en los primeros, tareas de secretaria, a relacionarse con los proveedores; en el transporte, a cuidar a los niños; en el colegio aprendió a archivar documentos, sacar copias, hacer listas de asistencia, manejar programas de computación como Word y Excel. Además, enfatiza el valor subjetivo del trabajo: “me hace sentir útil”. En este momento, apoya a sus dos hijos en

las tareas escolares, es empleada administrativa, trabaja como cuidadora en el transporte escolar y sigue “cosiendo ajeno”.

8.3.2 La trayectoria “la capacitación abre puertas”

Quiénes son los sujetos

Esta trayectoria fue transitada por diez egresados, cuatro mujeres y seis varones, que al momento de la entrevista se ubicaban en tres territorios, en particular en dos capitales de estado y en la ciudad capital (seis vivían en Morelia, dos en la ciudad de Puebla y dos en la Ciudad de México). Además, los egresados procedían de ocho escuelas secundarias técnicas diferentes; en efecto, dos hermanos estudiaron en la misma secundaria técnica de prestigio de la ciudad de Puebla, dos egresadas habían estudiado en la misma secundaria técnica de la ciudad de México y los egresados residentes en Morelia habían estudiado en seis escuelas diferentes. En este sentido, los egresados se inscribían en una diversidad de territorios, todos urbanos y en una diversidad aún mayor de culturas escolares.

De los diez egresados, seis fueron contactados a través de un centro de capacitación público (ICATMI de la ciudad de Morelia), dos egresadas desde la escuela secundaria técnica de la ciudad de México y dos egresados desde el mundo del trabajo. Esta manera de acceder a los egresados agrega heterogeneidad al grupo que transitó por esta trayectoria, especialmente si los comparamos con los de la trayectoria anterior, que eran todos de la misma escuela y la misma ciudad.

Un factor que unifica tantas capas de diversidad y heterogeneidad es que todos los egresados estudiaron en escuelas secundarias técnicas públicas y urbanas y los estudios de capacitación los hicieron mayoritariamente en escuelas o institutos públicos (6 en públicos y 4 en privados).

Finalmente, al momento de la entrevista los egresados se distribuían de la siguiente manera: cinco estaban estudiando en el ICATMI (dos no trabajaban), otro era un egresado de la misma institución, pero que ya estaba trabajando y los otros cuatro eran egresados trabajadores/as que habían tomado cursos de capacitación en el pasado, de los cuales tres estaban trabajando y una estaba desempleada. La mayor presencia de jóvenes asociados con el ICATMI, en su condición de estudiantes o egresado, implica que la voz de la capacitación tiene mayor resonancia en los testimonios.

En términos de edad, predominan los más jóvenes, ya que siete tienen 20 años o menos y los otros tres, de 28 a 29 años. En relación con el trabajo, predominan los

trabajadores ocupados, ya que siete están en esa condición y tres están desempleados, de los cuales dos son estudiantes del ICATMI y la otra no realiza ninguna actividad en este momento.

De los desempleados, todos entre 16 y 17 años, dos son varones y la tercera es una mujer. De los trabajadores ocupados, tres son mujeres (dos entre 16 y 17 años y una de 28 años) y cuatro son varones (dos de 20 años o menos y dos entre 28 y 29 años). Los tres egresados mayores de 20 años están todos trabajando; en el grupo de 20 años y menos, seis jóvenes, trabaja la mitad y la otra mitad no trabaja. Se observa que los más jóvenes son también los más afectados por el desempleo, confirmando que en el mundo del trabajo existe el “premio a la experiencia”.

Del total de las mujeres (4 casos) sólo una está desempleada; del total de los hombres (6 casos) dos están desempleados. En este grupo afectado por la trayectoria “la capacitación abre puertas”, el desempleo afecta en mayor grado a los hombres que a las mujeres.

Los talleres que habían estudiado en la secundaria se distribuían de la siguiente manera: entre las mujeres, industria del vestido, secretariado, dibujo técnico y carpintería; entre los hombres, mecánica, electrónica, dibujo técnico, computación y carpintería. Las carreras que habían cursado o estaban cursando en los centros de capacitación eran: entre las mujeres, contabilidad, y secretariado; entre los hombres, mecánica y electrónica. Se observa que la elección de los estudios se orienta en mayor grado por el género en el centro de capacitación que en la escuela secundaria técnica. Asimismo, el número de opciones de formación decrecen si se compara la secundaria técnica con la capacitación. Ambos rasgos se relacionan con que en la secundaria a veces habían elegido el taller que les gustaba y otras fueron ubicados por la institución o se tuvieron que contentar con lo que había. En este sentido, había más elecciones azarosas y/o no buscadas en la secundaria técnica que en la capacitación. Al respecto, varios de los egresados aluden a: “lo agarré porque me gustaba carpintería, los otros no me gustaban”, “me gustaba mecánica pero no había y había carpintería”, “siempre me llamó la atención la mecánica pero no había y me metí en electricidad porque me gustaba romperme la cabeza”. Por el contrario, cuando los egresados tomaron los cursos de capacitación lo hicieron en forma voluntaria, los habían elegido de acuerdo con sus intereses y el de las familias y ya contaban con un poco más de experiencia en formación para el trabajo.

Los padres de los egresados muestran una mayor variabilidad que en la otra trayectoria en términos de escolaridad y nivel ocupacional; en efecto, la escolaridad de los

padres transita desde “analfabeto” a preparatoria, aun cuando predominan los casos de primaria y secundaria. En relación con las ocupaciones se hace presente una gran diversidad de trabajos poco calificados: entre los padres, chofer, limpiadores, fumigadores, negocio de abarrotes, guardia de seguridad, albañil, maestro de obras, taller mecánico; entre las madres la diversidad se reduce: limpieza y fumigación, como parte de un negocio familiar, aseo, ama de casa, restaurantera. La escolaridad de los hermanos mayores es similar a la que presentan los egresados, en el sentido de que tampoco continuaron estudiando después de la secundaria. A partir de estas observaciones se podría concluir que estas familias cuentan con un capital cultural restringido, que va a influir desfavorablemente sobre las trayectorias. Sin embargo, hacer esta afirmación es mirar la cultura familiar desde los saberes escolares, olvidando la presencia de otros saberes.

Los egresados, tanto los más jóvenes como los mayores, presentan movilidad educativa respecto de la escolaridad de sus padres, pero limitada a un nivel (los padres educación primaria, ellos secundaria). En términos ocupacionales algunos de los egresados reproducen las trayectorias de los padres, que han desempeñado trabajos múltiples y no calificados.

La trayectoria inferida desde los relatos

En esta trayectoria lo común es que “la capacitación abre puertas”, pero este proceso de apertura requiere de una cierta maduración y tiene lugar en el tiempo, haciéndose más visibles las ventajas en el caso de los egresados de mayor edad. En este sentido, antes que una única trayectoria se hacen presentes varias diferenciadas por edad: las de los egresados más jóvenes y las de los que se acercan al límite superior de lo que se entiende por joven. Además, las trayectorias individuales y sus variantes se diversifican en mayor grado que en la trayectoria anterior “el fin de la vida escolar”. La capacitación es el giro o el cambio de dirección que imprimen estos jóvenes a sus vidas. Implica incluso la participación en otra comunidad de práctica, diferente a la escolar pero con capacidad de afectar la experiencia.

Las trayectorias previas de los más jóvenes se caracterizan por el tránsito de un trabajo poco calificado a otro, en campos no relacionados entre sí, mientras lo que permanece es su condición de jóvenes que viven con sus padres, sin haber tenido hijos. Abril que estaba desempleada al momento de la entrevista antes cuidaba niños y en el trabajo anterior repartía comida a domicilio, trabajando para una tía; Estefanía ayudaba en

el negocio de limpieza de sus padres a doblar la ropa y despachar y ahora continua con esta tarea y también está haciendo su práctica profesional de secretariado en un organismo gubernamental; Omar, que ahora está desempleado, lavaba platos en un restaurante y hacía recados, antes trabajó en un auto- lavado; Abraham trabaja en un taller mecánico y antes de albañil; Jasmin cuidaba el local de un tío donde vendían pinturas y ahora está haciendo su práctica profesional de secretariado en un supermercado; Roberto empezó de chalán de mecánica, luego en una taquería, en otros tres talleres de mecánica y al mismo tiempo de disc jockey y ahora trabaja en una gran empresa de reparaciones en ese mismo rubro. Sólo Rogelio dice que nunca trabajó. Roberto, que es el mayor de este grupo, es el que ha transitado por un mayor número de trabajos no calificados en diferentes sectores productivos; además empezó a trabajar a los 13 años, cuando empezó la secundaria. Al mismo tiempo, fue especializándose en trabajos de mecánica.

Cabe destacar que ninguno de estos jóvenes trabaja en algo relacionado con el taller que estudió en la secundaria técnica y tampoco en algo relacionado con lo que está estudiando o estudió en los cursos de capacitación. Es el caso de Roberto que hizo el taller de electricidad en la secundaria técnica, estudió electrónica en el ICATMI y realizó trabajos de muy diferente tipo, aunque se ha ido orientando hacia la mecánica, que es lo que realmente le gusta y no ha podido estudiar, porque en la secundaria no estaba ese taller y porque en el ICATMI el curso era muy caro para él.

Los que trabajan realizan tareas precarias, escasamente remuneradas y no asociadas con la especialidad que cursaron durante la educación secundaria técnica. Los testimonios muestran que los egresados no pudieron elegir el taller o bien la calidad de los talleres era insuficiente. Algunos de los egresados están conscientes de que desaprovecharon el paso por la escuela, que “no prestaron atención”, mientras valoran la escuela (muy buenos maestros, la escuela muy buena).

Los egresados que no trabajan, están buscando trabajo y dispuestos “a trabajar de cualquier cosa”. La migración a los Estados Unidos aparece como una posibilidad para algunos, asociado con el hecho de que sus padres ya estuvieron viviendo allí en forma intermitente.

Los egresados jóvenes en su casi totalidad están completando o han completado la capacitación: Roberto ya egresó de electrónica y está trabajando, aunque no en electrónica y tiene miedo de olvidarse de lo que aprendió; Estefanía y Jasmin están haciendo la práctica profesional del curso de secretariado que tomaron en el ICATMI; Omar, Abraham y Rogelio están terminando el curso de mecánica; sólo Abril empezó su carrera de

contabilidad y no la pudo completar por falta de recursos; aunque tiene un poco de experiencia laboral, en este momento está sin trabajo y buscando; no quiere seguir con los estudios de bachillerato, no se ve en la universidad y sólo se imagina como trabajadora de nivel medio, cajera, secretaria o trabajando por su cuenta; al mismo tiempo ve en la capacitación una posibilidad de continuar estudios, en belleza, secretariado o contabilidad, aunque reconoce que está confundida; el hecho de no tener el título de secundaria le ha dificultado la continuación de estudios de bachillerato y nivel superior, quería entrar al CONALEP y por los papeles no pudo, y eso la desanima. Las trayectorias de todos estos jóvenes son complejas, con obstáculos y situaciones imprevistas, a pesar de su corta duración.

Variantes de la trayectoria “la capacitación abre puertas”

Las variantes de la trayectoria, que son de una gran diversidad, se sintetizan como sigue: a) trayectorias diferenciadas, discontinuas y complejas de los egresados más jóvenes; resultan 6 variantes para 7 jóvenes; b) una trayectoria que empieza con muchos tránsitos y luego se estabiliza, en particular en los egresados de mayor edad; es una única variante para tres jóvenes, aun cuando presenta diferencias internas. Las variantes de los egresados más jóvenes fueron:

- trayectoria que lleva al desempleo, a dejar los cursos de capacitación y a no saber qué hacer: una joven de 16 años que termina la secundaria, entra al centro de capacitación y al mismo tiempo se pone a trabajar; no puede seguir los estudios por no contar con dinero y se dedica sólo a trabajar; hizo dos trabajos eventuales no relacionados entre sí (cuidadora de niño, entrega de comidas), y uno subordinado a un familiar; en el momento de la entrevista está desempleada, no estudia y vive con los padres; los trabajos que realizó no se relacionan con el curso de capacitación; en el momento de la entrevista busca trabajo y no sabe qué hacer;
- trayectoria que permite tanto conservar el estatus de estudiante de capacitación como trabajar: terminan la secundaria; entran al centro de capacitación y se ponen a trabajar al mismo tiempo, mientras permanecen solteros y viviendo con los padres; pasan de un trabajo a otro, relacionados con el curso de capacitación en el cual participan; están estudiando pero próximos a egresar al momento de la entrevista; podrían ir generando un nicho laboral en torno a la formación recibida (2 casos, una mujer de 16 años y un varón de 17 años);

- trayectoria donde el papel de estudiante de capacitación es el predominante: termina la secundaria, entra a trabajar y al centro de capacitación al mismo tiempo, en algún momento “pierde el trabajo”, consistente en una tarea no relacionada con la capacitación; está desempleado y es estudiante de capacitación al momento de la entrevista, mientras permanece soltero y viviendo con sus padres (1 varón, 17 años);
- trayectoria altamente compleja, de tránsito por varios territorios, trabajos e instituciones educativas, condicionada por la migración familiar: hace de ayuda familiar en un negocio familiar mientras estudia la secundaria; si bien completa la secundaria, asiste a tres escuelas en estados diferentes; entra al centro de capacitación, continúa como ayuda familiar y hace la práctica profesional al mismo tiempo; al momento de la entrevista, está estudiando y trabajando en tareas asociadas con lo que estudió durante la capacitación; está creando un nicho de trabajo especializado en secretariado, soltera y vive con sus padres (1 mujer, 16 años);
- trayectoria de estudiante de capacitación condicionada por el techo de no haber terminado la secundaria; entró a capacitación sin haber completado la secundaria, no trabaja ni trabajó antes, vive con sus padres y es soltero (1 varón, 16 años);
- trayectoria compleja que tiende a la especialización; trabajos no calificados desde la secundaria, no relacionados con sus estudios; terminó la secundaria; entró a capacitación, continuó realizando varios trabajos no calificados y no relacionados con las formaciones anteriores; egresó de la capacitación y consiguió un trabajo estable y bien remunerado en mecánica, no relacionado ni con los talleres de la secundaria técnica ni con los estudios de capacitación, pero que se va haciendo especializado; es soltero y vive con sus padres (1 varón, 20 años).

Si bien entre los egresados más jóvenes predominan las variantes complejas y discontinuas y con trabajos que no pertenecen al mismo rubro productivo, dos de ellas empiezan a dar lugar a un nicho laboral más especializado, en consonancia con la capacitación. Puede conjeturarse que es la capacitación la que permite mejorar la trayectoria. La práctica profesional podría ser un dispositivo para empezar a especializarse, aun cuando una de las jóvenes dice que las ponen a trabajar en tareas que no tienen que ver con lo que están estudiando.

En contraste con esta diversidad de variantes de los egresados más jóvenes, los egresados de mayor edad, que no sólo completaron la capacitación sino que realizaron carreras de dos años, se agrupan en una única variante normalizada por la capacitación; este camino lo podrían seguir también los más jóvenes con el paso del tiempo. *El esquema es: trabajos desde la secundaria o antes, asociados con los talleres que cursaron; completan la secundaria; estudios de capacitación mientras continúan con los trabajos anteriores; al terminar la carrera técnica trabajos nuevos asociados con ella, o bien se conservan los trabajos anteriores; se va generando un espacio especializado (tareas secretariales- trabajos en mecánica). la nupcialidad está primero y le sigue la procreación. La capacitación cambia o afirma opciones laborales previas, dando lugar en el mediano plazo a un nicho de trabajo relativamente estable.*

Sin embargo, en el caso de la egresada mujer coexisten trabajos de diferente naturaleza: un trabajo principal asociado con la capacitación y más especializado (secretaria), otro trabajo secundario y no calificado asociado con el género (cuidadora de niños) y un tercero que viene desde la secundaria y la especialidad del taller (costura). En efecto, Esperanza (28 años) que al salir de la secundaria estudió secretariado como carrera técnica, al completar la carrera trabaja de secretaria o tareas similares hasta el presente, como trabajo principal, estabilizándose en los últimos años en una empresa, sin por ello dejar de hacer otros trabajos menos calificados como hacía durante la secundaria (costurera a domicilio), o que aparecieron después, como terceros trabajos (cuidadora de niños en un autobús escolar). Por su parte, Juan Pablo y Justino, que son hermanos (28 y 29 años) al salir de la secundaria, donde habían cursado el taller de mecánica, estudian la carrera técnica de mecánica, también de dos años y luego de trabajar uno en el taller del padre y el otro fuera de la familia, en una agencia de automóviles, se integran al taller mecánico de un familiar y luego se independizan de él y forman una empresa familiar entre pares que genera buenos ingresos al momento de la entrevista. Desde la secundaria y antes ayudaban en el taller mecánico del padre o del tío.

Al mismo tiempo, se observan diferencias fundamentales entre estos tres egresados. Esperanza presenta una trayectoria inicialmente discontinua que se ordena y tiende a normalizarse por la capacitación. Después de completar su carrera de secretariado va de un trabajo de secretaria a otro, deja de trabajar dos años porque se casa y tiene su hijo, regresa a trabajar en un oficio femenino poco calificado (cuidadora de niños) y desde allí consigue regresar a su nicho de secretaria, hasta que se estabiliza teniendo dos trabajos: uno de administrativa a medio tiempo en un colegio de elite de una comunidad

extranjera y otro de cuidadora de niños en el transporte escolar. Trabajos asociados entre sí, porque ella cuida en el transporte escolar a los niños del mismo colegio donde es administrativa y consigue el trabajo en el colegio porque la conocen como cuidadora. Además, Esperanza hace un trabajo administrativo poco calificado y poco remunerado, para vivir necesita de otros ingresos, y resiente que su jefa es más joven pero tiene estudios. Aún más, “coser ajeno” la acompaña desde que era estudiante de la secundaria técnica, durante los estudios de capacitación y hasta el momento de la entrevista; el taller de la secundaria le permitió usar esos saberes tanto para sí misma como para un tercer trabajo, que hace en forma eventual, y que le permite todavía redondear su salario. Otro hecho que aparece es que a Esperanza le gusta mucho leer y aprender, quiere hacer la preparatoria, quiere crecer, pero su marido “no la deja”. En este marco, la trayectoria de Esperanza es con idas y vueltas, con trabajos de diferente jerarquía, que se complementan y suman ingresos, ganas de cambiar, aspiraciones incumplidas y una familia que la detiene y al mismo tiempo es su referencia.

En el caso de los dos hermanos varones que estudiaron la secundaria técnica en la misma escuela, Juan Pablo y Justino, la trayectoria tuvo lugar de una manera diferente, siendo claramente lineal: los egresados se familiarizaron con la mecánica desde niños, ayudando en el taller de su papá y/o de su tío; esta historia condicionó tanto el ingreso a la secundaria técnica como la elección del taller de mecánica en ese nivel, luego la opción por carrera técnica de mecánica y finalmente después de dos trabajos puentes siempre en mecánica, en empresas familiares o fuera de ellas, se independizaron y formaron su propio taller. De este modo mecánica devino en una tarea con estabilidad laboral y territorial y buenos ingresos, sustentada en una historia familiar previa a la secundaria y la capacitación. Conjeturo que se hace presente un ancla familiar que condiciona la especialización posterior y la entrada y permanencia en el trabajo.

A diferencia de Esperanza, estos dos egresados tienen buenos ingresos, están satisfechos de su vida laboral y personal, no se sienten “frenados” por sus esposas y no les interesa continuar estudiando. Esta ancla familiar es la que hace un trazo que une la formación de la secundaria técnica y la capacitación hasta construir tanto un oficio como una empresa entre pares, igualmente familiar, que se constituye como un nicho laboral estable. Las trayectorias de Juan Pablo y Justino están normalizadas: estudio de capacitación, trabajo, nupcialidad y procreación y continúan trabajando en forma estable como pequeños empresarios exitosos. También los ayudó a consolidar esta trayectoria, el hecho de que para la madre la educación era muy importante y que tanto el padre como la

madre y el tío de la madre valoraran los saberes prácticos para los varones. Además es una familia católica y obrera cohesionada en torno de la figura y la casa hogar de la madre.

En síntesis, la trayectoria “la capacitación abre puertas” se presenta como capaz de sostener la vida especialmente de los egresados de mayor edad que cuentan con el ancla familiar de una tradición técnica, pero resulta frágil para los más jóvenes y también para los mayores que carecen de esa ancla. Sin embargo, aún en los más jóvenes se empiezan a delinear espacios laborales más especializados.

Las novedades en la trayectoria

En esta trayectoria se hacen presentes algunas novedades interesantes, que se unen a la singularidad aportada por las variantes. Por un lado, la presencialidad del trabajo es menor que en la trayectoria anterior; varios de los entrevistados no han empezado a trabajar de chicos, o se han limitado a mirar y ayudar un poco a los padres en algún negocio o taller. Sólo uno de los más jóvenes, Roberto dice que empezó a trabajar a los 13 años fuera de la familia, y otra joven se presenta como ayuda familiar, cuando en la trayectoria anterior “la vuelta al trabajo o el fin de la vida escolar”, tres de los cuatro egresados habían comenzado a trabajar en torno a los 8-9 años y el cuarto al empezar la secundaria.

La “inserción laboral” se encuentra tensionada por la búsqueda de opciones flexibles y por las condiciones “individualizadas” del mundo del trabajo. Por un lado, los egresados más jóvenes y que estudian en el ICATMI en este momento, están buscando un trabajo de horario flexible, que les permita estudiar. Por otro, la inserción laboral aparece como un proceso altamente personalizado, informal y arbitrario, al margen de las instituciones; al respecto: varios dicen: “le pedí trabajo a un señor”, “él me paga”, “él trabaja para una empresa y a veces me invita a mi”.

Otro hecho a observar es que no sólo todos los egresados jóvenes viven con sus padres, sino que a algunas de las mujeres las protegen llevándolas y yéndolas a buscar al centro de formación. Por el contrario, los egresados mayores han formado su propia familia y han completado hace tiempo el proceso de la emancipación. Sin embargo, la familia y la casa familiar siguen siendo un referente importante, aunque ya no vivan en ella; es el caso de Juan Pablo y Justino que han mantenido el taller en la casa de su madre.

En los relatos de Juan Pablo y Justino, los dos hermanos, se observa que son parte de una familia donde todos los hermanos/as han estudiado la secundaria técnica, pero ellos como varones han completado la secundaria y luego la escuela técnica, se han casado y

tenido hijos; por su parte, las mujeres permanecen solteras y sin hijos, tres tienen estudios universitarios completos, una con estudios de postgrado, mientras la menor estudia la preparatoria general y tiene definida ya su opción universitaria. Conjeturo que estamos ante una apuesta de género: los hombres a la autonomía, el trabajo y la construcción de una familia propia y estable y las mujeres a los estudios y la carrera profesional.

Para las egresadas mujeres, el centro de capacitación es un lugar donde se puede seguir aprendiendo, otros cursos, otros temas totalmente diferentes a los que están estudiando; si ahora están en secretariado se plantean el curso de belleza para el futuro. Esta inclinación puede ser leída tanto en términos de intereses múltiples por parte de las estudiantes como de búsqueda de nuevos horizontes educativos porque la formación que se realizó no permitió llegar a una situación laboral satisfactoria.

El centro de capacitación aparece como un lugar bullente de posibilidades para los egresados de la secundaria técnica. Al mismo tiempo, también puede ser una sala de espera para el desempleo, conjetura que se afirma con la información procedente de una encuesta elaborada ad hoc para este estudio¹⁹⁸.

La familia aparece definiendo un límite para la escolaridad posible; no es casual, que entre los egresados se hacen presentes padres analfabetos o sólo con primaria.

En esta trayectoria los egresados reconocen que han aprendido en la secundaria técnica, desde saberes prácticos en distintos campos, mecánica, electricidad, secretariado, dibujo técnico, carpintería, gusto por la lectura y convivencia. Recuerdan la escuela como un lugar donde tenían amigos, un espacio donde se podía “hacer relax” y pasarlo bien.

Al observar las relaciones entre los talleres de la secundaria técnica y los cursos de los centros de capacitación se observan las siguientes relaciones: sólo tres egresados mantienen la misma orientación o especialización temprana (de mecánica a mecánica, dos casos; de secretariado a secretariado, un caso), mientras en los otros se producen saltos de un campo de oficios a otro, por ejemplo de carpintería a contabilidad. Nuevamente se puede conjeturar que los jóvenes tenían una menor capacidad de elección autónoma al comenzar la secundaria, unida al procedimiento institucional para ser ubicados en los talleres, ya que en algunas escuelas podían elegirlos y en otras no, y a las contingencias del mundo del trabajo, que los llevan de aquí para allá, no necesariamente a los que les gusta o a lo que saben hacer.

Finalmente, los ingresos dan cuenta de grandes diferencias entre los egresados según edad o “premio a la experiencia” y según estabilidad y nivel de especialización del

¹⁹⁸ Cfr. los resultados de la encuesta en el capítulo VIII.

trabajo. Mientras los más jóvenes, ganan de 1200 pesos a 4000 pesos al mes, en trabajos poco calificados e inestables, los de mayor edad ganan de 4000 a 50 mil pesos en trabajos estables. Los dos hermanos que han puesto el negocio propio y que han creado un nicho especializado son los que presentan los mayores ingresos, mientras la otra egresada del grupo de mayor edad presenta ingresos bajos que logra sumando los parciales de sus tres trabajos estables pero poco calificados (trabajo principal como administrativa, segundo trabajo como cuidadora de niños en el autobús y tercer trabajo de costura en la casa). En este sentido es el grado de especialización del trabajo el que hace la diferencia en mayor grado.

Dimensión subjetiva de las trayectorias

El trabajo es valorado por los egresados de esta trayectoria no sólo como un medio de sobrevivencia o de autonomía, sino como un mecanismo de autorealización “me hace sentir útil”. La educación, y en particular la escuela, son apreciadas en términos de que permiten “aprender de todo”. Existe conciencia en los jóvenes acerca de que podrían haber aprovechado más la secundaria técnica, “en la secundaria le vale a uno, ahora somos más grandes”, “había más relajo, no poníamos atención, no entrábamos a clases”.

También valoran los aprendizajes en el centro de formación. Algunos egresados que están estudiando en el ICATMI dicen que se “ven mejor allí”, así como llegan a asimilarlo o considerarlo equivalente a los estudios de bachillerato; una egresada dice al respecto: “para mí es como una prepa ... y me queda cerca de mi casa”. En varios casos, los egresados comparan la escuela y el centro de formación, y éste gana por ser más tranquilo, más ordenado, no hay violencia, los profesores tienen más paciencia, explican mejor, se enseña de forma práctica. Sin embargo, otros jóvenes afirman que la escuela secundaria técnica era “más divertida” y se lograba hacer amigos en mayor grado. También aparece la aspiración de continuar estudiando en el ICATMI en otra especialidad, haciendo un tránsito horizontal al interior de la institución.

En relación con la conciencia acerca de la condición de género, ninguna de las entrevistadas usa la categoría “género”. Sin embargo, la reflexión acerca del género se hace más presente en Esperanza, la mayor de las egresadas, que es crítica respecto de la posición de su marido, que no quiere que continúe estudiando. Las otras egresadas no hablan de género, pero viven su vida afectadas por su condición femenina, son dependientes de los padres, a una de ellas sus papás la van incluso a “llevar y a buscar” al

ICATMI; realizan tareas escasamente calificadas y con bajísima remuneración, inferior a la de los egresados varones (llevar encargos, cuidar niños, ayudar en el negocio de los padres).

En este grupo, las aspiraciones laborales y educacionales son diversas, en algunos casos se limitan a lo que conocen, como ser cajera o secretaria; en otros casos, piensan en un “negocio en grande”, asociado con ropa, en Estados Unidos; dos jóvenes se plantean la gastronomía, unida al fútbol o a la computación, mientras otro joven quiere hacer un corte radical, entrar al ejército, “para servir a la patria y acabar con el narco”. Al mismo tiempo, las aspiraciones no guardan relación ni con la especialidad que cursaron durante la secundaria técnica ni con su trabajo actual. Las aspiraciones además son múltiples y divergentes, una egresada a estudiar belleza junto con secretariado, un tercero, alude a ser chef y trabajar en computación. Puede conjeturarse que en cierta medida se dejan llevar por las profesiones u oficios que “están de moda” entre los jóvenes, como cocina y computación, o por la información de los medios, acerca de la gravedad del narcotráfico. Incluso una de las egresadas se reconoce confusa en relación con este tema. El fantasma de la migración aparece en relación con las aspiraciones, el futuro y los cambios de vida.

También aparece la aspiración a poner un negocio, de una dimensión realista, tal como un taller de mecánica o una estética, o de con una visión femenina idealizada, un “negocio a lo grande”. Esta aspiración coincide con una familia cosmopolita, que tiene experiencia de ir y permanecer en forma exitosa en los Estados Unidos y regresar a México.

El trabajo es percibido como un lugar donde se aprenden conocimientos técnicos básicos, asociados con la tarea (cocinar, cuidar niños, capturar datos, contabilidad, albañilería, llevar encargos, otros), tanto como la capacidad de convivir con los demás. Un punto a destacar es que los más jóvenes tienden a hablar con eufemismos acerca de su trabajo, que ocultan su baja calificación; por ejemplo un egresado dice: “trabajo de chef”, y al preguntarle un poco más queda claro que es ayudante de cocina en un restaurante de comida económica.

En este marco, a algunos de los que no continuaron estudiando les gustaría hacerlo, pero no ven posibilidades, ya sea por razones económicas, porque tienen que mantener a los hijos o porque el marido no está de acuerdo. Una egresada que está entrando a la adultez, quiere seguir estudiando porque está consciente que: “la gente que tiene mejor educación, tiene mejores trabajos; al respecto, agrega: “la gerente administrativa es más joven que yo, pero tiene más estudios”. A esta egresada le gustaría

seguir estudiando no sólo para ascender en su trabajo, sino porque le gusta mucho leer y estudiar y porque quiere ayudar a sus hijos en las tareas escolares. Sin embargo, existe un grupo que declara que no quiere seguir estudiando, que no se ve estudiando. Al mismo tiempo, los entrevistados están conscientes de que el estudio es necesario para trabajar, que sin estudios “no se va a ninguna parte”.

Los egresados de esta trayectoria aluden a los problemas sociales y económicos del país, así como a la presencia del narco; uno de los egresados manifiesta su interés de entrar al ejército y luchar contra el narco. La referencia al “otro lado” también se hace presente; algunas de las egresadas tienen parientes en los Estados Unidos, o bien sus padres o su padre han vivido allí o ellas mismas. En esos casos está presente el sueño de irse, junto con el de armar un gran negocio en México, que traerá éxito y felicidad.

Al estar estudiando en un centro de capacitación, se hacen presentes comparaciones de los egresados entre su lugar actual de estudio y la secundaria técnica. Abundan las opiniones acerca de que en el centro de formación enseñan mejor, más orientados hacia la práctica, mientras el ambiente es más tranquilo, sin peleas, y con estudiantes más maduros. Sin embargo, algunos aluden a las diferencias entre las distintas carreras y las mutuas estigmatizaciones: los de mecánica se sienten menospreciados por los de electrónica; las chicas no valoradas por los varones, que ven a menos las carreras de secretariado y belleza. También afirman que aunque aquí se hacen de amigos, era más fácil y frecuente lograrlo en la secundaria, que además era “más divertida”.

Los egresados jóvenes manifiestan la inquietud por la seguridad. Sus opciones de estudio están condicionadas por el miedo: descartan estudiar en instituciones que valoran, “porque me queda lejos” o “saldría muy noche”.

8.3.3 Las trayectorias como huellas de la secundaria técnica

Al igual que en la trayectoria anterior, “el fin de la vida escolar”, existen huellas claras de la secundaria técnica en las trayectorias juveniles. Los aprendizajes de la secundaria se han recuperado en aplicaciones prácticas para uso doméstico (por ejemplo para coser), para generar aficiones, como el gusto por dibujar, para el segundo trabajo- como “coser ajeno” e incluso en el trabajo principal. Las huellas de la secundaria técnica se manifiestan también en los estudios posteriores de capacitación. En efecto, los egresados de este grupo han continuado estudios con orientación técnica, en particular capacitación

técnica.¹⁹⁹; aún más, en cuatro de los egresados se observa congruencia entre los talleres de la secundaria técnica y los de capacitación (dos en el área de mecánica, dos en el área de contabilidad/ secretariado). Por su parte, los que eran estudiantes de capacitación al momento de la entrevista tenían la imagen de que el centro de capacitación era equivalente a un bachillerato y que los legitimaba socialmente.

La huella laboral más clara de la secundaria técnica está presente en los dos egresados que cuentan con un ancla familiar (taller de mecánica); en este caso, la orientación técnica de la escuela secundaria técnica en su conjunto y la familiarización con un oficio (mecánica) se continuaron tanto en la formación técnica de segundo nivel, en una escuela de capacitación (mecánica), como en la elección del trabajo y en la permanencia en ese lugar de práctica, que finalmente culmina con un negocio propio próspero y en permanente desarrollo (taller mecánico).

Para los otros egresados (8 casos), la huella laboral de la secundaria técnica se ha desdibujado, en mayor o menor grado, no así la educativa. Por un lado, para tres de los egresados la huella laboral de la secundaria técnica se ha borrado en el trabajo principal pero la capacitación la ha reemplazado dejando su propia huella.²⁰⁰ Para los otros cinco egresados, los trabajos no calificados (ayuda familiar en ventas, reparto de comidas, lavador de platos, entre otros), o el hecho de no contar con el título por deber materias, los han alejado de la secundaria técnica y sus aprendizajes. Un caso especial es el joven que está en el centro de formación pero no ha terminado la secundaria, porque lo reprobaron en el segundo año. Si bien está estudiando en el centro de capacitación, su deseo está en regresar a la secundaria, completarla y continuar con la prepa y la universidad.

En mucho mayor grado que en la trayectoria anterior “la vuelta al trabajo...”, en esta trayectoria se hace presente la universidad como un referente posible; al mismo tiempo hay egresados que la niegan en forma explícita y manifiestan su desinterés.

Los egresados acuerdan en torno a que no ingresaron a la secundaria técnica porque le adjudicaban un valor especial, sino que lo hicieron por la cercanía con el domicilio o por el prestigio o el arraigo en la comunidad. El punto a destacar es que aunque ésta haya sido la situación, la secundaria técnica tuvo la capacidad de dejar huellas, que se conservan o se desdibujan de acuerdo con ciertas condiciones. La huella se hace más nítida en la continuación de estudios técnicos, en adjudicarle al centro de formación un

¹⁹⁹ Los 10 casos de esta trayectoria han continuado estudiando por la vía de la capacitación técnica; si se descartan los 6 casos que fueron identificados desde el centro de capacitación, por el efecto “selección”, los otros cuatro, ubicados desde la escuela o la vida y el trabajo, también hicieron estudios de capacitación.

²⁰⁰ Para 3 de los egresados su trabajo principal se vincula con las carreras que cursaron en el centro de capacitación técnica (dos en mecánica y una en contabilidad), no así con los talleres de la secundaria técnica.

estatus similar a los estudios de bachillerato, y en los trabajos que realizan. Cuando está el ancla familiar, la huella se hace nicho laboral, y cuando esta ancla no existe se constituye como un saber para uso doméstico o para hacer pequeños trabajos y mejorar el ingreso.

Las expectativas de futuro son otros lugares que pueden ser leídas como huellas. Entre los egresados más jóvenes está la expectativa de llegar a la universidad, pero también la idea de no continuar estudiando y trabajar en puestos intermedios o establecer un negocio propio. En los egresados de mayor edad, mientras los varones están consolidados en su posición y no ven alternativas, la egresada mujer sigue con ánimo de cambio.

8.4. Visión final de la trayectoria “gana el trabajo pero hay ventanas”

Sobre la base de haber reflexionado acerca de las dos trayectorias específicas en las cuales se bifurca la gran trayectoria “gana el trabajo...pero hay ventanas”, se observa que la capacitación aparece como un plus valor para aquellos egresados que no continuaron ni estudios de bachillerato ni de nivel superior. En efecto, en la trayectoria específica “el fin de la escolaridad” los egresados se encuentran en posiciones más débiles que en la trayectoria específica “la capacitación abre puerta”.

Al observar diferencias y semejanzas entre las dos trayectorias específicas que forman parte de la gran trayectoria “gana el trabajo pero hay ventanas”, resulta que:

a) en las dos trayectorias específicas predominan los jóvenes egresados recientes que viven con sus padres, no tienen hijos ni han formado familia propia; sin embargo en la trayectoria “la capacitación abre puertas”, aparece un grupo de egresados de mayor edad que si se han emancipado de su familia y que han seguido la línea normalizada de primero la nupcialidad y luego la procreación (3 casos); otro caso semejante aparece en la trayectoria “el fin de la vida escolar”, con la diferencia de que su vida es más vulnerable;

b) la alta presencialidad del trabajo se reduce en el grupo de los jóvenes que han transitado por la trayectoria “la capacitación abre puertas”;

c) se han creado o se están delineando algunos nichos especializados de trabajo estable (mecánica y secretariado) entre los jóvenes de la trayectoria “la capacitación abre puertas”;

mientras en los más jóvenes se está iniciando este proceso, en los de mayor edad, los nichos especializados están constituidos; por el contrario, en la trayectoria “el fin de la escolaridad los cuatro jóvenes se ubican en trabajos no especializados;

d) los ingresos en la trayectoria “la capacitación abre puertas” son significativamente mayores que en la trayectoria “el fin de la escolaridad”, en particular entre los egresados de mayor edad y que cuentan con los nichos laborales especializados;

e) en la trayectoria “la capacitación abre puertas” se hace presente un ancla familiar o una tradición familiar en un oficio que une las formaciones de la secundaria técnica y de la capacitación y facilita la construcción del nicho laboral estable y bien remunerado;

f) en la trayectoria “el fin de la escolaridad” se presentan trayectorias escolares discontinuas en la secundaria técnica (repeticiones, ausentismo, participación poco comprometida, titulación inconclusa) que están más desdibujadas en la trayectoria “la capacitación abre puertas”.

En síntesis, la trayectoria de los que hicieron estudios de capacitación da cuenta de que este tipo de formación implica un tiempo de aprendizaje institucionalizado que genera un plus valor para aquellos egresados que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior después de concluir la secundaria técnica. Este valor se expresa tanto en términos de la gestación de un nicho laboral más especializado como de ingresos más altos. Entre los egresados de mayor edad se hacen presentes la construcción de una familia propia, y/o más aspiraciones educacionales o mayor satisfacción laboral y personal. Sin embargo, necesitamos considerar el lugar que ocupan otros factores, como el género, que hace a las mujeres más vulnerables y dependientes de trabajos no especializados, típicamente femeninos (cuidar niños a domicilio, cuidar niños para una empresa de transporte escolar, llevar encargos). Por el contrario, la familia, en particular la presencia de una tradición en oficios, aparece como un factor facilitador de la constitución de nichos laborales más estables.

En la trayectoria “el fin de la vida escolar” el centro es el trabajo, mientras no se vislumbra un cambio radical sino continuar trabajando en lo que venga. Programas de regreso a la educación media superior, la formación profesional y/o para organizar microemprendimientos, podrían ser dispositivos para generar alternativas.

En la trayectoria “la capacitación abre puertas” justamente es la capacitación la que organiza la vida y funciona como su centro y al mismo tiempo permite avances y mejoras en varios planos. Si recordamos que la perspectiva de conjunto de las situaciones y las prácticas es fundamental para orientar la vida, la capacitación sería un proceso clave que abre puertas, especialmente si se combina con otros factores.

Por su parte, la trayectoria “el fin de la vida escolar” da cuenta de la importancia de que los jóvenes conserven su lugar en un espacio institucionalizado de aprendizaje, en particular por las posibilidades de vida y trabajo que se cierran si no lo hacen. También esta trayectoria, que se presenta como la más vulnerable, confirma que los niños y jóvenes trabajadores requieren de una atención especial porque llega un momento en que no pueden conciliar escolaridad y trabajo y se ven obligados a hacer la opción excluyente de dejar la escuela.

Un punto a destacar es que en las dos trayectorias específicas se observan casos que no presentan cambios de posiciones ni idas y vueltas. Sin embargo, en la trayectoria “el fin de la escolaridad”, esas configuraciones dan cuenta de una fuerte vulnerabilidad social y educativa. Por el contrario, en la trayectoria “la capacitación abre puertas”, las trayectorias que se mantienen en torno a un nicho productivo son un signo de estabilidad y prosperidad, sustentadas por la presencia del ancla familiar, representada por la tradición en un oficio concretada en un negocio propio.

Finalmente, las trayectorias analizadas no sólo muestran las complejas relaciones entre educación y trabajo, sino que ponen en cuestión una vez más categorías como inserción laboral o salida de la escuela.

Capítulo IX. Trayectoria “cada cual estudia a su modo”

Introducción

En este capítulo se continúan presentando las trayectorias de los egresados, inferidas de sus relatos orales. Así como el capítulo anterior se concentró en la gran trayectoria “gana el trabajo pero hay ventanas”, referida a los jóvenes que no continuaron estudios de educación media superior y superior, ahora se analiza la gran trayectoria “cada cual estudia a su modo”, que a su vez agrupa un conjunto de trayectorias específicas de los egresados que continuaron estudios de media superior a educación superior, después de la secundaria técnica (22 jóvenes). Cerca de la mitad de los jóvenes que han transitado por esta trayectoria han realizado además cursos de capacitación técnica.

Esta gran trayectoria incluye cuatro trayectorias específicas:

- a) “estudian trabajando”, estudiantes de media superior o superior al momento de la entrevista, que trabajaban, habían trabajado o buscaban trabajo (5 egresados);
- b) el regreso a la capacitación”, estudiantes de un centro de capacitación al momento de la entrevista, con estudios previos de media superior (completa o incompleta) o superior incompleta, trabajaban o no trabajan (7 egresados);
- c) “a la universidad sin interrupciones”, trabajadoras ocupadas al momento de la entrevista, graduadas universitarias, realizaron trabajos eventuales o no trabajaron durante sus estudios (3 egresadas);
- d) “trabajando con un poco de ventaja”, trabajadores ocupados o desempleados al momento de la entrevista, con estudios de media superior completos o incompletos, trabajaron mientras estudiaban; tres de ellos realizaron además cursos de capacitación (7 egresados).

A continuación de este capítulo se presenta una visión comparada de las grandes trayectorias entre sí y se realizan algunos análisis transversales y conclusiones de segundo nivel.

9.1 Visión inicial de la gran trayectoria “cada cual estudia a su modo”

El nombre de la trayectoria alude al siguiente proceso: estos egresados continuaron estudios de educación media superior o superior después de la secundaria técnica, pero lo hicieron por diferentes y múltiples vías, ya sea combinándolos con el trabajo o concentrándose en estudiar, logrando por esta segunda vía un ingreso diferido pero más especializado al mundo laboral. Cuando se combina el estudio y el trabajo en algunos casos se suceden los trabajos poco calificados, así como se buscan trabajos para financiar los estudios y/o trabajos compatibles con los estudios, que permitan continuarlos; en estos casos la aspiración educativa condiciona el trabajo. En otros casos, se siguen estudios cortos de capacitación para conseguir trabajo y/o cambiar de rubro; también aparecen especializaciones desde el trabajo que se van construyendo en forma progresiva, e incluso temprana, que orientan los estudios. En este sentido, en esta gran trayectoria se hacen presentes cuatro trayectorias específicas, ya reseñadas, y sus variantes.

Cabe destacar que la mayoría de los egresados trabajó durante sus estudios de bachillerato o nivel superior, ya sea empezando en la secundaria e incluso antes. Sin embargo, un grupo de los que continuaron estudios no trabajaron durante la educación media superior o la superior, dando cuenta que existen familias de bajos y medios ingresos que han tenido la intención y han generado estrategias para que sus hijos se concentren en los estudios. Al mismo tiempo, la mitad del grupo que no estaba trabajando durante los estudios de media superior, ya lo estaba haciendo al terminar ese nivel, al punto que sólo tres de los veintidós egresados hicieron la trayectoria “a la universidad sin interrupciones”, aludiendo a que completaron la universidad y empezaron a acercarse al trabajo tardíamente, a fines de la preparatoria, a través del servicio social, y recién se iniciaron en el trabajo remunerado durante los estudios universitarios o al graduarse de los mismos. En estas egresadas el trabajo no fue un obstáculo que impidiera acceder, permanecer y egresar a tiempo de la universidad. Aún más, una egresada de esta trayectoria ha completado la universidad sin trabajar, se ha incorporado al mundo del trabajo al terminar sus estudios y se ha integrado a una tarea relacionada con su formación. Por su parte, la finalización de los estudios de cada nivel: secundaria, media superior, técnica o superior se presenta como un momento en que si el egresado no estaba trabajando empieza a hacerlo.

La presencia de estudiantes trabajadores, ya sea de estudios de bachillerato y nivel superior o de capacitación, así como de trabajadores que estudiaron trabajando, necesita ser abordada desde el sistema educativo, en vistas de arribar al diseño de políticas y programas específicos. Al mismo tiempo cabe reconocer que existe otro grupo que hizo una trayectoria más tradicional o lineal: estudiaron sin trabajar hasta la universidad, empezaron a hacerlo durante ese nivel o incluso lo difirieron hasta egresar, se incorporaron a opciones laborales relativamente estables y congruentes con sus estudios y hasta realizaron estudios de postgrado. Al interior de esta trayectoria también se observan variantes en términos del anclaje en lo local versus movimientos migratorios internos e internacionales.

Por otra parte, en esta gran trayectoria “cada cual estudia a su modo” predominan los jóvenes de 20 años y más (18 egresados sobre 22, 82%), mientras tienen un peso importante los que están llegando a la adultez (8 egresados de 27 a 29 años, 36.5%).²⁰¹

Además, predominan los que están trabajando respecto de los que buscan trabajo (18 egresados sobre 22). Por su parte, los que tienen 20 años y más están ocupados en mayor grado que los más jóvenes, comprobándose una vez más que opera el “premio a la experiencia”. Además, de los que continuaron estudios de bachillerato y nivel superior, la mitad define su condición actual al momento de la entrevista en términos de estudiante, ya sea de algún nivel del sistema educativo o de capacitación. En este sentido, se observan “redes de estudios”, ya que los egresados han continuado estudios en la educación media superior o superior, pero además algunos se han abierto a estudios de capacitación. Un punto a destacar es que entre los que se definen como estudiantes, predominan los de 20 años y más, que están asistiendo a cursos de capacitación o de educación superior.

Las graduadas universitarias son sólo tres de las egresadas de la secundaria técnica, sobre un total de veintidós que continuaron estudios de bachillerato y nivel superior y sobre un gran total de 36 casos que constituyen el grupo de investigación. Todas las graduadas universitarias se encuentran trabajando, mientras trabaja la mitad de los que cuentan con educación superior incompleta o con educación media completa y casi los dos tercios de los que tienen media incompleta. Esta distribución permite observar que la educación universitaria completa hace una diferencia en términos de

²⁰¹ Las edades de los egresados son: 17 (2 casos), 18 (2 casos), 20 (3 casos), 23 (3 casos), 24 (2 casos), 25, 27, 28 (3 casos), 29 (5 casos). Sobre 22 casos, 4 casos tienen de menos de 20 años (18%); 8 casos de 20-24 años (36.5 %); 10 casos de 25-29 años (45.5%); al cambiarse la agrupación, 8 casos tienen de 27 a 29 años (36.5%).

incorporación laboral, no así la media superior. Sin embargo, los que tienen media incompleta trabajan en mayor grado que los que la completaron, pero en trabajos poco calificados, ya sea como chofer o despachando tacos o tortillas, y en dos casos trabajando con familiares.

Finalmente, cabe señalar que las trayectorias dan cuenta de una presencia reiterada de combinaciones entre la secundaria técnica seguida de estudios técnicos en la media superior, aun cuando sea en otro campo productivo, o bien de regresos a la capacitación, después de haber transitado por la media superior, una carrera técnica universitaria o estudios universitarios incompletos. Igualmente, aparecen aspiraciones técnicas como estudiar en el Poli o estudiar carreras técnicas cortas en la universidad. Estas trayectorias “técnicas” coexisten con otras donde el egresado opta por una vía humanista y adopta la universidad como su horizonte principal. La presencia de egresadas que ha completado la universidad da cuenta de que la secundaria técnica, si bien parece generar un mayor número de trayectorias que se concentran en la media superior, también hace posible la continuidad de estudios de nivel superior.

En esta trayectoria con alta diversidad interna se diferencian subgrupos de egresados según su nivel de escolaridad, condición (estudiante o trabajador) y edad:

- a) egresados recientes (en torno a 17 años), se definen como estudiantes, asisten a la media superior y trabajan en tareas poco calificadas, como ayuda familiar, o buscan trabajo (dos casos, hombres);
- b) egresados de veinte años o más que se definen como estudiantes, asisten a la educación media superior o a la educación superior y trabajan en tareas un poco más calificadas que los anteriores o han elegido dejar de trabajar para estudiar, pero trabajaron antes (tres casos, dos hombres y una mujer);
- c) egresados recientes (veinte años o menos), que se definen como estudiantes de capacitación, estaban trabajando o no, cuentan con media superior completa y han regresado a la capacitación; incluso uno de ellos manifiesta que se puso a trabajar para pagar la capacitación (tres casos, dos mujeres y un hombre);
- d) egresadas de más de veinte años, que se definen como estudiantes de capacitación, cuentan con educación media incompleta a universitaria incompleta

y/o técnico universitario, y han regresado a la capacitación (cuatro casos, mujeres);

- e) egresada de menos de veinte años, que se define como trabajadora, ha hecho trabajos eventuales, no trabaja en este momento, y tiene media incompleta (un caso, mujer);
- f) egresados de ambos sexos de veinte años y más, con predominio de los más cercanos al fin de la juventud que se definen como trabajadores, están predominantemente ocupados (cuatro sobre seis) y cuentan en su mayoría con media completa (cinco sobre seis); en total seis casos (tres hombres y tres mujeres);
- g) egresadas que están dejando la juventud (27 a 29 años), son graduadas universitarias, se definen como trabajadoras, estaban ocupadas al momento de la entrevista, y no trabajaron durante los estudios previos a la universidad (3 casos, mujeres).

El espectro de grupos identificados da cuenta que los jóvenes que han transitado la trayectoria “cada cual estudia a su modo”, no sólo son predominantemente mayores de veinte años, sino que participan en el mundo del trabajo, algunos en forma discontinua y eventual y otros más establemente; algunos han hecho de esta participación inestable un estilo de vida. Finalmente, aunque los trabajos poco calificados siguen siendo los más frecuentes, aparecen trabajos calificados tanto entre las graduadas universitarias como en el caso del estudiante universitario, así como trabajos técnicos de nivel medio en egresados con educación media superior con orientación técnica o con cursos de capacitación.

En efecto, en esta gran trayectoria, los trabajos siguen siendo poco calificados, tales como vendedor de tacos, disc jockey eventual, reparto de pensiones, ayuda familiar en despachos de alimentos, chofer, volantera de los partidos políticos, venta de comida en la escuela, otros. Estos trabajos hablan también de la creatividad de los jóvenes y de su capacidad para aprovechar las oportunidades. Se presentan algunos trabajos calificados en la trayectoria específica “a la universidad sin interrupciones” (investigadora, docente universitaria, planificadora educativa, directora de mercadotecnia, ayudante de publicidad); también, algunos trabajos de nivel técnico o intermedio, en dos de los egresados que se inscriben en la trayectoria “estudian trabajando”, en uno que es

estudiante universitario (ayudante de veterinaria) y en otro que es estudiante de media superior (laboratorista químico) o en trabajadores ocupados con estudios de media superior completa (impresor, estilista).

Cabe destacar que la novedad que se incorpora en esta gran trayectoria respecto de la otra “gana el trabajo pero hay ventanas” es la presencia de la continuación de estudios de bachillerato o nivel superior, que agrega un plus a las posibilidades de conseguir trabajo e ir amasando una especialización, así como la pasión declarada por lo que hacen y/o estudian. A este valor se agregan los estudios de capacitación, que tienen lugar en distintos momentos, ya sea cuando el joven ha completado la secundaria, la media superior o incluso la educación superior. Del total de veintidós egresados, diez han realizado cursos de capacitación.

Un punto a explicitar es que así como se diferencian las trayectorias, también concurren instituciones de formación de diferente naturaleza, desde las secundarias técnicas, los bachilleratos tecnológicos, las escuelas vocacionales, los bachilleratos generales, los centros de formación técnica, la universidad y la escuela normal. Las instituciones de orientación técnica no cierran el espacio sino que se hacen presentes otras asociadas con la formación general.

A continuación, se describen las cuatro trayectorias específicas en torno a las cuales se agrupan los siete subgrupos identificados.

9.2 Trayectoria específica “estudian trabajando”

La trayectoria se sintetiza en los siguientes términos: al terminar la secundaria técnica continuaron participando en la educación media superior o superior, sin interrupciones o con interrupciones breves que no alteraron la continuidad en el mediano plazo, mientras venían trabajando desde la secundaria o antes, o empezaban a trabajar luego de completarla o estaban buscando trabajo. Al momento de la entrevista el proceso común era que estos jóvenes estaban estudiando en educación media superior o en educación superior. Aún más, el estudio organiza la trayectoria, ya que si bien trabajan buscan resguardar la continuidad educativa, aún con interrupciones o diferimientos. Finalmente, se van a hacer presentes muchas singularidades, que impiden hablar de una única trayectoria. Los criterios para identificar esta trayectoria fueron: a) continuaron estudios de educación media superior y superior; b) estaban estudiando media superior o universidad al momento de la entrevista y trabajando. Se definieron como “estudiantes trabajadores”.

9. 2.1 Los relatos de los egresados²⁰²

Héctor, 17 años, soltero, vive con su mamá y un hermano, cerca de la secundaria técnica; los padres están separados. Héctor está estudiando en una escuela vocacional del Poli, en cuarto semestre, en instalaciones eléctricas, “ya salgo y me voy a estudiar al Poli”; todavía no sabe qué va a estudiar, tiene dudas entre electrónica, electricidad o algo relacionado. En la escuela secundaria técnica estudió en el taller de electricidad. Los padres estudiaron la secundaria, pero la madre no la completó; la madre tiene un local de tacos en la puerta de la escuela primaria cercana a la secundaria técnica; el papá trabaja en una tienda de vendedor. Ante la ausencia del padre, siente que la mamá “necesita de nosotros, la separación me afectó un poco, la culpa la tuvo mi papá, mi mamá está sola con mi tía y necesita nuestro apoyo”. Héctor ayuda en el negocio materno de los tacos, de 3 a 5 de la tarde, cuando sale de la escuela; no recibe ninguna remuneración. Tiene un solo hermano mayor, 19 años, que estudió en la misma secundaria técnica, después en el CONALEP y que ahora trabaja en un banco como cajero; el hermano estudió mecánica en la secundaria técnica y en el CONALEP se pasó a contaduría. La secundaria técnica le gustaba mucho; en el taller de electricidad Héctor aprendió a armar tableros y hacer circuitos eléctricos para casas habitación, “te sientes capaz de arreglar, me enseñaron la práctica y la teoría”; la escuela le dejó muchos amigos y una novia, con la que todavía continúa. Sin embargo, la escuela vocacional le gusta más, es más grande y hay más jóvenes. Durante la secundaria trabajó en la tienda de abarrotes de un tío, despachando; luego trabajó en un café internet, atendiendo las computadoras; en ambos casos trabajaba sólo por las tardes, para poder estudiar; ganaba unos 450 pesos por semana y con ese dinero se compraba ropa y salía a divertirse con los amigos. En el futuro se ve estudiando en el Poli y trabajando, “en la universidad podría ser pero en el Poli es más fácil, me veo en una carrera técnica, voy a trabajar y estudiar, quiero buscarme un trabajo donde practicar todo esto”.

Ricardo, 23 años, soltero, vive con los abuelos que lo criaron desde pequeño, en la misma colonia popular donde está ubicada la escuela secundaria técnica; tiene dos hermanos menores, uno estudiante universitario en la UNAM, en administración de empresas y otro que terminó la secundaria, no quiso seguir estudiando, y “trabaja a

²⁰² Se presentan fragmentos significativos de las entrevistas, en particular las referencias a trayectorias; la dimensión subjetiva de la trayectoria individual está redactada en forma sintética u omitida, pero se retoma en la caracterización general de la trayectoria; para algunos temas como violencia, que están presentes en todos los relatos, se han elegido sólo algunos testimonios.

veces”. Ricardo estudió electricidad en la secundaria técnica, pero no le interesaba el taller, aunque aprendió “lo básico”; ahora sólo lo aplica para uso doméstico; al mismo tiempo dice que los talleres eran buenos, pero que “no le interesaba lo técnico”; luego hizo la preparatoria en la UNAM y ahora está estudiando veterinaria en la UNAM, cursando el tercer semestre; desde los once años trabaja y es el sostén de sus abuelos, que lo criaron; la mamá trabajaba de secretaria ejecutiva y había llegado hasta la prepa, pero se separó, se volvió a casar y se fue, dejando a los hijos con sus padres. El papá trabaja como gerente en una concesionaria automotriz y tiene estudios universitarios en administración de empresas; él también se fue a vivir solo después de la separación. Ricardo empezó a trabajar en una veterinaria del barrio, donde todavía trabaja; es el único lugar donde ha trabajado; “primero venía a ver y luego a trabajar”; hace un trabajo especializado, pone vacunas, revisa los animales, incluso hace cirugías; define al dueño de la veterinaria como a “un padre”, que le enseñó a trabajar, lo apoya y lo escucha; desde siempre le gustan los animales, por eso se acercó a la veterinaria; los estudios universitarios los eligió porque ya estaba trabajando en la veterinaria; aun cuando estudia, va cursando lentamente porque trabaja. Para Ricardo la secundaria técnica “fue fundamental, es diferente a la primaria, es más compleja, aprendí a hacerme muchas preguntas, aprendí a pensar”. En la secundaria técnica se hizo de amigos, que todavía conserva y valora mucho a los profesores, especialmente a la maestra de lenguaje, aunque destaca que “eran muy estrictos”. Cuando comenzó la secundaria “era un alumno regular, luego mejoré, aprendí a ser responsable”. El mejor recuerdo que tiene de la secundaria son los amigos. Destaca: “ellos no han hecho nada por ellos mismos, los papás los mantienen”. En el futuro se ve terminando sus estudios y trabajando en la misma veterinaria del barrio, que espera que se amplíe.

Alejandra, 24 años, vive en la colonia cercana a la escuela, soltera, sin hijos, vive con los abuelos; estudia licenciatura en educación primaria con especialidad en química en la Escuela Normal, no trabaja al momento de la entrevista pero trabajó, vive a dos cuadras de la escuela. Su papá era militar y su mamá secretaria, fallecieron en un accidente cuando ella tenía 7 años, tenían secundaria; se crió con los abuelos, el abuelo era impresor y la abuela enfermera y estudiaron sólo la primaria. Tiene tres hermanas, una de 30 años, que es enfermera, otra de 28 años, que es ama de casa y una tercera de 21, que trabaja de prefecta en otra secundaria técnica. Las hermanas también estudiaron en esta secundaria. En la secundaria hizo el taller de electricidad. En relación con la escuela afirma: “yo no la elegí, quería otra, donde iban mis amigos, pero mis abuelos me

dijeron que no, por la cercanía, se los agradezco ahora, porque la cercanía me ayudó”. El taller de electricidad le encantó: “me fascinó arreglar cosa, sabes puedes decir: busco el falso, es uno de los mejores talleres de esta secundaria, me gusta aprender haciendo, rebobinando motores, haciendo instalaciones eléctricas”. Asimismo, agrega:

La escuela me dejó muchas enseñanzas, mis verdaderos amigos los hice en la secundaria, son personas de bien, no siguieron estudiando, trabajan, a los que sigo viendo estudiaron en la vocacional (...) fue una etapa muy bonita, me la pasé muy bien, recuerdo los maestros, hice amistad con los maestras, me gustaba estudiar, ellos nunca fueron groseros; yo estoy de maestra por una maestra de aquí, de geografía. Lo que más le molestaba de la escuela era la disciplina: “como soldaditos, sentados, viendo el pizarrón, tienes que traer la tarea, no hay pretextos, se me quedó grabado”.

En ese marco, la secundaria técnica también le dejó el hábito de ser ordenada, de respetar a los maestros. Otro punto que destaca es que en la secundaria se enseña lo básico: “no enseñan muchas cosas y luego lo piden en el examen de prepa”. Durante la secundaria técnica trabajó de empaquetadora en el super. Después de la secundaria se fue al colegio de bachilleres, a una preparatoria general. Pero:

tuve muchos problemas con los maestros, no me dejé, no te dejas, les llevas la contra y no pasé su materia, me salí, en el colegio de Bachilleres fue feo, te hablan diferente, tienes más libertad, más fiestas, se fumaba, bebía, todos con marihuana, si quieres formar parte del grupo, te vas con ellos... no son tus amigos. Como me salí, hice el examen de nuevo y entré a un CETIS, estudié técnico en gericultura; luego di examen en la Normal Superior, me puse a trabajar en el DF en reparto de pensiones, hacía visitas domiciliarias, duré un año; no me daban permiso para estudiar, trabajaba de 8 a 4 de la tarde por 5000 mil pesos; también estudié en la escuela de danzas, pero mi meta era ser maestra, hace 4 años que estoy en la escuela normal, ya no trabajo y me gusta mucho.

José Luis, 17 años, soltero, sin hijos, vive con los padres cerca de la escuela. Está estudiando en el CONALEP, empezando el tercer año; en la secundaria técnica donde estudió está ahora haciendo su servicio social, colaborando en orientación, administración y como prefecto; hace seis meses que está en estas funciones. Llegó a la secundaria técnica porque se la recomendó su hermano, que estudió allí, además, le quedaba cerca, ya que vive a cuatro cuadras de la escuela. En este marco, dice: “estuve aquí por gusto mío”. En la secundaria estuvo en el taller de mecánica, “me agradan los carros, el ambiente es padre, manejas varias herramientas, carpintería no me llamaba la atención, electricidad me daba pavor, costura no es para mí”. El taller le permitió aprender diseño gráfico, uso de herramientas, relaciones, me permitió aprender bastante“. Afirma que la escuela: “me dejó mucho, madurez, socialismo, comunicación, amistades muy grandes, era más cerrado antes, la secundaria me ayudó a convivir y a disfrutar, a secundaria es una de las etapas más bonitas”. Considera peligroso el barrio donde está ubicada la escuela: “gente pesada, es una colonia pequeña, las personas no conocidas son asaltadas”. Además, hay conflictos entre dos barrios cercanos a la escuela: “hay gente armada, la gente no sale de noche”; su filosofía es que “para estar con los amigos y divertirse no necesitas salir”. Por su parte, en la escuela no hay violencia física abierta pero si en la comunicación: “los profesores hablan muy brusco, hay un grupito que manda, la advertencia es una forma de poder controlar”. La escuela participa en dos programas: Escuela Segura y Escuela Siempre Abierta. Considera que la escuela está protegida y que ya no se sienten inseguros. Un punto a destacar es que dice que le gusta mucho leer, y le gusta el cine y estar con los amigos, “nos quedamos de ver, nos reunimos”. No trabaja y nunca trabajó; sin embargo, ahora está buscando trabajo y no encuentra. En el futuro se ve estudiando en la UNAM turismo o gastronomía. Espera para sí un gran progreso, hacer una carrera y trabajar en un lugar fijo, con un buen sueldo. No se ve casado, sino que se imagina viajando por todo el mundo, así como teniendo casa y carro propios. En el presente, los papás están detrás de mí: “que te dejaron de tarea...me dicen...no han querido que trabaje”. El papá terminó la secundaria y trabaja de jefe de choferes en una empresa; la mamá también terminó la secundaria y es ama de casa. Tiene dos hermanos: una hermana que va a la escuela, a la secundaria técnica investigada en esta tesis y un hermano casado, que terminó la secundaria en esa escuela, y trabaja de chofer de camión en una empresa; este hermano estuvo en el taller de carpintería e hizo muebles, en particular modificaba un mueble y le daba uso doméstico. Valora al secundaria técnica y el CONALEP porque enseñan de una manera

diferente, “a manejar las cosas, es más aprendible, más dinámico, no tengo buen concepto de la secundaria general”.

Rodolfo, 20 años, soltero sin hijos, vive con sus padres y sus dos hermanas, está terminando la media superior en el Poli, como laboratorista químico; en la secundaria técnica participó en el taller de mecánica automotriz. Trabaja en un hospital público haciendo su servicio social, en dermatología clínica, está contento con lo que hace en el hospital; además ayuda en el puesto de tacos de su mamá, ubicado enfrente de la secundaria técnica; también es disc jockey los fines de semana y hace música de vez en cuando. Gana unos 800 pesos por semana. Sus padres estudiaron la secundaria, la mamá no la terminó; el papá es albañil y la mamá ha armado el puesto de tacos, con la ayuda de los hijos y en cooperación con unas vecinas. La hermana de 18 años empezó la preparatoria, se embarazó y dejó la escuela; ahora ayuda en la casa; la hermana menor, de 12 años está terminando la primaria. Espera continuar estudiando en el Poli como ingeniero en audio o medicina en la UNAM; se ve como profesional y le gustaría irse a los Estados Unidos. En la secundaria técnica aprendió varias cosas: a arreglar frenos, cambiar bujías; el profesor era bueno; pero él no aplicó estos conocimientos porque “por la edad era muy inmaduro”. Para Rodolfo, la educación “es para superarse y es una responsabilidad ética”.

9.2.2 La trayectoria “estudian trabajando”

Quiénes son los sujetos

Los egresados que han transitado por esta trayectoria son cinco sujetos, entre los cuales predominan los varones²⁰³, y de los cuales tres están estudiando la educación media superior y dos la educación superior, en una universidad o en una escuela normal. Las edades del grupo oscilan entre 17 y 24 años.²⁰⁴ Todo el grupo vive cerca de la escuela seleccionada para la investigación, en un barrio popular de la ciudad de México. El espacio local se constituye no sólo como lo común sino como amenazador, ya que está presente entre estos jóvenes la visión de un lugar peligroso, donde el único resguardo es “ser conocido”.

Además, todos los egresados estudiaron en la misma escuela secundaria técnica y fueron ubicados desde esa escuela. El hecho de que los egresados de este grupo tienen

²⁰³ Cuatro varones y una mujer.

²⁰⁴ Dos jóvenes de 17 años, un joven de 20 años, otro de 23 y una joven de 24.

hermanos o hermanas que estudiaron o están estudiando en la misma escuela secundaria técnica, pone de manifiesto que ésta es una referencia para la comunidad. También los egresados destacan que eligieron la escuela porque sus hermanos se las recomendaron o porque sus padres decidieron que fueran allí. La cercanía de la escuela fue un factor que influyó en la elección, sin por eso determinarla, ya que aluden al prestigio de la escuela en la zona.

Todos los egresados de esta trayectoria son solteros, sin hijos y viviendo con sus padres o abuelos. Dos de los egresados fueron criados por sus abuelos. Una parte de los egresados puede definirse como “dependientes económicos”, ya que viven con su familia y emplean los pequeños ingresos que consiguen en ropa o para “divertirse con los amigos”. Otra parte de los egresados se ha constituido como el principal generador de ingresos de la familia.

Los padres tienen desde educación secundaria completa o incompleta hasta estudios universitarios, mientras trabajan en tareas poco calificadas (chofer, vendedor, albañil), con la excepción del que estudió en la universidad y trabaja de gerente o del que es definido como “militar”; las madres tienen una escolaridad menor, en torno a secundaria incompleta o completa, y trabajan vendiendo tacos en espacios cercanos a las escuelas del barrio, como secretarias o como amas de casa; sólo una de las madres estudió la preparatoria y trabaja de secretaria ejecutiva. Sin embargo, los padres que tienen alta escolaridad y con ocupaciones más calificadas no criaron a su hijo, sino que lo dejaron a cargo de los abuelos, los cuales contaban con educación primaria y se habían dedicado a trabajos poco calificadas. Los otros abuelos que criaron a una de las egresadas contaban con educación primaria, mientras trabajaban de impresor y enfermera, respectivamente.

Los egresados han superado la escolaridad de sus padres o abuelos, aun cuando han empezado a trabajar desde la secundaria o antes. El egresado que estudia en la universidad es el único que tiene padres con alta escolaridad y que realizan trabajos más calificadas, aun cuando no fue criado por ellos. En este grupo de egresados el trabajo tiene alta presencialidad en la vida de los jóvenes, mientras se desempeñan principalmente en tareas poco calificadas, aun cuando aparecen otras de nivel técnico o de mayor especialización.

La trayectoria inferida de los relatos

La trayectoria común a las diferentes variantes se sintetiza en los siguientes pasos: completan la secundaria técnica, sin referencia a repeticiones, ausentismo o problemas de rendimiento, luego continúan estudiando y al mismo tiempo empiezan a trabajar o siguen trabajando en lo que ya venían haciendo durante la secundaria o en otra tarea o buscan trabajo sin encontrarlo. En algunos casos trabajan para financiar los estudios, en otros dejan de trabajar para poder estudiar; algunos buscan tareas de medio tiempo, en el horario opuesto al colegio o universidad. Asimismo, en el momento de la encuesta, habían hecho en época reciente opciones de vida como dejar de trabajar para concentrarse en sus estudios, hacer el servicio social de la media superior y junto con éste algún otro trabajo de ayuda familiar o alguna tarea externa a la familia poco calificada, o empezar a buscar trabajo por primera vez. Estas elecciones reafirman la centralidad de los estudios como factor organizador de la trayectoria. En la medida en que cambian de un trabajo a otro, la trayectoria empieza a hacerse más compleja y discontinua.

Los distintos trabajos que han desempeñado los jóvenes se caracterizan por ser poco calificados, desde desempeñarse como ayuda familiar en un puesto callejero de tacos hasta disc jockey o repartidora de pensiones. Los egresados transitan de un trabajo a otro; sólo tienen continuidad los trabajos como ayuda familiar así como el caso de un egresado que encontró un adulto dispuesto a ser su mentor, quien lo ha apoyado desde pequeño, así como lo ha iniciado en la veterinaria.

En términos de congruencia entre las especialidades en los talleres de la secundaria técnica y las orientaciones tecnológicas en la media superior o en la superior, se observan dos posibilidades: en un caso no se encuentran continuidades y en el otro una continuidad que se va tornando más especializada: se inicia como electricidad en el taller de la secundaria técnica, se continúa como instalaciones eléctricas en la escuela vocacional y se proyecta como aspiración educacional hacia estudios en electricidad o electrónica, preferentemente en el IPN. Aún más, un grupo de los egresados conserva un horizonte técnico tanto en los estudios de media superior como en sus aspiraciones educacionales para el futuro, ya sea una carrera técnica o ingeniería en la universidad, o estudios en el IPN. Los dos egresados que están estudiando en la educación superior presentan un tiempo más largo para realizar sus estudios que el contemplado en la estructura curricular de sus carreras, en estrecha relación con ser estudiantes trabajadores; también el “atraso” se hace presente en forma más leve en uno de los egresados que están estudiando la

media superior. Ninguno de estos egresados ha asistido a centros de capacitación técnica, ni públicos ni privados. En este grupo aparece la aspiración a irse a vivir a los Estados Unidos. Los cinco egresados de este grupo se identifican a sí mismos como estudiantes trabajadores.

Las variantes de la trayectoria

La primera variante es una trayectoria que se presenta como “continuidad técnica”. En efecto, en esta variante se ubica un egresado reciente que al terminar la secundaria técnica y sin interrupciones continúa en una escuela vocacional, en la misma especialidad que había estudiado en el taller de la secundaria: electricidad. Aún más tiene la aspiración de estudiar una carrera de educación superior en electrónica o electricidad, en el IPN. El egresado destaca que prefiere el IPN a la universidad, argumentando que “es más fácil”. No sólo se conserva un horizonte técnico sino se mantiene la especialidad temprana. Aún más, tiene la aspiración laboral de buscarse un trabajo en el mismo campo productivo, para “practicar” lo que sabe. Durante la secundaria acompañó el estudio con trabajos poco calificados, venta de abarrotes y atención a público en un café internet; buscó trabajos de medio tiempo por las tardes para que fueran compatibles con el estudio; la venta de abarrotes era en el negocio de un familiar. Al ingresar a la media superior continuó trabajando pero está vez ayudando a su mamá en un local callejero de tacos, donde despacha. Su único hermano también ha hecho una opción técnica, estudió en la misma secundaria técnica, en el taller de mecánica, luego en CONALEP contaduría y ahora trabaja de cajero en un banco importante. En este sentido, existe una tradición técnica entre los hermanos, fortalecida por la cercanía física de la escuela. El gusto que manifiesta por la electricidad propicia la congruencia y la linealidad de la trayectoria.

Si bien la trayectoria puede ser definida como continua, si se toma como referencia la congruencia entre la formación en los talleres de la secundaria técnica y la orientación tecnológica de la media superior, y el arraigo en lo local y familiar, empieza a hacerse más compleja por los trabajos que realiza, no relacionados además con los aprendizajes escolares. Igualmente, el hecho de transitar de la secundaria técnica, anclada en lo local, a una escuela vocacional que está fuera del barrio, aunque cercana, también implica un cambio. Al mismo tiempo es la educación la que organiza la trayectoria y el lugar que permite construir futuro.

La segunda variante es una trayectoria también continua pero de “resistencia” a lo técnico, en el sentido de construcción de un proyecto vocacional temprano diferente, antes que de oposición a la secundaria técnica. Esta trayectoria fue transitada por un egresado que empezó a trabajar desde los once años, y que continúa trabajando en esa misma tarea y lugar hasta el momento de la entrevista. Desde ese trabajo en que empezó mirando y luego como ayudante en una veterinaria del barrio, el egresado fue organizando su vida y especializándose, hasta llegar a hacer cirugía mayor. Si bien presenta atraso escolar, estudió primero la preparatoria en la UNAM y luego la carrera de veterinaria; no sólo ama lo que hace, sino que dice explícitamente tener falta de interés por lo técnico; en este sentido, dejó atrás la especialidad que aprendió en el taller de la secundaria (electricidad), y la aplica sólo para uso doméstico. Si bien valora en alto grado a la escuela secundaria técnica, y en este sentido reconoce los aprendizajes técnicos básicos que logró, antepone como fundamental la formación general que recibió, en el hecho de que le enseñaron a pensar, la presencia de los buenos maestros. Para el futuro se imagina graduado y trabajando en la misma veterinaria, que podría ampliarse. El dueño de la veterinaria es vivido como un padre o mentor por el egresado. En esta trayectoria, el trabajo ha condicionado los estudios, tanto orientando la elección como restringiendo el tiempo para hacerlo. El hecho de haber transitado del barrio, donde coexistían la secundaria técnica, la veterinaria y su propio domicilio, a la UNAM, como un lugar más cosmopolita y alejado de su experiencia, puede hacer un poco más compleja esta trayectoria.

La tercera variante es con idas y vueltas y compartida por tres de los egresados. En este caso, el egresado termina la secundaria técnica y busca la universidad, haciendo del estudio de la media superior un puente para llegar a ella. Acompañan los estudios de media superior con trabajos poco calificados, que se suceden unos a otros o se combinan con otros más calificados; incluso uno de los egresados no trabaja, pero busca trabajo infructuosamente. Los estudios superiores son concebidos de manera distinta: para uno como una carrera técnica corta (turismo, gastronomía), pero en la universidad; para otro, como una carrera universitaria (medicina, ingeniería); y para una tercera, como estudios en una escuela normal. Estos egresados no presentan relación de continuidad entre los estudios de la secundaria técnica y los de la media superior en términos de especialidades, sino que dejan atrás los conocimientos técnicos de los talleres de la secundaria o los usan sólo con fines domésticos. Sin embargo, valoran los aprendizajes logrados durante la secundaria e incluso uno de ellos está haciendo allí su servicio social. Aún más, han hecho la media superior tecnológica y valoran ese enfoque en mayor grado que la secundaria

general. Uno de los egresados tiene tres trabajos simultáneos: hace su servicio social en un hospital, retomando la especialidad de la media superior, es mano de obra familiar en el local de tacos callejero de la mamá, y disc jockey eventual; el otro egresado busca trabajo y define como cuidado que sus padres prefieran que no trabaje; la tercera egresada trabajó como empaquetadora en un super y luego en reparto de pensiones; esta egresada dejó el trabajo para poder cumplir con sus estudios y ahora sólo está estudiando la licenciatura en educación primaria. Para los tres el horizonte es la educación superior y al graduarse trabajos en consonancia. En la elección de su trabajo actual influye en dos de los egresados la opción tecnológica de la media superior, como si la última escolaridad condicionara en mayor grado que la secundaria técnica.

En síntesis, no se encuentra en esta trayectoria variantes que den cuenta de una continuidad en términos de completar estudios e ingresar en forma rápida y pertinente al mundo del trabajo. Sin embargo aparece la continuidad técnica de los estudios o la continuidad de una formación especializada que se inicia desde el trabajo y se prolonga en estudios disciplinarios en ese campo. La trayectoria y sus variantes oscilan en términos de su grado de complejidad, con un centro cambiante en términos de educación o trabajo, aun cuando se busca la conciliación entre ambos.

La dimensión subjetiva de las trayectorias

En esta trayectoria aparecen acontecimientos familiares que alteran los cursos de vida, en particular la separación o muerte de los padres, y/o el hecho de que los entregan en crianza a los abuelos. En este marco, no sólo los jóvenes reconocen que fueron afectados por estos hechos, sino que uno de ellos declara que “soy el sostén de mis abuelos” desde la primaria.

Los jóvenes valoran el trabajo y la educación, siendo entendida esta última como una opción ética, como un trabajo social que corresponde asumir. Aún más, los egresados tienen pasión por su trabajo, sus estudios o alguna afición. En efecto, a Alejandra le fascina ser maestra y estudiar en la escuela normal, habiendo adoptado como modelo a una profesora de una asignatura general de la secundaria técnica, mientras Ricardo manifiesta su amor por los animales y la veterinaria desde niño; Rodolfo por su parte ama la música y al mismo tiempo aspira a una carrera universitaria. Los egresados aluden a mentores adultos o modelos, tanto profesores de la secundaria técnica como profesionales del barrio.

Las aspiraciones educacionales oscilan desde un horizonte técnico a la universidad. En términos de aspiraciones laborales aluden al negocio propio, a continuar con las actividades que están haciendo pero ampliadas o finalmente a trabajar de lo que se pueda. El gusto por la naturaleza, la distancia con los partidos políticos y la política tradicional se presentan en este grupo. Si bien el grupo está anclado en lo local, el hecho de estudiar fuera del barrio se ha hecho presente, así como se plantea la posibilidad de irse a probar suerte a los Estados Unidos. En todos los egresados existe una visión optimista acerca de que el futuro será mejor, tanto en términos laborales como educacionales y de construcción de una familia propia.

9.2.3 Las trayectorias como huellas de la secundaria técnica

En primer lugar, los egresados valoran los aprendizajes durante la secundaria técnica, tanto los técnicos básicos (armar tableros, hacer o revisar circuitos eléctricos en casas habitación, manejar herramientas, arreglar frenos, cambiar bujías, otros) como la formación general, en particular la posibilidad de hacerse preguntas, así como haber construido algunos hábitos de orden y de respeto a los adultos. Un grupo de los egresados destaca que algunos profesores fueron modelos para su vida profesional. Se afirma que los profesores eran buenos pero estrictos y que ellos recibieron conocimientos pertinentes. Para algunos, la secundaria técnica era “muy bonita”, así como se generaron vínculos con los profesores que ellos definen como “de amigos”.

También se hacen referencias a que la secundaria técnica promovió confianza en sí mismos, ya que “te sientes capaz de arreglar”; igualmente se menciona que la enseñanza articulaba teoría y práctica. También el reconocimiento de que la secundaria técnica es mejor, “más completa”, que la secundaria general; opinión que no se sustenta en evidencias, pero se hace presente en el grupo. En relación con la media superior, los egresados valoran en mayor grado la escuela vocacional, el CONALEP o el CETIS, mientras cuestionan la preparatoria por el maltrato de los profesores hacia los estudiantes.

Las huellas de la secundaria técnica en términos de continuidad de estudios se expresa en el hecho de que tres de los cinco egresados están cursando la media superior con orientación tecnológica, mientras los otros dos son estudiantes de la educación superior, universitaria y no universitaria (UNAM y Escuela Normal, respectivamente). Sin embargo, una continuidad más directa en términos de la orientación recibida en los talleres de la secundaria técnica y los estudios posteriores sólo se hace visible en un caso, un

joven que participó en el taller de electricidad durante la secundaria, que se ha afirmado en esa orientación durante la escuela vocacional (especialidad en instalaciones eléctricas) y que aspira a ser ingeniero eléctrico. En los otros egresados, el trabajo y/ o sus propios intereses los han llevado por otros caminos en relación con los estudios. También se hace presente un horizonte técnico en las trayectorias en términos de aspiraciones por carreras técnicas cortas, carrera de ingeniería o estudios en el IPN. Al mismo tiempo este horizonte técnico coexiste con el de otros egresados que miran hacia la universidad, la formación humanista o la formación técnica en áreas diferentes a aquellas por las cuales incursionaron durante la secundaria. En ninguno de los egresados de este grupo se hacen presentes huellas de capacitación técnica.

Finalmente, no se detectan huellas laborales directas asociadas con la secundaria técnica, sino que el trabajo aparece vinculado con otros intereses (por ejemplo el gusto por ser maestra o ser veterinario), con la carrera universitaria que están cursando o con las ofertas emergentes que se presentan. En esta trayectoria los trabajos, presentes o pasados, oscilan desde tareas poco calificadas (ayuda familiar en un puesto de tacos, dos casos; hasta algunas de nivel técnico intermedio como laboratorista químico, ayudante de veterinaria, reparto de pensiones, disc jockey). Cabe destacar la presencia de huellas de la secundaria técnica en términos de capacidades técnicas, ya que todos los miembros de esta trayectoria hacen mención a que aplican los conocimientos técnicos de la secundaria para el uso doméstico (conocimientos de electricidad y de mecánica).

Otra huella importante que ha dejado la secundaria técnica son los amigos, las novias, el recuerdo de que era un ambiente propicio para crecer y compartir.

9.3 Trayectoria específica “a la universidad sin interrupciones”

La trayectoria se sintetiza en que estudiaron sin interrupciones hasta llegar a la universidad, y completaron ese nivel, sin que el trabajo que inician durante los estudios superiores los obstaculizara²⁰⁵. Al momento de la entrevista permanecían solteras y sin hijos y trabajaban en tareas congruentes con la formación recibida en la educación superior.

²⁰⁵ Dos de las egresadas trabajaron durante la universidad y una tercera empezó a trabajar una vez graduada.

9.3.1 Los relatos de las egresadas²⁰⁶

Jazmin, 29 años, vive en la ciudad de Puebla, soltera y sin hijos, vive con sus hermanas, dos profesionales universitarias y una adolescente que está estudiando la media superior; en su familia son cinco hermanos, todos estudiaron en la misma secundaria técnica; la mamá era ama de casa y el papá mecánico, con un taller propio; ambos tenían estudios secundarios y además la mamá hizo contabilidad; los padres se separaron cuando ella era pequeña. La mamá valoraba mucho la educación, así como educó a sus hijas en un vida cristiana. Jazmin estudió secretariado en la secundaria técnica, en el bachillerato, administración turística, porque una de sus hermanas había estudiado esa especialidad y porque ella quería estudiar turismo, y en la universidad la licenciatura en pedagogía. Al momento de la encuesta trabajaba en una institución educativa pública del estado de Puebla, que coordina la educación media superior, tiene un puesto de planta, realiza actividades de planificación, con un salario de 15,000 pesos. Estudió hasta nivel de de postgrado, una maestría fuera de México, “porque me gusta estudiar, encuentro muy estimulante aprender, conocer cosas nuevas, lograr un mayor entendimiento, ampliar mis horizontes de aprendizaje”. En relación con su trayectoria antes de titularse de la licenciatura, la caracteriza como sigue:

Mi primer empleo podría decirse fue cuando estudiaba la preparatoria, aunque quizá no entraría en la categoría de empleo convencional debido a que no recibía directamente una percepción económica, era parte de las obligaciones que tenía por ser una estudiante becada. Yo estudiaba en el bachillerato de una universidad privada y al ser beneficiada por una beca tenía que dedicar un número determinado de horas a las actividades que te asignaran, las cuales podían ser desde atender en la recepción de la universidad dando informes sobre alguna de las carreras, hasta ayudar a la asistente de la dirección académica. El segundo empleo no convencional, lo tuve cuando aún estaba estudiando en la universidad y lo conseguí a través de una de mis profesoras, y era durante el verano. Consistía en ser facilitadora en unos cursos de verano ofrecidos a niños y niñas de comunidades indígenas del Estado de Puebla; tampoco recibía ningún pago. Mi primer empleo formal lo tuve cuando aún estudiaba en la

²⁰⁶ Se incluyen fragmentos de las entrevistas, en particular lo referido a trayectorias; otros temas se recuperan en los apartados de dimensión subjetiva y huellas de la secundaria técnica.

universidad, fue en una ONG donde la directora era una de mis maestras de la universidad y donde además una de mis maestras también trabajaba, fue por ella que comencé a laborar ahí, en un proyecto de formación de jóvenes líderes comunitarios indígenas que ella coordinaba, aunque mis primeras colaboraciones fueron como facilitadora de unos cursos de verano ofrecidos a niños y niñas de comunidades indígenas del Estado de Puebla. Duré en este trabajo dos años y el motivo principal de mi renuncia fue que quería terminar mi tesis de licenciatura para titularme. Fue una decisión difícil pues me gustaba mi empleo aunque no ganaba mucho, de hecho una de las razones por las que decidí concluir mi tesis y titularme fue porque en la ONG me dijeron que no me podían pagar mejor debido a que no contaba con mi título.

Cuando egresa de la licenciatura a los 22 años, sigue en ese trabajo por unos meses, luego se va a Canadá a “tener una experiencia”, por 6 meses; regresa, está dos meses desempleada, se angustia, consigue trabajo en un organismo internacional, una plaza equivalente a “jefa de departamento”; está dos años, vive fuera de Puebla, le gusta mucho, hace diseño e investigación, aprende mucho; por cambio de autoridades, le piden la renuncia; casi inmediatamente después le ofrecen una consultoría en una ONG internacional, por vínculos informales, que implica viajes fuera de México en tareas de docencia e investigación; lo hace cerca de un año; durante ese tiempo postula a una maestría en ciencias sociales al extranjero, se va por dos años; hace una pareja en el extranjero y piensan en casarse; regresa a Puebla y poco después muere su mamá; es un trauma y lo sobrelleva bien; otro trauma es el fin de su pareja; sigue adelante pero la muerte de la madre la ancla en lo local, ya que decide comprometerse con la educación de su hermana menor; luego trabaja un año en una universidad privada de prestigio, como docente y planificadora, pero ella lo vive como un retroceso en términos de puesto de trabajo, salario e interés, pero es una opción debido a que está regresado del extranjero y este empleo le permite incorporarse al ambiente laboral; renuncia porque no le gusta el trabajo y se va a otra institución educativa pública; está más contenta, tiene un trabajo en educación, diseño de programas; hace otros trabajos como consultora, es muy activa y le gusta mucho aprender; ha aprendido mucho desde que egresó.

Marta, 28 años, soltera y sin hijos, vive sola en la ciudad de San Luis; estudió la secundaria técnica en Nayarit, en un pueblo pequeño, como técnico agropecuario; luego

técnico programador, un año en un CETIS de Puerto Vallarta y dos años en un CEBETIS en San Luis y finalmente la licenciatura en física en la universidad, también en San Luis. Hoy en día, es profesora en la universidad, en San Luis, con un salario de 12,000 pesos. La secundaria técnica y la media superior las hizo en los mismos establecimientos que sus dos hermanos. La mamá y el papá tenían estudios universitarios incompletos; la mamá era ama de casa y el papá agricultor y comerciante. En relación con su gusto por aprender, destaca: “siempre nos gustó estudiar y éramos los primeros en aprovechamiento; era algo natural estudiar la secundaria, la preparatoria y la universidad, debido a que mis papás, aunque no terminaron su carrera, estaban instruidos a que la educación era fundamental para la superación”. La trayectoria la describe como sigue:

En el último semestre de mis estudios de bachillerato, empecé con mis prácticas profesionales, llegué a una empresa de electrosuministros y honestamente, no sabía mucho de lo que se usaba en una empresa, si me ayudaron mis conocimientos generales y la habilidad que había obtenido con mis estudios, pero tuve que aprender experimentando y moviéndole a la computadora para hacer mi trabajo. A partir de ahí, estuve trabajando en el mismo lugar durante 6 años. Otra cosa, al ingresar a la universidad, no batallé en entrar, pues me fue muy bien en mi examen de admisión. Se podría decir que mis estudios del bachillerato si me permitieron entrar a mi primer trabajo y proseguir mis estudios universitarios. Seguí trabajando en la empresa mientras estudiaba en la universidad. Actualmente mi trabajo es en función a mis estudios universitarios.

Vicky, 27 años, vive con sus padres, muy cerca de la escuela, en un barrio popular de la Ciudad de México; fue identificada desde la escuela; estudió industria del vestido en la secundaria técnica, contabilidad en el bachillerato tecnológico y licenciatura en comunicación social en una universidad privada de prestigio, con enfoque en mercadotecnia. El papá es empresario, antes trabaja en una casa de importaciones y ahora se puso por su cuenta; la mamá es ama de casa; tiene dos hermanos, uno estudia la secundaria y otro la preparatoria; ambos en colegios particulares, uno en un colegio de una comunidad extranjera. No trabajo durante sus estudios, ni en la secundaria, ni en la media superior ni en la universidad. Hizo su servicio social de la media superior en contabilidad,

en una delegación del Distrito Federal; “quería seguir estudiando, no me quedé”; durante el bachillerato tomó cursos de periodismo, fotografía y cine; no trabajó durante los estudios universitarios (4 años); al egresar entró a una empresa de publicidad, estuvo un año; luego entró a la empresa del padre y allí está desde hace cuatro años, hace tareas de mercadotecnia, publicidad y administración, tiene el puesto de directora en mercadotecnia y gana unos 15,000 pesos, “pero no es fijo, quiero buscar algo donde si haya buenos ingresos (...) me gustaría seguir estudiando, administración de empresas, para enfocarme en lo que estoy trabajando”. Además, destaca:

Siempre me gustó aprender muchas cosas. La educación te abre otro panorama, no te quedas en un mundo pequeño (...) querer seguir estudiando se aprende desde la casa, es el impulso que dan los padres, la educación que me dieron de chica (...) el trabajo es algo en lo que tengo todo mi tiempo, me hace sentir útil, me remunera.

9.3.2 La trayectoria “a la universidad sin interrupciones”

Quiénes son los sujetos

Esta trayectoria fue transitada por tres egresadas mujeres cercanas a la adultez (27 a 29 años), una de las cuales vive sola, otra con sus hermanas y una tercera con sus padres. Mientras las dos primeras son autónomas económicamente y sostienen por sí solas el hogar o contribuyen a un proyecto familiar, la tercera egresada aun contando con ingresos sigue siendo financiada por su familia de origen. Cada una de las egresadas se ubica en un territorio diferente al momento de la entrevista (Ciudad de México, ciudad de Puebla y ciudad de San Luis), habiendo estudiado en tres escuelas secundarias técnicas diferentes. Sin embargo, las egresadas coinciden acerca de la buena calidad de la institución escolar, tanto en términos pedagógicos como de clima institucional. También las egresadas acuerdan en definirse como estudiantes destacadas durante sus trayectorias escolares, así como enfatizan su gusto por aprender.

Los padres tienen una escolaridad que oscila de secundaria completa a universitaria incompleta, mientras trabajan como empresario, agricultor -comerciante o mecánico con un taller propio. Las madres son amas de casa y su escolaridad oscila de secundaria a universitaria incompleta. Dos de las egresadas forman parte de constelaciones familiares

donde todos los hijos han estudiado en la misma secundaria técnica, mientras la tercera tiene hermanos que estudian en la educación particular, en secundaria o en preparatoria.

En términos de nivel socioeconómico, dos de las egresadas pertenecen a sectores obreros o de clase media, si se consideran las ocupaciones y escolaridades de la familia, mientras la egresada que tiene un padre que es pequeño empresario, se distancia de las otras dos, aun cuando vive en un barrio popular de la Ciudad de México, a pocos pasos de la escuela seleccionada para el estudio. En las tres egresadas se hace presente la influencia favorable de la familia, en particular de las madres, en el gusto por aprender y en el compromiso con la educación.

La trayectoria inferida desde los relatos

La trayectoria común a las tres egresadas es la siguiente: terminan la secundaria y continúan y se titulan de media superior y superior, en particular en la universidad, sin interrupciones en el estudio y en tiempo oportuno; en el momento de la entrevista, al “cierre” arbitrario de sus trayectorias, las tres habían egresado y estaban ocupadas en trabajos relacionados con sus estudios universitarios, con puestos de planta, tareas especializadas, dedicación a tiempo completo y salarios que fluctuaban de 12,000 a 15,000 pesos. Una de ellas contaba incluso con estudios de postgrado, una maestría en ciencias sociales, en el extranjero.

La relación con el trabajo es variable: mientras una de las egresadas no ha trabajado durante sus estudios y sólo se ha incorporado al mundo del trabajo al titularse de la universidad, las otras dos han trabajado ya al estar cursando la carrera universitaria. Sin embargo, las tres realizaron su servicio social en la media superior, que implicó un primer acercamiento al mundo del trabajo; en un caso, este vínculo se convirtió en el primer trabajo remunerado, que la acompañó durante la universidad. Otra de las estudiantes eligió “no quedarse” en la institución donde realizó su servicio social para proteger sus estudios. En este marco, el trabajo tiene menor presencialidad en la vida de las egresadas, si se compara esta trayectoria con otras ya reseñadas.

La movilidad laboral y el número de posiciones que ocupan hasta llegar a una situación estable presentan un grado alto de variación entre las egresadas, así como el grado de calificación de los trabajos, aun cuando siguen una progresión creciente hacia la especialización y la estabilidad. Si bien estas son las semejanzas, emergen varias singularidades. Dos de las egresadas han transitado sólo por dos posiciones laborales: una

de ellas pasó de una empresa privada, donde realizaba un trabajo estable pero no asociado con sus estudios universitarios ni con los anteriores, a un puesto estable de docente en una universidad pública, en el área de la formación recibida en esa institución; aún más, se empleó en la misma universidad donde realizó sus estudios; la otra egresada pasó de trabajar en el sector privado de la Ciudad de México, en publicidad, en tareas eventuales, a hacerse cargo del área de mercadotecnia en la empresa de su familia, tarea asociada con su formación universitaria; la empresa se encuentra ubicada en el mismo barrio donde estudió la secundaria técnica. A partir de la universidad, en estas dos egresadas los movimientos tienen lugar en lo local, en el mismo espacio geográfico e institucional. Además, estas dos egresadas transitan por posiciones que no son congruentes con su formación universitaria. Una de ellas realizó un trabajo asociado con la especialización que cursó en la media superior, técnico en programación y la otra un trabajo no relacionado con ninguna de las formaciones recibidas.

Por el contrario, la tercera egresada hizo una trayectoria compleja pasando por numerosas posiciones y territorios, incluyendo dos estancias prolongadas y trabajos eventuales en el extranjero, movimientos y residencias al interior de México, tránsitos de una institución educativa a otra, desde el sector social al internacional, donde estuvo en dos instituciones, y luego a una universidad privada y finalmente al sector público estatal. Sus movimientos involucraron tanto trabajos de planta como contratos cortos, con fluctuaciones de salario. Además, se presentan acontecimientos personales importantes, que dieron lugar a un salto en la trayectoria, que se estabiliza en la ciudad natal y en una institución educativa y pública principal. Cabe destacar que en esta trayectoria la egresada ha conservado el área de especialización en pedagogía en la cual se formó en la universidad, transitando de docencia a planeación e investigación educativa.

Las novedades de la trayectoria

La novedad de esta trayectoria radica en primer lugar en la llegada a la universidad, como un logro además intergeneracional respecto de sus familias de origen, unido al acceso sin retraso escolar, el egreso oportuno, la ocupación en forma inmediata o incluso antes y la congruencia entre estudios y trabajo al momento de la entrevista, aun cuando hubo trabajos puente que no guardaban esta relación.

Se hace presente una segunda novedad: los trabajos actuales que reseñan las egresadas presentan mayor nivel de calificación que en otras trayectorias: docente

universitaria, investigadora, planificadora educativa, directora de mercadotécnica. Sin embargo, aparecen otros trabajos de menor calificación, realizados durante el proceso de estudio, aun cuando se ubican en el mismo campo de especialización lograda durante la universidad, tales como: ayudante de publicidad, programadora, facilitadora de cursos de verano. Las características enumeradas permiten afirmar que de las egresadas sólo parecen estabilizarse al final en un nicho laboral específico, ya que empiezan de una manera errática, en particular Jasmin y en menor grado de Marta.

Cabe destacar que las novedades de esta trayectoria se relacionan con dos factores estructurales: la condición socioeconómica, cultural y educativa de las egresadas y sus familias y el género. La intención de priorizar los estudios son parte de una lógica femenina que concibe la educación como un camino de autonomía, que permite caminos inéditos en el mundo del trabajo (Delfino, 2005). Al mismo tiempo, la intencionalidad de las egresadas fue sostenida por sus familias, que valoraban en alto grado la educación, contaron con recursos para financiar sus estudios y estuvieron dispuestas a hacerlo. Cabe destacar que en términos de emancipación familiar, una de las egresadas continúa viviendo con sus padres, mientras otra vivió sola en el extranjero o en ciudades mexicanas diferentes a la ciudad donde nació, pero regresó a la casa familia; sólo una de las egresadas vive sola y financia todos sus gastos. Los tres egresadas no se han casado ni tienen hijos, reafirmando que las mujeres que tienen logros laborales hacen opciones excluyentes durante la primera etapa de su desarrollo profesional entre trabajo y construcción de la familia propia.

Finalmente, las egresadas de este grupo se definen como trabajadoras ocupadas y no como estudiantes.

Las variantes de la trayectoria

Se observan dos variantes: por un lado, una trayectoria sin interrupciones a la universidad y sin trabajo durante los estudios, donde además la egresada se ocupa en forma inmediata a su egreso en un área similar a la que estudió en la educación superior, en una empresa externa a su familiar, para ubicarse en forma estable en la empresa familiar. Esta trayectoria es lineal, con continuidad y donde no se hacen presentes hechos personales que pudieran haber afectado desfavorablemente el curso de vida (una egresada). Los estudios de media superior los hizo en un bachillerato tecnológico, conservando ese horizonte técnico; sin embargo, no recuperó la formación técnica que recibió en la secundaria a través de los talleres. Se destaca en esta trayectoria la adscripción a un

patrimonio familiar, que coexiste con el interés por poner una empresa propia, en conjunto con su pareja.

La otra variante consiste en estudiar sin interrupciones desde la secundaria técnica a la universidad, pero trabajando durante la universidad, en actividades congruentes o no con sus estudios universitarios; en un caso tareas relacionadas con la carrera y en otro tareas para la sobrevivencia (dos egresadas). En esta variante se observan, a su vez, diferencias en términos de la relación local-global y de la escolaridad y ocupación de los padres.

La dimensión subjetiva

Las tres egresadas que han transitado por esta trayectoria definen la educación como una forma de superarse y aprender, así como son enfáticas acerca del gusto que les produce el aprendizaje, y manifiestan su interés por continuar estudiando. No se hace presente en este grupo en forma explícita la idea de que el estudio es “para trabajar”. Sin embargo, dos de las egresadas destacan que eligieron sus estudios de media superior en base al criterio de que permitiera formarse para el trabajo.

Las egresadas valoran en alto grado la escuela secundaria técnica donde estudiaron; en relación con ella dicen no sólo que “era muy buena”, sino “yo vivía feliz”; otra agrega: “mi estancia fue placentera y productiva”, “la secundaria fue una buena época”; y una tercera comenta: “era una escuela pequeña, nos cuidaban mucho, mi mamá al pendiente”. En relación con el trabajo lo viven como algo que da sentido a la vida, al cual dedican la mayor parte de su tiempo, además de que les permite sostener la cotidianidad. La relación con el dinero es diferente para estas egresadas: para dos de ellas es necesario para sobrevivir y contribuir a la familia; mientras la tercera, cuyos gastos son financiados en forma total por su papá, lo concibe como un medio para darse gustos o para poner una empresa o expandir la actual.

En términos de aspiraciones educacionales, estas egresadas aspiran a continuar estudios de postgrado, hasta doctorado en el país, conseguir una beca de estudios en el extranjero (Canadá, Australia, España) o formarse en algunas aficiones culturales como fotografía o cine. Sus aspiraciones laborales también son altas. Mientras que la que trabaja en la universidad se interesa por desarrollar una carrera al interior de la misma, la que está ubicada como planificadora educativa tiene proyectos más radicales: irse a vivir al extranjero, a partir de hacer estudios de doctorado, organizar una consultora, hacer la

carrera del investigador en México, ser docente universitaria. Por su parte, la que trabaja en la empresa familiar aspira a poner otra empresa, ampliar la existente o abrir una cafetería o tienda como un proyecto de pareja, teniendo como horizonte lograr buenos ingresos.

9.3.3 Las trayectorias como huellas de la secundaria técnica

La elección de la secundaria técnica se relacionaba con varios motivos: por un lado el prestigio, la seriedad del trabajo educativo y la garantía de que se podía “entrar” a la media superior; asimismo, definen la escuela como un lugar donde los profesores se comprometían y se cumplían los propósitos. Por otro lado, las egresadas hacen mención a la presencia de familiares, en particular hermanas o hermanos que asistían a la misma escuela, contribuyendo con este gesto a la credibilidad de la institución. También se hace referencia a la cercanía al domicilio; en efecto, dos de las entrevistas vivían enfrente de la puerta principal de la escuela, mientras la tercera tenía su casa cerca de la escuela, ya que “podía llegar caminando”. Una de las egresadas aclara que era la única secundaria que había en el pueblo; para las otras dos, la secundaria técnica era la escuela de la comunidad o del barrio y la escuela vivida como prestigiosa. Una egresada dice:

La secundaria técnica en ese tiempo tenía mejor fama que la general, pues se decía que se aprendía más, que los maestros llegaban a tiempo, que los estudiantes si tenían clases, pues los estudiantes de la secundaria general muchas veces se veían fuera de la escuela en horarios de clases, eso para mis papás era muy importante. Otra de las causas por las que ingresé a la secundaria técnica fue que mi hermana mayor ya estudiaba ahí (...) en esa época la escuela tenía fama de que los estudiantes que egresaban ingresaban sin problema al colegio de bachilleres, es decir, la mayoría de los que presentaban el examen de admisión en el colegio de bachilleres cercano lo pasaban (...) me quedaba enfrente de mi casa.

Asimismo, se generaron desde la secundaria técnica tomada como estructura institucional compleja, sin limitarse a los talleres, la disposición al trabajo de grupo y el gusto y la práctica en torno a relatar y compartir experiencias.

La secundaria la recuerdo como una buena época, disfruté mi estancia ahí, creo que dentro de las cosas que más recuerdo como significativas está el trabajo en equipo, en esa época los maestros acostumbraban dejar muchas tareas en equipo y como a mi mamá no le gustaba que nos fuéramos a estudiar a casas ajenas mis compañeros/as venían a la casa, trabajábamos bien, siempre sacábamos buenas notas de nuestros trabajos colectivos. También se acostumbraba que cada grupo tuviera un asesor y en cierto periodo al grupo y su asesor les tocaba organizar la ceremonia de los lunes y el periódico mural, casi siempre mi grupo tuvo una excelente participación en estas ceremonias y mucho éxito con lo que se publicaba en el periódico mural.

Otra de las egresadas alude a la formación general: “aprendí bastante, la maestra de historia tenía mucha pasión y nos contagiaba, gracias a ella estudié comunicación”. Nuevamente aparecen los profesores que son modelos de vida para los estudiantes.

En el campo de la familiarización con el trabajo, las egresadas aprendieron lo básico, aunque luego no lo aplicaron; una de las egresadas que estuvo en el taller de costura dice: “yo no sabía nada de lo básico y lo aprendí (...) estaban en serie, una cortaba, otra cosía, aprendí, fue padre, me gustaba, pero para dedicarme no, no lo aplico”, por el contrario destaca que para elegir por donde continuar en la media superior buscó “algo para trabajar” y por eso se incorporó a un bachillerato tecnológico con especialización en contabilidad. Otra egresada comenta: “en cuanto al oficio me tocó secretariado, que era mecanografía y taquigrafía, puedo decir que me ha servido para manejar con destreza la computadora, pero en cuanto a la taquigrafía ya me olvidé”. La tercera egresada dice: “al terminar mi secundaria, terminé como técnico agropecuario, y sí, tuvimos varias prácticas con abejas y con ganado, pero nunca estuvo en mi mente dedicarme a eso”.

Los testimonios dan cuenta de que no estaba presente la intencionalidad de continuar en ese campo prevocacional, expresada en “no pensé en dedicarme”; se infiere que costura, actividades agropecuarias o mecanografía y taquigrafía no son tareas visualizadas por estas mujeres jóvenes como con prestigio social y tampoco como posibles puentes para acceder a un trabajo diferente al que tiene lugar en espacios domésticos.

En congruencia con lo anterior, una de las egresadas participó en el taller de mecanografía y taquigrafía durante la secundaria técnica, luego fue al bachillerato general, donde se especializó en turismo y finalmente hizo la licenciatura en pedagogía. Otra de las egresadas se recibió como técnica agropecuaria en la secundaria técnica, se especializó en programación en un bachillerato tecnológico y cursó la licenciatura de física en la universidad. La tercera egresada estuvo en el taller de costura en la secundaria técnica, hizo contabilidad en un bachillerato tecnológico y estudió la licenciatura en comunicación social en la universidad. Se observa que los talleres de la secundaria técnica no condicionaron las opciones educativas posteriores. Sin embargo, en dos de las egresadas se mantiene un horizonte técnico durante la media superior, ya que estudiaron en bachilleratos tecnológicos, así como buscaron especializarse en actividades que permitieran trabajar en el corto plazo. Además, las egresadas destacan que si bien no aplican los conocimientos técnicos de la secundaria, los talleres y la escuela en su conjunto dejaron huellas en términos de actitudes y capacidades sociales. Al respecto dice una de ellas:

Me quedó el respeto por la naturaleza, el reconocimiento de esas labores (ganadera y apiaría) e interacción con la naturaleza, es decir, no tengo pavor a esos animales. Si obtuve capacidad de trabajar en grupo y en forma individual, liderazgo, y desenvolvimiento para participar en las actividades que me sean posibles.

Cabe destacar que en esta trayectoria la secundaria técnica tampoco ha dejado huellas en términos de los trabajos realizados. Se observa que sobre la huella de la secundaria se han impreso otras, la de la media superior y la de la universidad. En este sentido, dos de las egresadas se especializaron en actividades administrativas, contabilidad o programación en el bachillerato tecnológico, e incluso una de ellas tuvo como primer trabajo uno relacionado con la formación de la media superior.

Si bien las huellas de la secundaria técnica en este grupo están borradas por las huellas posteriores se hacen presentes rastros en términos de formación general, actitudes, capacidades sociales y orientación técnica de los estudios de media superior. El testimonio de una de las egresadas es contundente: “mi primer empleo tuvo que ver con lo que estudié en la universidad, creo que lo aprendido en la secundaria y en el bachillerato me sirve como cultura general”.

A partir de estos testimonios se puede conjeturar que el último nivel de estudios es el que orienta las búsquedas y accesos al trabajo, mientras niveles anteriores pueden ser empleados para uso doméstico, como segundo trabajo o en momentos de emergencia o de desempleo prolongado.

Huellas de la secundaria técnica en términos de amistades que se conservan de esa época también están poco presentes, ya que o bien las egresadas no las frecuentan en absoluto y tienen amigos de la universidad o de otros grupos diferenciados del espacio local, o sólo han quedado unas pocas.

Finalmente, el hecho de que estas tres egresadas hayan accedido y completado la universidad puede ser leído como una huella de la secundaria técnica, que habla de que esta modalidad no predetermina ni limita las trayectorias, sino que es posible llegar a la universidad habiendo partido de una opción técnica en la secundaria.

9.4 La trayectoria “trabajando con un poco de ventaja”

La trayectoria se sintetiza en los siguientes términos: los egresados continuaron estudios de media superior, llegando a completarla o no; un grupo está ocupado al momento de la entrevista y otro está desempleado; asimismo los jóvenes se diferencian según hayan completado o no la media superior. Esta trayectoria implica una cierta ventaja en el trabajo, respecto de los que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior después de la secundaria, pero desventajas si la comparamos con los egresados que llegaron a la universidad. Además, existen diferencias laborales significativas entre los que completaron y los que no completaron la media superior. Los criterios para identificar esta trayectoria fueron: a) continuaron estudios de educación media superior y superior; b) se definen como trabajadores, ocupados o no, al momento de la entrevista.

9.4.1 Los relatos de los egresados²⁰⁷

Cinthia, 18 años, trabajadora desempleada, tiene media superior incompleta; vive en la ciudad de México, en un barrio popular, cerca de la escuela investigada. Fue identificada desde la escuela. Vive con su pareja y su hijo en la casa del abuelo del compañero. Terminó la secundaria técnica a los 15 años, siguió estudiando cuatro semestres en el

²⁰⁷ Se incluyen fragmentos de las entrevistas, especialmente los referidos a las trayectorias antes que a percepciones.

CONALEP, pero se embarazó y dejó los estudios. Cinthia dice: “tuve que dejar por el niño”, que tiene ahora un año y medio. Vive con su compañero, con quien fueron novios en la escuela; él trabaja vendiendo películas piratas, tiene un horario y está contento, “trabaja para alguien”. El compañero también empezó la prepa pero la dejó por el niño. Ahora tiene 19 años y no tiene credencial de elector, situación que lo limita. Viven cerca de las barrancas, a una cuadra, zona que es considerada peligrosa. Desde chica que vive en las barrancas. Ahí estaba la casa de sus padres. En la secundaria técnica estudió industria del vestido, y en el CONALEP “asistente de directivo”. No continuó con la especialización de la secundaria, aun cuando aplica lo que aprendió haciendo trabajos eventuales. En efecto, a veces cose con su mamá, hacen reparaciones, “rara vez hago un vestido, al rato un pantalón”. La mamá, que es ama de casa y costurera, estudió la primaria; ahora tiene 40 años; el papá es obrero, Cinthia no sabe qué hace exactamente el papá, que estudió hasta la preparatoria, tiene 42 años. A los 17 años Cinthia hizo su primer trabajo fuera de la casa, fue “volantera de los partidos políticos, en las campañas”; al respecto dice: “no me gustó, no es mi ambiente”; ganaba unos 120 pesos diarios, trabajó sólo una semana; consiguió el trabajo por un amigo. Su segundo trabajo fue en una fábrica, armando portafolios, trabajaba de 8 am a 5 pm, pegaba partes de telas, llegó por una amiga y trabajó junto con su compañero. Como no le dieron el seguro que le habían prometido, se fue...Trabajó allí un mes y medio. El trabajo en el cual duró más tiempo fue en un hospital, como personal de limpieza. Duró 4 meses. Luego, entró en el comedor de un banco, para hacer limpieza y duró un mes y medio. Ahora que está sin trabajo se arreglan con el dinero de su compañero. Está mucho tiempo en la casa, y mira televisión con intensidad, de 6 a 8 horas diarias. Al respecto dice: “estoy todo el día en la casa, me despierto con la tele”. Sólo sale para ir a la casa de su mamá, a la tienda o al tianguis, “rara vez salgo con una amiga, tenemos amigos pero no vienen a la casa, nos vemos en la calle, nos encontramos y conversamos”.

Juan José, 29 años, trabajador ocupado, tiene educación media incompleta, vive en Pátzcuaro, Michoacán. Fue identificado desde el mundo del trabajo. Hoy en día su trabajo principal es como chofer de una institución educativa pública; como segundo trabajo hace muebles en el taller de carpintería del padre; tiene media superior incompleta; es casado y con dos hijos, la esposa trabaja. Durante la secundaria técnica, e incluso desde la primaria, a veces Juan José trabajaba en el taller de carpintería del padre. Cuando terminó la secundaria técnica se murieron sus dos abuelos, con los cuales vivía; no quiso volver a vivir con sus padres, porque tenía problemas con el papá;

entonces se va a Guadalajara a casa de un tío; allí empieza al mismo tiempo a trabajar y a estudiar la preparatoria. Al mes se va a vivir solo, trabajaba repartiendo panes en la mañana y crema en la tarde; le costaba vivir solo, hacerse la comida, limpiarse la ropa, no estaba acostumbrado. Empieza el bachillerato general, con mención en ciencias sociales; deja al final del primer año, porque no puede con todo. Está tres años en Guadalajara trabajando y regresa a Michoacán; se va a trabajar al taller de carpintería del padre; casi al mismo tiempo consigue trabajo de chofer en una institución educativa; al principio ser chofer era su segundo trabajo; luego se concentra en éste y su segundo trabajo pasa a ser la carpintería. En la actualidad realiza los dos trabajos, siendo el principal el de chofer. Apenas regresa de Guadalajara se casa y ahora tiene dos hijos pequeños; su esposa trabaja en una institución de desarrollo social y es egresada de psicología educativa; ahora está estudiando corte y confección para ponerse un negocio propio; es una carrera de tres años. Su familia de origen estaba formada por seis hermanos, cinco varones y una mujer; todos trabajan, un hermano es ingeniero, otros dos sólo tienen estudios de preparatoria y trabajan en los muebles y la mujer es profesionista, trabaja en la municipalidad. La mamá y el papá estudiaron primaria; la mamá es ama de casa y el papá está a cargo del taller de carpintería; define al taller como “muy grande”. Desde que regresó de Guadalajara hasta la fecha ha trabajado en los mismos puestos e instituciones: como chofer institucional y como artesano en madera, en particular muebles. No ha vivido en Estados Unidos ni en otros estados de México, ni tiene planes de hacerlo.

José, 28 años, trabajador desocupado, tiene media superior completa; vive en el Distrito Federal, colonia del Valle, 4 hermanos, vive con sus padres y hermanos. Fue identificado desde el mundo del trabajo. Habla con mucha claridad y fluidez, con un lenguaje elaborado. Hace 20 años que vive en un barrio de clase media en el Distrito Federal, aun siendo su familia de bajos recursos. Esta situación se debe a que su mamá trabaja como conserje en un edificio, lo que ha permitido a toda la familia ubicarse en un espacio físico de la ciudad mejor al que hubieran podido acceder por sus bajos ingresos. Una de las consecuencias ha sido ir a buenas escuelas, así como contar con mentores de clase media alta. José aclara que su mamá viene del campo, que estudió la escuela normal y no la terminó y que desde que llegó a la ciudad de México se ubicó como conserje; el padrastro tiene secundaria y es mesero. Cuando empieza a contar de sus trabajos, dice: “trabajo desde los 15 años por gusto, para comprarme cosas, esto fue de los 15 a los 18, después me puse a trabajar de lo primero que encontré porque necesitaba

el dinero”. Su primer trabajo fue en un mercado, empezó a trabajar cuando terminó la escuela secundaria y estuvo como tres años; lo consiguió por un compañero de la secundaria; la tarea consistía en “ayudar a una señora en el puesto”; trabajaba unas horas a la semana y le pagaban poco, “hacíamos de todo, cuidábamos carros, lavábamos carros, eran trabajos sencillos”. Luego estuvo un año en una inmobiliaria, lo consiguió por un vecino, cuidaba los fines de semana, de viernes a domingo, la casa muestra. Después se fue a trabajar a un estadio, a operar una cabina de sonido, se monitoreaba la grabación del partido, se trabajaba por temporada, como unos 5 a 3 meses al año, estuvo varios años; también lo consiguió por un compañero de la escuela. Luego se fue al centro de copiado donde estuvo tres años; también estuvo ayudando con las copias. El trabajo en el centro de copiado era de lunes a sábado, como unas 10 horas diarias. Allí conoció a una señora, “que se salió y me ofreció trabajo, venta de imágenes digitales, un banco de imágenes, trabajé como 6 años con todos los beneficios, ganaba como 5.500 pesos por mes”. El trabajo era muy especializado, “uno de los bancos de imágenes digitales más grandes de América Latina, trabajaba unas 5-6 horas diarias, en las mañanas, de lunes a viernes; en la tardes, todavía trabajaba en el estadio, cuando había partidos”. Ahora hace 8 meses que lo despidieron del banco de imágenes, “me quedé muy deprimido”. José tiene 4 hermanos, un varón y tres mujeres; todos han pasado por la secundaria técnica, por diferentes especialidades (dibujo, computación, electricidad, industria del vestido, mecanografía). Sin embargo, sólo José conservó en algún grado la orientación que recibió en la secundaria técnica, ya que estuvo en el taller de computación y en el CETIS también hizo computación.

Pilar, 29 años, trabajadora desempleada, tiene educación media superior completa; hermana mayor de José, vive en el Distrito Federal, colonia del Valle. Fue identificada desde el mundo del trabajo. Soltera y sin hijos, vive con sus padres y hermanos, en un edificio donde la mamá es conserje. En la secundaria técnica hizo dibujo, le gustaba y todavía es su principal afición; al respecto, dice: “me gusta dibujar, hago dibujos todo el tiempo”; durante la secundaria trabajó de secretaria; todos los hermanos estudiaron en la misma escuela secundaria técnica; al salir de la secundaria ingresó a un CETIS a estudiar enfermería, porque “quise entrar a la prepa, di el examen y no entré, por eso entré a enfermería”; mientras estudiaba enfermería “trabajé de cuidadora, cuidando ancianos, dos años, también inyectaba”; después de graduarse en enfermería, buscó trabajo y no lo encontró; entonces estudió puericultura en un CEBETIS, durante un año y medio; “mi mamá quiso esa escuela, atrás del Templo Mayor, aprendí

mucho, siempre estuvimos becados”. Valora la secundaria técnica tanto por la formación en dibujo como por la formación general; la madre además de conserje toma clases de pastoral en la iglesia, se está formando y comparte estos saberes con sus hijos; la hermana que hizo corte y confección en los talleres de la secundaria técnica, cose para ella y para toda la familia.

Jessica, 24 años, trabajadora ocupada, tiene media superior completa, vive cerca de la escuela, en el Distrito Federal. Fue identificada desde la escuela. Estudió puericultura en un CETIS; hizo trabajos eventuales de diferente tipo. Ahora está haciendo comidas y las vende a los maestros de la escuela, a precios económicos, demasiado bajos para mi punto de vista²⁰⁸. El día de la entrevista aparece a la hora del receso con los encargos de comida, entra en la sala de profesores y conversa con los docentes. Vive cerca de la escuela, en unión libre desde hace 4 años con un compañero. En relación con el hijo que llegó, dice: “ya teníamos el plan, se adelantó”. En su familia paterna el papá es albañil; la mamá trabajaba de vendedora en una farmacia del IISTE, hasta que se enfermó. El papá (53 años) estudió sólo la primaria; la mamá también. Jessica tiene 3 hermanos, y la separa una diferencia significativa de edad: el mayor tiene 38 años, sólo estudió la secundaria y trabaja en una oficina de Infonavit, como empleado; el segundo tiene 32 años, estudió la preparatoria y trabaja en mantenimiento; la tercera es una mujer de 30 años, que hizo la preparatoria y es cajera en una empresa de lavado de coches. Ha realizado varios trabajos: “trabajé medio año en el museo del Papalote, donde había estado haciendo mi práctica profesional; me dejaron quedarme, ayudaba a los niños; después trabajé en una cafetería, preparaba comidas y las vendía, mi esposo cuidaba al niño; también fui vendedora los sábados y domingos en un lugar de fiestas; en relación con las comidas, destaca: “vendo comidas sólo en la escuela”. El compañero de Jessica cuida una casa en un barrio de clase alta y lava autos en la calle.

Claudia, 28 años, trabajadora ocupada, tiene educación media superior completa; vive en el Distrito Federal, en una zona popular. Fue identificada desde el mundo del trabajo. En la secundaria técnica hizo el taller de costura, porque era para mujeres, los otros talleres de electricidad, carpintería no le llamaban la atención. El taller era bueno, creativo, ropa locochona, la libertad de hacer lo que queríamos... pero nunca usó costura. Estudió bachillerato tecnológico, con mención en aire acondicionado y refrigeración; luego estudió peluquería en un centro de capacitación privado. Padres: madre estilista, tiene secundaria; padre trabaja, negocio propio y ella no se lleva, no sabe

²⁰⁸ A modo de ejemplo, una torta de milanesa por 10 pesos.

su escolaridad. Dos hermanos, uno de 21 estudio prepa y nada más y trabaja en sistemas satelitales; el otro 23, estudia artes visuales en la UNAM y trabaja de pintor. Claudia empezó trabajando en el negocio de la mamá, a las 18 años, y al mismo tiempo estudiaba de estilista. Dice que la decisión de ser peluquera fue 100% de ella y no influyó su mamá. En el futuro se ve casada y trabajando. Su primer trabajo fue con su mamá, durante 6 años; de los 18 a los 24 años trabajó de auxiliar de estética en varios lugares cerca de la casa, hacía tareas sencillas (lavar, cortar). Ahora trabaja lejos de la casa, vive sola, ya se independizó, se ve con negocio propio, ahora no, es empleada de una estética en La Condesa. Quiere y necesita saber de administración para organizar su negocio. La detiene que hay mucha competencia y también mucho mercado. También tiene planes de poner una estética con la madre.

Fernando, 29 años, trabajador ocupado, tiene media superior completa, vive cerca de la escuela secundaria técnica, en un barrio popular del Distrito Federal. Fue identificado desde la escuela. Para él la secundaria técnica fue maravillosa, marcó toda su adolescencia. Estuvo en el taller de mecánica; hacían prácticas, aprendió a conocer las piezas, cambiar una llanta, poner una batería y cargarla. Después estudió el bachillerato en la UNAM; se salió de los estudios para vivir con su novia, porque nació su hija; luego “como debía materias me fui a una carrera de técnico en turismo en una escuela privada de capacitación, y después hice un año de preparatoria abierta para terminar”. Durante la secundaria y parte de la prepa no trabajó; empezó a trabajar a los 18 años, cuando se fue de la casa de sus padres para vivir con su novia, el primer trabajo fue de ayudante de jardinero, apoyando a un vecino que trabajaba en eso; luego entró a la Comisión Nacional de libros y textos, como ayudante de cocina, para lavar trastes, mesero y cocinar a veces; de allí pasó al área de Prensas y fue ayudante para cargar papel y limpiar maquinaria; estuvo allí durante cinco años; es un trabajo muy pesado y muy difícil; ahora ya tiene dos hijas; la esposa, que trabaja en el ejército haciendo uniformes, hace varios años que se fue; ella había estudiado en la misma secundaria técnica que él; estuvo en el taller de industria del vestido; ahora la ex esposa está estudiando la prepa abierta; las niñas se quisieron quedar con él; no volvió a casarse, a veces todos se deprimen un poco; sólo puede estar más con ellas el fin de semana; Fernando vive con sus padres, quienes le cuidan a las niñas durante la semana. A los 24 años entro al IPN, ya lleva cinco años, trabaja en un taller grande de impresión, es bonito, le gusta su trabajo, es responsable de una máquina de impresión;”tengo mucha noción de las máquinas”; todo lo que sabe de este oficio, manejar colores, tintas, papeles,

reconocer el PH del agua, lo aprendió en el trabajo; “lo más importante es la experiencia”; también le gusta mucho la cocina y “lo tengo que hacer, no queda otra”. Gana unos 8000 pesos de salario, dice: “no me pagan bien, necesito más dinero”.

9.4.2 La trayectoria “trabajando con un poco de ventaja”

Quiénes son los sujetos

Las/los egresados que han transitado por esta trayectoria son siete jóvenes (4 mujeres y 3 hombres) que se definen como trabajadores, ya sea ocupados o desempleados, y que se caracterizan por haber continuado estudios de media superior, sin haber llegado a la universidad. Como parte de la trayectoria algunos completaron la media superior y otros no. Predominan los que completaron los estudios de media superior (cinco sobre siete), mientras están ocupados en mayor proporción que desocupados (cuatro sobre siete). Además, tres de los jóvenes de los jóvenes que transitaron por esta trayectoria cuenta con estudios de capacitación técnica. Asimismo, tres de los egresados disponen de un capital familiar representado por empresas, talleres o actividades productivas individuales, asociadas con las formaciones que recibieron en la secundaria técnica, la media superior o la capacitación.

La edad de los jóvenes fluctúa de 18 a 29 años; sin embargo predominan los de 24 años y más, y en particular los de 28 y más, que están en el límite de esta etapa etaria²⁰⁹. En consecuencia, predominan los jóvenes que han formado familia propia o viven solos. Sin embargo, se presentan casos complejos y en tránsito, que obligan a pensar en opciones diferentes a las excluyentes: emancipado versus dependiente de los padres, tales como: a) una joven que ha formado familia y tiene un hijo, ha dejado el hogar de origen, pero la nueva familia se ha insertado en la casa del abuelo de su compañero; b) un joven que es padre, había formado su familia independiente, pero ahora vive con sus dos hijas, porque su esposa se fue del hogar y desde ese momento regresó a la casa paterna; c) una joven que vive con su pareja e hijo no sólo en condiciones de alta vulnerabilidad económica y social, sino que no han sido parte de familias que promovieran y apoyaran su desarrollo; en este sentido antes que emancipados son huérfanos que se las arreglan como pueden y creando sinergias de

²⁰⁹ Las edades son 18 (1 caso), 24 (1 caso), 28 (tres casos), 29 (tres casos).

pareja.²¹⁰ En cuatro de los/ las jóvenes el embarazo o el casamiento aparecen como un motivo para dejar definitiva o temporalmente la media superior. En este marco, predominan las trayectorias más largas, donde se hace presente la experiencia como un factor transformador.

Cabe destacar que la mayoría de los jóvenes viven en un mismo territorio, el Distrito Federal y sólo uno en Pátzcuaro, Michoacán.²¹¹ Además, la mayoría vive en barrios populares, con la excepción de dos hermanos que viven en un barrio de clase media, por el trabajo de la madre, que es conserje de un edificio. De este modo viven en una zona que no es congruente con su nivel de ingresos; esta situación ha tenido muchas ventajas para los egresados.

Los egresados de este grupo fueron ubicados desde la escuela secundaria técnica investigada (tres casos) o desde el mundo del trabajo (cuatro casos). En consonancia con lo anterior, los egresados de esta trayectoria proceden de cuatro escuelas secundarias técnicas diferentes: tres son egresados de la secundaria investigada, ubicada en un barrio popular de la ciudad de México; otros dos son egresados de una secundaria ubicada en un barrio de clase media, también de la ciudad de México; una egresada estudió en otra escuela técnica de esa ciudad, ubicada también en un barrio popular; finalmente un egresado estudió en la secundaria técnica de la ciudad de Pátzcuaro.

En relación con los talleres cursados en la secundaria técnica, tres de las egresadas, una con media superior incompleta y dos con media superior completa, cursaron el taller de industria del vestido; otra de las jóvenes, también con educación media completa, participó en el taller de dibujo técnico. Los tres egresados hombres cursaron los talleres de mecánica, carpintería y computación, respectivamente. En la media superior, las egresadas participaron en las especialidades de asistente directivo, aire acondicionado y refrigeración, enfermería y puericultura, mientras los egresados hombres cursaron las especialidades de computación o técnico en turismo; uno de los egresados varones empezó estudiando bachillerato general, luego dejó de estudiar porque se casó y tuvo un hijo y poco después regresó a la preparatoria abierta.

Los padres de los egresados de esta trayectoria cuentan con una escolaridad variable, que transita desde la primaria hasta la media superior; realizan trabajos poco

²¹⁰ Claudia vive sola; Fernando vive con sus hijas en la casa de sus padres; Juan José vive con su esposa e hijos; Jessica vive con su compañero e hijo por su cuenta; Cinthia vive con su pareja e hijo pero en la casa del abuelo de su compañero; Pilar y José viven con sus padres y hermanos.

²¹¹ Seis de los jóvenes viven en el Distrito Federal y el otro en Pátzcuaro, Michoacán.

calificados (mesero, obrero, comerciante) o bien de nivel técnico medio (carpintero, con una carpintería propia) o administrativo (empleado público). Las madres se diferencian entre las que trabajan, ya sea en tareas poco calificadas (conserje, vendedora, costurera) o de nivel técnico (estilista) y cuentan con estudios de secundaria a normalista, de las que son amas de casa y con una escolaridad que varía de primaria a secundaria. En consecuencia, predominan los egresados que han superado el nivel educativo de sus padres y madres. En esta trayectoria cuatro de los egresados que se han “emancipado” han sido acogidos, contenidos y/o apoyados en su vida familiar por los abuelos o por sus padres.

Otro hecho que se hace presente en esta trayectoria es que el egresado forma parte de una familia numerosa, donde varios de los hermanos, que son igualmente jóvenes, a pesar de contar con media superior y otros estudios post secundarios, se encuentran desempleados y buscando trabajo. Es el caso de José: en su familia son cinco hermanos; dos hermanas y él están desempleados, y buscando trabajo; una de ellas está estudiando una carrera postsecundaria, y la otra es estudiante de la educación media superior, está casada, tiene una hija y se concentra en cuidarla y estudiar; sólo están trabajando los dos hermanos que tienen mayor escolaridad- con media superior completa más diplomado de dos años en el IPN y con educación universitaria completa, respectivamente- desempeñándose en actividades especializadas (radiólogo uno de ellos y profesional en el área de recursos humanos, la otra). La situación contraria también se presenta: es el caso de Juan José, donde los seis hermanos cuentan con media superior o universitaria y trabajan; aún más, los cuatro hermanos varones con media superior (sólo él con media superior incompleta) trabajan en carpintería, en forma independiente o en el taller del padre, otro hermano que es ingeniero trabaja en una empresa, mientras la única hermana mujer completó la universidad y se desempeña como profesionista en la municipalidad.

En esta trayectoria todos los jóvenes tienen historias familiares atravesadas por el conflicto, el maltrato, la muerte o la separación de los padres, o de ellos mismos, la migración, segundos matrimonios de los padres o condiciones habitacionales de hacinamiento. Es el caso de Claudia que viene de una familia de padres separados y no se lleva con el papá. Es el caso de Fernando que todavía se deprime porque la esposa se fue del hogar y se quedó viviendo con sus dos hijas, que son atendidas principalmente por los abuelos. También es el caso de Juan José que se llevaba mal con el padre, se fue a vivir desde la secundaria con los abuelos y cuando estos se murieron se trasladó a otra

ciudad (Guadalajara) y empezó su vida independiente. En el caso de Jessica, que vive en el barrio popular de la ciudad de México donde se ubica la escuela investigada; la mamá se enfermó de cáncer y murió mientras ella estudiaba en la secundaria; por eso la secundaria le trae recuerdos tristes. A Jessica la vida le cambió cuando murió su mamá. Al respecto, comenta: “mi papá se abrió con la muerte de mi mamá, íbamos al super y se acordaba de mí, me decía: echa todo lo que necesites, ve con la comadre y pregunta, me hizo madurar”. Pero el padre se puso de novio: “ya salía con la novia, se volvió a juntar, me sentía un cero a la izquierda, me fui de la casa a vivir con mi novio, eso fue cuando yo tenía 20”. En el caso de José y Pilar, que son hermanos, la mamá se casó muy joven, fue maltratada por su marido y “salió huyendo de la vida rural” con sus cuatro hijos; estudió la escuela normal pero se salió antes de terminar. Del padre sólo dice que casi no lo ven y que no les interesa verlo. En la ciudad de México, la madre inició una convivencia con otro hombre y tuvo otra hija. El padrastro, que trabaja de mesero, se incorporó a la familia y los ha cuidado mucho; la nueva familia se ha mantenido hasta la fecha.

Otra situación a destacar en esta trayectoria son las familias que se van expandiendo pero continúan la mayoría de sus miembros viviendo juntos. En el caso de José y Pilar, dos de sus hermanas ya están casadas, y una ellas tiene una hija. Una de esas hermanas, la que completó la universidad, se fue de la casa para vivir con su marido e hija, siendo la única que se independizó de la casa familiar. En la casa materna siguen viviendo siete adultos y un niño: cuatro hermanos (dos mujeres y dos hombres), el esposo de una de ellas, la madre y el padrastro. La familia duerme en “cuartos de la azotea”, que son muy pequeños, en condiciones de hacinamiento y realiza la vida familiar, las comidas y los estudios en la habitación de la conserjería, que está en la planta baja; dos de los hermanos están en conflicto entre sí.

También son parte de esta trayectoria, las jóvenes que ha solidarizado con pares que han sufrido maltratos significativos y que en ese proceso han reparado sus propias ausencias. Es el caso del compañero de Jessica, relatado como sigue:

Ahora tiene 32 años y durante mucho tiempo no conocía su nombre ni dónde y cuándo había nacido, no tenía papeles, no pudo estudiar ni trabajar en ningún lugar donde pidieran papeles. De niño lo regalaron a una trabajadora, que lo maltrataba mucho, no le daba de comer; no fue a la escuela, aprendió a leer y escribir por su cuenta; lavaba autos para que le dieran dinero; vivió así hasta los 18 años; se enteró que sus

papás no eran sus papás; con mucho esfuerzo encontró a su abuela y así llegó a su papá; el papá es de dinero, tiene una galería de arte; nunca conoció a su mamá; el papá finalmente accedió a darle los papeles y ahora recobró su nombre; va a hacer la primaria abierta (...) lo conocí y me fui a vivir con él a los veinte años, nos hicimos novios bien rápido, lo conocí porque mi hermana trabaja en una lavandería y él llevaba sus cosas para lavar, trabajaba en mil trabajos; él es muy bueno y muy cariñoso, me cambió la vida, yo estaba muy sola por la muerte de mi mamá y él me dio todo lo que me faltaba (...) y yo le cambié la vida a él.

Finalmente, en esta trayectoria una parte de los egresados hace mención a que el barrio es peligroso y que en la escuela ha existido violencia. Al respecto, una de las egresadas dice que le gustaría que hubiera más seguridad en la zona, que se acabara la delincuencia y el narcomenudeo, que hubiera un parque y un polideportivo en el barrio. Dado que la entrevisté en su propia casa, porque no podía venir por el bebé, al término de la entrevista, me acompaña dos cuadras hasta la avenida, por mi seguridad.

La trayectoria inferida desde los relatos

La trayectoria es compleja y se va abriendo a múltiples bifurcaciones. Al terminar la secundaria técnica continúan estudiando la media superior, ya sea trabajando o empezando a trabajar al terminar la media superior; aparecen situaciones personales o laborales que producen cortes en los estudios y movimientos regresivos; el hecho de completar la educación superior no implica necesariamente estar ocupado; en algunos casos la media superior se acompaña con cursos de capacitación, que vuelven a generar diferencias. Si bien todo el grupo se encuentra trabajando al terminar la media superior, un subgrupo se estabiliza en torno a trabajos poco calificados, mientras en otro se transita hacia una mayor especialización y estabilización. Un grupo de los egresados completa la media superior y otro no. Un grupo de egresados logra transitar de trabajos poco calificados a otros más calificados y estables, mientras otro grupo se mantiene en torno a trabajos poco calificados.

Entre los egresados se hacen presentes un alto número de trabajos poco calificados, tales como ayudante de costurera haciendo reparaciones, volantera de los

partidos políticos, obrera, personal de limpieza, cuidador y lavador de autos, cuidador de casas, mesera, ayudante de cocina, repartidor de panes y cremas, chofer, vendedor en el mercado, vendedora operador de una cabina de sonido, ayudante en centro de copias, guía de niños, venta y preparación de comidas a domicilio, ayudante de jardinero, ayudante en una imprenta para cargar papel y limpiar maquinaria, hasta arribar a trabajos técnicos que requieren especialización, tal como carpintero de muebles finos, venta de imágenes digitales, estilista, impresor.

El nivel de escolaridad (media superior completa o media superior incompleta), el género, la situación de ocupado o desempleado, la presencia de estudios adicionales de capacitación, el trabajo de la madre, la presencia de talleres familiares, situaciones personales (muerte o separación de los padres y de ellos mismos, embarazos, formación de la nueva familia) condicionan la trayectoria y producen variantes. De este modo se generan trayectorias con diferente grado de diversificación y con tiempos de duración igualmente diferenciados.

En esta trayectoria la formación se desdibuja al llegar al trabajo, dando lugar a ocupaciones menos calificadas pero del mismo campo de conocimientos y prácticas; a modo de ejemplo: estudió enfermería y trabaja de cuidadora de ancianos. También se observa que sobre la huella educativa dejada por la secundaria técnica se imprime otra huella de formación, siendo esta última la que orienta las opciones de trabajo. Se hace presente un movimiento por el cual estudian como “sala de espera”, porque han estudiado algo, no encuentran trabajo y prueban con otra formación.

Las egresadas mujeres hacen trabajos femeninos eventuales, poco calificados y asociados con la función materna, como preparar comidas para venta individual en la escuela, ser guía de niños en un museo, costura, cuidado de ancianos. La aspiración del negocio propio y el deseo de continuar estudios se hacen presentes en la trayectoria. También emerge la situación de que los egresados cuentan con amigos de la secundaria que les ayudan a conseguir trabajo, o con una “mentora” adulta que los apoya en su desarrollo y los abre a una red de relaciones, trabajos y beneficios o bien ellos mismos contribuyen al trabajo de otros compañeros de la secundaria; uno de los egresados alude a que gracias a su mentora a “ha accedido a recursos de otra clase social”.

Esta trayectoria se abre a varias variantes que pueden transformarse en una línea o meseta de trabajos poco calificados o de media calificación. La familia aparece como un factor que facilita o obstaculiza la trayectoria, ya sea como un ancla que no sólo potencia la formación sino que la ha condicionado desde el origen y como un factor que produce

rupturas o estancamientos. La emancipación familiar se hace presente en esta trayectoria junto con casos de transición entre la dependencia y la independencia de la familia.

Las variantes de la trayectoria

Se hacen presentes las siguientes variantes:

a) Trayectoria compleja, corta y femenina; toda la trayectoria se desarrolló en un lapso de 4 años, ya que la egresada termina la secundaria técnica a los 15 años y es entrevistada a los 18 años; al salir de la secundaria técnica, la egresada, que había cursado el taller de industria del vestido, continúa estudiando la media superior con orientación tecnológica, mientras sigue trabajando con su mamá que es costurera, tarea que ya venía haciendo desde la secundaria; al terminar el segundo año de la media superior se produce una interrupción en los estudios porque se embaraza. Se va de la casa de los padres a vivir con su compañero a la casa de su abuelo. Da prioridad al cuidado de su hijo, pero trabaja en pequeñas tareas eventuales y poco calificadas, que se suceden unas a otras: volantera de los partidos políticos, operaria en una fábrica, personal de limpieza en un comedor, personal de limpieza en un hospital; la trayectoria se estabiliza en una meseta de trabajos poco calificados y de corta duración; la condición de madre incide en la trayectoria, así como el hecho de que no sabe que quiere hacer en el futuro.

b) Trayectoria compleja y femenina, que se desarrolló en nueve años. La egresada termina la secundaria técnica a los 15 años, habiendo participado también en el taller de industria del vestido; continúa estudiando la media superior con orientación tecnológica y la completa; hace el servicio social en la media superior y éste se transforma en su primer trabajo a los 18 años, “me dejaron quedarme”, como guía de niños en un museo público; luego se suceden varios trabajos no calificados (mesera, vendedora); a los veinte años se va a vivir con su novio y tiene un hijo; continúa haciendo trabajos poco calificados entre los 20 y los 24 años; ahora trabaja desde la casa, para combinarlo con el cuidado de su hijo, prepara comidas para llevar a vender a la secundaria técnica donde ella estudió; la trayectoria ha consistido en deambular de un trabajo poco calificado a otro, concentrándose en los últimos cuatro años en un “trabajo en el hogar” destinado a un público conocido: los profesores de la propia escuela

secundaria; la trayectoria está enraizada en lo local; las aspiraciones de continuar estudiando, tanto ella como su compañero, abren una ventana de oportunidad.

c) Trayectoria continua y femenina, transitada por una egresada, que se desarrolla en un lapso de 13 años, ya que fue entrevistada a los 28 años; la egresada completa la secundaria técnica sin haber tenido experiencia laboral; continúa estudiando la media superior con orientación tecnológica; al completarla a los 18 años empieza a trabajar, ayudando a su mamá que es estilista y al mismo tiempo estudiando para ese oficio; después se independiza de su mamá y se va a trabajar a una estética; cambia de una estética pequeña cercana a su casa a otra, durante seis años (de los 18 a los 24 años); desde hace varios años que trabaja en una estética más grande, de un barrio de clase media alta; se ha ido a vivir sola y se ha estabilizado como empleada, siempre en el rubro de la estética, pero en un espacio más alejado de la madre y el barrio de origen; la trayectoria consiste en afianzar un oficio a través de trabajos sucesivos en el mismo campo, que la van alejando de lo local.

d) Trayectoria compleja y femenina, que se desarrolló durante 14 años, ya que la entrevistada terminó la escuela secundaria técnica a los 15 años y fue entrevistada a los 29 años. Empezó a trabajar durante la secundaria, como secretaria; dio examen para el bachillerato pero no pudo ingresar; continuó estudios de media superior con orientación tecnológica, con mención en enfermería, mientras estudiaba se dedicó a cuidar a ancianos; al graduarse a los 18 años busca trabajo y no lo encuentra, vuelve a estudiar a un CEBETIS puericultura, un año y medio; postula para entrar a la universidad y no lo logra, porque queda en una carrera que no le interesa; a partir de allí se suceden trabajos no calificados; al momento de la entrevista está desempleada, “desesperada” buscando trabajo; se ha mantenido soltera y sin hijos y viviendo con sus padres.

e) Trayectoria masculina compleja, que se desarrolló durante 14 años; el egresado trabajaba desde chico en el taller de carpintería de su papá en Pátzcuaro; estudia la secundaria técnica trabajando como ayuda familiar, en la secundaria técnica participa en el taller de carpintería; al terminar la secundaria mueren sus abuelos, con quienes vivía; cambia su vida porque decide irse a vivir a Guadalajara; vive solo tres años, trabaja de repartidor de panes y cremas, estudia el bachillerato general; lo deja al final del primer año; a los tres años regresa a la ciudad de origen, a trabajar de carpintero al taller del padre; se casa, consigue un trabajo independiente del taller paterno, como chofer; desde esa época, tiene un trabajo principal como chofer y como segundo trabajo,

se desempeña en el taller del padre, junto con dos de sus hermanos; tiene planes de ponerse un taller propio de carpintería y dejar el trabajo de chofer.

f) Trayectoria masculina compleja que se desarrolló durante 14 años, porque el egresado que la transitó fue entrevistado a los 29 años; empezó a trabajar a los 15 años, al terminar la secundaria, “por gusto, para comprarme cosas y después por necesidad”; empezó trabajando en un mercado, despachando, unas pocas horas a la semana; estuvo como 3 años, mientras estudiaba en el CETIS computación; al terminar el CETIS estuvo un año en una inmobiliaria, cuidando la casa muestra; a continuación a un estadio, a monitorear la grabación del partido, estuvo varios años y haciéndolo junto con otros trabajos, porque se trabajaba por temporada, 5 meses al año; luego tres años en un centro de copiado, ayudando con las copias, en ese momento ya trabajaba diez horas diarias; el siguiente trabajo fue en venta de imágenes digitales, un banco de imágenes, un trabajo muy especializado durante 6 años, trabajaba a medio tiempo y en las tardes en el estadio; hace 8 meses que está desempleado porque lo despidieron. Esta situación lo deprime y espera que pase pronto; en esta trayectoria se transita de trabajos poco calificados a especializados, pero sin lograr una posición estable.

g) Trayectoria masculina compleja, con una duración de 14 años, porque el egresado fue entrevistado a los 29 años; al salir de la secundaria técnica estudió el bachillerato en la UNAM; se salió de los estudios a los 18 años porque nació su hija y se fue de la casa paterna a vivir con su compañera; empezó a trabajar, primero de ayudante de jardinero, luego ayudante de cocina en una institución pública; se cambió al interior de la institución, al área de prensas, como ayudante para cargar papel y limpiar maquinaria, estuvo 5 años; a los 24 años entró al IPN, hace cinco años que trabaja como impresor; en esta trayectoria se transita de trabajos poco calificados hasta crear una posición laboral estable y especializado.

Dimensión subjetiva de la trayectoria

En estos egresados se hace presente tanto el gusto por aprender como por trabajar. Sin embargo, se observan dos grupos diferenciados: uno que asocian aprender con continuar estudios completando la media superior y/o ir a la universidad y otro grupo que piensa en hacer cursos técnicos de mediana duración o aprender en el trabajo y la vida. La experiencia es altamente valorada como fuente de conocimiento entre estos egresados; incluso varios concuerdan en que “todo lo que sé hacer lo aprendí en el trabajo”. El

trabajo es altamente valorado y definido como una vía de proyección y no sólo como un medio de sobrevivencia; una egresada dice: “el trabajo es igual a seguir adelante, trabajé por necesidad, ahora no trabajo por el niño”. Un hecho a destacar es que una parte de los egresados se retira del trabajo, aun cuando lo necesita, porque no se sienten a gusto o no se respetan los acuerdos.

Por su parte, las egresadas que son madres jóvenes, y no están trabajando o realizan trabajos eventuales, se definen en primer lugar como madres. Al respecto una egresada destaca: “me gustaría trabajar, pero por ahorita lo mío es cuidar al niño, me gusta estar con mi hijo”; la otra egresada trabaja en forma esporádica y en trabajos compatibles con cuidar a su hijo.

Los egresados han desarrollado algunas aficiones desde la secundaria. Juan José dice que empezó a hacer teatro gracias a un excelente profesor de la secundaria y que nunca lo ha dejado; ahora lo hace junto con toda la familia, en un grupo de la iglesia católica; para los niños ha sido muy importante, se abrieron, se animaron a hablar. A Pilar le gusta el dibujo y dice que se la pasa dibujando. A José además del trabajo, le encanta la fotografía, la conoció por un compañero de la secundaria, que tenía un tío fotógrafo; al respecto dice:

Acabé la secundaria y nos seguíamos viendo, la bicicleta nos unía, el tío nos enseñó, me encantaban las cámaras, eso me llamaba la atención, no tenía idea de la fotografía, aprendí solo, nadie me ha dicho si lo que hago es bueno, a mi me gusta la cámara, el proceso, los otros fotógrafos, me gusta el proceso de producción de las imágenes, aprender fotografía no es caro, pero desarrollarse como fotógrafo es caro, por eso no le he seguido por ahí.

Un punto a destacar es que José es el único de los egresados del estudio que dice sentirse indígena, aun cuando no habla ninguna lengua indígena. Declara que llegó de Texcoco cuando tenía 8 o 9 años y que siempre le ha molestado el modelo social del Distrito Federal: “naces, creces, te casas, es un estilo americano, liberal, que nos lleva a olvidar las raíces, me reconozco como descendiente de los pueblos originarios”. También reconoce que la tendencia es a negar lo indígena y que en la escuela había mucha discriminación y rechazo a lo indígena.

En relación con el proyecto de vida, los egresados están contentos con lo que han hecho; las egresadas madres dicen que no se arrepienten de haber tenido su hijo. Hacia adelante los egresados manifiestan distintas intenciones. Las visiones de futuro son más claras para los egresados que cuentan con media superior completa. Aparecen planes como el negocio propio, como única opción o como complemento del trabajo actual, la continuación de estudios técnicos o idiomas e incluso la universidad.

En efecto, Jessica, con media superior completa, tiene planes de seguir estudiando, quiere hacer psicología; también el plan de vida de su compañero es estudiar; además quieren tener otro hijo, pero no quieren dejarlo solo. Como parte de sus aspiraciones declara: “quiero hacer algo para mi, darme tiempo, no tuve tiempo para mí, tenía que trabajar, limpiar la casa, era muy matado”. Claudia, que también tiene media superior completa, dice que en algún momento quizá se anime a entrar a la universidad, tiene novio y se va a casar pronto; en el futuro se ve con un negocio propio de estética o poniendo uno con su mamá, que también es estilista. Por su parte, Fernando, con media superior completa, en el futuro se ve en el mismo trabajo pero complementándolo con un negocio. Considera que “es difícil progresar pero se puede”. Ha tomado varios cursos de cocina y cursos relacionados con la impresión. No se ve estudiando la universidad. Los planes de poner un negocio consisten en instalar un restaurante, una cocina económica, en un local, porque no quiere trabajar en la calle, prefiere algo más estable; además, tiene planes de estudiar inglés, para ser profesor de inglés. José y Pilar, los hermanos, con media superior completa, ven su futuro como algo incierto, en estrecha relación con su situación de desempleo. José tiene planes de hacer fotografía de forma profesional y de continuar estudiando la universidad y trabajando como hasta ahora. Encontrar un empleo es para él lo más importante en este momento. Por su parte, Pilar intentó entrar a la universidad, pero no pudo: “di examen, quedé en el Poli, en química industrial, no quise”. En este momento lo único que tiene claro y la mueve es que está buscando trabajo. Por ahora no tiene otros planes.

En el caso de los egresados con media superior incompleta, oscilan entre no saber que van a hacer hasta afirmar que no están dadas las condiciones en sus vidas para estudiar. En efecto, a Juan José, con media superior incompleta, le gustaría seguir estudiando pero declara que “no tengo tiempo ni ánimo”; sin embargo, espera hacerlo más adelante. Aspira a ponerse un taller propio de carpintería y dejar el trabajo de chofer. Para otra de las egresadas, con media superior incompleta, el futuro es un tema del cual no se habla; cuando le pregunto qué piensa hacer a Cinthia, que tiene media superior

incompleta, es una madre joven (18 años) y está desempleada, contesta que no sabe, que se siente encerrada en la casa, que mira demasiado televisión y que tampoco sabe si va a seguir estudiando.

Dos de los egresados, una mujer y un hombre confiesan que les cuesta hablar. Cinthia me cuenta, al dar por finalizada la entrevista: “no se me da hablar, no me sé expresar, estoy acostumbrada a hablar poco, me cuesta hablar”. José, por su parte, se define como introvertido y poco expresivo: “no nos enseñaron a ser cariñosos, tengo valores pero me cuestan las demostraciones de afecto, a mí y mis hermanos nos da pena, nos cohibimos, nos chiveamos, me siento raro desde los 13 o 14 años, las chicas son más expresivas”. Estar desempleado lo deprime y espera que pase pronto.

Un punto a destacar de la subjetividad de los entrevistados es el rasgo de eludir las referencias a la condición social, en particular no mencionan en una primera vuelta los trabajos ni la escolaridad de sus padres ni las condiciones habitacionales. Además, hablan con eufemismos, por ejemplo, si el papá trabaja como albañil, dicen que “trabaja en construcción” sin especificar lo que hace o si la mamá es empleada “doméstica”, dicen que trabaja en limpieza o cuando cuentan que empezaron a trabajar en edad temprana, aclaran “lo hice por gusto”. En el mismo sentido, se animan a hablar de estos temas en una segunda vuelta o cuando la entrevista ya ha terminado.

9.4.3 Las trayectorias como huellas de la secundaria técnica

Todos los egresados coinciden en señalar que eligieron la secundaria técnica porque la escuela estaba cerca de su casa, pero también porque tenía prestigio. Para los tres egresados que estudiaron en la secundaria técnica investigada (Cinthia, Jessica y Fernando), esa escuela era valorada en la comunidad, por la disciplina y porque los profesores enseñaban bien. En el caso de José y Pilar, dicen que todos los hermanos menos una fueron a la misma escuela secundaria técnica pública, ubicada a unas 10 cuadras de la casa. Además esta escuela era un centro de capacitación para los adultos, para trabajadores, que funcionaba los fines de semana y en las tardes. El motivo por el cual fueron a esa escuela fue que les quedaba cerca y además porque era una muy buena escuela. La otra hermana también fue a una secundaria técnica en el centro, de buena calidad, elegida por la madre, ubicada “detrás del Templo Mayor”.

Para un grupo de los egresados, la secundaria fue la mejor época; uno dice: “los mejores años fueron entre los 10 y los 20, luego la vida se hizo más difícil”. A Juan José

la secundaria le trae buenos recuerdos, “había buen ambiente, unidad, buenos profesores, éramos como mil estudiando en la escuela, era mejor que la prepa y mejor que la primaria”. Cinthia dice: “todo me gustó, iba en la tarde, lo que no me gustó fue que había muchas peleas, tenía amigos pero ya no”. Jose agrega: “era una escuela enorme, de dos turnos, en la tarde había mucha violencia, pero en la mañana no, yo iba a la mañana, a mis hermanos también les gustaba la escuela”. Por el contrario, a Jessica la secundaria le trae recuerdos tristes, tanto por su vida familiar como por el comportamiento autoritario de un profesor. Al respecto, dice:

la secundaria fue bastante pesada, mi mamá se enfermó, fueron tres años de tira y afloje, al final murió de cáncer, a los 49; me apoyaron mis maestros, si no hubiera estado perdida, ya no venía a clases (...) el de educación física me hablaba bien feo, pero seguía estudiando.

En relación con los aprendizajes de la secundaria, que pueden ser leídos como huellas más específicas del dispositivo institucional, los egresados valoran la formación general antes que la técnica, en particular matemáticas y lengua. En este sentido, Jessica dice: “me dejó buenas experiencias, el profesor de matemáticas me paraba en el pizarrón, a mi no me entraban los números, me hizo llorar mucho pero si aprendí, saqué 10 en matemáticas” (...) la maestra Lulú, de castellano, ella me enseñó poesía, me enseñó el gusto por la lectura”. También para Juan José, los aprendizajes que le dejó la secundaria técnica fueron en formación general, en español, aprendió a leer con gusto y con bastante frecuencia; les pedían que leyeran dos libros por semestre y lo sigue haciendo. Además tuvo un excelente profesor que los organizaba para hacer teatro y declamación. Desde esa época está en un grupo de teatro. Cinthia y Fernando reconocen aprendizajes en matemáticas y lenguaje, así como el gusto que sentían por esas materias; Pilar alude a que le gustaba mucho el dibujo y que se la pasaba dibujando cualquier cosa.

Los egresados destacan que la secundaria técnica los formó en valores y actitudes; al respecto, Cinthia dice: “aprendí muchas cosas, respeto a mí misma, valores, respeto a los profesores”. También Fernando afirma que aprendió valores, a respetar y a defenderse, “a no dejarse”; para él eso fue muy importante, porque “lo académico en todos lados lo aprende uno”. Por su parte, José dice: “me gustaba mucho la escuela, aprendí a respetar a los profesores, aprendí valores cívicos, estoy agradecido con la

secundaria”. También José declara que en cada lado aprendió algo: “la secundaria me sirvió para darme cuenta de mí mismo, del entorno social, del hecho de vivir en la colonia del Valle siendo hijo de padre obrero, me di cuenta que me estaba desarrollando en una clase social con la cual no tenía acceso”. Además agrega: “en el trabajo no aprendí mucho, ya lo sabía de antes”. José dice que aprendió mucho en la familia, ya que “mi madre estuvo muy pendiente, nos transmitió valores familiares muy fuertes, he crecido como un hijo de familia”. Para Claudia, la secundaria técnica le dejó una disciplina, una orientación a mejorar, “me enseñaron a leer, a investigar”.

En relación con la formación para el trabajo, los egresados se diferencian en términos de los que reconocen aprendizajes en saberes prácticos y en la capacidad de hacer, que se pueden recuperar para el trabajo, y los que piensan que las enseñanzas fueron demasiado elementales. Al respecto José considera que aprendió mucha computación en la secundaria, que iba al taller cuatro veces a la semana. Cinthia, que participó en el taller de industria del vestido, dice: “hice un vestido, un pantalón, un pijama, una bolsa (...) lo que más me gustó fue el taller de costura y bordado”. Para Jessica no sólo la escuela funciona bien, sino que tres de los cuatro talleres funcionan, se pueden aprovechar los aprendizajes prácticos para el trabajo, ya que “muchos que saliendo de aquí se ponen a trabajar les funciona”. Por el contrario, para Claudia, “la secundaria técnica no prepara para el trabajo, no da las bases suficientes, no da la responsabilidad, la profesión no se define en la secundaria ni se construye”.

El caso de Juan José merece analizarse porque si bien afirma que la secundaria técnica no le dejó conocimientos de carpintería, porque “yo sabía más por mi casa, que por el taller”, también relata que “el maestro de taller nos pedía a los tres hijos de carpinteros que ayudáramos a los compañeros”. En este sentido, el maestro de taller promovía el trabajo colaborativo entre pares, y la oportunidad de que actuaran como tutores los que tenían aprendizajes previos adquiridos desde las empresas familiares. Esta práctica comunitaria no se limitó a la escuela, sino que Juan José la sigue haciendo en el presente, beneficiando tanto a sus ex compañeros y amigos de la secundaria técnica, como a los de los otros hermanos.

Los egresados hacen diagnósticos de la secundaria técnica a partir de su experiencia; al respecto José señala: “hasta el noventa las secundarias técnicas estaban muy bien equipadas, pero luego crece la población y los talleres se hicieron tallercitos, se rompe la maquinaria, en la secundaria técnica la crisis se nota más”.

La secundaria técnica es reconocida como un lugar de sociabilidad, donde aprendieron a compartir y se hicieron de amigos, con los que se siguen frecuentando. Jessica comenta: “la secundaria me trajo buenas amistades; yo era muy cerrada, no quería hablar a nadie; era aislada, fui un relajó, bastante mal portada, muy amiguera, por mi mamá tuve una depresión muy fuerte, me retraí mucho, ya no tengo amigos aquí”. Fernando en la escuela se hizo de amigos, “conocí a mi mejor amigo y aun nos frecuentamos”. José conserva varios amigos de la secundaria, a dos de ellos les ha ido bien y por ellos le ha llegado trabajo. Para Juan José la secundaria técnica le dejó una red de amigos, con los cuales todavía se ven y además hacen trabajos juntos. Como el taller de carpintería de su papá es grande, y tienen maquinaria, los amigos de la secundaria, los suyos y los de sus hermanos, que hacen pequeños trabajos vienen a que les maquilen las maderas (cepillado, corte). La familia no cobra por eso, es trabajo solidario. Esta disposición a la solidaridad en el trabajo ha sido una huella importante de la secundaria técnica.

Cabe destacar que los amigos de la secundaria se constituyen en el presente como una ventana para conseguir trabajo y también como un espacio de trabajo colaborativo, como señala Juan José. Sin embargo, también están las egresadas como Claudia que afirman que no se hicieron de amigas en la secundaria.

Cuando los egresados comparan la secundaria técnica con otras modalidades y niveles, se hacen presentes las ventajas y también las limitaciones; en efecto, es definida como “mejor que la secundaria general y mejor que la primaria”, pero más escolarizada y disciplinadora que la media superior. Al respecto Cinthia afirma: “el CONALEP fue diferente en todo, en los tipos de amigos, en los maestros, no es el mismo mecanismo que en la secundaria, teníamos más materias, era más libre, iba en la mañana, tuve amigos en la prepa, todavía los sigo viendo”. Por el contrario, para otro grupo de egresados la preparatoria “fue peor”, porque estaba más centrada en las disciplinas y en la evaluación del desempeño académico, había más arbitrariedades por parte de los profesores y menos espacios de juego. Al respecto, Jessica dice:

Había más actividades lúdicas en la secundaria, en la prepa te reprobaban y te reprobaban, ya no vienen a hablar tus papás, estás sola en la prepa, no sé qué hice mal...porque un profe me odiaba, me decía: me caes gorda, no vas a pasar, ya estás reprobada”.

También Claudia y José piensan que aprendieron más en la secundaria que en la media superior; José dicen: “aprendí más en la secundaria que en el bachillerato, a la secundaria iba a aprender, pero el bachillerato lo pasé de noche y era muy rebelde”. Claudia destaca: “logré más en la secundaria que en la prepa”.

Se hace presente entre los egresados que la diferencia clave con la secundaria general la hacen los talleres; Jessica dice: “la cuestión tecnológica, más horas de clase por los talleres, después todo es igual. Estuvo en el taller de industria del vestido, donde: “haces pininos, el maestro es un modisto frustrado”.

En esta trayectoria se hacen presentes egresados que pertenecen a familias donde todos los hermanos estudiaron la secundaria técnica, y lo hicieron en la misma escuela o casi, e incluso en el mismo taller o en talleres diferentes. Por un lado, está la familia de José, donde los cinco hermanos estudiaron la secundaria técnica, cuatro incluso en la misma escuela y la hermana menor en otra, pero los cinco en talleres diferentes: José en computación, Pilar dibujo, el otro varón en electricidad, y las dos mujeres en industria del vestido y mecanografía, respectivamente. Además, cuatro de los hermanos hicieron la educación media superior con orientación técnica: José ha estudiado en un CETIS computación; su hermano en un CETIS, radiología; una de sus hermanas enfermería en una escuela vocacional del IPN y luego puericultura en un CEBETIS; la otra hermana está cursando un bachillerato tecnológico con orientación en trabajo social; la hermana que estudió la universidad es la única que realizó estudios “no técnicos”, en una preparatoria general. En este marco, cuatro de los cinco hermanos han completado la media superior, mientras la menor está estudiando en ese nivel; una de las hermanas ha terminado la universidad, en la UNAM, en la carrera de comunicación social. Además, dos de los hermanos han realizado estudios técnicos post educación media: una hermana, un curso de puericultura de un año en un CETIS y uno de los hermanos un diplomado de médico radiólogo, de dos años en el IPN. En esta familia no sólo la secundaria técnica fue una opción de grupo, sino que el horizonte técnico se conserva durante la media superior y se abre una ventana a la universidad, con la graduación de una de las hermanas, que representa además la primera generación de la familia que accede a la universidad.

En el caso de la familia de Juan José, donde son seis hermanos, todos estudiaron en la misma secundaria técnica de Pátzcuaro y en el taller de carpintería; en el siguiente nivel, todos los hermanos hicieron la media superior con orientación tecnológica, con la excepción de Juan José que hizo el bachillerato general con mención en ciencias

sociales; después dos de los hermanos accedieron y completaron la universidad, uno en ingeniería y otra en administración de empresas; los otros se quedaron con la media superior completa; de nuevo Juan Jose fue la excepción porque no terminó ese nivel. En esta familia, no sólo la secundaria técnica es una opción de grupo, sino que también lo es el taller de carpintería, así como la presencia de un horizonte técnico durante la media superior y la ventana hacia la educación superior, ya que dos de los hijos la completan, siendo la primera generación de la familia que alcanza ese nivel.

A partir de estos testimonios, se observa que en algunas familias la opción por la secundaria técnica no sólo es una elección de grupo, sino que responde a motivos diferentes: en el caso de la madre de José, se puede conjeturar que elige la secundaria técnica porque comparte una idea que está en el sentido común de que es una educación de calidad y que además permite conseguir trabajo en forma más inmediata y segura. Si el motivo hubiera sido sólo la cercanía de la escuela no hubiera mandado a la hija de su segundo matrimonio, sensiblemente menor que los otros, a una escuela secundaria técnica de mucho prestigio en el centro histórico, que está lejos de su domicilio. Esta conjetura se fortalece con el hecho de que en el siguiente nivel educativo, la mayoría de los hijos transita por una opción tecnológica.

En el caso de la familia de Juan José, sin desmedro de que el prestigio de la secundaria técnica esté presente, existe un factor más estructural: el papá tiene un taller de carpintería “grande”, donde desde pequeños sus hijos han ido a mirar, aprender y ayudar; consecuentemente, la secundaria técnica es una opción que se constituye desde el patrimonio familiar en un campo específico de la producción. En ese contexto, Juan José llega a la secundaria técnica con experiencia en carpintería, y siente que sabe más por el taller que por la escuela.

Finalmente, al analizar la relación entre la formación recibida en el taller de la secundaria técnica y los estudios y trabajos posteriores, se hacen presentes una diversidad de situaciones, que dan cuenta que los talleres de la secundaria técnica dejan huellas significativas en los egresados en diferentes grados, desde la congruencia total entre la formación de los talleres de la secundaria técnica, la especialidad de la media superior y la orientación de los trabajos en ese mismo campo, hasta definir el trabajo principal, aplicarse como segundo trabajo o trabajo eventual, conservar sólo un horizonte técnico en la secundaria o desdibujarse en el trabajo porque éste aparece condicionado por la especialidad de la media superior o la capacitación. Las diferentes posibilidades se desglosan como sigue:

- a) la formación de los talleres de la secundaria se continua en la media superior, además se conserva la orientación técnica de los estudios en la media superior y los trabajos se ubican en la misma área de las formaciones acumuladas durante la secundaria técnica y la media superior; es el caso de José que pasa de computación en la secundaria a computación en la media superior y con trabajos en ese campo, con especialización creciente;
- b) se conserva un horizonte técnico durante la media superior, aunque no exista continuidad entre la formación del taller de la secundaria y la especialización de la media superior, mientras la formación de la secundaria técnica se aplica para trabajos eventuales; la ocupación de la madre en el mismo ramo productivo contribuye a fortalecer la relación; es el caso de Cinthia que estuvo en el taller de costura, estudió de asistente directivo en CONALEP y hace trabajos eventuales de costura con su mamá, junto con otros trabajos poco calificados;
- c) la formación de los talleres de la secundaria técnica no se continúa en la media superior pero se aplica como trabajo principal cuando existe un ancla familiar, representada por un taller familiar en esa misma rama productiva; esta ancla incluso condicionó que el egresado eligiera el taller de la secundaria técnica; es el caso de Juan José, que estuvo en el taller de carpintería en la secundaria técnica, en el marco de un taller familiar de carpintería y con hermanos que estudiaron carpintería y trabajan de carpinteros;
- d) la formación de los talleres de la secundaria técnica no se continúa durante la media superior pero se conserva el horizonte técnico; los trabajos se asocian con la capacitación adquirida después de la media, que se puede interpretar como una huella que se superpone sobre la huella de la secundaria técnica; es el caso de Claudia que participó en el taller de costura en la secundaria técnica, en aire acondicionado y refrigeración en la media superior y que luego se capacitó como estilista y trabaja de estilista en forma estable; la ocupación de la madre como estilista favorece la relación;
- e) la formación de los talleres de la secundaria técnica no se continua en la media superior, se conserva un horizonte técnico y los trabajos se relacionan con la especialidad de la media superior, con una huella que se superpone a otra huella y la desdibuja; es el caso de Pilar que estudió dibujo técnico en la secundaria técnica y enfermería en un CETIS; se conserva el horizonte técnico; después estudia puericultura en un CEBETIS, que se puede clasificar en el área de

capacitación, porque lo hizo como estudios postsecundarios; hace un intento de entrar a la universidad y no lo logra; trabajó de cuidadora de ancianos, entre otros trabajos poco calificados;

- f) la formación de los talleres de la secundaria técnica no se continua en la media superior, se conserva un horizonte técnico porque a la media superior se agrega un curso de capacitación y los trabajos no se relacionan con ninguna de las formaciones anteriores, aunque se van especializando progresivamente; es el caso de Fernando que estudió en el taller de mecánica en la secundaria técnica; de allí pasó al bachillerato de la UNAM; dejó ese nivel, y se puso a estudiar la carrera de técnico en turismo; luego completó la preparatoria abierta; los trabajos no calificados se suceden hasta llegar a un nicho estable como impresor;
- g) la formación de los talleres de la secundaria técnica no se continua en la media superior, se conserva un horizonte técnico y los trabajos son poco calificados y no relacionados con las formaciones anteriores y se mantiene ese nivel poco calificado; es el caso de Jessica que participó en el taller de industria del vestido en la secundaria técnica, estudio puericultura en un CETIS y hace trabajos eventuales y poco calificados (guía de niños en un museo, vendedora, ayudante en cafetería, prepara comidas y lleva a domicilio, a la misma escuela secundaria técnica donde estudió).

Si se considera al grupo como una totalidad se observan huellas de la secundaria técnica en términos de saberes prácticos, aficiones (como el dibujo), aplicaciones en el segundo trabajo (carpintería) o en el trabajo eventual (costura) y huellas en términos de continuación de estudios con orientación técnica en la media superior. Las huellas en términos de continuación de estudios son las más visibles mientras se desdibujan las huellas laborales. En efecto, los trabajos realizados, presentes y pasados, son de una gran diversidad y sólo en dos casos están relacionados con los talleres de la secundaria técnica; se hacen presentes desde trabajos equivalentes a técnicos medios, como carpintero, estilista, impresor, técnico en computación (banco de imágenes), chofer institucional, hasta trabajos poco calificados como preparación de comidas y venta en la escuela, cuidadora de ancianos, costuras en la casa, entre otras. Cabe destacar que la huella de la secundaria técnica en algunos casos se desdibuja por la presencia de huellas posteriores, ya sea por la formación en la media superior o por la capacitación técnica, que condicionan las opciones laborales. En este marco, las huellas no se limitan a

congruencias entre la formación de los talleres de la secundaria técnica y los estudios o trabajos posteriores, sino que se abren a complejas relaciones como las arriba presentadas, donde concurren diferentes factores.

9.5 La trayectoria “el regreso a la capacitación”

Esta trayectoria es transitada por jóvenes egresados que continuaron estudios de educación media superior o superior, y que en regresaron a hacer cursos en centros de capacitación, públicos o privados. Estos egresados al momento de la entrevista estaban asistiendo a un centro de capacitación; consecuentemente, se definieron como estudiantes de capacitación; fueron identificados desde el ICATMI de Morelia. Los criterios para identificar la trayectoria fueron: a) continuaron estudios de educación media superior o superior; b) estaban estudiando en un centro de capacitación al momento de la entrevista; se definen como estudiantes de capacitación.

9.5.1 Los relatos de los egresados

Inés, 20 años, vive en Morelia, fue identificada desde el ICATMI, tiene media superior completa, no trabaja. Estudió secretariado en la secundaria técnica; después hizo un bachillerato tecnológico, con mención en Contabilidad y en el ICATMI estudia secretariado. Hizo su servicio social de la prepa en una fábrica de dulces, como secretaria, trabajando sólo 3 horas diarias. Las tareas que realizó fueron: hacer facturas, hacer pagos, control de nómina, dar de alta al personal en el Seguro Social, manejar prestaciones, asegurar los trabajos, contestar el teléfono y atender correspondencia. Al terminar la prepa tuvo dos opciones, la fábrica de dulces o auxiliar contable. A los 18 años, cuando salió de la prepa, empezó a trabajar, como auxiliar contable. “Cuando entré no sabía nada y me lo enseñaron allí”. Trabajó un año, tenía prestaciones, ganaba 2000 pesos por quincena más una prima, tenía trato con proveedores y clientes. Después se fue a estudiar al ICATMI, la carrera de secretariado. Pasó de la prepa al ICATMI porque “quería darme un descanso, conocer el dinero”.. Inés no ha trabajado mientras ha estado estudiando en el ICATMI. Toda la mañana se la lleva en el ICATMI, luego cuida a su hermana y hace tareas. Inés ha vivido en los Estados Unidos por tres años, en Sacramento, California, donde viven amigos de los padres. Estuvo con los padres, cuando ella tenía entre 7 y 10 años. Pocas de las egresadas aluden a que tuvieron esa posibilidad. Para Inés, la educación está mejor aquí:

“la forma de educación no me gusta, no se puede reprender a los niños, no se les puede hacer ver los errores, se puede educar mejor a los hijos acá. Los planes para el futuro son: “saliendo de aquí (referencia al ICATMI) me voy a la universidad, quiero aprender leyes fiscales, derechos, se ve estudiando abogacía, “me veo estudiando y trabajando en el gobierno del estado”. Su sueño es ser abogada. Tiene como opciones laborales para el futuro continuar con la fábrica de dulces o ser auxiliara contable en algún despacho contable. El papá está trabajando de herrero, porque no hay trabajo, pero es ingeniero. La mamá, que estudió la universidad, trabaja como ejecutiva y analista, en el sentido que analiza proyectos, en el gobierno del Estado. Tiene dos hermanas, una de 4 años y otra de 16, que está estudiando en la prepa. Ella ayuda a cuidar a su hermana, mientras llega su mamá. Ve poca televisión. Le gusta leer, pero no tiene tiempo.

Virginia, 18 años, vive en Morelia, identificada desde el ICATMI, tiene educación media superior completa y trabaja desde el hogar. En la secundaria hizo computación, en la prepa estudios históricos y en el ICATMI, corte y confección. Acerca de su vida cotidiana, afirma: “casi no salgo, me gusta estar en casa, me encanta la costura”; cose para novias, hace alta costura, vestidos de 15. Está pensando para el próximo año continuar en el ICATMI con el curso de belleza, aún cuando el modelaje la cohibe. También está pensando en regresar a la universidad, estudiar para maestra de educación especial, todavía no piensa bien las cosas. Padres: papá con media superior incompleta, 43 años, es cuenta propia, perfora pozos de agua, torno y soldadura; mamá ama de casa, 40 años, sólo primaria. Empezó a trabajar después de terminar la prepa; Virginia ha trabajado un mes de abarrotera, en un mercado, sábado y domingo, ayudando a una amiga a vender huevos, ganaba 100 pesos diarios; en relación con el trabajo actual, dice: “mis papás me apoyan para estudiar (...) coso a veces para otras y coso para mí y mi familia”. Se ve en la universidad, terminando la carrera de educación especial y trabajando en una escuela pública. La carrera la asocia con los niños: “me gustan los niños, cada niño enseña, yo aprendería de ellos y ellos de mí”.

Tania, 23 años, vive en Morelia, estudiante de capacitación del ICATMI, tiene estudios de media superior incompleta y trabaja. En la secundaria técnica estudio mecánica, en la media superior, contabilidad, le falta medio año, quisiera terminar la prepa, hacer la prepa abierta. En el ICATMI está estudiando Belleza. Trabaja en una tortillería con un familiar, despacha tortillas, de las 6 am a 3 pm, 1200 pesos a la semana. También trabaja en una estética chica cercana al ICATMI, ayuda con tintes, cortes y barriendo, sólo los sábados, de 12 am a 8 pm; además, en su casa hace otros servicios

estéticos: pone uñas, otras; se ve teniendo su estética; la contabilidad que aprendió en la media superior la puede aplicar en su negocio. No se ve en la universidad. Está casada desde hace 4 años. La mamá es ama de casa, 49 años, primaria; el papá es chofer y también pinta casas, estudió la media superior y enfermería, está en USA, se fue de mojado y no puede regresar; tiene dos hermanos en USA, 25 años, con preparatoria incompleta y 27 años, con preparatoria incompleta, cuidan caballos y limpian casas. Tiene amigas de la secundaria.

Janet, 29 años, vive en Morelia, es estudiante del ICATMI en el curso de Belleza, trabaja en su propio negocio de dulces; en la secundaria técnica estudió contabilidad. Estudió bachillerato con mención económica –administrativa; después contabilidad dos años en la Universidad Michoacana, luego Cocina en Servicio Social y es lactóloga por un curso en Tulancingo, Hidalgo. Ahora hace un año y medio que está en Belleza. Janet dice: “me gusta siempre aprender algo nuevo, un día me va a servir para el arreglo de mi persona o para un negocio”. Janet cuenta que es casada y sin hijos, que sus papás son comerciantes y que existe esa tradición en la familia; el hermano tiene una dulcería, mientras el papá fabrica bolsas de polierutano y la mamá lo ayuda. El papá estudió la preparatoria y la mamá la primaria. Janet tiene un negocio, una dulcería de la cual es dueña. Empezó a trabajar desde la secundaria, cuando ayudaba al papá a empacar y sellar bolsas; durante la prepa, se integró a un laboratorio químico, tomando muestras y haciendo informes; después fue recepcionista en un consultorio médico, al cual llegó por conocidos. En este momento trabaja en la dulcería propia y no busca otro trabajo. Considera que algo aprendió en el ICATMI y el resto fue por lo que aprendió en el trabajo. Destaca que a nivel académico el ICATMI se queda atrás. En esta institución y en la misma especialidad, se encuentra una hermana suya de 25 años, que también estudió la universidad y luego se fue al ICATMI. Sus planes para el futuro son poner un negocio y dirigirlo, junto con su esposo. El curso de belleza le ha permitido aprender a cuidarse su propio cabello, no está pensando en “terminar de peluquera”, sino continuar con el negocio de dulcería y transformarlo en una paletería, agregando quizá helados y repostería. En relación con Belleza piensa que puede ser un trampolín, poner una peluquería para juntar dinero y luego con ese capital crear la paletería.

Cristina, 23 años, vive en Morelia, ubicada desde el ICATMI, estudiante de capacitación, no trabaja, está estudiando secretariado polifuncional (incluye inglés y computación); en la secundaria estuvo en el taller de contabilidad; en la prepa hizo ingeniería de alimentos; también hizo una carrera técnica de contabilidad, de un año, que

acaba de terminar, en una escuela privada de capacitación; estaba interesada en estudiar en la universidad pero no se pudo, “se complicó por el presupuesto”, quería tomar la carrera de educadora de kínder. Empezó a trabajar a los 18 años, no trabajó en la secundaria ni en la media superior; empezó como demostradora en el centro de la ciudad, mostrando dulces, estuvo dos años; a los 20 años trabajó como vendedora de ropa en un supermercado, durante seis meses; luego como vendedora en varios negocios: en una tienda departamental, en una joyería, y en una tienda de ropa; en todo los casos dice: “dejé puertas abiertas”. En relación con el trabajo destaca: “aprendí a desenvolverme, conocí mucha gente, pude hablar delante de mucha gente”: Los salarios eran bajos: de 600 a 1000 y 1200 pesos la quincena. Ahora no trabaja. La mamá es ama de casa y tiene educación primaria; el papá tiene secundaria y es impresor; tiene tres hermanas, una estudia en el ICATMI secretariado, otra es estudiante universitaria de derecho y la tercera trabaja de contadora y estudió contabilidad. Le gustaría ir a la universidad, pero lo subordina a “cuando tenga algo de dinero, no hay recursos ahora para la universidad (...) la otra hermana no quiso seguir y se metió aquí”.

Leticia, 25 años, vive en Morelia, identificada desde el ICATMI, es estudiante del ICATMI, no trabaja. Es casada con hijos. En el ICATMI estudia Belleza, en la secundaria técnica estudió secretariado, en el CETIS, técnico en administración. Leticia es hermana de Janet y ambas cursan juntas el curso de Belleza en el ICATMI; ambas coinciden en decir que “nos llevamos bien”. Además Leticia siguió estudiando en una universidad tecnológica, una carrera de ofimática, de 2 años, está titulada; también estudió licenciatura en administración de empresas, otros 2 años y dejó y se fue a ingeniería de sistemas en una universidad que está empezando, estudió un año y medio y también dejó; ahora está estudiando belleza en el ICATMI y otro curso en un centro privado, en masajes reductivos. Esta egresada busca trabajo y no consigue; al respecto, dice: “porque quieren más experiencia o menos estudio”; trabajó como secretaria en el ayuntamiento, durante 2 años. Por ahora su prioridad es conseguir trabajo; se ve trabajando en belleza, pero de tiempo parcial, para poder hacer una carrera universitaria, pasar del nivel técnico de ofimática, que ya lo tiene, a la licenciatura de ofimática.

Tomás, 20 años, vive en Morelia, fue identificado desde el ICATMI; es estudiante de capacitación en ese centro, en el curso de mecánica y trabaja; en la secundaria estuvo en el taller de contabilidad, después en la media superior, un bachillerato tecnológico, se especializó como técnico agropecuario. En relación con la universidad, dice: “entré a la universidad, no me gustó, no podía elegir agronomía, a lo mejor volvería para

odontología”. El papá es comerciante, con un negocio propio de abarrotes y agricultor, tiene secundaria; la mamá es ama de casa y tiene secundaria; son siete hermanos, tres profesionales (una médica, una odontóloga y una maestra), dos estudiando en la secundaria y en la preparatoria, respectivamente y una hermana, que tiene secundaria, estudió enfermería y ahora está estudiando belleza en el mismo ICATMI. Desde la secundaria ayuda a los padres a despachar en el negocio; en el bachillerato tecnológico aprendió a hacer quesos, ates, yogurt, cuidar animales; también se iba a cuidar los animales y la fruta de un terreno que tiene su familia, asociados con el abuelo. Empezó a trabajar en forma remunerada al terminar el bachillerato, primero en un hotel, tiempo completo, estuvo medio año, era recepcionista, daba cuartos y limpiaba, salario de 480 pesos por semana; luego fue vendedor de churros, de tienda en tienda, estuvo dos meses, lo dejó porque ganaba “bien poquito”; después fue vendedor de animales, compraba y vendía gallos, gallinas, puercos; a los 19 años “me metí a trabajar al taller mecánico, entré por mi primo, para pagar la escuela”, era hojalatero, y no le gustó, ganaba 300 pesos por semana; estuvo otros dos meses; simultáneamente entró a una escuela privada a estudiar mecánica, costaba cara la matrícula, y el maestro era “muy gacho” y se salió. Al mes entró al ICATMI, está contento, hace prácticas, está aprendiendo “para poner mi propio negocio”. Ahora estudia en el ICATMI en las mañanas, en las tardes, de lunes a sábado, ayuda en la tienda familiar llevando pedidos; los sábados en la mañana trabaja en un taller de mecánica, como ayudante; también los domingos trabaja en el terreno de la familia cuidando los animales y la fruta. En el futuro se ve trabajando en su taller, aunque no descarta volver a la universidad.

9.5.2 La trayectoria “el regreso a la capacitación”

Quiénes son los sujetos

Los egresados que transitaron por esta trayectoria son siete jóvenes, cuyas edades fluctúan de 18 a 29 años²¹²; predominan las mujeres (seis sobre siete) y los sujetos de 21 años y más (cuatro casos sobre siete). Todos los egresados viven en la ciudad de Morelia, y fueron identificados desde el ICATMI de esa ciudad. La mayoría de los egresados son solteros, no tienen hijos y viven con sus padres; sólo las tres egresadas de mayor edad (23, 25 y 29 años) han formado su propia familia; una de ellas tiene hijos.

²¹² Las edades son: 18, 20 (2 casos), 23 (2 casos), 25 y 29 años.

No se hacen presentes situaciones de abandono escolar o de retiro del mundo del trabajo por embarazo o por casamiento.

Ninguno de los egresados hace mención a retrasos escolares o repeticiones durante la secundaria técnica o la media superior, aun cuando un egresado destaca que había desinterés en él y sus compañeros por el estudio cuando estaba en la secundaria; al respecto dice: “a muchos nos valía gorro, no llevaba tan malas calificaciones, pero andaba en otra”; el mismo egresado destaca que andaba de aquí para allá con su novia y desatendía los estudios.

En relación con el trabajo, cuatro de los egresados se encuentran trabajando en tareas poco calificadas y eventuales (ayudante en taller de mecánica, venta de tortillas, ayudante en estética), trabajando como ayuda familiar (despachando en la tienda o en el terreno de los papás) o haciendo trabajos desde la casa (costura desde el hogar); varios de estos egresados tienen más de un trabajo a la vez, combinando ser ayuda familiar con otra tarea remunerada; los otros tres egresados se dedican a estudiar: una busca trabajo y las otras dos dicen que por ahora quieren sólo estudiar.

En términos de su escolaridad, predominan los que cuentan con estudios de media superior completa o universidad incompleta. En efecto, sólo una de las egresadas no completó la media superior, mientras los otros seis la terminaron. Aún mas, de esos seis, la mitad cuenta sólo con media superior completa y los otros tres con educación universitaria incompleta; sin embargo, este último grupo se diferencia entre sí, una de las egresadas, que está en el límite entre la juventud y la adultez (29 años) y que ha formado su propia familia, ha realizado varios estudios universitarios o técnicos; otra de las egresadas (25 años), que es la hermana de la anterior, cuenta con dos años de estudios universitarios, una carrera técnica realizada en la universidad y un curso técnico; el tercer egresado (20 años) sólo estuvo unos meses en la universidad.

Cabe destacar que de los tres egresados que estudiaron en la universidad, dos se ven ahora instalando un negocio propio (taller mecánico, paletería), mientras la tercera se visualiza completando una carrera universitaria en el mismo campo de conocimiento en el cual se tituló con una carrera técnica. Al mismo tiempo, entre los que no pasaron por la universidad, se observan dos grupos: una joven que se percibe poniendo un negocio propio, en el mismo campo de formación de su carrera actual en el ICATMI (belleza); y tres egresadas que aspiran a estudios universitarios (carreras de maestra de preescolar, maestra de educación especial, abogacía). Se observa que la universidad está presente en la vida de la mayoría de los egresados de esta trayectoria, ya sea porque

incursionaron por ella y/o porque aspiran a integrarse o a completarla en algún momento. El factor económico, la falta de recursos, se presenta como el motivo principal para no haber ingresado a la universidad.

Las aspiraciones en torno de la universidad y las incursiones por la educación superior son congruentes con el hecho de que algunos de los hermanos/as de los egresados, también han realizado estudios universitarios. Sin embargo, la escolaridad de los padres y madres sigue oscilando de media superior a primaria, con la excepción de un caso, dando cuenta de que estos jóvenes constituyen la primera generación que llega a la universidad. Los padres trabajan en tareas poco calificadas (herrero, comerciante con negocio propio, agricultor, cuenta propia como perforador de pozos de agua, soldador y tornero, chofer, pintor, impresor), con una escolaridad que oscila predominantemente entre la secundaria y la media superior completa, aun cuando un padre es ingeniero, pero trabaja en tareas poco calificadas porque no encuentra trabajo. Dos de los egresados tiene padres y hermanos con historias de trabajo multifuncionales, así como viajes y estancias prolongadas por trabajo en los Estados Unidos. Las madres son principalmente amas de casa, aun cuando algunas ayudan en el negocio familiar, y cuentan con educación primaria o secundaria; una excepción es la que trabaja de analista en gobierno y tiene estudios universitarios.

Cabe mencionar que dos de las familias tienen experiencia en haber vivido o vivir en los Estados Unidos; una de las egresadas vivió tres años en Sacramento con sus padres y hermanos, justamente sus padres tienen estudios universitarios; otra de las egresadas tiene al papá y dos hermanos viviendo en los Estados Unidos, en trabajos poco calificados (pintor, cuidador de caballos, chofer, limpiadores de casas), mientras ella, la mamá y los otros hermanos viven en Morelia.

Otro hecho a destacar de este grupo de egresados es que asisten hermanos/as al mismo centro de capacitación, siguiendo un esquema similar al de la secundaria técnica, y con motivos similares: el centro queda cerca del domicilio y es una institución de prestigio.

La trayectoria inferida de los relatos

La trayectoria de los egresados de este grupo se sintetiza de la siguiente manera: al completar la educación secundaria técnica continuaron estudiando la media superior; la mayoría la completó e incluso algunos incursionaron por la universidad; empiezan a

trabajar durante la media superior o al egresar de ella; en algún momento entre el fin de la educación media superior y los 28 años ingresan a un centro de capacitación. Si se consideran tanto los testimonios de los egresados como su edad al momento de la entrevista²¹³, resulta que un grupo se incorpora al centro de capacitación en forma inmediata o poco después de salir de la media superior (3 casos), mientras otros trabajan e ingresan al ICATMI años después de transitar por varios trabajos y/o estudios en la educación superior (4 casos). Si bien un grupo de egresados empieza a trabajar a partir del término de la media superior, en sucesivos trabajos poco calificados, hasta ingresar al centro de capacitación, otro grupo se incorpora en forma casi inmediata al finalizar la media superior y deja de trabajar o no trabajó antes y se concentra en el estudio. Se presentan en esta trayectoria un alto número de variantes, en términos de trabajo, escolaridad y desarrollo de la vida personal.

Cabe recordar que los siete egresados de esta trayectoria son estudiantes del ICATMI al momento de la entrevista. Además, todos los egresados manifiestan que se incorporaron al ICATMI porque les interesaba hacer cursos de capacitación. Estos estudios son visualizados como más cercanos al mundo del trabajo, como un puente más expedito para alcanzar la autonomía y como un camino de menor esfuerzo. Al respecto, una egresada dice que ingresó al centro porque “quería darme un descanso, conocer el dinero”. Otro grupo manifiesta que ingresó al ICATMI porque querían ir a la universidad y no pudieron hacerlo por motivos económicos. Incluso un egresado destaca que se incorporó a la universidad, no le gustó e intentó el centro de capacitación como una opción diferente de estudios. Como ya se señaló, la universidad está presente en esta trayectoria en un doble sentido: porque algunos ya hicieron la experiencia o porque es una aspiración. También los egresados manifiestan el interés de continuar estudiando en el ICATMI, iniciando otra carrera no relacionada con la que estaban participando al momento de la entrevista. En el caso de las mujeres que están cursando la carrera de secretariado, ven como una posibilidad continuar con la carrera de belleza.

En relación con el trabajo, durante o al terminar la media superior comenzaron a trabajar; los 18 años se presenta como la edad más frecuente para iniciarse en el mundo del trabajo. En la trayectoria se suceden varios trabajos en un lapso corto de tiempo, se hacen giros bruscos de la universidad al centro de capacitación, se piensa en el cambio de una especialidad a otra al interior del centro de capacitación, o intentan un trabajo, no les gusta, lo dejan y vuelven a empezar con otro. Sin embargo, la trayectoria se estabiliza

²¹³ Cómo ya se señaló las edades son: 18, 20 (2 casos), 23 (2 casos), 25, 29.

en torno a los trabajos poco calificados. En efecto, están orientados a la sobrevivencia y asociados con bajos ingresos, tales como despachadora de tortillas, ayudante de mecánica, vendedora de huevos, vendedora de abarrotes, hojalatero, vendedor de churros, recepcionista, vendedora de joyería, vendedora en una tienda de ropa. Al mismo tiempo, los trabajos sucesivos implican cambios de un rubro productivo al otro, sin ninguna relación excepto la necesidad de trabajar. A modo de ejemplo, un egresado pasa de recepcionista de un hotel a vendedor de churros, vendedor de animales, ayuda familiar en la tienda, ayuda familiar en el campo de la familia, ayudante en un taller mecánico. Sin embargo, algunos trabajos durante la trayectoria son un poco más especializados o con mayor poder económico, tales como auxiliar contable, recepcionista en un consultorio médico o “dueña de una dulcería”.

Al observar las relaciones entre la formación de la secundaria técnica, la media superior y otros estudios versus el trabajo actual se hacen presentes algunas congruencias: una egresada que estudió en el taller de secretariado en la secundaria técnica, hizo la mención de contabilidad en la media superior, realizó su primer trabajo remunerado como auxiliar contable, al salir de la media superior y ahora está estudiando secretariado en el ICATMI, sin trabajar y manifestando su interés en no trabajar por el momento. En otro grupo de egresadas la congruencia se manifiesta entre los estudios que realizan en el ICATMI y el hecho de que están trabajando en tareas asociadas con esa misma especialidad, no así con los talleres de la secundaria técnica. Es el caso de las estudiantes de la carrera de belleza que están trabajando como ayudantes en una estética, de la estudiante de la carrera de confección de ropa que cose para ella misma, su familia y para conocidos o del estudiante de la carrera de mecánica que ya se ha incorporado a un taller mecánico.

Las rupturas entre las formaciones de los diferentes niveles confirman que la trayectoria está sujeta a cambios sucesivos y no previstos. Observemos los tránsitos divergentes:

- a) una egresada participó en el taller de computación durante la secundaria técnica, luego hizo un bachillerato con mención en estudios históricos y ahora está estudiando confección del vestido en el ICATMI;
- b) un egresado participó en el taller de contabilidad en la secundaria técnica, en el bachillerato tecnológico se tituló como técnico agropecuario, entró a la universidad pero no pudo incorporarse a agronomía; ahora en el ICATMI estudia la carrera de mecánica;

c) una egresada que estudió en el taller de secretariado en la secundaria técnica, técnico en administración en el CETIS, carrera de ofimática en la universidad tecnológica, licenciatura en administración incompleta, otros y finalmente carrera de belleza en el ICATMI;

d) otra egresada que estuvo en el taller de contabilidad en la secundaria técnica, hizo el bachillerato con mención económica-administrativa, dos años de contabilidad en la universidad y varias incursiones por la educación superior, por diferentes carreras no relacionadas entre sí;

e) otra egresada que estudió contabilidad en el taller de secundaria, en la media superior, ingeniería de alimentos y en el ICATMI secretariado;

f) otra egresada que estudió en el taller de mecánica en la secundaria técnica, en la media superior, contabilidad, y ahora está estudiando belleza.

Se observa un hecho importante: para un grupo de los egresados los estudios en el ICATMI modifican y reorientan los trabajos, relacionándolos con la formación que están recibiendo. A modo de ejemplo, la egresada que estudia confección del vestido en el ICATMI está cosiendo para sí, su familia y para otros; el egresado que está estudiando mecánica en el ICATMI, trabaja en un taller de mecánica, como ayudante; dos egresadas que están estudiando belleza en el ICATMI, están aplicando sus conocimientos, una como ayudante en una estética y otra lo aplica para su uso personal. Para otro grupo de egresados el centro de capacitación actúa como un proceso que desinstala al egresado del trabajo, ya que al empezar a estudiar dejan de trabajar.

Para un grupo de los egresados, los aprendizajes del curso de capacitación en el ICATMI son aplicados para diferentes propósitos, desde ser concebidos como un medio para conseguir trabajo, hasta ser empleados como un puente para otra cosa (un emprendimiento, otro estudio) o para uso doméstico, ya sea para la egresada a título individual o para su familia. En este grupo de egresados se hace presente la estrategia de estudiar capacitación para hacerla un puente o un “trampolín”, en palabras de una egresada, “no para ser peluquera...”, ya sea para instalar un negocio propio, que a su vez le permita iniciar otro negocio más importante en un campo en el cual ya viene trabajando o para conseguir trabajo y financiarse estudios universitarios. En los dos casos en que las egresadas están pensando en poner una estética, se observan diferencias significativas: mientras una está pensando en poner un negocio pequeño en la propia casa para usarlo como trampolín o en trabajar en una estética, otra de las

egresadas está pensando hacer del negocio un fin en sí mismo, instalando una estética grande.

Otro hecho a destacar en esta trayectoria es que las egresadas han realizado, además de las carreras técnicas universitarias de dos años o de estudios universitarios incompletos, otros cursos de capacitación aparte de los del ICATMI, transitando de una capacitación a otra; a modo de ejemplo, estudios en cocina, lactología, contabilidad, masajes reductivos, mecánica. Al relacionar el hecho de que ha realizado cursos de capacitación en otras instituciones, con una duración variable de unos meses a un año, con sus intenciones de seguir estudiando otra carrera en el ICATMI, diferente a la actual, se hace evidente el rasgo de que la capacitación se ha constituido como una opción o subsistema por el cual se puede transitar, establecer continuidades y al mismo tiempo tener opciones múltiples. Esta posibilidad de tránsitos se hace más compleja si se recuerda que los cursos del ICATMI son propuestas innovadoras polifuncionales, que incluyen la especialidad técnica más inglés y computación.

También en esta trayectoria se combinan varios trabajos no relacionados entre sí con varias capacitaciones, algunas de las cuales guardan relación con la formación que están recibiendo en el ICATMI y otras no.

Al observar como los egresados, mayoritariamente mujeres, transitan de un estudio a otro, se puede conjeturar que están buscando un nicho laboral estable a partir de intentos o aproximaciones sucesivas a la capacitación, en diferentes campos de práctica. Además, para algunos egresados recientes de la media superior, que ingresan inmediatamente al centro de capacitación sin estar trabajando, y piensan incluso en seguir estudiando otra carrera en el mismo centro, no relacionada con la que actualmente cursan, puede conjeturarse que están haciendo de este espacio una “sala de espera” ante el desempleo que los afecta y ante su alta vulnerabilidad. En este sentido, se hace realidad la tesis acerca de la escuela como sala de espera (Machado Pais, 2007), pero transferida al centro de capacitación.

Las variantes de la trayectoria

En esta trayectoria se observan las siguientes variantes, si se toma como criterio cómo llega el egresado a la capacitación y con qué actividades combina los estudios:

- a) Una variante laboral que empieza en la secundaria y llega a los 20 años; el regreso a la capacitación desde la universidad se acompaña con numerosos trabajos no relacionados con las escolaridades previas; en esta variante se constituye un nicho de trabajos no calificados, que dan una cierta linealidad a la trayectoria; desde la capacitación el egresado se proyecta hacia el futuro con un negocio propio en el mismo rubro de la carrera técnica que está estudiando (un caso, hombre, 20 años);
- b) el regreso a la capacitación desde la universidad, con historias laborales y educativas largas y discontinuas, que empiezan en la secundaria y culminan en estudiar la carrera técnica trabajando o no; la capacitación es vista como un medio para lograr otro propósito, el negocio propio se ubica en un rubro diferente al de la carrera técnica o la continuación de estudios universitarios; la trayectoria es larga y compleja (dos casos, mujeres, 25 y 29 años);
- c) el regreso a la capacitación desde la media superior completa o incompleta, un nicho o espacio de trabajos poco calificados hasta llegar al ICATMI; el estudio de la carrera técnica se acompaña con trabajos relacionados con esta formación o con la opción de no trabajar; en uno de los casos se incluyen trabajos simultáneos, uno que venía haciéndose desde antes de ingresar al centro y otro asociado con la carrera técnica; la trayectoria es de idas y vueltas; en el caso de la egresada que trabaja mientras estudia en el ICATMI la trayectoria se empieza a hacer lineal por la congruencia entre los estudios realizados en el centro de capacitación y uno de los trabajos que realiza (dos casos, dos mujeres de 23 años);
- d) el regreso a la capacitación desde la media superior completa está mediada por una incursión breve por el mundo del trabajo; el siguiente paso es la decisión de no trabajar, “darse un descanso” y concentrarse en los estudios técnicos o de acompañarlos con trabajos desde el hogar en forma eventual; la trayectoria es corta y más cercana a la línea (dos casos, mujeres, 18 y 20 años).

La dimensión subjetiva

Estos egresados que están estudiando en un centro de capacitación valoran la educación y al mismo tiempo la conciben principalmente como un medio para conseguir trabajo y progresar en la vida. El trabajo, por su parte, aparece como el centro de la vida de los

egresados, que se piensan como trabajadores y que cuando no tienen trabajo se sienten incompletos y angustiados. Sólo cuando ellos eligen no trabajar, para tomarse un descanso, y concentrarse en los estudios, aceptan esta situación.

En el mismo sentido, los egresados recurren al trabajo como una estrategia para financiar futuros estudios; en el mismo sentido, la formación en el centro de formación técnica se constituye en un trampolín para realizar otras actividades, como negocios propios en otra rama de la producción o sostener estudios.

El centro de capacitación es más valorado que la escuela secundaria técnica; al respecto una egresada manifiesta que está contenta en el ICATMI, porque: “los profesores son mejor, más comprensivos, los grupos más reducidos y hay más atención”. Además, “no hay conflictos ni peleas, los estudiantes están muy cerca de los maestros”. Otra egresada coincide con la anterior: “aquí son buena onda, más accesibles, más confianza con el profesor, le decimos: no entendí, necesito que me explique, le puedo decir...”. No sólo se reconoce que el ambiente del ICATMI es “agradable”, tranquilo y menos centrado en la disciplina, sino que se destaca que haber llegado al centro de capacitación es una opción de los propios jóvenes y no de la familia. Al respecto, una egresada afirma: “ahora venimos porque queremos y ponemos atención, antes nos obligaban, ahora pensamos de otra manera, y venimos a aprovechar al máximo”.

El centro de capacitación es percibido como un lugar que permite diferenciarse de los que no estudian, como si fuera equivalente a la media superior o a la universidad y donde predominan los saberes prácticos; incluso a algunos de los egresados de este grupo el centro de capacitación les gusta más que la universidad. También al comparar la media superior con el ICATMI, una de las egresadas señala:

“la prepa era un libertinaje; me encanta venir al ICATMI, los profes me gustan, me han enseñado muchas cosas, muy buena onda, aprendí moldes, trazos, a cortar, coser, bordar, coso para mí y mi familia; al taller traemos todos los materiales nosotras, las telas; las reglas, tizas, máquinas, hilos, todo eso está aquí; aprendemos a diseñar con computadora”.

Aun cuando se valora al centro de capacitación, también se hacen presentes algunas críticas, en particular profesores autoritarios que “quieren hacerlo a su manera y nos llevan a la práctica, sin prepararnos” y la falta de materiales.

9.5.3 Las trayectorias como huellas de la secundaria técnica

Estos egresados vuelven a decir que estudiaron la secundaria técnica porque les quedaba cerca de la casa y porque era una buena escuela. Una de las egresadas dice que en la secundaria técnica los maestros fueron muy buenos, que no fue “una niña problema”, “fui de los promedios más altos, siempre muy responsable”. Aún más, las egresadas más jóvenes se identifican con el enfoque de control que existía en la secundaria; al respecto, una egresada reciente afirma: “me gustaba la disciplina, portaba el uniforme, no me pintaba y aceptaba el control que ejercía la escuela sobre nosotros los alumnos”. El egresado varón, por su parte, reconoce que no aprovechó todas las posibilidades de la secundaria técnica, porque se distraía con los amigos y la novia, “a muchos nos valía gorro”.

La visión de los egresados, que ya han tenido la experiencia de la media superior es que la secundaria técnica no sólo fue un lugar de aprendizaje de conocimientos técnicos específicos, sino de formación en valores, y que les permitió llegar en mejores condiciones. Una egresada manifiesta:

Aprendí mucho en la secundaria, aprendí valores y aprendí más de todo; cuando estaba en la secundaria no veía la diferencia con la secundaria general, sólo por el taller; ahora veo que entré más preparada a la prepa; decían que si venían de la secundaria general, reprobaban más en la prepa”.

La formación general es valorada por los egresados; una de ellas dice:”me encantaba el taller de computación, tuve dos maestras, me gustaban biología e historia, unos maestros buenos, otros malos, nos enseñaban cosas básicas, no sabía nada de computación, nos enseñaban programas de computación”. Otro egresado destaca que en la secundaria técnica accedió a saberes generales, luego al entrar al trabajo tuvo contacto con saberes del trabajo, “y en el ICATM reforcé los conocimientos”, confirmando que el centro de capacitación es un lugar de saberes prácticos, cercano al trabajo. Una egresada declara: “en la secundaria aprendí algunas cosas, a dividir, multiplicar y en el trabajo aprendí otras: atención al cliente, manejar equipos”. Sin embargo, otra egresada considera que las prácticas de la secundaria técnica eran “muy básicas, escritos, dictados, mecanografía, no había nada de computación, de taquigrafía muy poco”. El

egresado varón destaca: “la secundaria fue pura teoría, había prácticas pero nada que ver, me equivocaba en un número y todo de nuevo, me estaban quemando la cabeza”.

También existe acuerdo acerca de que la secundaria técnica fue un espacio para hacerse de amigas, con las que siguen en contacto.

La secundaria técnica es reconocida como un dispositivo institucional que condicionó las trayectorias, en particular la escolaridad; al respecto, una egresada dice: “la secundaria técnica orientó mi vocación hacia el secretariado”. En efecto, se observa que las egresadas que están haciendo la carrera técnica de secretariado declaran que estudiaron secretariado, computación o contabilidad en la secundaria. Aun más, durante la media superior hicieron otro tipo de estudios y regresaron a la formación del taller de la secundaria con el curso de capacitación. En el caso de las egresadas que estudian belleza o del egresado que estudia mecánica, no se observan congruencias con la orientación de la secundaria técnica. Además, estos egresados no mencionan que la secundaria haya generado una especialización temprana que se hubiera expresado en el trabajo. Antes bien, los primeros trabajos fueron poco calificados, diversos y alejados de la formación recibida en los talleres (vendedora, demostradora, recepcionista, auxiliar contable, empacadora, hojalatero), mientras que al ingresar al ICATMI los trabajos se orientan hacia la carrera técnica que están cursando.

9.6 Visión final de la trayectoria “cada cual estudia a su modo”

La trayectoria se presenta como de una gran diversidad, poniendo de manifiesto que tanto los estudios en la educación media superior y superior o en el subsistema de capacitación significan un plus valor para los sujetos. Aún más, la capacitación es reconocida como un tipo de estudio práctico que potencia o “refuerza”, usando las palabras de los egresados, los saberes de la secundaria técnica y de la media superior. En algunos casos, los estudiantes transitan de una formación particular para el trabajo desde la secundaria técnica a la carrera técnica, como si la media superior no hubiera dejado huellas.

Cabe destacar que los que se definieron como estudiantes de educación media superior o superior al momento de la entrevista no estaban estudiando en forma simultánea carreras técnicas; tampoco los estudiantes de capacitación estaban estudiando al mismo tiempo la media superior o la universidad. En este sentido, son opciones excluyentes en un mismo tiempo y espacio. Sin embargo, los egresados de la

secundaria técnica llegan a la capacitación con estudios previos de media superior o de educación superior incompleta o carreras técnicas universitarias o no universitarias.

Al mismo tiempo, “el regreso a la capacitación” sólo lo hacen egresados que realizaron estudios completos o incompletos de media superior o de estudios universitarios o técnicos, mientras los graduados universitarios no han incursionado por la capacitación.

Si bien todos los egresados de esta gran trayectoria se inician en el trabajo con tareas poco calificadas, sólo los graduados universitarios presentan diferencias significativas en términos de ir asentándose en tareas de mayor calificación y satisfacción laboral.

Cabe destacar que los más altos ingresos los registran los egresados de la secundaria técnica que han cursado carreras técnicas, y cuentan con un ancla familiar en un oficio, y no los graduados universitarios jóvenes.

En esta gran trayectoria se hace presente en alto grado la creatividad de los egresados, desde los que conservan redes solidarias para apoyar a otros en el trabajo, hasta los que resuelven su vida personal empleando su formación profesional para ensanchar sus horizontes laborales y de estudio. También en esta trayectoria aparecen las asociaciones que se orientan por el trabajo colaborativo y el sentido de comunidad.

Capítulo X. Las trayectorias: de una visión comparada al para qué

Introducción

En este capítulo se continúa trabajando en torno a trayectorias. En la primera parte se comparan las trayectorias entre sí, destacando la estructura de las más vulnerables, y se presentan algunos rasgos comunes a las diferentes trayectorias. Asimismo, se describen algunas estaciones o momentos de las trayectorias: el lugar de la capacitación, las continuidades educativas o el lugar del trabajo. A modo de primeras conclusiones se hace una lectura final acerca de las trayectorias y se explicita el plus presente en la tesis respecto de otras investigaciones.

El ejercicio de caracterizar las trayectorias de los egresados de la secundaria técnica diferenciando dos grandes trayectorias²¹⁴ y sus respectivas trayectorias específicas o subtrayectorias, dio cuenta de la gran diversidad de caminos que emprendieron estos jóvenes, tanto en términos de continuación de estudios como de participación laboral, vida personal y construcción de la subjetividad.

En este momento interesa desandar la tarea analítica realizada en los capítulos anteriores, cuando se presentaron las dos grandes trayectorias y al interior de cada una de ellas las trayectorias específicas. Este capítulo preanuncia las conclusiones con las cuales culmina la tesis (Capítulo XI).

Cabe destacar que las observaciones que se presentan no buscan ser generalizadas, ya que se trata de un estudio cualitativo, donde se busca dar cuenta de lo que está allí en el grupo investigado, caracterizando sus singularidades. En este sentido, la selección no probabilística de los sujetos, propia de los estudios cualitativos, no invalida las inferencias sino que justifica un llamado de alerta y/o una contextualización o referencia a los sujetos de los cuales se está hablando. En el mismo sentido, las observaciones hacen visibles algunos rasgos y sus variaciones, expresadas en términos de presencias y ausencias antes que de relaciones de orden o subordinación.

Se recuerda al lector que de los 36 entrevistados, 15 fueron ubicados desde una escuela secundaria técnica pública, 13 desde un centro de formación técnica público, donde estaban estudiando, y 8 desde la vida y el trabajo (Cf. Cuadro 1, Capítulo II, página 42). Los egresados ubicados desde la escuela contaban con una escolaridad altamente variable, desde los que no habían continuado ningún tipo de estudio, e incluso estaban “en

²¹⁴ Grandes trayectorias “Gana el trabajo pero hay ventanas” y “Cada cual estudia a su modo”.

banca”, hasta una graduada universitaria; además se diferenciaban según condición laboral, tipo de estudios, edad, sexo, entre otros. Los egresados ubicados desde el centro de capacitación tenían el rasgo común de ser estudiantes activos de esa institución y algunos habían hecho o querían hacer más de un curso; al mismo tiempo presentaban diferencias en términos de escolaridad, edad, sexo, condición laboral, entre otros. Los egresados ubicados desde la vida y el trabajo eran tan diversos como los identificados a través de la escuela: desde trabajadores en posiciones técnicas, con baja o media escolaridad, ocupados o no, hasta profesionales universitarias en ejercicio activo.

Cada una de las observaciones que siguen han sido inferidas considerando tanto la totalidad del grupo investigado como los tres subgrupos reseñados arriba. Para no arribar a afirmaciones inválidas, cuando el análisis se centre en la presencia del rasgo “capacitación” se sustraerá del total de casos el subgrupo identificado desde el centro de capacitación, debido al efecto producido por el factor selección.

10.1 Comparando trayectorias: diferencias y encuentros

La continuidad de estudios es el rasgo que define a los egresados

La comparación de las dos grandes trayectorias permite enfatizar algunos rasgos. Por un lado, en el grupo investigado se hacen presentes dos subgrupos claramente diferenciados en sus atributos laborales y de aspiraciones e intereses: a) los que continuaron estudios de cualquier tipo (desde bachillerato y nivel superior hasta capacitación técnica) y b) los que no continuaron estudios de ningún tipo.

Se observa también que tienen más presencia los que continuaron estudios de cualquier tipo y nivel, ya sean estudios de bachillerato y nivel superior que permiten la continuidad educativa o cursos de capacitación, respecto de los que no continuaron estudios de ningún tipo. En una primera mirada, si se cuantifica esta relación, sobre 36 egresados, 32 continuaron estudiando. Si se descartan del total los 13 egresados que fueron entrevistados en el centro de capacitación donde estaban estudiando²¹⁵, ya que en su caso la continuación de estudios era consecuencia directa de la selección, el rasgo “continuidad de estudios” mantiene su presencia tanto en el subgrupo de los egresados que fueron identificados desde la escuela como en el subgrupo de los que fueron ubicados

²¹⁵ Todos los egresados ubicados desde el centro de capacitación tenían el rasgo de continuar estudios porque habían sido seleccionados mientras eran estudiantes activos.

desde la vida y el trabajo. Si llevamos esta relación a números, sobre 15 casos convocados desde la escuela, sólo 4 no continuaron estudios de ningún tipo; igualmente, sobre 8 casos ubicados desde la vida o el trabajo, todos habían continuado estudios. Estas observaciones sólo permiten afirmar que en el grupo investigado se presenta este rasgo de continuar estudiando, sin pretender generalizarlo a la población.

Sin embargo, la situación de “continuidad de estudios” que se observa en el grupo investigado es congruente con lo que sucede a nivel nacional, ya que un alto porcentaje de los egresados de la secundaria técnica continúa estudiando la media superior, aun cuando un número igualmente elevado se retira durante el primer año de la media superior y otros siguen haciéndolo en los grados segundo y tercero.

La opción por los estudios de bachillerato y nivel superior

Al comparar qué tipo de estudios fueron realizados por los jóvenes, el grupo de los que continuaron estudiando (32 casos) vuelve a dividirse en dos subgrupos excluyentes:

- a) los que continuaron estudios de bachillerato y nivel superior, algunos de ellos con combinaciones con capacitación, y
- b) los que no los realizaron y su manera de continuar estudios adopta como vía los cursos de capacitación técnica.

Al cuantificar esta relación, la presencia de los que continuaron estudios de bachillerato y nivel superior es de 22 casos, mientras 10 hicieron una trayectoria con menor presencia de la escolaridad formal: sólo secundaria técnica más capacitación.

La presencia de los egresados ubicados desde el centro de capacitación no invalida sino afirma el rasgo inferido para todo el grupo²¹⁶. De este modo, 7 de los 13 egresados que eran estudiantes de capacitación al momento de la entrevista habían continuado estudios de bachillerato y nivel superior y teniendo ya esa escolaridad estaban participando en la capacitación. Entre los egresados identificados desde la escuela 9 sobre 11 continuaron estudios de bachillerato y nivel superior, mientras entre los egresados ubicados desde la vida y el trabajo 6 sobre 8 estaban en esa situación.

En este marco, al comparar las dos grandes trayectorias identificadas, “gana el trabajo pero hay ventanas” y “cada cual estudia a su modo”, se confirma la validez de haber empleado como criterio diferenciador la continuación de estudios de bachillerato y

²¹⁶ En este caso el rasgo que hace la diferencia es estudios de media superior y superior y sus variaciones en los tres subgrupos: identificados desde la escuela, desde el centro de capacitación y desde la vida y el trabajo.

nivel superior, ya que los jóvenes que los siguieron se distinguen de los que no lo hicieron en aspectos significativos como aspiraciones de vida, contactos laborales, inserción laboral, tipo de trabajo, nivel de ingresos, visiones acerca de la educación y del trabajo, huellas de la secundaria técnica, participación en centros de formación técnica. En particular, los que continuaron estudios de bachillerato y nivel superior participaron en mayor grado en redes informales que les abrieron oportunidades laborales, mientras percibían la educación no sólo como un medio para conseguir trabajo o sobrevivir sino como una vía de autorrealización; además esos egresados tuvieron más posibilidades de movilidad social, de estar en contacto con mentores de una clase social diferente a la propia, así como de padres y madres con una mayor escolaridad. Sin embargo, también en este grupo nos encontramos con un grupo de jóvenes que trabajan desde niños y /o que estaban trabajando y estudiando al momento de la entrevista.

Los egresados que transitan de un subsistema a otro

Un rasgo que se hace presente es que existen egresados que habiendo estudiado la media superior completa o incompleta hicieron también experiencias en el campo de la capacitación. En este sentido, esos egresados transitaron de un subsistema a otro, en particular del bachillerato y el nivel superior a la capacitación. En el caso particular de los egresados que eran estudiantes de capacitación al momento de la entrevista (13 casos) se diferencian dos subgrupos: a) los que hicieron la trayectoria de secundaria técnica más capacitación al salir de la secundaria (6 casos); b) los que habían continuado estudios de bachillerato, completos o incompletos y de educación superior incompleta o carreras técnicas en la universidad y al momento de la entrevista estaban estudiando cursos de capacitación (7 casos).

Además, algunos de los egresados que fueron identificados desde la escuela o desde el mundo del trabajo habían realizado también la trayectoria secundaria técnica más capacitación (4 casos)²¹⁷ o combinaciones entre la media superior y la capacitación (3 casos)²¹⁸. Estas observaciones permiten afirmar que la capacitación y los estudios de

²¹⁷ 2 sobre 15 casos identificados desde la escuela que hacen la combinación secundaria técnica más capacitación y 2 sobre 8 casos identificados desde la vida y el trabajo que hacen la misma combinación, total 4.

²¹⁸ 2 sobre 15 casos identificados desde la escuela que hacen la combinación secundaria técnica más media superior más capacitación y 1 caso identificado desde la vida y el trabajo que hacen la combinación secundaria técnica más media superior más capacitación, 3 en total.

bachillerato y nivel superior no son dos realidades aparte, sino que un grupo de egresados transita de un subsistema educativo al otro. Aún más, se infiere que se hacen presentes distintas maneras de desplazarse tanto por la capacitación como por los estudios de bachillerato y media superior. A modo de ejemplo, un egresado empieza la media superior, no la completa y de allí pasa al centro de capacitación y años después hace la preparatoria abierta; otros egresados realizan estudios de media superior y universitarios incompletos y el siguiente paso es ingresar en la capacitación. En un caso la capacitación está en el medio de dos estancias por la media superior, mientras en el otro caso varios egresados logran una escolaridad formal alta y desde allí se proyectan a la capacitación. Incluso valoran la capacitación como una estrategia de permanencia educativa y de inserción laboral.

Las expectativas educacionales: lo común y lo diferente

Se observa que las expectativas de continuar estudios de bachillerato y nivel superior se presentan tanto en los que están estudiando media superior como entre los que han continuado sólo cursos de capacitación e incluso en algunos de los egresados que no han seguido estudios de ningún tipo. En este sentido, puede conjeturarse que existe un imaginario social común que sigue valorando el camino del bachillerato y la universidad, independientemente de la escolaridad lograda.

Al mismo tiempo, algunos egresados que estaban estudiando en el centro de capacitación al momento de la entrevista legitiman su opción de no haber continuado estudios de educación media superior afirmando que el centro de capacitación es para ellos “como una prepa, como una escuela”, sólo que con más libertad y mejor trato, ya que los tratan como si fueran adultos y no como menores de edad, como sucedía en el colegio. En este subgrupo de egresados la capacitación funciona como una instancia legitimadora tan válida como la educación media superior o superior.

La disposición favorable hacia los cursos de capacitación

Se hace presente en el grupo investigado una disposición favorable hacia la capacitación, en particular los egresados han asistido y han completado cursos de esa naturaleza. Esta orientación no se explica sólo por la presencia del subgrupo de los egresados que fueron entrevistados desde el centro de capacitación, donde por la propia selección todos

estaban en el lugar de estudiantes activos de esa modalidad (13 casos). En efecto, si consideramos sólo los egresados que fueron identificados desde la escuela, 4 egresados hicieron cursos de capacitación sobre 11 egresados que continuaron estudios. En el caso de los egresados identificados desde el mundo del trabajo, 3 hicieron cursos de capacitación sobre 8 que continuaron estudios.

Un tipo de movimiento que cabe destacar es que la capacitación se presenta tanto como un estudio que sigue a la secundaria técnica y no da lugar a ninguna continuidad educativa o como una actividad que se realiza cuando ya se cuenta con estudios de bachillerato completos o incompletos o de educación superior incompletos o incluso como una transición entre estudios incompletos de bachillerato hacia estudios completos.

En este marco, la capacitación es una instancia que unifica a las dos grandes trayectorias, ya que han participado en ella egresados con o sin estudios de bachillerato y nivel superior. Por su parte, llegar a la universidad ha implicado una diferencia significativa en las trayectorias de los egresados, en términos de la inserción laboral (estabilidad, grado de calificación, ingresos) y la inclusión social, considerando la participación en redes informales y el menor anclaje en lo local. Aún más, los que llegaron a la universidad y la completaron no transitaron por estudios de capacitación.

A nivel macro estructural no se cuenta con estadísticas acerca de cuántos jóvenes pasan de la secundaria técnica a los centros de formación técnica, la cual permitiría precisar el vínculo entre la secundaria técnica y la capacitación.

La orientación técnica de los estudios de media superior

Merece destacarse que los egresados que hicieron estudios de media superior se diferencian según dos opciones: los que siguieron estudios de formación general y los que siguieron estudios de orientación técnica, incluyendo bachilleratos tecnológicos, CONALEP o escuelas vocacionales.

Si se cuantifica esta relación, sobre 22 egresados que continuaron estudios de bachillerato y nivel superior, 16 lo hicieron con programas de orientación técnica. Por su parte, entre los egresados que fueron seleccionados desde la escuela, sobre los 9 que continuaron estudios de bachillerato y nivel superior, 7 siguieron una orientación técnica; entre los egresados que eran estudiantes de capacitación, sobre 7 que siguieron estudios de bachillerato, 5 fueron de orientación técnica; entre los egresados seleccionados desde el mundo del trabajo, sobre 6 que continuaron estudios de bachillerato, 4 lo hicieron con

orientación técnica. En este sentido, el rasgo se hacen presente en los tres subgrupos y no se observan diferencias significativas entre los egresados asociadas con el lugar desde donde fueron identificados (la escuela, el centro de capacitación o el mundo del trabajo).

La presencia del trabajo

Los egresados se diferencian en dos grupos: los que trabajan y los que no trabajan. Si se cuantifica esta relación, sobre 36 egresados 26 están trabajando, mientras los otros 10 se encuentran desempleados. La presencia de los trabajadores se conserva en los tres subgrupos de egresados, clasificados según el lugar desde donde fueron seleccionados (la escuela, el centro de capacitación, el mundo de la vida y el trabajo). En efecto, al cuantificar la relación se observa que trabajaban 11 sobre 15 egresados identificados desde la escuela, 9 sobre 13 egresados ubicados desde el centro de capacitación y 6 sobre 8 egresados convocados desde la vida y el trabajo.

La presencia de los trabajadores se mantiene independientemente de si los egresados continuaron o no algún tipo de estudio. Al cuantificar esta relación, sobre 32 egresados que continuaron estudios de algún tipo, 23 están trabajando, mientras sobre 3 de los 4 que no continuaron estudios, también están trabajando. La presencia de los trabajadores se mantiene en todas las trayectorias, tanto en las que se ubican en los dos extremos del espacio de posibilidades, “el fin de la vida escolar”, y “a la universidad sin interrupciones”, como las que están en las posiciones intermedias.

Sin embargo, los trabajos si se diferencian entre poco calificados y técnicos profesionales. Al cuantificar los tipos de trabajo, los poco calificados ocupan el primer lugar, seguidos de los técnicos y los profesionales. Entre los trabajos poco calificados se encuentran los “ayuda familiares” que se desempeñan como vendedores en negocios de pequeña escala, así como los que trabajan a través de redes informales (vecinos, amigos) en tareas como albañiles, ayudantes de construcción, cosecheros, meseros, otros. En el caso de las egresadas que llegaron a la universidad también se hace presente el rasgo de trabajar en el negocio familiar. Entre los trabajos técnicos y profesionales se encontraron los siguientes: secretaria, imprentero, laboratorista químico, técnico en imágenes digitales, cuidadora de enfermos, ayudante de veterinaria, investigadora, profesor universitario.

Igualmente, la diferencia entre ocupado y desempleado se desdibuja, ya que casi todos los que se declaran como “sin trabajo”, han realizado tareas en el pasado, remuneradas o no, y/o están buscando trabajo.

Diversidad de trayectorias y desdibujamiento de las diferencias

En primer lugar se reafirma que existen una gran diversidad de trayectorias, variantes y subvariantes que han sido agrupadas hasta arribar a las seis ya presentadas. Si se intenta agrupar los egresados según la escolaridad y otros estudios, resulta que se presentan las siguientes combinaciones:

- Secundaria más capacitación (incluyendo uno o más cursos).
- Secundaria más media superior incompleta más capacitación más media completa.
- Secundaria más media superior completa más capacitación (incluyendo uno o más cursos).
- Secundaria más media superior completa más universitaria incompleta más capacitación.
- Secundaria más media superior completa más universitaria completa.
- Secundaria más media superior completa más estudios en curso en la educación superior.
- Secundaria más estudios en curso de media superior.

Un hecho a destacar es que si se observan las trayectorias según el subgrupo de egresados constituido de acuerdo con el lugar donde fueron seleccionados, resulta que en el subgrupo de los que fueron ubicados desde la escuela se hacen presentes 5 de las 6 trayectorias. Por el contrario, en el subgrupo de los egresados identificados desde los otros espacios la presencia de las trayectorias se reduce a 2 en el caso de los egresados identificados desde el centro de capacitación y a 3 en el subgrupo de egresados convocados desde la vida y el trabajo. En este sentido, la identificación desde la escuela permitió hacer visible una mayor diversidad de trayectorias.

En segundo lugar, al interior de las dos grandes trayectorias se hacen presentes numerosas singularidades, que desdibujan las diferencias. En primer lugar, la afirmación de que predominan los que continuaron estudiando bachillerato y nivel superior, necesita ser matizada, ya que al interior de este grupo vuelven a diferenciarse los que asistieron sólo hasta la media superior, e incluso algunos sólo hasta el primer grado de ese nivel. Cabe

destacar que para los entrevistados haber hecho el primer año de la media superior es vivido como una diferencia a favor respecto de los que no continuaron estudios después de la secundaria, que merece ser explicitada.

En el grupo de egresados que continuaron estudios de bachillerato y nivel superior, se construye una distribución piramidal de la escolaridad entendida como rasgo. En efecto, al cuantificar si bien 22 egresados han transitado de algún modo por la media superior, 13 la han completado, 3 cuentan con estudios de media superior incompletos, 3 son estudiantes de media superior y sólo 3 completaron la universidad. Si miramos la situación desde la universidad, 3 son egresadas de ese nivel, 3 tienen estudios universitarios incompletos y sólo 2 de los estudiantes trabajadores se ubica en el nivel de educación superior. En el mismo sentido, 8 de los 22 egresados que continuaron estudios de bachillerato y nivel superior han transitado por la universidad, pero sólo 3 de ellos, todas mujeres, la completaron.

Un punto a destacar es que en el grupo investigado continuar estudiando bachillerato y nivel superior significa varias cosas, diferentes entre sí: haber llegado a la universidad y haberla completado o no, o iniciar la media superior y “salirse” durante el primer año por quedarse embarazada o por necesidad de trabajar o bien para realizar estudios de capacitación, tales como una carrera corta o incluso dos o más. También en el grupo de los que continuaron estudios de bachillerato y nivel superior se incluyen tanto los que continuaron estudiando y ya completaron un nivel, como los que lo dejaron inconcluso. Además, los egresados “que continuaron estudiando” pueden tanto haberlo hecho en el pasado, como estar estudiando en el momento de la entrevista. Si se define continuar estudiando en el sentido amplio de “continuar educación media superior y superior o capacitación”, se observa que un grupo sólo ha realizado o está realizando cursos de capacitación técnica, otro está estudiando la media superior, otro empezó en el pasado la media superior y la ha completado o la ha dejado inconclusa, y un cuarto grupo ha llegado a la universidad, ya sea que está estudiando, ingresó y se retiró o la completó. Por su parte, los que no continuaron estudios de ningún tipo (ni media superior y nivel superior ni capacitación) son todos trabajadores, pero también se diferencian según la edad, el género y el nivel de ocupación.

Otros hechos desdibujan las diferencias entre los que continuaron y no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior: a) las redes informales, y los gestos solidarios entre egresados se presentan tanto entre los que continuaron como los no continuaron estudios de media superior o superior, como una continuación de la

pertenencia a la comunidad de práctica que fue la secundaria técnica. b) si bien se observan algunas diferencias de ingresos que favorecen a los que continuaron bachillerato y nivel superior, también nos encontramos con jóvenes de altos ingresos relativos en el grupo de los que no siguieron esos estudios, pero se fortalecieron con la capacitación y contaron con una tradición familiar en el rubro productivo en el cual se ubicaron para trabajar.

Al comparar la diversidad de trayectorias, cabe destacar el contraste entre dos trayectorias que se ubican en los extremos del “espacio de trayectorias”: a) los que llegaron a la universidad sin interrupciones, sin retraso escolar, y sin trabajar hasta ese nivel; y b), los que trabajaban desde niños y al completar la secundaria con retraso no pudieron continuar con la simultaneidad estudio-trabajo y se concentraron en trabajar, siguiendo la tradición de trabajos poco calificados o ayuda familiar.

Otra diferencia se presenta entre las trayectorias de los que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior, que transitaron según idas y vueltas y las trayectorias más lineales de los que los continuaron estudios, especialmente los que completaron la universidad. Sin embargo, entre los que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior, se presentan algunas trayectorias lineales, porque se estabilizan en torno a trabajos no calificados. Asimismo, entre los que continuaron estudios de media y media superior se observan algunas trayectorias de idas y vueltas, aunque en un nivel diferente, de mayor especialización, en particular el caso de una graduada universitaria que presenta movimientos internacionales. También se destaca un tipo de trayectoria que “asciende” hacia la universidad y luego regresa a estudios de capacitación. En este marco, una parte de los egresados ha continuado estudiando “hacia arriba” y otra parte ha transitado en sentido horizontal, hacia estudios pensados para “salidas laborales inmediatas”, aun cuando esto no necesariamente ocurra.

A su vez, entre los que continuaron estudios de bachillerato y nivel superior se distinguen dos tipos de trayectorias, en términos del lugar social principal que ocupan en el presente, definido subjetivamente, ya sea que se identifiquen como trabajadores o como estudiantes²¹⁹. Se observa también que los egresados con menos recursos económicos y menor permanencia educativa tienden a definirse en términos de trayectorias excluyentes: estudian o trabajan. La presencia de los estudios de bachillerato y nivel superior se

²¹⁹ En base a la clasificación de Guzmán (2004), que le permitió tanto diferenciar a los estudiantes universitarios como establecer puntos de encuentro entre los grupos (estudiantes trabajadores versus trabajadores estudiantes).

intensifica entre los jóvenes más jóvenes, mientras los de más edad sólo trabajan. Sin embargo, los que se definen como estudiantes, también trabajan en algún grado, aunque sea mínimo y esporádico. Por el contrario, los que se definen como trabajadores no presentan actividad como estudiantes. En los casos en que se realizan ambas actividades, tienden a definirse en mayor grado como estudiantes que trabajan.

Las trayectorias de los que continuaron estudios de bachillerato y nivel superior muestran que lo hicieron con esfuerzo y discontinuidades, ya que algunos se retiraron por embarazo propio o de la pareja, mientras otros lo hicieron por razones económicas, y luego de juntar dinero regresaron a los estudios.

Finalmente, el rasgo principal que unifica al grupo de egresados que continuaron estudios de bachillerato y nivel superior y lo diferencia del anterior, es que tienen aspiraciones más altas acerca de la vida y el trabajo, aun cuando en todos los grupos y en todos los egresados se hacen presentes las “ganas de estudiar”. Sin embargo, guardan grandes diferencias entre sí en términos de qué, para qué, dónde y cuándo estudiar.

Cabe destacar que si bien las trayectorias en su conjunto están más cerca de las estructuras complejas y de los trabajos poco calificados²²⁰, los que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior están más limitados aún en su inserción laboral y en su participación en redes sociales. Por otra parte, los egresados se diferencian entre los que han formado una familia propia y los que continúan dependiendo de su familia de origen, en mayor o menor grado, ya sea que continúan sin casarse y viviendo en la casa familiar o han formado una familia al interior de la familia de origen. La edad se presenta como un factor diferenciador, ya que desde los 27 años empieza a crecer el número de egresados que se han emancipado de la casa paterna.

Desde el punto de vista de la construcción de la ciudadanía los egresados, hayan continuado estudios de bachillerato y nivel superior o no, muestran su disposición a comprometerse con los trabajos que se presentan, así como algunos son capaces de rechazar los que consideran que vulnera su dignidad. También los egresados repudian la corrupción y la violencia de los adultos y de la política tradicional, así como la violencia presente en la organización escolar.

²²⁰ Con la excepción de los que cuentan con estudios universitarios, en proceso o terminados.

10.2 Las trayectorias más vulnerables

La investigación permitió comprobar hasta dónde las trayectorias de los jóvenes que no continuaron estudios de media superior o educación superior son las más vulnerables, así como la diversidad de formas en que se manifiesta la precariedad laboral y de vida. A su vez, al interior de este grupo, las trayectorias de los egresados que no continuaron ni estudios de bachillerato y nivel superior ni en los centros de capacitación, no sólo son las más precarias de todo el conjunto, sino que se parecen entre sí en términos de su permanencia en trabajos poco calificados, independientemente de los años transcurridos desde su salida de la escuela secundaria, así como revelan su indefensión en un mundo del trabajo cada vez más fragmentado y arbitrario, que actúa como el principal clasificador social.

Como ya se señaló, el criterio que permitió mayor diferenciación entre los jóvenes, en términos de vulnerabilidad social, fue “continuación de estudios de bachillerato y nivel superior”. De acuerdo con Abdala (2009), los jóvenes que no continuaron estos estudios, al quedar fuera de la escuela, no sólo cuentan con menor bagaje de conocimientos y de certificaciones, que los llevan a moverse en un circuito de trabajos poco calificados, del cual no pueden salir, sino que quedan también fuera de redes de inclusión social. Esta ausencia de inclusión se hace más fuerte cuando los egresados además de no haber continuado en la escuela, tampoco han buscado otros espacios educativos, como los centros de capacitación.

Coincidiendo con Sennett (2006), para quien los trabajadores están “a la deriva” en el capitalismo flexible, se observa que los egresados que no continuaron ningún tipo de estudio después de la educación secundaria técnica: i) pasan de un trabajo poco calificado a otro, tienen períodos de desocupación, entran y salen de los trabajos y los estudios, reciben escasos ingresos; ii) sus experiencias de trabajo son por “cuenta propia en un nivel de sobrevivencia” o bien trabajan para otros con absoluta falta de autonomía.

Un punto a destacar es que en este grupo de egresados sus aspiraciones educativas emanan de los trabajos que están realizando en el presente; de allí que uno de ellos que promueve productos electrónicos, piense en estudiar electrónica, mientras que otro que trabaja en un restaurante se imagina estudiando como chef. Otro punto a señalar es que el egresado reciente que trabaja en forma más eventual, se imagina estudiando y trabajando en carreras de prestigio para los jóvenes, como chef o computación.

La familia aparece definiendo un límite para la escolaridad posible. En el grupo de los egresados que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior, se hacen presentes padres analfabetos o sólo con educación primaria.

En este marco, a todos los que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior les gustaría hacerlo, todos tienen aspiraciones y sueños de diferente grado de realidad. Sin embargo, no ven posibilidades en el corto plazo, por razones económicas, porque no pueden pagar sus estudios, en el caso de los egresados recientes o porque tiene que mantener a la familia, en particular a los hijos, en el caso del egresado de mayor edad.

Se hace presente el testimonio de uno de los egresados acerca de que está todo el día encerrado y solo, para evitar la violencia de la calle. En ese caso, reproduce patrones propios de las mujeres, como hacerse cargo del trabajo reproductivo y permanecer en la casa. Al mismo tiempo, los tres egresados dan cuenta de que extrañan a la escuela, poniendo en evidencia de que ésta fue un factor de contención y sociabilidad para ellos.

Los trabajos que declaran los egresados con las trayectorias más vulnerables son todos poco calificados (mesero, repartidor, ayudante de albañil, promotor, vendedor, ayuda familiar como vendedor). Además, los jóvenes han accedido a estos trabajos principalmente por redes informales, no cuentan con ningún tipo de contrato ni prestación, mientras los salarios recibidos son bajos o nulos y en algunos casos casi por gracia (“y si me daba algo era para mí); las relaciones laborales son informales (un señor me ofreció...). Las condiciones de trabajo son de explotación, ya que gran parte de los entrevistados trabaja de lunes a sábado e incluso a domingo, con un día de descanso y más de 8 horas diarias. La informalización del trabajo, la inestabilidad laboral, el hecho de que los lugares de trabajo se han empezado a transformar en espacios cerrados, privatizados y totales, todos estos rasgos se hacen presentes en los egresados que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior.

Sin embargo, se observan entre los que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior después de la secundaria casos “exitosos” en términos laborales, que se distinguen de los reseñados. En estos casos la diferencia se asocia con la presencia de varias situaciones que convergen en un mismo sujeto: la participación en cursos de capacitación, una mayor experiencia laboral y la capacidad de poner el taller propio, en estrecha vinculación con una tradición familiar en ese mismo rubro productivo.

En efecto, la vulnerabilidad laboral no se hace presente entre los egresados que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior después de la secundaria pero si

tomaron cursos prolongados de capacitación técnica y contaban además con la referencia de un taller familiar en la misma especialidad de los talleres de la secundaria técnica y del centro de capacitación. Estos jóvenes logran estabilidad laboral al ubicarse en el negocio propio con buenos ingresos, en estrecha vinculación con que llevan consigo la presencia de tres comunidades de práctica sintonizadas entre sí en torno a un mismo oficio: la secundaria técnica, el centro de capacitación y el taller propio.

Además, los jóvenes que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior pero hicieron carreras de capacitación técnica se diferencian de los otros que no tomaron esta opción, en términos de satisfacción laboral y estilo de vida, pero sólo si cuentan, como ya se señaló, con un ancla familiar (taller) en un sector productivo, que suele ser coincidente con el taller que cursaron durante la secundaria técnica.

Al interior de este grupo de los que no continuaron estudios bachillerato y nivel superior pero si cursos de capacitación, se distinguen a su vez dos subgrupos: a) los que eran estudiantes en un centro de capacitación al momento de la entrevista (6 casos); b) los que habían tomado cursos de capacitación en algún momento de sus vidas y en el momento de ser entrevistados estaban trabajando sin realizar estudios de ningún tipo (4 casos).

Los que eran estudiantes de un centro de capacitación también se caracterizaban por ser egresados recientes de la secundaria técnica, que continuaban de alguna manera la vida escolar, pero en otro espacio que incluso les agradaba más y donde se sentían más respetados y aprendiendo cosas prácticas y útiles para la vida. Entre estos jóvenes predominaban las trayectorias con tránsitos de un trabajo poco calificado a otro, siendo la capacitación la que hacía posible tomar o al menos vislumbrar más oportunidades. Por el contrario, los que no habían continuado estudios de bachillerato y nivel superior y habían realizado cursos de capacitación en algún momento de sus vidas, pero no al momento de la entrevista, eran trabajadores que se caracterizaban por una gran diversidad de situaciones laborales, desde el negocio propio a los tránsitos de un trabajo poco calificado a otro. Los factores que hacen la diferencia en este grupo entre ser cuenta propia estable o un trabajador inestable son tanto la edad como la presencia de una tradición productiva familiar.

Por su parte, los egresados que no continuaron ni estudios de bachillerato y nivel superior ni de capacitación pero trabajaban, se caracterizaban por su historia de niños trabajadores que no pudieron sostener la “doble jornada” y se retiraron de la escuela. Al momento de la entrevista se diferenciaban según edad. Se observa que los egresados

recientes que contaban con un nicho laboral relativamente estable, aun cuando estuviera referido a tareas poco calificadas, manifiestaban satisfacción y agradecimiento por el trabajo que realizaban; además, percibían el dinero como medio para lograr su autonomía e ingreso a la vida adulta. Por el contrario, los egresados que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior ni de capacitación y trabajaban pero ya habían alcanzado una edad que los acercaba al fin de la juventud, sentían frustración porque su vida estaba estancada en una sucesión de trabajos poco calificados.

Otro rasgo a destacar es que los egresados más jóvenes que no continuaron ni estudios de bachillerato y nivel superior ni de capacitación y que afirmaron no estar interesados en seguir estudiando, se inclinaron a desvalorizar la escuela secundaria técnica (“que aprendí ...nada”), mientras los de mayor edad, que les gustaba estudiar y /o que continuaron estudiando, la valoraban y la diferenciaban de estudios de menor nivel (“para mí fue fundamental”, “aprendí muchas cosas, me enseñaron el gusto por la lectura”, “la primaria no es suficiente”).

En suma, los egresados que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior después de la secundaria constituyen un grupo heterogéneo en términos de su inserción social, diferenciado según edad, condición laboral y realización o no de estudios de capacitación. Mientras los que no trabajan y tampoco realizan cursos de capacitación son los más aislados o des socializados, con inserciones más precarias, la capacitación técnica se presenta como un espacio de práctica que abre oportunidades laborales y educativas, especialmente si se combina con la presencia de una tradición productiva por cuenta propia en la familia

10.3 La visión global de las trayectorias

Al mirar las trayectorias como conjunto, sin hacer la separación entre los que continuaron y no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior, aparecen algunos rasgos unificadores. En primer lugar se confirma que las trayectorias están estructuradas en mayor grado según la lógica de idas y vueltas y de retomar caminos desandados. Este tipo de movimiento se observa incluso entre las jóvenes que lograron completar la universidad. Sin embargo entre ellas tienen lugar más en términos territoriales o pasando de trabajos técnicos a otros equivalentes, antes que de y hacia trabajos de subsistencia.

También la tesis permitió observar trayectorias que “retrocedían” respecto de una secuencia ascendente porque no podían sostener la nueva situación. A modo de ejemplo,

los egresados estaban estudiando en la universidad, no pudieron seguir y “regresan” a estudios técnicos cortos, que son los posibles; igualmente, transitan desde vivir solos a regresar a la casa de los padres. El regreso a la casa paterna o materna también se hace presente entre las egresadas universitarias, así como una cierta prorrogación de la juventud, expresada en términos de diferir la creación de una nueva familia o tener hijos. Esta última situación no se presenta en las otras trayectorias.

Otras trayectorias que se diferencian son las que tomaron una única vía, tales como las de las jóvenes que dejaron la escuela porque se quedaron embarazadas, concentrándose en el cuidado de los hijos y en el trabajo reproductivo o los varones que dejaron de estudiar porque tuvieron que trabajar para mantener la familia propia que crearon a temprana edad.

Los egresados no sólo transitan de un trabajo a otro, sino que suelen dejar atrás la especialidad que aprendieron en la educación secundaria, tanto si continuaron estudios de bachillerato y nivel superior como si no. En el caso de los que no continuaron estudiando después de la secundaria técnica, dos egresados dejan atrás carpintería para preparar tacos en un puesto o para repartir comida a domicilio. Otra joven que no continuó con estudios de bachillerato y nivel superior pasó de la industria del vestido en la secundaria a un curso de contabilidad en un centro de formación técnica, y a trabajar como contadora y cuidadora de niños, mientras cose ajeno como trabajo ocasional. Otro joven transitó de carpintería en la educación secundaria a un curso de un año de mecánica en un centro público de formación técnica, mientras trabaja como mecánico. En el caso de los que continuaron estudiando este rasgo se mantiene: una egresada que hizo industria del vestido, estudió contabilidad en la media superior y luego la carrera de comunicación social en la universidad; ahora trabaja en la parte de mercadotecnia en una empresa de su familia. Otra joven que también estudió industria del vestido, hizo contabilidad en la media superior y pedagogía en la universidad; trabaja en la universidad como investigadora en educación. Una cuarta egresada, estudió de técnico agropecuario en la secundaria, de técnico programador en la media superior y la licenciatura en física en la universidad; es profesora en la carrera de física en la universidad.

Como puede observarse, en los egresados que siguieron estudios de bachillerato y nivel superior, no sólo cambian de campo de conocimiento al entrar a la educación media superior, sino que la especialidad que sigue a la secundaria, sea en la media superior o en la universidad, es la que finalmente define el tipo de trabajo en el cual se estabilizan. Por el contrario, los egresados que no siguieron estudiando bachillerato o nivel superior, se alejan

de la formación de la secundaria por varios procesos concurrentes: i) la necesidad económica que los lleva a trabajar de lo que encuentran, en particular trabajos con algún familiar, vecino, una referencia inmediata, a la mano; ii) el bajo prestigio de algunas especialidades, por ser consideradas por los/ las jóvenes como "manuales" y algo vergonzantes, como el caso de carpintería; iii) el alto prestigio de algunas especialidades como computación o electrónica, que son vividas como una "carrera actual" y de futuro; iv) el enfoque sexista, que los lleva a definir algunas tecnológicas en términos de los atributos masculino-femenino (belleza o industria del vestido son femeninas; mecánica o electrónica son masculinas).

En el mismo sentido, no es posible hablar de inserción laboral en estos jóvenes como un proceso de una vez para siempre; varios autores critican la categoría de inserción laboral como una realidad lineal, como si a los jóvenes los estuvieran esperando puestos de trabajo estables; por el contrario, proponen considerar la inserción laboral como un proceso largo, complejo y contradictorio, que se vuelve a hacer una y otra vez (Guerra, 2008; Pérez Islas, 2008).

Los jóvenes están afectados en alto grado por situaciones familiares críticas, que se constituyen como acontecimientos que producen rupturas de la experiencia. La muerte del padre o de la madre, la separación de los padres, la presencia de hermanos/as menores a los cuales cuidar, y en todos los casos, la necesidad de apoyar o ser "el sostén" de la familia, económica y emocionalmente, tanto en los varones como en las mujeres, los embarazos tempranos, son todos hechos que se presentan y alteran los cursos de vida, en particular la permanencia en la escuela y en el trabajo.

En relación con la forma en que combinan educación y trabajo, se hace presente un grupo de egresados que se definen como "estudiantes trabajadores" (14 jóvenes). Estos estudiantes sostienen ambas actividades: estudiar y trabajar. Al interior de este grupo, algunos hacen la conciliación estudiando en un centro de formación técnica (9 casos) y otros continuando estudios de educación media superior o superior (5 casos). A su vez al interior del grupo de estudiantes trabajadores que cursaba en el centro de capacitación la relación se expresa en números en términos de 9 que trabajaban respecto de un total de 13 casos. Entre los estudiantes trabajadores de la educación media superior o superior (5 casos) se diferencian dos subgrupos: los que están ocupados en el presente (3 casos) y los que están desempleados (2 casos) pero que han trabajado y/o buscan trabajo. Los trabajos de los estudiantes incluyen desde ayudante en negocios familiares, tareas poco calificadas

con amigos y vecinos hasta tareas técnicas al estilo de laboratorista químico o ayudante de veterinaria..

Además, cabe destacar que existen egresados que en el presente son trabajadores pero que en el pasado estudiaron capacitación (7 casos), identificados desde la escuela o desde la vida y el trabajo. Estos egresados también hicieron sus estudios trabajando e incluso algunos dejaron de estudiar por el trabajo. Esta situación da cuenta no sólo de que en un grupo de los egresados coexiste el estudio y el trabajo, sino que éste se hace presente en el estudio, lo acompaña, lo obstaculiza y en algunos casos incluso lo hace posible, porque los jóvenes trabajaron para financiar sus estudios.

En el subgrupo de los egresados que estaban estudiando en el centro de capacitación al momento de la entrevista se confirma un rasgo observado desde el principio, *la educación sigue al trabajo*, ya que estos jóvenes buscan nuevas escolaridades para mejorar su condición laboral. Este tipo de movimiento se presenta entre egresados que cuentan con media superior, no así entre los que pasaron directo de la secundaria técnica a la capacitación, y que buscan la mejor opción laboral a través de un proceso de tanteo en carreras de diferente tipo: licenciaturas de la universidad, carreras universitarias cortas, o sucesivas capacitaciones, algunas realizadas antes de entrar al centro u otras que están cursando y/o esperan realizar en el futuro inmediato en el mismo centro

Cabe destacar que un grupo de los egresados de la secundaria técnica se integra a los centros de formación técnica, percibiéndoles como “la escuela”, espacio de contención y sociabilidad, así como de legitimación ante el mundo. En efecto, los egresados manifiestan que para ellos participar en el centro de formación técnica es una forma de seguir estudiando; aún más, una manera de seguir en la escuela, cumpliendo una rutina que les resulta familiar y valorándola incluso como un espacio más tranquilo, seguro y respetuoso que la propia institución escolar. Entre los egresados más jóvenes, se hace presente el rasgo de ver el centro de formación incluso como una alternativa a la educación media superior.

Entre los egresados identificados desde el centro de capacitación que no trabajan (4 casos) se presentan dos situaciones: los que dejaron de trabajar al entrar a los cursos o los que no trabajaban ni trabajaron antes; en este caso se cumple lo que dice Machado País (2007) acerca de la escuela: que funciona como una sala de espera o como un lugar que oculta el desempleo y permite al sujeto sentirse “haciendo algo”.

En relación con la historia familiar, la escolaridad y la ocupación de los padres y madres aparece como un límite para la continuación de estudios y el acceso al trabajo; en

todas las trayectorias la escolaridad de los egresados es mayor a la de sus padres y madres; en la casi totalidad de los padres y madres, la escolaridad oscilaba entre primaria incompleta y media superior, completa o incompleta. Se observa que en los egresados que no continuaron estudiando bachillerato o nivel superior su tránsito por el trabajo es tan inestable y poco calificado como el de sus padres. En consecuencia, superan a sus padres en términos de escolaridad pero no de situación laboral. Además se observa un alto grado de dependencia económica de los jóvenes, especialmente de los más jóvenes, pero también de los mayores de 20 años, así como una tendencia a continuar viviendo con los padres o con los suegros o algún otro pariente.

Desde el punto de su posición ética ante el trabajo en varios de los egresados, se observa el rasgo de “no dejarse gobernar”. En este sentido, algunos egresados prefieren irse del trabajo aludiendo a situaciones vividas como abusos, tales como: promesas incumplidas de los empleadores: “nos habían prometido darnos la comida y no la dieron” o con ambientes que “no eran lo mío”, dice una joven que estaba trabajando de “volantera”, en el marco de las últimas elecciones, sin aclarar en qué consisten las diferencias.

Las formas en que los egresados se comunican y se presentan ante los otros varían de acuerdo con la escolaridad y la edad. Los egresados en torno a 16-18 años que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior, hombres y mujeres, no sólo declaran que no tienen el hábito de leer ni escribir, como se entiende en la escuela, y que no les gusta leer, como ya se señaló, sino que escriben su cuerpo de las formas más variadas: piercings, tatuajes, cabellos largos, cabellos rapados, peinados con gel, mechitas de colores, uñas postizas con dibujitos, cejas tatuadas, ropa llamativa, otros. Interesa destacar que estos egresados están construyendo otras formas de escribir diferentes a las del lenguaje verbal y que no se definen desde la falta.

Finalmente, los egresados de ambos sexos, independientemente de si continuaron o no estudiando y de su condición laboral, manifiestan alto interés por el medio ambiente, así como su decisión de estar fuera de la política partidaria y de constituirse cada uno de ellos en su único referente, con una posición crítica frente a la vida social.

10.4 Las estaciones en las trayectorias

Como ya se señaló, las estaciones hacen referencia a situaciones o momentos que se viven en las trayectorias, puntos de giro o de toma de decisiones, un compás de espera que lleva a reflexionar en torno a algo, con particular referencia a la capacitación, la

continuidad de estudios, la construcción de futuro, el lugar del trabajo y las valoraciones acerca de la educación y el trabajo. Mientras las trayectorias remiten a posiciones y secuencias de los egresados tomados de uno a uno, las estaciones son momentos de inflexión, escenas o “figuras” de las trayectorias, que las significan. En la estación la trayectoria se detiene pero como parte de un proceso en movimiento. La estación es un recorte, un congelamiento hecho por el investigador. La categoría estación hace posible el análisis transversal²²¹. Se analizan a continuación las siguientes estaciones: la capacitación, la continuidad de estudios, el lugar del trabajo, las valoraciones de la educación y el trabajo, la vida en lo local: de la “lucha” a la dependencia, la construcción de futuro.

La capacitación

Como ya se señaló, la capacitación se presenta como una alternativa tanto para los egresados que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior como para los que llegaron a la media superior e incluso a la universidad. Al mismo tiempo, las formas en que los egresados participan en la capacitación son diferentes según el nivel educativo del cual proceden y según trabajen o no. Los egresados que han llegado a la capacitación directamente desde la secundaria técnica y eran estudiantes del centro al momento de la entrevista son los más jóvenes, entre 16 y 20 años, viven con sus padres y realizan trabajos eventuales o están desempleados. Por el contrario, entre los egresados que se incorporaron a la capacitación habiendo cursado otros niveles educativos (bachillerato, educación superior, otras capacitaciones), y que eran estudiantes al momento de la entrevista, se encuentra el rasgo de haber formado una familia y contar con mayor experiencia laboral. En este grupo es donde se observa que los egresados han realizado incluso más de una carrera técnica, buscando la inserción laboral. Un punto a destacar es que ninguna de las egresadas de la secundaria técnica que se graduaron en la universidad transitó por la capacitación así como tampoco el estudiante trabajador que estaba cursando en la universidad al momento de la entrevista. También se hace presente un grupo de egresados que al momento de la entrevista eran trabajadores pero que habían hecho cursos de capacitación en el pasado, asociados con su interés por especializarse en el corto plazo.

²²¹ Cfr. Capítulo VIII. Aproximándonos a las trayectorias, donde se define la categoría “estación”.

Cabe señalar que los grupos que participan o participaron en la capacitación se parecen en el sentido de que valoran el centro de capacitación como un lugar de aprendizaje de saberes prácticos y de legitimación social, e incluso algunos de los jóvenes valoran este tipo de formación al grado de considerarla equivalente a la media superior. Además, en estos grupos se hacen presentes jóvenes desempleados o el rasgo de dejar de trabajar al ingresar al centro. Este último rasgo confirma resultados de investigación disponibles ya presentados acerca de la escuela, como un lugar de espera ante el desempleo (Machado Pais, 2007); en este caso se observa la misma situación para el centro de formación técnica.

Otro hecho que merece destacarse en relación con los estudios de capacitación es que algunos jóvenes han cursado o quieren cursar más de una carrera técnica en forma consecutiva, en estrecha relación con que buscan trabajo en el campo para el cual se están formando o se formaron y no lo encuentran. Los movimientos educativos se organizan “buscando el trabajo a través de escolaridades múltiples”. También se observa que los jóvenes trabajan en tareas diferentes a las predecibles, de acuerdo con los estudios que están realizando en el centro de formación técnica; los trabajos no calificados en el sector servicios, incluso funciones de “ayuda familiar” se presentan como recurrentes. En este sentido, los movimientos laborales están signados en mayor grado por la sobrevivencia y por las opciones a la mano, generalmente alejadas de puestos fijos y formales de trabajo y asociadas con redes de familiares, vecinos o conocidos, en última instancia redes ancladas en lo local.

Aún más, tampoco se observa correspondencia entre la formación que recibieron en los talleres de la secundaria técnica y las carreras cortas que están cursando en el centro de formación técnica. Sólo entre las jóvenes se hacen presentes algunas continuidades entre la secundaria técnica y el centro de formación, en torno al área de costura. En este marco, cabe recordar que en la secundaria técnica los estudiantes fueron asignados a los talleres o cuando pudieron elegir contaron con pocas opciones institucionales para hacerlo, además de que contaban con poca o ninguna experiencia para respaldar su decisión, por lo cual el taller en el que participaron estuvo lejos de ser una elección vocacional. Por el contrario, al momento de participar en el centro de formación ya cuentan con la experiencia de los talleres y con la posibilidad de elegir de una manera más abierta. Sin embargo, vuelven a hacerse presentes factores que condicionan a los sujetos como el prestigio social de algunas actividades y el orden de género. En este sentido, las jóvenes tienden a elegir en mayor grado secretariado o belleza y los varones mecánica o electrónica. Asimismo,

está presente en el imaginario de las y los jóvenes la idea de que pueden trabajar por cuenta propia, poniendo un pequeño negocio. De allí que en las cercanías del centro de capacitación se han abierto varias “estéticas” muy precarias desde el punto de vista del equipamiento, que funcionan a tiempo parcial y como complemento de otros trabajos. Algunos jóvenes además logran hacer contactos laborales en el centro de formación, siguiendo el esquema que ya se había hecho presente durante la secundaria: la comunidad de práctica funciona también como un espacio para conseguir trabajo. Incluso esta posibilidad los acerca a trabajos poco calificados pero en el mismo campo en el cual se están formando.

En este marco el centro de capacitación desempeña funciones múltiples: un espacio educativo concentrado en la formación técnica y de corta duración; lugar de afiliación y legitimación que permite sostener la idea de que “sigo estudiando”; ventana para hacer contactos laborales con personas que se dedican a lo que los jóvenes están estudiando y aspiran como trabajo (por ejemplo los propios instructores los pueden ayudar en la búsqueda de trabajo); y finalmente un punto de partida y no de llegada que los impulsa a continuar estudiando, ya sea en el mismo centro o estudios de educación media superior o superior. El hecho de que el centro de capacitación sea para algunos un compás de espera, que prolonga la situación de dependencia de la familia de origen, también les permite pensar en movimientos inesperados tanto en el campo laboral como educativo.

Sin embargo, los jóvenes que estudian carreras técnicas al mismo tiempo que trabajan, se vuelven a ubicar en la situación del joven trabajador, acuciado por urgencias de diferente orden y demorado o francamente detenido para pensarse hacia la universidad o la media superior. Esta situación se confirma al observar dos grupos que habían llegado a la universidad pero tuvieron en relación con ella comportamientos diferenciados: a) tres casos localizados desde el centro de capacitación que habían llegado a la universidad y habían cursado unos pocos semestres o una carrera corta completa, para luego “elegir” la capacitación, ya sea porque declaran que la universidad no les gustó, que esos estudios no les permitieron conseguir trabajo o que la dejaron porque necesitaban trabajar; b) los jóvenes que han completado la universidad o que la están cursando en el momento de la entrevista y que no habían incluido las formaciones técnicas en sus trayectorias.

En este marco, la capacitación y la continuidad de estudios de bachillerato y nivel superior después de la secundaria siguen presentándose para algunos como circuitos relativamente paralelos, que no se tocan, así como la secundaria técnica predetermina al menos en parte el camino hacia la capacitación y pone un límite a los estudios posibles. En

este sentido, un dispositivo institucional tiene la capacidad de llamar o convocar a otro dispositivo institucional, sin generar una secuencia inevitable sino un espacio de posibilidades. Este rasgo se confirma la observar los resultados de una encuesta realizada en el ICATMI, según la cual casi el 60% de los estudiantes del centro de capacitación provienen de la secundaria técnica.²²² Sin embargo, la situación es suficientemente compleja como para afirmar que al menos 10 egresados transitaron aun con dificultades de los estudios de bachillerato y nivel superior a la capacitación y viceversa, tal como se analizó en el apartado “Los egresados que transitan de un subsistema al otro” (los 3 casos recién reseñados más los otros 4 de la trayectoria “el regreso a la capacitación”, más otros 3 de la trayectoria “trabajando con un poco de ventaja”).²²³

Finalmente la capacitación pone sobre la mesa el hecho de que un grupo de egresados de la secundaria técnica hace una opción por los estudios prácticos, cortos y gratuitos o de bajo costo, ofrecidos por instituciones públicas. De allí se deriva la importancia de que el gobierno asuma el respaldo y la expansión de la capacitación técnica.

La continuidad de estudios

La continuidad de estudios se presenta como un proceso sujeto a discontinuidades y abierto a una diversidad de opciones. En relación con la continuación de estudios, como ya se señaló, los entrevistados han llegado a diferentes destinos, desde “quedarse con la secundaria”, hasta continuar con la preparatoria general, optar por un bachillerato tecnológico, ingresar a un centro de capacitación técnica a cursar una carrera corta, iniciar o completar la universidad. En algunos casos, los egresados han transitado sólo por la educación media superior o superior. Al interior de este grupo, están los que se orientaron hacia estudios técnicos como bachilleratos tecnológicos. En otros casos, los egresados salieron de la secundaria técnica y sólo estudiaron carreras cortas en los centros de formación técnica. Sin embargo, existe otro grupo que estudió la media superior o la universidad y luego se fue a estudiar una carrera corta a un centro de formación técnica. Además, algunos egresados de la secundaria técnica que estaban estudiando capacitación no la percibían como un estudio terminal, sino que tenían la intención de volver a estudiar la media superior e incluso llegar a la universidad.

²²² Cfr. resultados de la encuesta en el Capítulo V..

²²³ Apartado del título 10.1, Página 399, en este mismo capítulo..

Cabe destacar que los egresados no hicieron opciones excluyentes entre estudios de bachillerato y nivel superior versus capacitación; por el contrario, tanto entre los que continuaron estos estudios como entre los que no, se hacen presentes los estudios de capacitación. Sin embargo, varía la intensidad de la presencia de la capacitación, ya que los que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior transitaron en mayor grado por la capacitación. Además, al interior de los que continuaron de bachillerato y nivel superior, los que llegaron hasta la media superior cursaron carreras técnicas adicionales en mayor grado que los que pasaron por la universidad. Esta relación se hace más intensa entre las graduadas universitarias, ya que ninguna de las tres cursó estudios de capacitación. Por su parte, la universidad se presenta como un espacio institucional al cual concurren unos pocos de los egresados de la secundaria técnica. Aun más, unos pocos egresados llegaron a la universidad o a la educación superior no universitaria (8 casos), pero un grupo aún menor logró graduarse (3 casos).

En este marco, se infiere que la secundaria técnica no determina ni permite anticipar el destino educativo de sus egresados, sino que deja el camino abierto para múltiples posibilidades, bajo ciertas condiciones familiares y de escolaridad previa;

A pesar de esta diversidad y apertura, dos tipos de trayectorias “técnicas” se presentaron una y otra vez:

- i) *tránsito directo de la secundaria técnica a un centro de formación técnica.* Una joven que vive con sus padres (16 años), se presenta como un caso ejemplar: no ha continuado estudios de bachillerato y nivel superior y está estudiando secretariado en el ICATMI de Morelia. Esta joven no trabaja ni ha trabajado antes. Vive lejos del centro de capacitación, al cual el papá la lleva y la va a buscar, aludiendo a la falta de seguridad del barrio, como si todavía fuera una niña. El centro de capacitación es vivido por la joven como “la escuela”, como un lugar que la legitima y la hace sentir “útil”. La joven está contenta de estudiar en el ICATMI, espera terminar el curso y no se plantea seguir estudiando. Cuando le pregunto si va a continuar estudiando, me contesta: “pero si ya estoy yendo aquí, a la escuela”. Se ve trabajando el próximo año, posiblemente “poniendo una estética”;
- ii) *pasaje de la secundaria técnica a una educación media superior igualmente técnica,* la que es percibida además como la puerta posible para acceder a una formación universitaria; los egresados de esa trayectoria contaban con experiencia laboral, se habían formado en el trabajo y valoraban la educación como camino de autorrealización.

Aun cuando en los dos tránsitos no se conservó la formación que llevaron en la escuela secundaria, se observa como si el paso por la secundaria técnica definiera los horizontes y llevara al egresado a un techo técnico, más allá del cual no puede imaginarse. En estos casos, la historia familiar, así como la escolaridad y ocupación de los padres, aparecen como factores que condicionan la definición del futuro.

Otro punto a destacar, sólo esbozado en páginas anteriores ²²⁴, es que en las trayectorias de los egresados, *“la educación sigue al trabajo”*, en el entendido que los egresados buscan nuevas escolaridades para mejorar su condición laboral. En el centro de formación técnica se identificaron varios casos de egresados de la secundaria técnica que estudiaron diferentes cursos, sin relación entre sí ni para contribuir a una especialidad común, sino como una forma de ir probando nuevas formaciones para mejorar sus posibilidades laborales. Este tipo de trayectoria fue sólo de las mujeres. En efecto, varias jóvenes estudiaron un curso, “secretariado”, intentaron trabajar y no les resultó, luego probaron con el curso de computación y tampoco habían conseguido trabajo y al momento de la entrevista estaban pensando en tomar el curso de “belleza”, donde existe más chance de ser cuenta propia. Se observa, también que es entre las egresadas mujeres donde se hace más presente el rasgo de estudiar en un centro de formación técnica, habiendo ya completado la media superior o habiendo pasado por la universidad, sin terminarla o habiendo completado carreras técnicas universitarias.

El lugar del trabajo

El trabajo es un lugar de referencia para todos los egresados, por presencia o por ausencia. Por un lado, casi todos los egresados trabajan o han trabajado de diferente forma e intensidad, desde tareas eventuales y discontinuas, con períodos de estar en la casa, vividos a veces como “estar preparando algo” o hasta una o varias ocupaciones poco calificadas que se suceden en el tiempo, generando un continuo en la discontinuidad, pero conservando la precariedad, hasta llegar a unos pocos casos que se desempeñan en trabajos calificados y más estables. Si bien 10 egresados de definieron al momento de la entrevista como “no trabajo”, 8 de ellos habían trabajado antes, algunos incluso con varios años de experiencia y transitando por diferentes actividades. Sólo se observan dos jóvenes varones que “no trabajaban” ni habían trabajado antes, egresados recientes, en torno a 16-17 años, que eran dependientes económicos, vivían con sus padres y habían pasado sin

²²⁴ Cfr. en Apartado 10.3 La visión global de las trayectorias.

transición de la secundaria técnica a estudiar en un centro de formación técnica o en un CONALEP. Sin embargo, estos jóvenes se hacían cargo del trabajo doméstico en sus casas y de cuidar a los hermanos menores. En este sentido, realizaban trabajo reproductivo, que resulta invisible desde el punto de vista de los intercambios y las retribuciones sociales.

Los egresados que trabajan se diferencian según el tipo de trabajo. Los egresados más jóvenes y/o con menor escolaridad se desempeñan casi todos en trabajos poco calificados, escasamente remunerados y no asociados con la especialidad que cursaron durante la educación secundaria técnica. Sin embargo, se hacen presentes algunos egresados que han logrado estabilizarse en un taller propio y con buenos ingresos, habiendo cursado sólo carreras técnicas o el primer año de la media superior; como ya se señaló estos jóvenes contaron con el hecho de que pertenecían a familias que tenían un taller propio en ese mismo rubro productivo (mecánica, carpintería).

En el otro extremo se encuentran los jóvenes que continuaron y completaron estudios universitarios o que están estudiando en la universidad y han creado y conservado un espacio especializado de trabajo, en la universidad (dos docentes/investigadoras), en una empresa familiar (una joven en relaciones públicas), o en un pequeño negocio igualmente especializado (el joven que trabaja de ayudante de veterinaria en la veterinaria del barrio). En el medio de estos dos grupos se encuentran egresados que han terminado la media superior, han cursado carreras técnicas, y han logrado estabilizarse en trabajos de técnicos medios (impresor, peluquera en un barrio de clase media alta), ya sea por ir consolidando una formación y/o o por la presencia de un negocio por cuenta propia por parte de sus padres (estética).

Los egresados que no trabajan, están buscando trabajo y dispuestos “a trabajar de cualquier cosa”. La migración a los Estados Unidos aparece como una posibilidad para algunos, asociada con el hecho de que sus padres ya estuvieron viviendo allí en forma intermitente y ellos/ellas también, por tiempos cortos. Los egresados que cuentan su experiencia en Estados Unidos manifiestan que prefieren vivir en México, aludiendo a razones como que los hijos se crían mejor aquí, porque allá los niños son muy demandantes y no tienen límites.

Un grupo de los egresados está en permanente cambio de un trabajo a otro, con algunos períodos de desocupación, mientras otro se estabiliza en una actividad, poco calificada o con mayor calificación. Otro aspecto a destacar es que los egresados están dispuestos a trabajar de lo que sea, ya que son jóvenes y no hay “mucho que elegir”. Al

mismo tiempo, son capaces de alejarse de un trabajo, si no están de acuerdo con el tipo de encuadre o reglas de juego.

Los egresados que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior ni de capacitación presentan inserciones diferenciadas, desde la socialización a través del trabajo hasta la des-socialización, con las consecuencias de esta última en términos de aislamiento social. Los jóvenes más des-socializados son los que no siguieron estudios de ningún tipo después de la educación secundaria técnica, unido a que trabajan ocasionalmente. Para ellos la casa es un lugar tanto de encierro y aburrimiento como de protección, donde se hacen cargo del trabajo reproductivo, sean mujeres o varones. Al respecto, una joven de 19 años dice: “no salgo a ningún lado, no puedo salir, porque cuido a mi hija, vivo en la casa de mis suegros” o a alguno le ha sucedido que “no puedo salir porque ya estoy grande y si me ven me quieren pegar (...) cuando no trabajo me quedo en la casa, cuido a mi hermanita y lavo trastes”.

Entre estos jóvenes, que viven puertas adentro, tanto mujeres como hombres, la exposición a muchas horas diarias de televisión puede ser leída como un sustituto de la comunidad de pares. Estas situaciones son coherentes con las conclusiones de Machado País (2007), para quien mientras un grupo de jóvenes sigue orientado hacia el trabajo, ya sea mediante el modelo tradicional del empleo o buscando otras formas más autónomas, otros jóvenes dejan de tener el trabajo como referente, ya sea mediante la “prorrogación de la juventud” (viviendo hasta una edad tardía en la casa de los padres y estudiando) o “viviendo el trabajo como un espacio de exclusión, con períodos de desempleo que tienden a hacerse permanentes, acompañados de la sensación de estar fuera del mundo social” (Machado País, 2007: 211-212). Este alejamiento del mundo del trabajo, pone en riesgo la condición de ciudadanos de los jóvenes (Machado, 2007).

Al mismo tiempo se observa una adhesión al trabajo por parte de los egresados, que manifiestan en términos de “me gusta el trabajo”, independientemente del tipo de trabajo y del grado de calificación. Los egresados además, tienden a buscar los trabajos que les gustan y a dejar aquellos en que no se sienten bien; sin embargo, uno de los mayores y que tiene responsabilidades familiares, es rotundo al decir: “no hay más que trabajar de lo que sé, hay que saber moverse”. Los egresados más jóvenes y que estudian en el ICATMI en este momento, están buscando un trabajo de horario flexible, que les permita estudiar. La inserción laboral aparece como un proceso altamente personalizado, informal y arbitrario, al margen de las instituciones; al respecto: varios dicen: “le pedí trabajo a un señor”, “él me paga”, “él trabaja para una empresa y a veces me invita a mí”. El

trabajo es percibido como un lugar donde se aprenden conocimientos técnicos básicos, asociados con la tarea (cocinar, cuidar niños, capturar datos, contabilidad, impermeabilizar, albañilería, llevar encargos, otros), tanto como la capacidad de convivir con los demás.

Un punto a destacar es que los más jóvenes tienden a hablar con eufemismos acerca de su trabajo para ocultar su baja calificación; por ejemplo un egresado dice: “trabajo de chef”, y al preguntarle un poco más queda claro que es ayudante de cocina en un restaurante de comida económica.

Las valoraciones acerca de la educación y el trabajo

De acuerdo con los testimonios de algunos/as egresados, tanto la educación como el trabajo desempeñan un lugar central en la construcción de la identidad y en la formación de ellos como ciudadanos. Casi todos los/ las egresados coinciden en que “la educación sirve para trabajar” y “mejora el trabajo”. Además, la educación es valorada como un camino de desarrollo y como un anhelo, incluso para los que no continuaron estudios. La educación es valorada porque garantiza el trabajo, mientras éste es definido en términos de que permite ganar dinero, el cual a su vez lleva a la autonomía, a “hacerse adultos”.²²⁵ Uno de los egresados más jóvenes, da un testimonio ejemplar al respecto: “es bueno trabajar, por el dinero, no le pides nada a nadie, te enseñan a responsabilizarte a ti mismo”; otro egresado muy joven, afirma: “yo quiero trabajar porque quiero tener mi propio dinero”, “es una manera de sobrevivir, si no, no tienes que comer, te puedes dar tus lujos o una vida más o menos”. En estos testimonios, el dinero es vivido como un medio para lograr la autonomía.

Esta visión es coincidente con lo señalado por un estudio cuantitativo, la encuesta del IMJ de México: “la educación juega en el imaginario juvenil un papel fundamental por considerarlo el factor más importante para conseguir trabajo, más allá incluso de la experiencia laboral” (IMJ, 2005: 16). Por su parte, el trabajo es concebido no sólo como un medio de sobrevivencia sino también de autonomía y aprendizaje en responsabilidad.

Las aspiraciones laborales y educacionales son diversas, en algunos casos se limitan a lo que conocen, como ser cajera o secretaria; en otros casos, sueñan con un “negocio en grande”, asociado con ropa, en Estados Unidos. Algunos jóvenes se plantean diferentes caminos para el futuro, como la gastronomía, unida al fútbol o a la computación, mientras otro joven quiere hacer un corte radical, entrar al ejército, “para servir a la patria y acabar con el narco”.

²²⁵ Esta visión del trabajo coincide con Bourdieu (1990), cuando afirma que para los jóvenes de la clase trabajadora el trabajo es un camino para entrar al mundo de los adultos.

Al mismo tiempo, las aspiraciones no guardan relación ni con la especialidad que cursaron durante la secundaria técnica ni con su trabajo actual. Las aspiraciones además son múltiples y divergentes, por ejemplo un egresado hace referencia simultáneamente a estudiar para chef o ser futbolista, otra egresada a estudiar belleza junto con secretariado, un tercero, alude a ser chef y trabajar en computación. Puede conjeturarse que en cierta medida se dejan llevar por las profesiones u oficios que “están de moda” entre los jóvenes, como cocina y computación, o por la información de los medios, acerca de la gravedad del narcotráfico. Incluso una de las egresadas se reconoce confusa en relación con este tema. El fantasma de la migración aparece en relación con las aspiraciones, el futuro y los cambios de vida. También aparece la aspiración de poner un negocio, de una dimensión realista, tal como un taller de mecánica o una estética, u otro de gran envergadura, con una visión femenina idealizada, el “negocio a lo grande” y poco factible. Esta última aspiración coincide con una familia cosmopolita, que tiene experiencia de ir y permanecer en forma exitosa en los Estados Unidos y regresar a México. En otros egresados, las aspiraciones y proyectos para el futuro se relacionan en mayor grado con el trabajo actual y/o con tradiciones familiares de comerciantes u otros, que con el taller que cursaron en la secundaria técnica.

Una egresada que está entrando a la adultez, quiere seguir estudiando porque está consciente que: “la gente que tiene mejor educación, tiene mejores trabajos; al respecto, agrega: “la gerente administrativa es más joven que yo, pero tiene más estudios”. A esta egresada le gustaría seguir estudiando, no sólo para ascender en su trabajo, sino porque manifiesta que le gusta mucho leer y estudiar y porque quiere ayudar a sus hijos en las tareas escolares. Para continuar estudiando cuenta con la oposición de su marido, que vive como injusta.

Al mismo tiempo, existe un grupo de egresados que declara que no quiere seguir estudiando, que no se ve estudiando, aun cuando están conscientes de que el estudio es necesario para trabajar, que sin estudios “no se va a ninguna parte”.

En relación con el sentido del trabajo, los egresados, independientemente de si continuaron o no estudiando o de su condición laboral actual, lo conciben de una manera multidimensional:

- i) por un lado lo ven como fuente de ingresos, como necesario para sobrevivir y como importante para conseguir dinero;

- ii) por otro, lo ven como una manera de proyectarse, salir adelante, sentirse útil y aprender, mantenerse, apoyar a su familia, ser autónomo y responsable, mantener el sentido de la vida.

Estas dos dimensiones, pueden desglosarse como sigue:

- i) la dimensión de sobrevivencia, el trabajo como “carga” inevitable, asociado con necesidad y obtención de un beneficio económico, en particular dinero; y al mismo tiempo, el trabajo permite vivir y salir adelante; así afirman: “no hay otra que trabajar de lo que sea”, “trabajo por necesidad”, “trabajo para subsistir, para poder vivir, comer, hacer todo”, “trabajo es salir adelante”, “para recibir dinero”, “lo que más me gusta es recibir dinero”; además, se observa que asimilan mejor trabajo con “el que da más dinero”. Estas opiniones son coincidentes con las tendencias detectadas por la encuesta del IMJ, donde la mayoría opina que el trabajo “sirve para ganar dinero” (en torno al 80%), seguidos de lejos con “para ser independiente” o “para ayudar a la familia” (un tercio de los jóvenes); la opción “para aprender”, se presenta en quinto lugar e involucra a cerca de un 20% de los jóvenes (IMJ, 2005);
- ii) la dimensión de autonomía y responsabilidad; al respecto comentan: “el trabajo es responsabilidad”, “te enseñas a responsabilizarte por ti mismo”, “la responsabilidad de ser el mejor en lo que sea”, “no le pides nada a nadie”, “para mantenerme solo”, “como apoyo a mí mismo”;
- iii) la dimensión de ayuda familiar: “soy sostén de mis abuelos”, “para ayudar a mi mamá que se separó”;
- iv) la dimensión de autorrealización y aprendizaje: “me siento útil”, “no lo hacía tanto por el afán de trabajar sino de aprender”;
- v) la dimensión de género en el caso sólo de las mujeres “me siento útil en otros aspectos que no sea dentro de la casa”;
- vi) la dimensión del trabajo como algo, que si está ausente, se pierde el sentido de la vida: “el trabajo es una actividad para no decaer en el ocio, en malos hábitos, es preferible estar trabajando que no hacer nada”; “el trabajo es un pasatiempo porque a veces no tengo nada que hacer”.

Cabe destacar que la concepción del trabajo se especifica en los egresados según las trayectorias que han transitado. Los que continuaron estudios de bachillerato y nivel superior se concentran en la dimensión de autorrealización del trabajo y lo que no continuaron estos estudios en la dimensión de autonomía y del valor del dinero como un medio para conseguirla.

En este marco, se reafirma el papel del trabajo como referente fundamental de la identidad juvenil y como factor o lugar de inclusión social. Al respecto Machado Pais (2007: 5) destaca: “da la impresión de que, en este buscarse la vida, los jóvenes quisiesen decirnos que la vida necesita de algún tipo de trabajo para ser plenamente vivida”. Sin embargo, se observa una fuerte tensión en la sociedad actual en relación con el trabajo: si bien es el punto de partida de la identidad adulta, la mediación entre sujeto y sociedad, al mismo tiempo, el acceso y la permanencia en el trabajo se hacen más discontinuos.

La vida en lo local: de la “lucha” a la dependencia

La condición de apáticos que se atribuye a los jóvenes queda desvirtuada por los testimonios de los egresados. En efecto, un punto a destacar es que los egresados, independientemente de si continuaron estudiando o no, o su condición laboral, tienden a presentarse como protagonistas de su vida, aún los de menor edad, en torno a 17 años. En este sentido, hablan de “batallar”, “salir adelante”, “luchar”, “hacer la lucha” y “buscarse la vida”. La vida como lucha, es considerada por Machado Pais (2007), como una reivindicación del esfuerzo, de la ruptura de la programación social que los condena a quedarse en su lugar.

Asimismo, algunos testimonios reafirman la actitud de “no dejarse gobernar” en el mundo del trabajo, oponiendo resistencia cuando les toca trabajar en ambientes donde no comparten los valores. En particular se hace presente el tema de la corrupción de los empleadores adultos, que los lleva a dejar del trabajo, en particular porque no cumplen su palabra o porque se siente chantajeados.²²⁶

Además de las situaciones reseñadas, se observa que los egresados se vinculan preferentemente con lo inmediato, tanto en la inserción laboral (negocios familiares, un vecino) como en el estudio (“¡el ICAMI me queda cerca!”, “no fui al CONALEP porque salía muy de noche”, “la escuela técnica me quedaba cerca”). Este rasgo de generar oportunidades desde lo familiar es un recurso de los sectores populares, que añade un plus valor a la vida. Sin embargo, a veces las referencias locales puede limitar la perspectiva, como en el caso en que los egresados sólo concurren a las escuelas más cercanas. En congruencia con lo anterior, los egresados tienden a identificarse con los hechos de su biografía más cercanos en el tiempo, en particular con la última especialidad que están

²²⁶ Esta actitud de resistencia fue ya mencionada como parte de una visión global de las trayectorias, título 10.3; se justifica reseñarla en dos espacios diferentes..

estudiando o estudiaron, dejando atrás la formación inicial para el trabajo que aprendieron en la secundaria técnica.

Entre los egresados que continúan estudiando, algunos presentan un alto grado de dependencia económica de sus padres o de sus parejas, especialmente los más jóvenes, pero también los mayores de 25 años. Entre estos jóvenes está naturalizada una manera de estar en el mundo haciendo pequeños trabajos, estudiando una carrera técnica corta y siendo “apoyado” por otros. Este tipo de inserción se presenta en mayor grado entre las mujeres. Por su parte, los egresados más vulnerables por su aislamiento social son las jóvenes que fueron madres, no continuaron estudios y “no trabajan” fuera del hogar y los varones que “no trabajan” o hacen tareas esporádicas, y se definen como que están esperando para decidir su futuro (estudiar o trabajar o ambos).

Aun cuando para algunos esta relación dislocada con el trabajo compromete la condición de los jóvenes como ciudadanos (Machado Pais, 2007), el repudio unánime de los egresados a los partidos políticos, la política tradicional y el voto, junto con un interés por el respeto al medio ambiente y la construcción de otras formas de grupalidad, por ejemplo a través de la música, hablan de otras formas de construcción de la ciudadanía.

En relación con la conciencia acerca de la condición de género, ninguna de las entrevistadas usa la categoría “género”. Sin embargo, la reflexión explícita acerca del género se hace más presente en una de egresadas más cercana al fin de la juventud, que es crítica respecto de la posición de su marido, que no quiere que continúe estudiando. Las otras egresadas no hablan de género, pero viven su vida afectadas por su condición femenina, ya que algunas son dependientes económicamente de los padres, mientras otras mantienen vínculos de dependencia emocional. A modo de ejemplo, a una de ellas sus papás la van incluso a “llevar y a buscar” al ICATMI. También se observa que algunas de las mujeres trabajan en forma discontinua y/o en tareas escasamente calificadas y con bajísima remuneración, inferior a la de los egresados varones (llevar encargos, cuidar niños, ayudar en el despacho de un negocio de la familia o ubicado en el barrio).

Varios de los egresados destacan que no les gusta leer ni escribir, e incluso tampoco hablar. El dibujo y la música, en general lo que se puede denominar “la expresión artística” o los deportes, aparecen como intereses y aspiraciones de varios de los egresados más jóvenes. Varios de los egresados en torno a 16- 17 años, varones y

mujeres, potencian la capacidad expresiva del cuerpo, se tiñen el pelo, tienen piercing, se depilan las cejas. Uno de ellos, aclara: “mi mamá me respeta mi modo de ser”.²²⁷

Los egresados hacen alusión a la violencia presente, tanto dentro como en la puerta y las cercanías de la escuela secundaria técnica en la cual estudiaron, en particular se mencionan las bandas que los estaban esperando. Esta visión es compartida tanto por los egresados que estudiaron en la escuela investigada como por el único caso que estudió en sector rural: “estudié en Nayarit, en un pueblo cerca de Vallarta, entre 1996 y 1998, el ambiente era muy agradable y tranquilo, mi estancia fue muy productiva y placentera, fui muy feliz, el único riesgo era que el camino a la escuela estaba solo y era conveniente hacerlo en grupo”. Los egresados que están estudiando en el ICATMI manifiestan que en ese espacio no existe violencia, que “es tranquilo, más tranquilo que la escuela, aquí no hay peleas”, por oposición a la experiencia escolar.

Finalmente, la exposición a muchas horas diarias de televisión, como un sustituto de la comunidad de pares, se hace presente en algunos de los egresados, en particular en los que no estudian ni trabajan.

La construcción de futuro

Un aspecto clave a considerar es la construcción de futuro por parte de los egresados, desde un presente que oscila entre la esperanza, la incertidumbre, la confusión, la imposibilidad de imaginarse en el mediano o largo plazo.

Las visiones de los egresados acerca del futuro no son maniqueas, sino que coexiste el optimismo, verse como alguien diferente, sentir que van a poder hacer un cambio radical, con la ausencia de interés o de referencias en torno al futuro. A modo de ejemplo, un egresado muy joven (17 años) que no ha continuado estudios de bachillerato y nivel superior ni de capacitación para el trabajo, y que actualmente se desempeña como mesero en una “cocina económica”, se ve en el futuro como chef o como futbolista y al mismo tiempo dice: “nomás me interesa lo que me está pasando ahora”.

En la medida que tienen más edad, los egresados que no han continuado estudiando, se arrepienten de no haberlo hecho y sienten su futuro como un lugar donde nada cambiará, como si estuvieran condenados a trabajos no calificados y de bajos ingresos. Por el contrario, los egresados que han continuado estudiando y están trabajando

²²⁷ Este tipo de escritura fue presentada ya en el título Visión global de las trayectorias, 10.3; se justifica mencionarla en espacios diferentes.

o que son estudiantes, tienen planes para el futuro que incluyen el negocio propio, los viajes lejanos, la familia propia. La universidad sólo aparece como parte de una visión de futuro para unos pocos.

Las expectativas laborales y educativas, la posibilidad de verse en un horizonte más estable y promisorio crece en relación directa con la edad, la escolaridad y la continuidad laboral. En los más jóvenes y en los más aislados, como por ejemplo las jóvenes que son madres en torno a los 19 años, se observa que viven en el día a día, que sólo se ven en el ahora. Esto también sucede en los jóvenes varones y mujeres de la misma edad que están sin trabajar o con trabajos discontinuos. Por el contrario, al pasar sólo dos años, y cuando tiene lugar una cierta estabilidad en la condición de trabajadores, aun cuando sea en diferentes ocupaciones, son capaces de verse en un futuro a 5 o 10 años en puestos fijos o con negocio propio y/o casadas y con hijos. En congruencia con lo anterior, en los y las jóvenes más “desanimados/as” se hace presente también el rasgo de “no me se expresar”, “casi no hablo” e incluso la justificación “no me gusta hablar”, hasta llegar a rechazar la entrevista²²⁸. Por el contrario, los jóvenes con más capacidad de seguir adelante, tienen gusto por hablar, se expresaron bien y generaron largos testimonios, mientras con los otros el diálogo fue más discontinuo, como “sacando las palabras con tirabuzón”.

10.5 Síntesis acerca de las trayectorias: la vida compleja

En primer lugar, las trayectorias son de una gran complejidad. Los múltiples trabajos que se presentan, así como las múltiples escolaridades, son un espejo de las trayectorias complejas y superpuestas de las cuales tanto se ha dicho en la literatura disponible (Guerra, 2008; Casal, 1997; Machado Pais, 2007; Furlong y otros, 2006). Se observan procesos de perderse y encontrarse, se empieza con trabajos poco calificados, “sencillos”, mientras algunos transitan por otros más especializados, relacionados con su última escolaridad. Sin embargo, la posibilidad de volver a ser un desempleado está presente, al igual que la lógica del *yo –yo o del arriba- abajo-arriba*, como en el caso de un joven que había alcanzado un trabajo especializado y había permanecido varios años en la misma empresa, es despedido después de un conflicto con su jefe, en el cual él mismo reconoce que lo generó, y luego se queda en casa de sus padres sin buscar trabajo por más de un

²²⁸ El caso particular de una estudiante que en dos ocasiones no aceptó ser entrevistada; era una egresada de secundaria técnica que estaba embarazada y ayudaba a su mamá a vender tacos en la puerta misma de su ex escuela y a cuidar y trasladar a la escuela primaria a su hermana menor; la situación de rechazo tuvo lugar en la puerta de la escuela.

año. En el mismo sentido, los egresados pasan de la dependencia económica de los padres a la independencia, y al mismo tiempo pueden regresar a depender de ellos, e incluso regresar acompañados de sus compañeros o compañeras y/o de los hijos. En este marco, se reafirma la idea de que se construyen procesos sociales poco controlables por sujetos individuales, relacionados en alto grado con las transformaciones sociales de la globalización y el capitalismo salvaje.

En segundo lugar, las trayectorias objetivas de los egresados no sólo son complejas, sino que son precarias en términos laborales, con la excepción de las que han permitido arribar y concluir la educación superior o las que han permitido acceder a una posición técnica estable y con buenos ingresos, asociados con el encuentro entre el paso por la capacitación técnica y la presencia de un patrimonio familiar en términos de un taller productivo funcionando de una forma rentable y permanente. La situación precaria se conserva incluso en una parte de los que cuentan con educación media superior completa. Sólo los que han completado la universidad presentan diferencias significativas en términos de calidad del trabajo, estabilidad y salario. La escolaridad no es un factor suficiente sino que se combina con otros factores como patrimonios culturales de la familia, clase social, género, pertenencia a comunidades indígenas y acceso a redes informales. El rasgo ya identificado de que “la educación sigue al trabajo” es parte de la precariedad de la vida; se presenta como un patrón por el cual los egresados buscan y participan en cursos de diferente tipo sin aparente conexión entre sí, porque completan una carrera y no logran conseguir trabajo; entonces vuelven a empezar el ciclo de la escolaridad.

En este marco, los jóvenes, hayan continuado o no estudios de bachillerato y nivel superior,, conciben el trabajo no sólo como un medio de sobrevivencia sino también de autonomía y aprendizaje en responsabilidad.

En tercer lugar, en estas trayectorias todo está relacionado con todo, lo laboral con lo educativo y al mismo tiempo con lo personal, según una lógica multidimensional que se expresa incluso en el desarrollo de historias que suceden en varios planos, que a la vez se van interrelacionando y nutriendo o debilitando unos con otros. Al mismo tiempo, en algunos casos la secuencia se hace lineal por la persistencia de trabajos equivalentes en torno a un nicho de poca calificación y bajos salarios, que llevan a los jóvenes al desasosiego. .

En cuarto lugar, las trayectorias que logran estabilizarse en un trabajo y/o construir una carrera profesional son las de aquellos que han alcanzado una mayor escolaridad y/o cuentan con padres profesionales o con mentores que también lo son. Al mismo tiempo, los

que logran ir generando un orden son aquellos que tienen más claro un proyecto de vida. Sin embargo, el proyecto de vida no es sólo el resultado de esfuerzos individuales, sino de sujetos inmersos en prácticas sociales en red. En efecto, algunos egresados pudieron lograr una cierta movilidad social al relacionarse durante sus estudios de la secundaria con jóvenes o adultos de mayores ingresos que los de su familia, algunos de los cuales se convirtieron en sus mentores, y los apoyaron para continuar estudios universitarios, integrarse a redes de influencia para conseguir trabajo o iniciarse en alguna actividad cultural como la fotografía. En otros casos, la capacitación es la que permite vislumbrar alternativas.

En quinto lugar, los egresados se diferencian por el capital simbólico con el que cuentan; mientras los de menores recursos hacen referencia a que les cuesta hablar y no les gusta leer, otros que proceden de familias con mayores ingresos se expresan de una forma más fluida y elaborada. En el mismo sentido, mientras algunos presentan en forma abierta su condición social y familiar, los que tienen padres con poca escolaridad o que viven en lugares estrechos y humildes tienden a ocultar esta situación. En la trayectoria aparecen las tensiones y las zonas ocultas, por ejemplo, el cuarto de la azotea, como un nicho de resistencia en medio en un barrio de clase media, dando la posibilidad de estar ahí y al mismo tiempo, acompañado de vergüenza social.

En sexto lugar, se hace presente en las trayectorias de los egresados el rasgo de relacionarse con lo inmediato y lo familiar, lo cercano, lo local. Necesitamos reconocer este rasgo como una manifestación de oportunidades y no como un déficit, aun cuando en algunas circunstancias se requiere pensar desde la intersección entre lo local y lo global, en vistas de ampliar la mirada.

En séptimo lugar, en estas trayectorias se hacen presentes la soledad y los peligros, pero también los gestos solidarios. Una de las egresadas, que se queda sola cuando muere su mamá y su papá inicia una nueva relación de pareja, tiene la fuerza para salir de ese lugar de duelo y se une a otro joven que presenta aún un mayor nivel de vulnerabilidad. Aun más, acoge a su compañero que no tenía identidad legal y juntos crean un mundo donde aparece el hijo y los proyectos de seguir estudiando y trabajando. En el mismo sentido, los pares, desde los amigos de la escuela, los hermanos y primos, hasta los adultos, tales como padres, abuelos u otros familiares, así como mentores externos a la familia, aparecen también como sujetos que tienden la mano.

En octavo lugar, la edad de los jóvenes aparece como un factor clave para las trayectorias, ya que más edad implica la posibilidad de ir completando estudios y ganando experiencia laboral.

En noveno lugar, en las trayectorias se construyen identidades pero éstas se manifiestan de una forma diferente a las identidades fijas, ya que se acercan en mayor grado a las que están en permanente movimiento. No sólo la relación entre nupcialidad y procreación está subvertida, sino que las jóvenes dicen que “no se arrepienten” de haber sido madres, mientras son apoyadas por sus familias y las familias de sus compañeros. También están subvertidas las relaciones de orden entre los niveles educativos y las maneras en que se adquiere la escolaridad. Las trayectorias escolares reales no coinciden con las teóricas.

En décimo lugar, tener que elegir entre la escolaridad y el trabajo, y quedarse con el trabajo, no implica en el caso de estos egresados vulnerabilidad y conservación de la pobreza. Como señalan algunos autores (Krauskopf, 2001), está presente la creencia de que la escolaridad debe ser priorizada a la inserción laboral. Por el contrario, esta opción puede ser leída como una forma de continuar la vida y preparar condiciones para la escolaridad, de hacer el “semillero” para continuar estudiando.

En onceavo lugar, los egresados aprovechan los intersticios y las “casualidades” y las usan como una catapulta para el cambio. A modo de ejemplo, un egresado conoce al tío de su amigo, que es fotógrafo, lo ve una sola vez, pero este hecho le cambia la vida y lo introduce en la fotografía..

En doceavo lugar los egresados van recorriendo diferentes instituciones y aprendiendo algo en cada una. De este modo, se integran saberes escolares y saberes del trabajo, así como saberes de distinto nivel de especificidad. Cabe destacar que la secundaria técnica es valorada por ser el lugar donde aprendieron disciplina, valores, sociabilidad, gusto por la lectura, capacidad de hacer cosas (un mueble, una ropa), capacidad de resolver cosas (“encontrar el falso”). Uno de los egresados aporta una reflexión significativa cuando dice que la secundaria técnica le permitió pensarse, entenderse, encontrarse. El ICATMI, por su parte, es definido como el lugar de los saberes prácticos, el espacio tranquilo, donde no hay violencia, y la antesala del trabajo, porque se lo asocia con “conocer el dinero”, como si el dinero, y en consecuencia el trabajo, estuviera más cerca si se participa en el centro de capacitación.

En treceavo lugar, los egresados reconocen que ellos cambiaron, que en la época de la secundaria, “iban a echar relajo”, pero que ya no. Diferencian también entre que “iban

obligados” a la secundaria y ahora van por gusto al ICATMI o a lo que sea. Los egresados insisten una y otra vez que eligieron la escuela técnica principalmente por ser la más cercana. Sin embargo, también varios egresados señalan que la escuela no sólo estaba cerca sino que tenía prestigio y que a ella habían ido todos sus familiares (hermanos, primos, padres). Aún más, un egresado asocia elegir la escuela con el hecho de que ahí iban los amigos. Cuando comparan la secundaria técnica con la general, las voces de los egresados coinciden en torno de la visión de que la secundaria técnica era mejor, condición que se hizo evidente cuando continuaron estudiando la media superior y presentaron mejor desempeños escolares que los que provenían de otras modalidades. La presencia de familias donde 4 ó 5 hermanos han estudiado la secundaria técnica, e incluso los primos y los padres, habla de que existe algo que no se dice pero que está presente, sin limitarse a razones de accesibilidad. La conjetura que presento es que las familias de escasos recursos prefieren la secundaria técnica porque piensan que los jóvenes que pasen por ella van a tener más oportunidades laborales.

En catorceavo lugar, si bien se rompe la relación entre lo que estudiaron en los talleres de la secundaria técnica y lo que hicieron en los siguientes niveles educativos, en algunos casos se mantienen vínculos entre campos afines, como entre secretariado y contabilidad. Sin embargo, el valor de la secundaria técnica radica en mayor grado en la capacidad de formar para el aprendizaje, para sentirse parte, para ser con los otros.

En quinceavo lugar, los testimonios hablan de que la escuela secundaria técnica sigue siendo un lugar donde hay discriminación, aunque más sutil que en otras épocas. Los egresados dan cuenta de que los indígenas son discriminados, tanto como los “darketos” y de que las “niñas” son “asignadas” en algunos casos a los talleres de industria del vestido, sin poder elegir, así como participan poco en mecánica o electricidad. En el mismo sentido, había diferencias de género, de etnia y de localización urbano-rural que los egresados vivieron u observaron cuando fueron estudiantes. Por ejemplo, la presencia de talleres femeninos versus masculinos y la incomodidad de las niñas ante el hecho de que aparecen como condenadas al taller de confección, que las remite nuevamente al papel de madre.

También genera sospechas que sólo uno de los egresados hable de su identificación con la cuestión indígena, cuando estamos en el país más indígena de América, al decir de algunos especialistas. José, el egresado que aludió a eso, es uno de los jóvenes que presenta las reflexiones más lúcidas acerca de sí mismo y de la situación de la secundaria técnica.

En diciseisavo lugar, las trayectorias muestran que bajo ciertas condiciones, como por ejemplo la presencia de un ancla familiar representada por un negocio o taller, crea condiciones para que los egresados organicen su trabajo en torno de la formación técnica inicial que aprendieron durante la secundaria. Cuando esto no sucede el hecho de que un egresado pueda emplear las capacidades técnicas que adquirió en la secundaria técnica como uso doméstico o como segundo trabajo, ya sea formal o informal, y al mismo incursionar en otros trabajos, respecto de los cuales tiene menos referencias, habla de la multidimensionalidad de los sujetos y de su deseo de salir de lo conocido. En ningún caso deben ser leídos como signo de la pobreza de la experiencia de la secundaria técnica, que los reduce a lo doméstico. En última instancia las trayectorias con sus múltiples acciones dan cuenta de la resistencia de los sujetos, entendida como su capacidad de crear. Además, cabe recordar como las trayectorias llevan hacia un horizonte técnico, ya sea a través de la continuación de estudios de media superior de orientación tecnológica o por la capacitación técnica.

Finalmente, las contribuciones de la secundaria técnica al empoderamiento de los sujetos. Los testimonios de los egresados acerca de la secundaria técnica pueden leerse como diagnósticos educativos y pedagógicos certeros, ya que aluden a la crisis estructural de la secundaria técnica a partir de los noventa, a la violencia en la escuela, al trato descuidado y autoritario de los profesores, y a la estructura disciplinadora de la escuela como algo que está siempre presente. Estos testimonios permiten inferir que los jóvenes cuentan con un saber pedagógico nacido de la experiencia, que les permite posicionarse respecto de la educación como sistema y orientar sus próximos pasos.

Al mismo tiempo, varios de los egresados dicen que fueron muy felices en la secundaria, que fue la mejor etapa de su vida, que aprendieron más que en la preparatoria y que además aprendieron los que serían los fundamentos de su formación. Estas impresiones nos obligan. Me permito conjeturar que aun reconociendo que la escuela no tiene recursos, que algunos maestros enseñan mal, que en la escuela hay autoritarismo y homogenización, los egresados valoran algo más inefable que todo eso y que se relaciona con sentir que se están formando y que existe una disposición hacia el aprendizaje y la igualdad, que está por encima de las contingencias.

Otro aspecto relevante es que los egresados reivindican su derecho a ser sujetos de libre elección, en la medida que las condiciones lo permitan. Varios testimonios dan cuenta de que se van de los trabajos porque no se sienten cómodos ni respetados o que optan por no vivir en la casa paterna, aún cuando no estén en condiciones de emanciparse. Estos

intentos de autonomía respecto de la familia o el trabajo hablan de ese deseo de los sujetos de subjetivación o de ser ellos mismos.

Los egresados no sólo son diversos entre sí e inasibles por las clasificaciones, sino que hablan diferente. Algunos se animan a decir de sí mismos, otros sólo hablan de la secundaria técnica como si fuera un tema. Y ya sabemos que tematizar anula la experiencia (Larrosa, 2009a).

10.6 Las contribuciones de la tesis al estudio de trayectorias

La tesis no sólo pone de manifiesto la estructura compleja de las trayectorias, sino que da un paso más cuando muestra que es necesario dejar de lado las clasificaciones en términos de lineales y no lineales o laberínticas para abordar la tarea de presentarlas en su complejidad. La adopción de la categoría multiplanar es parte de esta decisión (Berardi, 2013).

En el mismo sentido, la tesis permite afirmar que las trayectorias más complejas no son necesariamente las más vulnerables, tal como lo plantean algunos autores (Furlong y otros, 2006). Por el contrario, en un grupo de los egresados la trayectoria consiste en una sucesión lineal de trabajos no calificados, dando lugar a una condición vulnerable; en otros casos, la trayectoria efectivamente implica idas y vueltas sin salir de una posición de vulnerabilidad; en otros casos, se hacen presentes trayectorias complejas, con idas y vueltas, tanto educativas, laborales y geográficas y al mismo tiempo ascendentes y donde el sujeto resulta fortalecido.

También la tesis contribuye a matizar la idea, presente en otras investigaciones (Machado Pais, 2007) acerca de que los jóvenes de escasos recursos tienen que tomar opciones críticas y excluyentes para sus historias de vida, al estilo de trabajo o estudio, casarse o estudiar. En efecto, la tesis da cuenta de que un grupo de los egresados no hizo opciones dicotómicas, sino que trabajaba y estudiaba al mismo tiempo o había tenido un hijo y continuaba trabajando. Asimismo, se observó la presencia de un grupo de egresados que pasaban de un curso corto de capacitación a otro que no guardaba relación con el anterior en términos de conocimiento o campo de trabajo, como una manera de generar opciones de trabajo desde la búsqueda de nuevas formaciones.

Asimismo, la tesis afirma la idea de que la escolaridad es un factor fundamental en las trayectorias juveniles (Dávila y otros, 2005), ya que los egresados se diferencian significativamente según continuaron o no estudios de bachillerato y nivel superior. Además, los egresados que tenían padres, madres o mentores con mayor escolaridad, con

alta valoración de los procesos educativos o con mayores ingresos, fueron los que continuaron estudiando hacia la educación media superior o superior.

Además, las trayectorias de los egresados dan cuenta de la influencia del género. Las interrupciones por los hijos, así como el regreso a la casa paterna o a estudios cortos, visualizados como “salida laboral inmediata”, se presentan en mayor grado entre las egresadas mujeres. Los egresados varones tienden a continuar trabajando, aun habiendo tenido hijos en edad temprana y a optar por el trabajo y la larga sucesión de trabajos diferentes, sintiendo como “imposible” el regreso a los estudios y/o a la casa paterna.

Otra contribución de la tesis es el efecto del género “entre hermanos” de una misma familia, todos egresados de la secundaria técnica. En este caso, los varones van a trabajar, acompañándose en algunos casos con cursos de capacitación técnica, mientras las mujeres siguen estudiando la media superior e incluso la universidad. Para los egresados varones, trabajar es una manera de ganar dinero, y éste a su vez posibilita la autonomía y afirma el estatus de adulto. La idea de Paul Willis (1988) de que existía un destino social para los jóvenes obreros, donde tanto reproducen como afirman su condición de clase y género, resulta válida muchos años después y en otro contexto, ya que en este caso se trata de obreros que se han hecho propietarios de talleres familiares.²²⁹

Asimismo, la tesis afirma que los jóvenes egresados se insertan en trabajos fragmentarios, especialmente los más jóvenes y los de menor escolaridad: una semana son “meseros”, a la siguiente “volanteros” de los partidos políticos y un poco después vuelven a su tarea de vendedores ambulantes. Aun más, los jóvenes egresados tienden a trabajar en lugares precarios, independiente de si han continuado o no estudios, cumpliendo la ley de la nueva condición juvenil. También se cumple el rasgo de que los egresados más jóvenes son los que tienen menos oportunidades, así como el conjunto de los egresados jóvenes tienen menos oportunidades que los adultos.

Al mismo tiempo, la tesis permite contribuir con otro plus, al dar cuenta que los jóvenes egresados, aun viviendo en una sociedad centrada en lo inmediato y donde existe una presión economicista sobre los sujetos, son capaces de sostener trayectorias donde se hacen presentes metas de largo plazo, sólo que por una vía diferente al trabajo fijo y formal para toda la vida. Los egresados contestan la pregunta de Sennett (2007) acerca de si los jóvenes pueden hacerlo ya que, de acuerdo con los testimonios: a) construyen proyectos

²²⁹ Paul Willis (1988), a partir de estudios en la década de los setenta sobre grupos juveniles, presentó la tesis de que los jóvenes obreros abandonan la escuela como una afirmación simultánea de su condición de clase y de género. En un artículo reciente, una investigadora argentina (Miranda, 2010: 589) se pregunta “cuánto hay de nuevo y cuánto de reproducción de viejas estructuras sociales en las tendencias observadas entre las y los jóvenes contemporáneos”.

de vida a partir de los trabajos que se presentan, sin guiarse por un concepto ideal y excluyente de trabajo, que los hubiera llevado a rechazar “lo que hay”; en el mismo sentido, manifiestan confianza en sí mismos y valoran lo que hacen; b) confían en que este orden mundial va a cambiar y ellos lo van a hacer posible.

Antes que quedar atrapados en lo inmediato los egresados lo reconfiguran y lo convierten en una estrategia de desarrollo, a partir de fragmentos de trabajo, de instituciones locales y corrientes y de transitar por redes solidarias informales, que les abren oportunidades laborales, educativas y de vida personal

También la tesis permite especificar el rasgo de que la escuela ha permanecido como una vía importante de inserción social para los jóvenes, especialmente para los más jóvenes (IMJ, 2005 y Miranda, 2007). En efecto, los egresados de la secundaria técnica no sólo continuaron estudiando como rasgo dominante, sino que consideraron a la escuela como una opción mejor que permanecer en sus casas “sin hacer nada” o con trabajos esporádicos. Aún más, ampliaron el concepto de escuela cuando continuaron estudios técnicos “terminales” pero viviéndolos como si fuera la escuela y como si tuviera la misma legitimidad que la escuela.

La tesis confirma la tesis de Machado Pais (2007) acerca de la escuela como sala de espera para el desempleo pero aplicándola a los centros de formación técnica. En este sentido, el centro de formación técnica ya no es sólo el lugar de la formación para una salida laboral inmediata y exitosa, sino funciona también como el lugar en que los jóvenes van probando diferentes capacitaciones y haciendo tiempo ante un mercado de trabajo relativamente cerrado.

La tesis da cuenta de que la alta presencialidad del trabajo se manifiesta entre los egresados de la secundaria técnica, especialmente entre los jóvenes que no continuaron estudios de bachillerato y nivel superior, ya que cuando accedieron al trabajo lo hicieron en forma temprana, manteniéndose en tareas poco calificadas y poco remuneradas. Asimismo, van transitando de un trabajo precario a otro, viven al día, con la posibilidad siempre abierta de quedar fuera del trabajo, con una intermitencia e inestabilidad permanentes, sin lograr acumular una experiencia que los haga dueños de un saber más especializado. Esta manera de transitar es diferente a la inestabilidad inicial que podrían vivir los jóvenes de sectores sociales altos, interesados en la búsqueda de una ocupación mejor, en términos de aprendizajes y proyectos de mediano plazo. Al mismo tiempo, la presencialidad del trabajo presenta variaciones según hayan continuado o no estudios de bachillerato y educación superior y hasta que nivel educativo han arribado.

Finalmente, la tesis deja abierta la pregunta acerca de si las trayectorias que tuvieron lugar durante la transición de la escuela al trabajo se relacionan en mayor grado con la escolaridad o con la inscripción en una clase social “vulnerable”, unida a las grandes transformaciones en el mundo del trabajo, en particular las estrategias globales y “salvajes” de contratación de personal, que han aumentado la fragmentación de las tareas y la inseguridad de los trabajadores.

Capítulo XI. Conclusiones: las trayectorias como huellas y la cuestión del sentido de la secundaria técnica mexicana

Introducción

En este capítulo se analizan las trayectorias como huellas de la secundaria técnica. La categoría huellas ubica al sujeto en el centro de la investigación, ya que se miran las trayectorias como huellas de los sentidos que se les atribuyen, tanto por parte del egresado como del investigador, antes que como posiciones objetivas. Además, se analizan las trayectorias como huellas de la secundaria técnica, alteradas a su vez por otras huellas y donde confluyen huellas de la vocacionalización y de la formación general, imbricadas entre sí.

Como ya se señaló no sólo se observaron las huellas de la secundaria técnica sino la presencia de huellas dejadas sobre éstas por actividades posteriores, en un juego de mirar huellas en las huellas, en este caso las huellas de los estudios de bachillerato y nivel superior, o de los cursos de capacitación técnica, la familia, el trabajo, la vida cotidiana.

A partir de esta lectura de las trayectorias en términos de huellas se elaboraron un conjunto de afirmaciones, con las cuales culmina el trabajo de investigación.

En este capítulo se presenta en primer lugar la “conclusión” principal de esta tesis, que es de carácter conjetural, no aspira a ser generalizada y tiene como propósito promover el debate en torno del sentido de la secundaria técnica mexicana; en segundo lugar se explicitan un conjunto de consideraciones teóricas y metodológicas; en tercer lugar, se reseñan un conjunto de afirmaciones que especifican la conclusión principal (desde el apartado 11.3 al 11.9); para finalizar se reflexiona acerca de la condición de la secundaria técnica y de sus posibilidades. ,

11.1 Huellas de la vocacionalización

Enmarcada por las referencias teóricas ya enunciadas²³⁰, se afirma que *la secundaria técnica tiene la capacidad de dejar huellas en los egresados, aun cuando las huellas tengan diferente grado de nitidez y visibilidad social, de acuerdo con la historia de cada sujeto, o bien aparezcan desdibujadas por la presencia de otras, porque lo nuevo toma su lugar*. Esta afirmación también da cuenta de que el proyecto institucional de la secundaria

²³⁰ Cfr. Capítulo VII.

técnica se cumple, en el sentido que *se logra una cierta vocacionalización del proyecto de vida de los jóvenes, en congruencia con la vocacionalización curricular inscrita en una estructura donde predomina la formación general*. Esta afirmación se sustenta tanto en la teoría acerca de las huellas (Derrida, 1989; Foucault, 1973) y las trayectorias (Furlong y otros, 2006; Casal, 1997; Machado Pais, 2007) como en los testimonios de los egresados, que se han constituido como referencias empíricas.

Las huellas son las huellas de “sentido” de la secundaria técnica. La categoría “sentido”, remite, como ya se señaló,²³¹ a dirección, a intención, a constituirse como un aporte a algo mayor, “es dirigirse a alguna parte” (Berardi, 2013:68). La identificación del sentido de la secundaria técnica es al mismo tiempo una pregunta por el sentido de la “vocacionalización” temprana de la educación secundaria, entendida como ya se explicitó: una diferenciación curricular que busca familiarizar con el trabajo y no formar para una “salida laboral inmediata”, y que tiene la peculiaridad de ser parte de un currículo donde predomina la formación general (Munjanganja, 2008). Al adoptar este concepto de vocacionalización, *cuando se hable de huellas de vocacionalización, éstas no son autónomas sino que están enmarcadas por la formación general*.

En este marco, la tesis se basó en la lectura de huellas verbales, los testimonios, que dan cuenta de cómo la institucionalidad de la secundaria técnica mexicana afectó a los egresados. Se han considerado tanto lo que los egresados dijeron acerca de su experiencia en la secundaria técnica, en particular los aprendizajes identificados, y las visiones de la educación y del trabajo, como los relatos respecto de sus trayectorias posteriores al nivel educativo investigado.

La intención es hacer un acercamiento global antes que analítico, ya que descomponer las trayectorias para hurgar en ellas, buscar y encontrar huellas como si estuviéramos trabajando con indicadores y según una lógica de antes-después nos devolvería a un análisis causal, transitando desde la secundaria técnica (causa) al efecto (trayectoria). Por el contrario, al abordar las trayectorias desde el presente como totalidades complejas, para ver que se presenta, cada una de ellas se constituye en una huella a explorar de la secundaria técnica.

Al interior de la gran huella en que se transforma la trayectoria por el ejercicio de lectura, se infieren diferentes huellas, que se discriminan exclusivamente con fines analíticos, ya que se presentan relacionadas, tales como:

²³¹ Cfr. Capítulo 1, El campo de la investigación, página 32.

a) *huellas educativas de vocacionalización, asociadas con la dimensión técnica de la secundaria técnica*, en particular continuación de estudios técnicos, tales como: i) estudios técnicos de educación media superior en la misma formación del taller o en otra; ii) estudios técnicos en instituciones de capacitación técnica, que implican el ingreso a otro circuito educativo, el de la capacitación; iii) valoración de la capacitación como un tipo de estudio legítimo;

b) *huellas laborales de vocacionalización*, asociadas con la dimensión técnica de la secundaria técnica, en particular: i) saberes técnicos aprendidos en el taller de la secundaria técnica que se recuperan para el uso doméstico, como segundo trabajo, o en el trabajo principal; ii) valoración del trabajo como un medio para la autonomía y un camino de autorrealización;

c) *huellas de formación general*, en el marco de la secundaria técnica como modalidad vocacionalizada, asociadas con: i) valoración de la educación como proceso de autorrealización y como un camino para mejorar la inserción laboral; ii) gusto por la lectura, la escritura y la investigación; iii) dominio de competencias disciplinares básicas;

d) *huellas de sociabilidad en términos de red de amigos y red de contactos para conseguir trabajo*, para apoyarse en los trabajos que realizan, para construir intereses o una orientación laboral diferente;

e) *huellas múltiples, asociadas con la vida social y la participación responsable*, tales como interés por formar una familia, interés porque sus hijos se eduquen igual o más que ellos, interés por participar en la vida social y por cuidar el medio ambiente, críticas a la democracia representativa y a los partidos políticos, búsqueda de nuevas formas de expresión de la subjetividad y de la escritura, como escritura en el cuerpo.

Las huellas de la vocacionalización en las trayectorias, derivadas de la vocacionalización curricular y en particular de la dimensión o modalidad técnica de la secundaria técnica incluyen: a) huellas en la continuación de estudios y en conocimientos técnicos iniciales en torno a un campo de prácticas; b) huellas laborales, ocupación, tipo de orientación laboral, posiciones; c) huellas en términos de posición ética y política ante la educación y el trabajo, la vida social, la participación ciudadana y el medio ambiente, en particular cómo se concibe lo público.

La “conclusión” central de esta tesis es que *no sólo existen huellas de la vocacionalización de la secundaria técnica, sino que son más intensas en términos de continuación de estudios técnicos, sean de media superior técnica o de capacitación técnica, que de congruencia laboral específica entre la formación de los talleres de la*

secundaria técnica y los trabajos actuales o pasados. En efecto, mientras las huellas de vocacionalización en la continuación de estudios son más intensas, algunas referidas a la media superior técnica y otras a cursos de capacitación ²³², las huellas laborales son menos visibles, ya sea en el trabajo principal o en el segundo trabajo²³³. A su vez, en el campo de las huellas laborales éstas se asocian en mayor grado con trabajos eventuales o con segundo trabajo que con un trabajo principal relativamente estable²³⁴. A estas huellas se unen las aplicaciones para uso doméstico de las habilidades básicas adquiridas en los talleres de la secundaria técnica, que se hacen presentes en gran parte de los egresados. Además, en algunos egresados tuvo lugar una doble huella de vocacionalización, tanto de continuación de estudios como de trabajos congruentes con los talleres de la secundaria técnica (dos casos)²³⁵. En estos egresados, la huella de la secundaria técnica se fortalece con la huella de la capacitación técnica que le sigue.

También se observa que las huellas de la vocacionalización crecen junto con la continuación de estudios de algún tipo, mientras se limitan sólo a algunas aficiones (por ejemplo el gusto por las motos) o a usos domésticos entre los egresados que no continuaron estudios de ningún tipo. Sin embargo, las huellas de la vocacionalización también se han desdibujado en el caso de las egresadas que completaron la universidad. En este sentido, *en los extremos de la tipología de trayectorias es dónde las huellas están más desdibujadas: entre los que no continuaron estudios de ningún tipo y entre los que completaron la universidad.* Por el contrario, las huellas de la secundaria técnica se fortalecen con las huellas de la capacitación o con la media superior de orientación técnica. Otro hecho a destacar es que *las huellas de formación general, y las huellas en términos de formación ética, se hacen visibles o se reconocen como huella de la secundaria técnica*

²³² En términos de continuación de estudios de media superior técnica, 16 egresados lo hicieron. En relación con la capacitación, si bien 20 egresados hicieron cursos de capacitación, 13 egresados fueron descartados como "evidencia" para evitar el efecto selección, ya que fueron identificados mientras estaban estudiando en un centro de esa naturaleza; además, otros 7 egresados hicieron capacitación, habiendo sido identificados desde la escuela o la vida y el trabajo.

²³³ Pasan de talleres de mecánica a poner un taller mecánico (dos casos); de talleres de secretariado/contabilidad a tareas de secretariado/contabilidad (dos casos); de talleres de costura a coser desde la casa como segundo trabajo o trabajo eventual (dos casos); del taller de carpintería a carpintero en negocio familiar, como segundo trabajo (un caso).

²³⁴ Sobre 7 casos con huellas laborales claras, 2 presentan huellas en un trabajo principal estable y actual (taller mecánico propio), dos en el segundo trabajo (carpintería en negocio familiar, costura desde la casa) y tres en trabajos eventuales o trabajos anteriores (costura desde la casa, secretaria en municipalidad, auxiliar contable).

²³⁵ Las trayectorias de estos dos egresados varones fueron: talleres de mecánica en la secundaria técnica, carrera de mecánica de dos años en una escuela de capacitación privada y todos los trabajos en mecánica (trabajos en agencia de automóviles, en talleres familiares) hasta llegar al taller propio en mecánica.

en mayor grado entre los grupos con mayor escolaridad, entendiéndose por tales los que cuenta con media superior completa o incompleta y más.

Desde las trayectorias leídas como huellas se infiere el sentido pedagógico, ético y político de la secundaria técnica y su capacidad de generar cambios en los que transitaron por sus escuelas.

La afirmación de que la secundaria técnica deja huellas se complementa con otra que destaca que al mismo tiempo se hacen presentes otras huellas que no pueden asirse desde el campo educativo: huellas desde el trabajo, y huellas que vienen de la familia, en particular cuando en ella se cuenta con una práctica productiva, desde un taller institucionalizado hasta la ejecución de un oficio, así como las huellas de prácticas informales en la propia escuela secundaria técnica, incluyendo los aprendizajes solidarios entre pares, promovidos o no en forma intencional y sistemática por el maestro.

11.2 Consideraciones teóricas y metodológicas

Huellas de vocacionalización y huellas de formación general

Con fines analíticos pueden diferenciarse entre huellas de vocacionalización y huellas de formación general. Sin embargo, ambas son parte del legado de la secundaria técnica y de su carácter de modalidad vocacionalizada, tal como ha sido definida en esta tesis, y tal como sucede en el currículo, de acuerdo con las normas de la secundaria técnica y de su puesta en marcha en la escuela investigada²³⁶. En el mismo sentido, que se hagan presentes en las trayectorias huellas de la formación general, no invalida la capacidad de la secundaria técnica de generar procesos de vocacionalización. Aún más, la formación vocacional se inscribe en un contexto curricular donde predomina la formación general. La categoría vocacionalización curricular alude justamente a la articulación entre ambas formaciones pero con el predominio de la formación general. Asimismo, las sucesivas reformas de la secundaria redujeron la especificidad de la secundaria técnica y la asimilaron progresivamente a la secundaria general. La interrelación entre estos dos

²³⁶ El último plan de estudios establece 8 horas para la educación tecnológica básica sobre un total de 35 horas semanales; en la escuela las 8 horas siguen siendo un espacio de taller de iniciación básica o vocacional al trabajo, vinculado a un oficio, con algún desarrollo teórico acerca de la relación entre ciencia y tecnología; aun cuando ese taller ocupa sólo 8 horas sobre 35, establece una diferencia con la secundaria general en términos de clima de la escuela; al mismo tiempo, la formación general sigue siendo dominante pero matizada por la formación vocacional. Cfr Capítulo IV, punto 4.2 y Capítulo V, punto 5.1.

factores ha significado en la práctica un debilitamiento de las huellas vocacionales de la secundaria técnica en México.

En este marco, es necesario precisar que las huellas de la formación general que se hacen presentes en los egresados son parte de las huellas de la secundaria técnica y como tales merecen ser valoradas. En el mismo sentido, no es válido sostener que sólo las huellas asociadas con la vocacionalización son huellas de la secundaria técnica, o que las huellas de la formación general carecen de valor para probar la tesis de la vocacionalización, porque podrían derivarse de cualquier secundaria. Para los egresados de la secundaria técnica que fueron parte de este estudio las huellas de la formación general son huellas de la secundaria técnica, ya que ellos participaron en secundarias técnicas y no en otra modalidad. Igualmente, las huellas que se hicieron visibles en las trayectorias han provenído de ese dispositivo institucional, aun cuando no sean huellas de vocacionalización.

Consecuentemente se afirma que en las huellas de la secundaria técnica se entremezclan huellas de formación vocacional y huellas de formación general. Aun más, se puede afirmar que a partir de las reformas de los 90 en México las huellas de la vocacionalización se han modificado, y han emergido nuevas formas en que estas huellas se manifiestan, tan históricas y susceptibles de ser desmontadas como las anteriores. La lectura que se busca hacer es afirmar la presencia en las trayectorias de los egresados de huellas de la secundaria técnica donde la vocacionalización se hace presente y donde las huellas de formación general son parte de un proceso más general de articulación.

Cómo se formaron las huellas de la secundaria técnica

La identificación de huellas de la secundaria técnica en procesos educativos, laborales y subjetivos permite confirmar que afloran como una presencia donde confluyen el pasado, la realidad actual y la proyección hacia el futuro. Asimismo, las huellas no siguieron la lógica de la identidad única, sino de una identidad fragmentaria que se construyó a partir de momentos que pueden entrar en disputa, uno de los cuales fue el paso por la secundaria técnica.

Las huellas afloraron como consecuencia de la pertenencia de los egresados a una comunidad de práctica escolarizada durante un tiempo continuo y prolongado, tres años escolares durante los cuales convivieron a razón de 35 horas semanales. En este

sentido, no se hace una correspondencia entre las huellas de vocacionalización de la secundaria técnica y las 8 horas semanales de taller.

Las huellas de la secundaria técnica que se hacen presentes en las trayectorias no son una manifestación de relaciones causales determinísticas, al estilo de “si a, siempre b”. Por el contrario, las huellas fueron leídas como la presencia en los egresados de tres estructuras, cada una dentro de la otra, formando un tejido o trama compleja:

- a) la institucionalidad de la secundaria técnica en su conjunto, como una modalidad de la secundaria con su sistema de normas y prácticas;
- b) la escuela como un espacio específico de saber y poder;
- c) los talleres productivos como una realidad aún más particular, donde confluye el acercamiento a un campo de prácticas productivas, en términos de educación tecnológica básica, con el desempeño del docente a cargo de la actividad.

Huellas de la secundaria técnica y la secundaria general

La investigación no fue diseñada como un estudio comparado entre egresados de la secundaria técnica versus la secundaria general, para observar diferencias y semejanzas y arribar a una caracterización del sentido de la secundaria técnica por comparación de “efectos” en sus respectivos egresados. Por el contrario, el estudio da cuenta de cuáles son las huellas de la secundaria técnica en un grupo específico de egresados incluidos en una investigación cualitativa, acotada en tiempo y espacio.

El interés del estudio fue observar las huellas de la secundaria técnica en términos de continuación de estudios, orientación técnica y nivel alcanzado, tipo de trabajo y estabilidad en el trabajo; en forma secundaria se cuenta con sus visiones acerca de las huellas de participación social y de responsabilidad social.

Las huellas se presentaron o se hicieron más evidentes cuando se dieron además otras condiciones. Cuando existía un antecedente familiar en un oficio o en un negocio familiar, fue más probable que el egresado de la secundaria técnica trabajara en ese nicho, que coincidía además con el taller que cursó en la secundaria técnica.

Las huellas de la secundaria técnica se entrecruzaron con otros factores como clase social o condición social, género y edad de los egresados (desde los egresados más recientes, 16-17 años, hasta los egresados cercanos a 29 años). La continuación de estudios de bachillerato y nivel superior se presenta como un factor diferenciador de las

huellas, así como el aporte adicional que implica la continuación de estudios de capacitación técnica.

Las observaciones que siguen ponen en cuestión algunos mitos del sentido común acerca de la secundaria técnica, tales como:

- a) “es igual que la general”, ya que sólo se diferencia porque tiene un mayor número de horas de taller “y el resto es igual”; opinión compartida incluso por profesores de ese nivel;
- b) no familiariza con el trabajo porque sus talleres están muy deteriorados o porque el peso curricular es poco significativo, definido en términos de carga horaria, y acercándose a la de los talleres de la secundaria general;
- c) cierra opciones a los sujetos y los lleva al ingreso temprano al mundo del trabajo y/o a dejar la continuidad de estudios a través de la educación media superior y la superior y optar como única salida por la capacitación técnica.

11.3 Huellas en la escolaridad y en conocimientos y habilidades técnicas

Huellas en la continuación de estudios de media superior técnica

En las trayectorias de los egresados de la secundaria técnica se hace presente una huella de la dimensión técnica de la vocacionalización, ya que una parte significativa de los egresados hicieron estudios de nivel media superior *con orientación técnica y/o de capacitación técnica*.²³⁷

En este sentido la secundaria técnica generó un espacio igualmente técnico de continuidad de estudios de diferente tipo, nivel y modalidad. En efecto, 16 egresados continuaron estudiando educación media superior con orientación técnica. En el grupo identificado desde la escuela, 7 sobre 15 continuaron estudios de media superior técnica; en los ubicados desde el centro de capacitación, 5 sobre 13 se encuentran en esa situación y 4 sobre 8 entre los encontrados en la vida y el trabajo.²³⁸ Al mismo tiempo, se hacen presentes huellas de otros estudios: media superior general y educación superior, universitaria y no universitaria, mostrando que la secundaria técnica orienta hacia lo técnico y al mismo tiempo deja espacios de libertad. En efecto, son 22 los egresados que

²³⁷ Cfr. nota al pie 232.

²³⁸ Cfr. Capítulo X.

continuaron estudios de media superior o nivel superior, ya sea técnica o general, completa o incompleta; en el grupo identificado desde la escuela, 11 sobre 15 hicieron estudios de educación media superior o superior; en el grupo ubicado desde el centro de capacitación, 7 sobre 13 egresados declaran estudios de educación media superior o superior; en la vida y el trabajo, 6 sobre 8 egresados se encuentran en esta condición.

Por otro lado, las trayectorias muestran huellas de procesos de escolarización piramidales e inconclusos, en el sentido de que unos pocos egresados llegaron a la universidad, mientras otros egresados empezaron pero no completaron la media superior y algunos hasta debían materias de la secundaria técnica.²³⁹ Asimismo las huellas de continuidad no se dan en un solo sentido y en secuencia, sino siguen movimientos complejos que ya fueron descritos: algunos egresados pasan de la media superior incompleta a la capacitación y de allí años después a completar la media superior; en otros casos, los egresados llegan a la universidad, no pueden sostener los estudios y optan por estudios de capacitación; otro grupo accede directo de la secundaria técnica a la capacitación técnica y allí se queda sin continuar en la media superior y haciendo incluso tránsitos horizontales por el mismo centro de capacitación, incursionando por varios especialidades.

En este marco, las huellas “escolares” de la secundaria técnica si bien dan cuenta de la continuación de estudios, y de la mayor presencia de los de orientación técnica, y de espacios de libertad para la elección de estudios de orientación general, también se presentan fragmentadas en términos de la continuidad esperada según los niveles del sistema educativo, y transitan tanto en forma vertical como horizontal hacia los cursos de capacitación y mediante combinaciones e idas y vueltas.

Huellas en los conocimientos y habilidades específicas

Otro punto a enfatizar es que *la secundaria técnica agregó un plus valor a la vida de los jóvenes*, quienes en particular reconocieron haber adquirido *conocimientos, disposiciones y habilidades técnicas básicas asociadas con un campo de práctica específico*, relacionado con el taller que cursaron durante la secundaria técnica. Estas competencias fueron *recuperadas para uso doméstico, segundo trabajo y eventualmente para el trabajo*

²³⁹ 3 egresados debían materias de la secundaria técnica, según el Departamento de Control Escolar de la escuela y otro egresado identificado desde el centro de capacitación también declara que debe asignaturas; 3 egresados no habían completado la media superior, otros tres egresados estaban estudiando la media superior y dos egresados eran estudiantes de la educación superior, al momento de la entrevista.

principal. Los egresados identificaron conocimientos y habilidades básicas diversas en mecánica, electricidad, costura o industria del vestido, carpintería, dibujo técnico, contabilidad, secretariado, computación, y sector agropecuario, que incluyen principalmente *saberes prácticos o ejecuciones específicas básicas (poner un enchufe, hacer muebles, identificación de fallas básicas de un motor, otros) antes que nociones asociadas con disciplinas*.

Aun cuando los egresados procedían de varias escuelas técnicas²⁴⁰, sólo se hacen presentes las 9 formaciones específicas reseñadas, a su vez concentradas en mecánica e industria del vestido. En este sentido, puede conjeturarse que *la diversidad de opciones propuestas para los talleres desde el nivel central de la secundaria técnica, se reduce en el espacio de la escuela a unas pocas opciones para los talleres, las más conocidas y también las más demandadas por los jóvenes y sus familias*.

Otro rasgo que se presenta en las huellas es que un grupo de los egresados afirma que la secundaria técnica no sólo es diferente respecto de la secundaria general, sino que es “mejor”, porque permite una formación más orientada hacia el trabajo.

Sobre estas huellas de la secundaria técnica se imponen otras: en el caso de los egresados que transitaron por carreras técnicas en centros de formación técnica, se observan aprendizajes en saberes prácticos, y en nichos ocupacionales específicos (secretariado, contabilidad, belleza, mecánica, industria del vestido, electricidad, carpintería). En el caso de los egresados que cuentan con antecedentes familiares en talleres productivos, las prácticas laborales se superponen a las de la secundaria técnica (mecánica, carpintería, peluquería).

Se observan algunas *continuidades entre la formación tecnológica básica de la secundaria técnica y la de los estudios posteriores, en particular en áreas como mecánica, electricidad, computación, contabilidad e industria del vestido, estas dos últimas asociadas con el mundo femenino*. Se hacen presentes varios casos: a) dos casos que estudiaron en el taller de mecánica en la secundaria técnica, continuaron con carreras de mecánica en un centro de formación técnica y pusieron su taller en ese rubro; b) un egresado que participó en el taller de electricidad durante la secundaria técnica y que estaba haciendo estudios de instalaciones eléctricas en una escuela vocacional al momento de la entrevista, mientras aspiraba a ser ingeniero eléctrico o electrónico; c) un egresado que participó en el taller de computación en la secundaria técnica, hizo

²⁴⁰ Los 36 entrevistados estudiaron en 20 escuelas diferentes: 13 en una misma escuela, 3 en otra, 2 en otra y los cinco egresados restantes en una escuela diferente cada uno.

computación en la media superior y se especializó en el trabajo dedicándose a imágenes digitales; d) la mitad de las egresadas que estudiaron contabilidad o industria del vestido en la secundaria técnica, volvieron a elegir secretariado o industria del vestido en el centro de formación técnica.

Sin embargo, otro grupo de egresadas que participó en la secundaria técnica en los talleres de industria del vestido, computación, contabilidad, secretariado, mecánica o dibujo técnico, se inclinó por otras formaciones durante la media superior o la capacitación, pero que pertenecían también al mundo de las carreras femeninas, como peluquería, belleza o industria del vestido a nivel técnico, o bien puericultura o enfermería en la media superior. Otras dos egresadas pasaron de un taller de costura en la secundaria técnica a un curso de contabilidad en un centro de capacitación técnica. Aún más, en relación con estas egresadas en las que se observa una cierta continuidad entre las formaciones, queda abierta la pregunta acerca de si estos tránsitos manifiestan en mayor grado una adhesión a lo familiar, a lo que está a la mano, así como a las concepciones acerca de los trabajos que son para las mujeres, antes que una orientación que se va esbozando desde la secundaria técnica.

Para todos los otros egresados, se observa que dejaron atrás la formación de los talleres de la secundaria técnica, independientemente de si continuaron estudiando o no, y del nivel educativo que lograron alcanzar. Así, egresados que habían cursado los talleres de carpintería, electricidad, dibujo técnico, computación, o contabilidad en la secundaria técnica, convergieron todos en cursos de mecánica en el centro de formación técnica. El hecho de que varios egresados cambiaron la orientación de la secundaria y se inclinaron por la mecánica, podría ser leído como si esa fuera una especialidad con un relativo prestigio entre los hombres y que es percibida como una oportunidad desde el punto de vista laboral.

Sin embargo, simultáneamente se hace presente el efecto contrario; al menos tres egresados que participaron en el taller de mecánica en la secundaria técnica realizaron estudios de otro tipo, ya sea la media superior con orientación en estudios administrativos, o como laboratorista químico o bien bachillerato general seguido de una carrera técnica de turismo; además, dos de ellos aspiraban a hacer estudios universitarios, uno en gastronomía o turismo y el otro en ingeniería de audio o en medicina, mientras el tercero no estudió más allá de la media superior y trabajaba al momento de la entrevista como técnico en una imprenta. En el caso de egresados que eran estudiantes o graduados universitarios al momento de la entrevista, tampoco existió congruencia entre el taller que

cursaron en la secundaria y la carrera universitaria, ya que una egresada transitó de técnico agropecuario a licenciatura en física, otra egresada pasó de industria del vestido a licenciatura en comunicación social, una tercera egresada del taller de secretariado a la licenciatura de pedagogía; finalmente, un egresado que estaba estudiando la universidad al momento de la entrevista, pasó de haber participado en el taller de mecánica en la secundaria técnica a la carrera de veterinaria, otra joven de electricidad a licenciatura en educación primaria con especialidad en química.

En el caso de los que no continuaron estudiando después de la secundaria técnica, dejan atrás el taller de carpintería para preparar tacos en un puesto o para repartir comida a domicilio; o bien dejan atrás mecánica para trabajar de vendedores en diferentes rubros o de ayudantes de la construcción.

En estas elecciones se entremezclan varios procesos, que ellos explicitan: i) la necesidad económica que los lleva a trabajar de lo que encuentran, en particular trabajos con algún familiar o vecino, una referencia inmediata, a la mano; ii) el bajo prestigio de algunas especialidades, por ser consideradas por los/ las jóvenes como "manuales", "antiguas", de otra generación y algo vergonzantes, como es el caso de carpintería y costura; iii) el alto prestigio de algunas especialidades como computación o electrónica, que son vividas, en sus palabras como una "carrera actual" y de futuro; iv) el enfoque de género de los actores, que define algunas carreras en términos de los atributos masculino-femenino. Se observa que para algunos jóvenes mecánica es una especialidad más aceptable que carpintería, por los imaginarios sociales en torno de ellas. Mecánica es percibida por los egresados como un oficio moderno y de hombres jóvenes, carpintería como un oficio de gente grande, como algo antiguo, del pasado. Para las mujeres, secretariado tiene más prestigio que costura.

En síntesis, si bien las formaciones de los talleres de la secundaria técnica sólo en algunos casos presentan continuidad con los estudios posteriores, se observan otras huellas que se relacionan con la escuela secundaria técnica en su conjunto, como la preferencia de los egresados por los estudios técnicos, independientemente del campo de especialidad, vinculada además con la valoración de la institución escolar que cuenta con un componente formativo técnico, así como la reafirmación desde el presente acerca de que la secundaria técnica presenta una ventaja técnica respecto de las otras modalidades.

Además, las huellas inferidas muestran que se va constituyendo en el tiempo una orientación específica hacia un campo de conocimiento y que las iniciales tienden a

desdibujarse por el peso de las nuevas preferencias, que además son las que influyen en mayor grado en la inserción laboral.

A partir de estos argumentos, queda abierta la pregunta de si la formación general que ofrece la secundaria técnica es igual a la de la secundaria general, aun cuando el plan de estudios sea el mismo. Dicho en otras palabras, si los talleres tienen una fuerza que no se limita a los saberes prácticos asociados, sino que estos matizan la formación general, añadiéndole singularidad.

Qué lugar ocupa la clase social...

Resulta necesario considerar que la elección de estudios de orientación técnica, ya sea de secundaria, media superior o capacitación, puede ser comprendida en términos no de la vocacionalización curricular sino de un factor que está “antes”, la clase social, ya que a los sectores populares y medios medios se les presenta desde el sistema educativo opciones educativas técnicas, como parte de una distribución desigual de la oferta, según una ley no escrita que asigna lo técnico a los sectores de menores recursos. Por su parte, las familias y los egresados también prefieren tomar esas opciones pensando en que pueden conseguir trabajo en forma más inmediata, aun cuando sea una promesa más que una realidad. Esta hipótesis alternativa estuvo presente desde el principio del estudio.

Sin embargo, al concluir la tesis me permito afirmar que aun cuando la clase social esté presente sin duda en la elección de los estudios, una vez que los jóvenes acceden a las escuelas tienen lugar una serie de transformaciones educativas y laborales que van especificando el proceso en términos de continuidades y discontinuidades, a las cuales he descrito en esta tesis. La “explicación” por la clase social puede parecer política y atractiva pero lleva a un desdibujamiento de las tensiones y a no especificar la forma singular en que construyeron las trayectorias de vida de los egresados de la secundaria técnica. Esta postura, que se inscribe en una simplificación de la teoría de la reproducción social y educativa, deja poco margen a los enfoques centrados en mirar a los sujetos y sus recorridos particulares.

11.4 Huellas laborales desdibujadas

Las huellas laborales, como ya se señaló, tienen una intensidad significativamente menor que las huellas de continuación de estudios o de habilidades específicas. Si se cuantifica la relación, las huellas laborales se presentan como escasas o marginales, ya que se

*diluyen en segundos trabajos, trabajos eventuales, mientras sólo se afianzan bajo condiciones familiares que escapan a la competencia de la secundaria técnica.*²⁴¹

Cabe destacar que el propósito de la secundaria técnica no es formar “para el trabajo”, sino familiarizar en torno al trabajo, mientras los talleres han reducido su número de horas y/o su presencia y sentido curricular y social. Por otro lado, la gran desregulación del trabajo y el surgimiento de inserciones laborales cada vez más inestables y cercanas a la explotación, afectan particularmente a los jóvenes. En este marco, la secundaria técnica, antes que lograr una salida inmediata al mundo del trabajo, permite incorporaciones en tiempos variables, en estrecha relación con el nivel alcanzado en la continuación de estudios, así como realizar trabajos en campos productivos similares o en campos muy diferentes a aquellos con los cuales se familiarizó durante la secundaria técnica a través de los talleres.

La formación de los talleres de la secundaria técnica es empleada en varios casos en el ámbito doméstico (arreglos eléctricos, reparaciones de ropa, ayudar a despachar en un negocio familiar) o como segundo trabajo (“coso ajeno”, carpintería) o para trabajos eventuales (en tareas administrativas, secretariado, costura). Cuando existe un ancla familiar, por ejemplo un padre que tiene un taller en la misma especialidad que el hijo estudió, el egresado se ubica en ese campo como trabajo principal; es el caso de dos hermanos que siguieron la tradición de su papá y su tío y pusieron entre ambos un taller mecánico. En otros casos, la tradición familiar no es suficiente para definir el trabajo principal, pero permite un segundo trabajo con buenos ingresos. Es el caso de un joven que trabaja de chofer institucional, como actividad principal, aunque sigue ayudando a su papá en el taller de carpintería de la familia; este joven hizo el taller de carpintería en la secundaria, aconsejado por su padres; sus otros hermanos también estudiaron la secundaria técnica, cursaron el taller de carpintería en esa modalidad y se han puesto un negocio en ese ramo, con independencia de la familia paterna. Para otra egresada, el segundo trabajo funciona sólo en un nivel de sobrevivencia y permite complementar otros dos trabajos poco calificados que se realizan en forma paralela, además del cuidado del hogar y los hijos (administrativa en un colegio privado y cuidadora de niños en un bus escolar, más costura desde la casa).

Autores como Lauglo (2005) consideran que los aprendizajes adquiridos en la secundaria técnica tienden a ser empleados sólo en la vida domestica o en un segundo trabajo. Este autor percibe la situación como una carencia respecto del trabajo formal y

²⁴¹ Cfr. nota al pie 234.

estable²⁴². Esta tesis confirma el hecho de que los aprendizajes desde la secundaria técnica se apliquen principalmente para segundos trabajos, trabajos eventuales o para uso doméstico. Sin embargo, *este estudio reconoce y valora como opciones legítimas los diferentes usos laborales de los saberes que los jóvenes adquieren en los talleres de la educación secundaria técnica (uso doméstico, segundo trabajo, trabajo principal). En efecto, en una sociedad como la mexicana con alta presencia del sector informal de la economía y con formas múltiples de subempleo y desempleo, la adquisición de habilidades técnicas básicas implica una apertura para el autoempleo u otras formas de inclusión no sólo laboral sino social.*

11.5 Huellas en aprendizajes específicos, competencias sociales y valores

La secundaria técnica ha dejado huellas de aprendizajes específicos en lengua, matemáticas, capacidad de hacerse preguntas e investigar la realidad, así como competencias sociales en torno al trabajo colaborativo, y respeto al cuidado del medio ambiente. El gusto por buscar, leer, actualizarse, conocer acerca de “la actualidad”, y “no pasar por ignorante”, son ventanas asociadas con la secundaria técnica. Cabe destacar que estos aprendizajes son vinculados por los egresados con asignaturas y profesores específicos, que “sabían de su materia”, los impulsaban a estudiar y los reconocían como sujetos. Otra huella de la secundaria técnica es la alta valoración que los egresados manifiestan acerca de la educación y de sus contribuciones a la autorrealización y al acceso al trabajo.

Si bien estos aprendizajes también podrían derivarse de secundarias generales, el punto es que los egresados que participaron en el estudio fueron parte de secundarias técnicas, en las cuales se inscriben los aprendizajes generales reseñados.

Un grupo de los egresados hace referencia a que durante la secundaria técnica, entendida como una comunidad de práctica, aprendieron no sólo a trabajar en equipo en los talleres de familiarización con el trabajo, sino a compartir saberes, en particular el aprendizaje entre pares, mediante la experiencia de enseñar a otros compañeros, ya que los que sabían porque tenían conocimientos previos adquiridos en la familia enseñaban a los que no habían contado con esa oportunidad. Estas relaciones solidarias se mantuvieron después de la secundaria, ya que los ex compañeros siguen unidos en

²⁴² Lauglo está analizando la educación secundaria técnica como un nivel educativo diferente al de México, su apreciación alude a un nivel que incluye los dos niveles que se han establecido en México: la secundaria técnica y la media superior con orientación técnica.

términos laborales, en forma tal que los que cuentan con mayor infraestructura tecnológica en sus talleres apoyan a los que no la tienen, brindándoles algunos servicios gratuitos y recreando vínculos de complementariedad de saberes y recursos antes que de defensa de intereses particulares. Consecuentemente, desde *la secundaria técnica se crearon condiciones para redefinir lo público*. Un egresado da testimonio que por ser hijo de carpintero enseñaba a sus compañeros, junto con otros egresados que estaban en la misma condición. Cuando egresó y hasta el presente, los compañeros que trabajan como pequeños carpinteros concurren al taller de su padre para que los apoyen con tareas como corte y cepillado de madera que requieren de maquinarias costosas. Esas tareas son asumidas como servicio gratuito.

Además *entre los egresados que continuaron estudios de bachillerato y nivel superior se hace presente un sentimiento de pertenencia y de entusiasmo por haber pasado por la secundaria técnica*. Asimismo, los egresados de este grupo reconocen que se hicieron de amigos y que iniciaron redes informales que todavía hasta la fecha les han permitido conseguir trabajo o desarrollar aficiones como la fotografía o el dibujo. La diferencia radical entre este grupo y el de los que “no continuaron con estudios de bachillerato y nivel superior” es que han logrado hacer una construcción de futuro de mediano plazo, así como una mayor capacidad para enfrentar retos y continuar sin desanimarse.

En relación con la huella de la secundaria técnica en términos de autonomía y relación con el otro, todos los entrevistados, tanto los más jóvenes como los más cercanos a la adultez, *tienen una noción de responsabilidad consigo mismo y con los otros. Incluso algunos están conscientes de cómo desaprovecharon las oportunidades que les ofreció la escuela, pero no cuentan con las condiciones ni los recursos para volver atrás*. Además, los más jóvenes manifiestan interés por el medio ambiente, junto con un repudio a la política de los partidos políticos y a la violencia social. En los jóvenes también se hace presente un sentido de familia y de responsabilidad familiar. La autonomía aparece relacionada con el trabajo, porque “te enseñas a responsabilizarte”.

Otra huella a destacar es que *algunos egresados regresan a la escuela técnica para hacer el servicio social de la media superior o para “pequeños negocios” subsidiarios*, tales como vender comida hecha a los profesores o ser parte de un negocio familiar callejero de comida económica, que se instala enfrente de la escuela. Al mismo tiempo, siguen teniendo a la escuela como continente, así como conviven en la escuela con otros compañeros egresados o con los propios profesores o administrativos.

11.6 Huellas y desdibujamientos

Persisten las huellas aún con el desdibujamiento de la especificidad de la secundaria técnica

Las huellas de la secundaria técnica se observan aun en el contexto actual en que por las sucesivas reformas se han acortado las distancias entre la secundaria técnica y la secundaria general, mientras la técnica se ha subordinado cada vez más a la general; y aun cuando en México desde su origen, también la secundaria técnica tenía alguna similitud con la secundaria general, ya que en ambas modalidades existían talleres de familiarización con el trabajo, desde la década de los treinta.

Congruencia entre el sentido encontrado y el buscado por la secundaria técnica

El sentido de la secundaria técnica, inferido desde las trayectorias, que se puede sintetizar en términos de *la vocacionalización o familiarización inicial con un campo de prácticas, inscrita en una estructura curricular donde predomina la formación general, es congruente con los propósitos actuales de la secundaria técnica* que busca en primer término la formación en valores solidarios, adoptando como un medio la educación tecnológica básica, sin pretender formar en un oficio específico.

La secundaria técnica genera un campo de continuación de estudios diverso pero concentrado en pocas opciones

Cabe destacar que al observar el tipo de estudio final al cual habían arribado el total de los egresados al momento de la entrevista, incluyendo las especialidades de la capacitación, la media superior y la universidad, se hicieron presentes las huellas de una gran variedad de formaciones o de campos de conocimiento y práctica (28), pero concentradas en torno a tres (19 egresados se ubicaron en 3 formaciones), mientras las restantes se caracterizaron por una gran dispersión (17 egresados se ubicaron en 25 formaciones). Según el número de casos las formaciones fueron en primer lugar mecánica, elegida por 10 egresados, seguida de estudios femeninos como secretariado (5 egresadas), y belleza (4 egresadas), todos a nivel de carreras técnicas. Algunos de los egresados hicieron referencia a más de una especialidad. En las siguientes formaciones, en número de 25, se ubicaron:

- a) dos egresadas/os en cada una: cocina, como carrera técnica; puericultura, de nivel educación media superior; educación, de nivel educación superior, con las carreras licenciatura en maestra primaria y licenciatura en pedagogía; computación/programador, de nivel media superior;
- b) sólo un egresado/a en cada una: aire acondicionado, instalaciones eléctricas, laboratorio químico, asistente directivo, bachillerato general con formación en ciencias sociales, enfermería, bachillerato tecnológico con especialidad en administración, administración turística, gericultura, técnico agropecuario, contabilidad, todas opciones de nivel medio superior, o licenciaturas en física, comunicación social, veterinaria, administración, ingeniería de sistemas, contabilidad; o carreras universitarias cortas como ofimática, lactología; o carreras técnicas como turismo, danzas, corte y confección, contabilidad.

Finalmente, algunos campos de práctica como mecánica, secretariado y belleza, corte y confección, aparecen como opciones de conclusión de estudios técnicos, mientras otras como enfermería, puericultura, ocupan el lugar de estudios intermedios de nivel medio superior, o como carreras universitarias inconclusas, que quedan como poco visibles si se miran los puntos de partida y de llegada de las trayectorias y que se dejan atrás en forma definitiva o se emplean para uso doméstico o segundo trabajo.

Estas observaciones reafirman que la huella de la diversidad de estudios se constituyen en el tiempo, y a través del paso por los siguientes niveles y modalidades, ya que al concluir la secundaria técnica sólo se habían presentado 9 formaciones vocacionales.

La secundaria técnica deja abierta la puerta para una multiplicidad de estudios pero predomina el horizonte técnico

La secundaria técnica deja abiertas las puertas para la continuidad de estudios de diferente nivel y tipo. Sin embargo, predomina el horizonte técnico, ya que sobre 22 egresados que realizaron estudios de media superior o que están estudiando en esa modalidad, 16 lo hizo en bachilleratos tecnológicos, escuelas vocacionales o CONALEP.

La presencia de la orientación técnica en los estudios de media superior se mantiene tanto en los egresados identificados desde la escuela, el centro de capacitación o el mundo del trabajo. Aún más, la mitad de los egresados que cuentan con estudios de media superior con orientación técnica cursó además carreras técnicas cortas en centros

de capacitación principalmente públicos (8 sobre 16 egresados). Esta situación muestra una afirmación de lo técnico que se manifiesta en la participación en más de un nivel o modalidad educativa. Otros dos egresados que participaron en la media superior en el bachillerato general también cursaron carreras técnicas.

Cabe destacar que para un número marginal de egresados (4) la secundaria técnica fue el último nivel cursado, sin realizar ninguna otra actividad en el mundo educativo o de la capacitación. Por su parte, las carreras técnicas fueron el último nivel cursado para 18 egresados, dando cuenta de que un existe un grupo significativo para los cuales la trayectoria se resuelve en términos de “secundaria técnica más capacitación” (10 casos), o “secundaria técnica, más media superior, más capacitación” (8 casos). Además, algunos egresados realizaron estudios técnicos intermedios, durante el período que transcurrió desde el fin de la secundaria técnica al ingreso al último de los estudios, ya sea de media superior o carreras técnicas de nivel de educación superior; de este modo, a los campos señalados en el apartado anterior se agregaron otros como técnico en turismo o en lactología; otros estudios de media superior como técnico agropecuario, enfermería, ingeniería de alimentos, refrigeración, cocina; y otros estudios de educación superior como ofimática, licenciatura en administración, ingeniería de sistemas.

Aún más, 20 egresados cursaron carreras técnicas en algún momento, ya sea como último curso o como actividad intermedia entre niveles educativos formales; no sólo las carreras técnicas predominan sino que la opción por la universidad es marginal. Si dejamos de lado a los egresados identificados desde el centro de capacitación este rasgo se mantiene incluso entre los egresados que fueron seleccionados desde la escuela o desde la vida y el trabajo. Finalmente, si se considera el conjunto de los campos de conocimiento por los cuales han transitado los egresados, en los diferentes niveles y modalidades, los científico-tecnológicos predominan respecto de los de formación general o humanista. En este último grupo sólo se hacen presentes licenciatura en pedagogía, licenciatura en comunicación social y licenciatura en educación primaria.

11.7 El valor múltiple de los centros de capacitación técnica...y los riesgos

No sólo los centros de capacitación técnica han sido un espacio transitado por un grupo de los egresados, sino que la denominada capacitación técnica, especialmente cuando adopta la modalidad de cursos polifuncionales, combinando el aprendizaje inicial en un oficio con el de lenguajes básicos como el inglés y la computación, agrega un plus a la

formación de los jóvenes, que posibilita tanto la inclusión laboral como educativa. Aún más, los jóvenes viven la capacitación técnica como un espacio educativo que los legitima socialmente, los contiene y que conciben incluso como equivalente a la media superior. *Para la subjetividad juvenil la capacitación técnica no es una modalidad terminal sino que los jóvenes la perciben como un lugar de tránsito que permite continuar otras carreras técnicas o ingresar en forma rápida al mundo del trabajo para financiar la continuación de estudios de nivel medio superior o universitario.*

Sin embargo, es necesario recordar que *para algunos de los egresados el centro de capacitación técnica funcionaba como una sala de espera ante el desempleo, así como varios de los egresados de la secundaria técnica redujeron su actividad laboral al ingresar al centro de capacitación o bien se presenta el caso de las egresadas mujeres que permanecen en el espacio del centro de capacitación transitando de una carrera a otra (por ejemplo, de belleza a secretariado o viceversa).*

11.8 La transición al trabajo

Los egresados transitan de la secundaria técnica hacia el mundo del trabajo como si éste fuera “un tiempo a la intemperie”, donde son escasamente acompañados por dispositivos institucionalizados de formación profesional o de impulso a la incorporación laboral: aparecen sólo el centro de capacitación técnica, el servicio social durante la media superior, que los vincula provisoriamente con el sector empresarial, o los estudios de nivel de media superior o superior, con o sin orientación técnica. Por el contrario los egresados no hacen referencia a haber participado en dispositivos institucionales como programas de promoción de microemprendimientos, programas de vinculación a través de pasantías en la empresa, programas de promoción para el primer empleo o programas de reinserción educativa. Estos programas se constituyen como una ausencia, ya sea porque algunos no existen en México, como los de reinserción a la educación media superior. o porque aun existiendo, como en el caso de los programas de promoción de los microemprendimientos, no son parte de la vida de estos egresados.

Esta soledad durante la transición hace más valiosa la presencia de la secundaria técnica en su condición de ser uno de los dispositivos institucionales de la educación obligatoria, una puerta a una nueva etapa educativa y social, así como más visibles y llenos de oportunidades a los centros de formación técnica que se hicieron presentes durante la transición. En efecto, si bien la secundaria técnica no garantiza que los

egresados encuentren trabajo en la misma área en que familiarizó en torno a un oficio, y ese no es su propósito institucional, lo que si genera es un espacio de oportunidades para continuar aprendiendo otras competencias.

11.9 Fragilidades y semejanzas

Las huellas de la secundaria técnica son laboralmente “frágiles” pero existen

Las huellas de la secundaria técnica son frágiles en el campo laboral, en el sentido de que están sujetas a cambios de diferente tipo. En efecto, en algunos casos se afianzan con la capacitación técnica y/ o con la tradición familiar en un oficio o en un taller; en otros, se desdibujan justamente por una capacitación técnica en otro campo de especialidad, por una tradición familiar en un oficio que es divergente con la secundaria técnica, por la continuación de estudios de media superior o superior que no siguen la misma línea de la secundaria técnica o por la necesidad de la sobrevivencia. Entre los casos más relevantes, se destacan:

a) dos egresados que conservaron la formación inicial recibida en los talleres de la secundaria hasta convertirla en un oficio consolidado y en su trabajo principal, en el área de mecánica automotriz; estos jóvenes siguieron la trayectoria secundaria técnica más capacitación técnica, la que se articuló con una tradición familiar en ese mismo rubro productivo;

b) un egresado conserva en el presente el mismo oficio con el cual se familiarizó durante los talleres de la secundaria técnica (carpintería), pero a nivel de segundo trabajo, siguió la trayectoria secundaria técnica, media superior incompleta, bachillerato general; no pasó por un centro de capacitación técnica sino que se formó en la propia familia, en un taller de carpintería, antes y después de su paso por la secundaria técnica; hasta el presente trabaja en el taller familiar; otra egresada aplica sus aprendizajes del taller de la secundaria técnica en su segundo trabajo (costura desde la casa), mientras su primer trabajo se relaciona con el curso de capacitación que tomó después de la secundaria (contabilidad); tres egresadas trabajaron en forma eventual en tareas relacionadas con el taller que cursaron durante la secundaria técnica (secretariado/ contabilidad, industria del vestido);

c) varios de los egresados se organizan en el presente en torno de un oficio nuevo y dejan de lado la formación inicial del taller de la secundaria técnica porque descubren una especialidad en el centro de capacitación técnica (mecánica, belleza, contabilidad, secretariado), porque recuperan una historia familiar en un oficio y se capacitan en ese campo (peluquería), porque se anclan en una profesión universitaria (física, pedagogía, magisterio, comunicación social, veterinaria), o en un puesto de trabajo de nivel técnico (impresor, contadora), o bien porque trabajan de lo que pueden;

d) otro grupo de egresados está en proceso de formación y no se han estabilizado en torno a un oficio o profesión. A modo de conjetura se puede afirmar que la última escolaridad es la que influye en mayor grado en la elección laboral.

Las trayectorias juveniles de sectores populares se parecen

Las trayectorias de los egresados más jóvenes de la secundaria técnica durante el tránsito desde la escuela secundaria técnica al mundo del trabajo son similares a las de otros jóvenes que no son de la modalidad, por ejemplo los egresados de bachillerato de la tesis de Guerra (2008). Esta observación deja claro que las similitudes entre las trayectorias de ambos grupos se deben al sólo hecho de ser jóvenes y no tener experiencia, como a su inscripción social en sectores populares; ambas condiciones: juventud y clase social, unifican a los jóvenes en términos de trayectorias precarias, aunque tengan diferente nivel de escolaridad o de orientación técnica.

En el mismo sentido, las trayectorias que se han descrito, algunas de ellas con alta vulnerabilidad, se inscriben en las condiciones actuales del trabajo, cada vez más desregulado y desprotegido, que generan formas de exclusión social que se hacen presentes tanto entre los jóvenes de este estudio como entre otros jóvenes o adultos, con una cierta independencia de los niveles de escolaridad.

A modo de epílogo: preguntas abiertas y recomendaciones

A partir de los rasgos reseñados sigue abierta la pregunta acerca de *que queda o que permanece en los sujetos jóvenes una vez que se han retirado de una comunidad de práctica escolarizada, y con una cierta orientación técnica*. Sin duda las huellas identificadas se relacionan tanto con lo específicamente técnico de la educación

secundaria técnica como con su formación general y con la participación en otras comunidades de práctica, tales como las familiares y laborales. *La pregunta que flota en el aire es si la secundaria técnica, con su propuesta actual de formación tecnológica básica, y con el enfoque de educación por competencias, es la estructura adecuada para desarrollar una propuesta educativa capaz de articular dos realidades que han permanecido separadas en la sociedad capitalista: la escuela y el trabajo.* Aun más, necesitamos preguntarnos si es pertinente, desde el punto de vista de la igualdad y el respeto a la diferencia, conservar la secundaria técnica como estructura diferenciada de las otras modalidades de la secundaria, bajo qué condiciones locales, y para quiénes. En el mismo sentido, queda abierto el debate acerca del valor formativo del trabajo.

El estudio permitió observar que cuando las escuelas habían logrado ser comunidades de producción y de conocimiento, se potenciaba el valor social, moral, pedagógico y técnico del trabajo. De lo contrario, los talleres productivos se transformaban en un requisito formal. Aún más, necesitamos pensar la secundaria técnica en sus relaciones con la educación básica obligatoria, así como con la educación secundaria en su conjunto y en sus relaciones con la reforma integral de la educación media superior, cada vez más exigente en sus perfiles de ingreso.

Es necesario pensar cómo se puede contribuir a fortalecer trayectorias juveniles más inclusivas. Antes que identificar y diferenciar las trayectorias según su grado actual y potencial de inclusión, en vistas a su mejora, optando por priorizar algunas de ellas, se propone trabajar con los propios jóvenes para crear más igualdad y respeto a la diferencia al interior de todas y cada una de las trayectorias observadas y por venir. Aún más, abriéndonos a reconocer la capacidad igualitaria e inclusiva presente en las diferentes trayectorias. En el mismo sentido, la soledad durante la transición, relacionada con la ausencia de dispositivos institucionales de formación y acompañamiento, obliga a diseñar y poner en marcha otras opciones, en particular programas de reinserción al sistema educativo y programas de promoción de los microemprendimientos.

En este marco, *antes que continuar asimilando la secundaria técnica a la secundaria general, hasta llegar a su desaparición, me inclino por una revisión radical del sentido de esta modalidad. El diálogo entre la secundaria técnica y los centros de formación técnica es otra de las tareas a emprender. La articulación de la secundaria técnica a un sistema de aprendizaje a lo largo de la vida, que la vincule con la educación de jóvenes y adultos, es una de las acciones de mayor envergadura que se proponen iniciar desde la DGEST.*

La tesis deja preguntas abiertas, pensando en la posibilidad de que la búsqueda de alternativas sustente políticas de juventud, de convivencia y de articulación entre educación y trabajo. El principio orientador para esta reflexión sigue siendo el que estuvo explicitado desde el inicio de la tesis: la búsqueda de la igualdad en la diferencia, como lo opuesto a un sistema educativo que separa y estigmatiza. Aún más, se ha conservado la inquietud, también planteada desde los inicios de esta investigación, por *crear condiciones para contribuir desde la secundaria técnica a la construcción de proyectos de vida de los jóvenes, que fortalezcan su subjetividad, en particular la confianza en la existencia misma de un futuro y de sentidos que no se limiten a la sobrevivencia o a relaciones de costo beneficio*. Desde el campo de la educación se ha afirmado una y otra vez que es responsabilidad de la secundaria, en su condición de último tramo de la educación obligatoria²⁴³, generar condiciones para que los jóvenes se sientan parte del mundo en que habitan.

El último tema que se justifica plantear es *la necesidad de repensar el objetivo actual de la secundaria técnica. En particular reflexionar acerca de qué se entiende por educación tecnológica básica, y qué distancia existe entre el discurso y la práctica. Y a continuación cómo relacionar la secundaria técnica, caracterizada como un nivel vocacional, con las opciones técnicas de la educación media superior. Al poner el análisis en perspectiva y en relación con los otros niveles educativos se podría lograr una versión más acabada e incluyente del acercamiento al trabajo que se ha establecido para la secundaria técnica*.

Finalmente, a la luz de los resultados de esta investigación, es *necesario preguntarse por la vocacionalización temprana de la secundaria cristalizada en la estructura actual de la secundaria técnica, como un nicho diferenciado del resto de la secundaria y al mismo tiempo incluido en una estructura curricular donde predomina la formación general. Cabe recordar que los autores que cuestionan la vocacionalización (Lauglo, 2005) aluden a los riesgos de segmentación social, su bajo impacto en las oportunidades de trabajo, su aplicación para uso doméstico o para el sector informal de la economía, los costos mayores y las condiciones deficientes de funcionamiento, en particular los problemas de formación de los profesores. Los autores que la defienden, aún reconociendo la posibilidad de la segmentación y las condiciones marginales en que opera, argumentan que puede, bajo ciertas condiciones, lograr mayor inclusión social para*

²⁴³ La instauración de la media superior como educación obligatoria en año 2012 implica plantearse una tarea conjunta con ese nivel.

los grupos rurales y urbanos marginados, así como permitir la recuperación de recursos comunitarios (Pieck, 2007). Además, organismos internacionales que trabajan en el campo de la educación (BID, WB) han hecho una apuesta por la capacitación técnica antes que por la secundaria técnica, con las implicancias en términos de la reducción de la escolaridad.

En este marco, la posición que sustento es que es *necesario explorar varios escenarios*: a) *por un lado la vocacionalización temprana como una propuesta transversal a toda la secundaria*; este proceso con algunas diferencias también está sucediendo en otros países de la región; b) *por otro, la vocacionalización temprana como una opción exclusiva de una modalidad de la secundaria*, que coexistiría con otra diseñada en mayor grado para la continuación de estudios, aun cuando ambas lo permitan; c) *la vocacionalización resignificada de la secundaria técnica actual, que permita partir de lo que existe para transitar hacia una nueva estructura, con mayores posibilidades de inclusión social, trabajo en comunidad y aprendizaje permanente y significativo para los jóvenes*. El aprendizaje permanente, la educación para la convivencia solidaria y para el pensamiento crítico estarían en el núcleo de esta propuesta. Al mirar estos escenarios, la tercera opción se presenta desde mi punto de vista como la más cercana a un horizonte de igualdad en la diferencia, que podría además crear condiciones para la consolidación de un patrimonio público en torno a la educación básica, que en la práctica todavía no se logrado generalizar a toda la población, y a sus proyecciones en diferentes campos, modalidades y tiempos. Aún más, este planteo implica *dejar atrás la opción binaria entre formación general y formación para el trabajo, para adoptar formas de tránsito de una a otra, de manera que cada una sea también la otra y juntas permitan el surgimiento de algo nuevo*.

En medio de esta complejidad, la pregunta final que necesitamos hacer es *en qué medida se articula la formación con el trabajo con la formación para la ciudadanía y los derechos humanos en estas dos experiencias (la secundaria técnica y el centro de formación técnica)*, *entendiendo por tal que los sujetos, en particular en estos casos los sujetos juveniles, puedan ser algo diferente a los destinos sociales que tenían asignados y puedan salirse de posiciones de desigualdad*. Ranciere (2006) plantea que la democracia tiene lugar en pequeñas acciones por la igualdad, por las relaciones igualitarias, por la cuestión de la igualdad y que todo lo demás es policía o simple distribución u organización de funciones, cuerpos y espacios. Cómo hacer entonces para que la llamada formación para el trabajo, no para un oficio, sea un camino para la emergencia de sujetos

emancipados por sí mismos, que lo hacen “entre” o con sus pares y poniendo en crisis las relaciones jerárquicas. Al mismo tiempo, este proceso lleva a la construcción de un espacio público que no se basa en comunidades excluyentes sino en la convivencia igualitaria entre diferentes, entre los que son o podrían ser “cualquiera”, por oposición a los líderes institucionalizados (Ranciere, 2006).

Todo lo aquí dicho aspira a ser tan sólo una referencia para pensar la secundaria técnica en México y quizá en otros espacios. Como ya ha sido señalado no se pretende la generalización de los resultados, sino poner sobre la mesa la experiencia que se pudo observar. Quedan cosas por decir en torno de las trayectorias y las huellas, confirmándose una vez más que la escritura y el pensar son ejercicios interminables. Espero que el ejercicio que ha sido esta tesis, que fue fructífero para mí, permita a otros mirar su experiencia, así como contribuir a otra manera de abordar la educación y la investigación.

Bibliografía

Abdala, Ernesto (2009) "Programas y planes de empleo juvenil en América Latina, Clase 11", *Diplomado Jóvenes, educación y trabajo. Nuevas tendencias y desafíos*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina, curso virtual.

Acosta, Adrián y Jordi Planas (2010) "Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México", *Revista de la Educación Superior*, Volumen XLII, Número 165, enero-marzo 2013, pp. 9-10.

Apple, Michael (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Ed. Paidós.

Arendt, Hanna (1996) *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Ed. Península.

Baggini, Iván (2011) "¿Qué significados tiene la violencia en la escuela? Estudio sobre las representaciones sociales de la violencia escolar en una escuela secundaria de la ciudad de México", Tesis doctoral de Investigación en Ciencias Sociales, mención en Sociología, México, FLACSO México.

Baricco, Alessandro (2002) *Next. Sobre la globalización y el mundo que viene*, Barcelona, Anagrama.

Barthes, Roland (1983) *Crítica y verdad*, México, Ed. Siglo XXI.

Barthes, Roland (1982) *Fragmentos del discurso amoroso*, México, Ed. Siglo XXI.

Baudelot, Christian y Roger Establet (1978) *La escuela capitalista*, México, Ed. Siglo XXI.

Bauman, Zygmunt, (2005) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Bauman, Zygmunt (2008) *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelona, Ed. Gedisa.

Bauman, Zygmunt (2011) *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica (FCE).

Beck, Ulrich (2003) “Capitalismo sin trabajo. Sobre mitos políticos, la economía global y el futuro de la democracia”, en Luis Alvarez (coordinador) *Un mundo sin trabajo*, México, Ed. Driada.

Beck, Ulrich (2006) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Ed. Paidós.

Becker, Gary (1983) *El capital humano*, Madrid, Ed. Alianza.

Bendit, René, Marina Hahn y Ana Miranda (compiladores) (2008) *Los jóvenes y el futuro: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*, Buenos Aires, Ed. Prometeo.

Benjamin, Walter (2004) *El autor como productor*, México, Ed. Itaca.

Berardi, Franco (2013) *Félix*, Buenos Aires, Ed. Cactus.

Berger, Peter y Thomas Luckmann (1967) *La construcción social del conocimiento*, Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

Berlanga, Benjamín (2011a) “La educación como un don y como un intento compartido de aprendizaje de competencias y capacidades para hacer-nos sujetos en un tiempo revuelto”, ponencia, XXXXI Foro Nacional de Educación Preescolar, Michoacán, 28-29 abril del 2011.

Berlanga, Benjamín (2011b) “Educar con sujeto, las posibilidades de la resistencia: lucha y refiguración de otros modos de hacer educación”, ponencia presentada en sesión septiembre del 2011 en la Maestría del sujeto, Universidad Campesina e Indígena en red (UCIRED) septiembre del 2011 <http://www.ucired.org.mx/images/Documentos/otrosmodos.pdf>.

Berlanga, Benjamin (2011c) “El esfuerzo crítico de otros modos de comunidad educativa para hacer-nos sujetos”, ponencia presentada en sesión de octubre del 2011 de la

Maestría del sujeto, UCIRED, octubre del 2011
<http://www.ucired.org.mx/images/Documentos/comedu.pdf>.

Borges, Jorge Luis (2004) *Nueva antología personal*, México, Ed. Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (1977) *La reproducción*, Barcelona, Ed. Laia.

Bourdieu, Pierre (1983) *Campo del poder y campo intelectual*, Buenos Aires, Ed. Folios.

Bourdieu, Pierre (1990a) “La juventud no es más que una palabra”, en *Sociología y cultura*, México, Ed. Grijalbo.

Bourdieu, Pierre (1990b) *Sociología y cultura*. México, Ed. Grijalbo, 1990.

Bourdieu, Pierre (1999) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Ed. Anagrama.

Bourdieu, Pierre (2003) *El oficio de científico*, Barcelona, Ed. Anagrama.

Briggs, Charles (1986) Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research, Cambridge, Cambridge University Press,
“Aprendiendo cómo preguntar” (traducción libre de la Universidad de Buenos Aires, sin fecha),

Briscioli, Bárbara (2012) “Reconstrucción de las trayectorias escolares de alumnos de escuela media en situación de vulnerabilidad. Reflexiones en torno a las trayectorias escolares”, ponencia presentada en Universidad del Litoral, Argentina, III Congreso de Educación *Construcciones y Perspectivas, 2008*:
<http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%201/41%20-briscioli.pdf>, consultado en enero 2012.

Caillods, Françoise (2002) “La reforma de la educación secundaria en países de Europa”, en Rama, Germán. *Alternativas de reforma de la educación secundaria*, Washington, Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Casal, Joaquim, Josep Masjoan y Jordi Planas (1988) "Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta", *Revista Política y Sociedad*, Juventud, educación y crisis, Verano 88, Número 1, Barcelona, pp. 97-104.

Casal, Joaquim (1996) "Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad, desestructuración", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 1996, número 75, Madrid, pp. 295-316.

Casal, Joaquim (1997) "Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo", *Cuadernos de relaciones laborales*, número 11, Madrid, pp. 19-54.

Casal y otros (2006) "Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición", *Papers* 79/ 2006, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 21-48.

Castel, Robert (2006) *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Ed. Paidós.

Castells, Manuel (1999) *La era de la información. La sociedad Red*, Vol. I, México, Ed. Siglo XXI.

Castoriadis, Cornelius (2001) *Encrucijadas del laberinto. Figuras de lo pensable*, tomo VI, México, Ed. FCE.

CEPAL. (1991) *Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad*, Santiago, Chile, Comisión Económica y Social para América Latina (CEPAL).

Cervini, Rubén y Basualdo, Marisa (2003), "La eficacia educativa del sector público: el caso de las escuelas secundarias técnicas en Argentina", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXXIII, número 3, pp.53-92.

Cifuentes, Rosa María (2011) *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*, Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas (NOVEDUC).

CONEVYT (2012), Información sobre CONEVYT, Quiénes somos, Misión, Visión, Normatividad, consultada en el Portal del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT), www.conevyt.org.mx.

Contreras, José y Nuria Pérez de Lara (comps) (2010) *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Ed. Morata.

Cox, Christian (2012) “Las políticas educacionales de Chile en las últimas décadas del siglo XX”, consultado Internet en junio 2012, http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1207141139Las_Politica_Educacionales.pdf.

Cragolini, Mónica (2004) “Un mundo de fantasmas y huellas sin origen”, Diario La Nación, Argentina, 17 de octubre de 2004.

CREFAL (2013) *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y El Caribe*, México, Pátzcuaro, Centro de Cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL).

Culler, Jonathan (1992) *Sobre la deconstrucción*, Madrid, Ed. Cátedra.

Dávila, Oscar, Felipe Ghirardo y Carlos Mediano (2005) *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*, Viña del Mar, Chile, Ed. Centro de Estudios Sociales, CIDPA.

De Ibarrola, María (2004a) *Escuela, capacitación y aprendizaje*. Montevideo, Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR)/ Organización Internacional del Trabajo (OIT).

De Ibarrola, María (2004b) *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social*. Buenos Aires, Ed. Red de Educación, trabajo e inclusión social en América Latina (REDETIS).

De Ibarrola, María (2006) "Las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo", en *Formación escolar para el trabajo*. Montevideo, CINTERFOR/ OIT.

DGEST (2009) *Matrícula de alumnos inscritos en el DF, ciclo escolar 2009-2010*, consultado por Internet, 2010, consultado en la página WEB de la DGEST. http://www2.sep.pdf.gob.mx/quienes_somos/dgest/index.jsp

DGEST (2012) *Estadísticas básicas, ciclo escolar 2010/2011*, consultado en la página WEB de la DGEST en el 2012. http://www2.sep.pdf.gob.mx/quienes_somos/dgest/index.jsp

DGEST (2010) *Marco histórico de la educación secundaria técnica*, México, DGEST, informe no publicado, s/referencias.

Del Barrio Aliste, José Manuel (2003) *La emancipación de los jóvenes en Castilla y León*, Valladolid, Ed. Centro de Estudios Sociales (CES), Colección de estudios 5.

De la Garza, Enrique (2012) "La flexibilidad del trabajo en América Latina", en De La Garza, Enrique y Gustavo Leyva (eds.) *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*, México, Ed. FCE.

Deleuze, Gilles y Félix Guattari (1996) *Rizoma*, México, Ed. Coyoacán.

Deleuze, Gilles y Félix Guattari (1997) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Ed. Pre-textos.

Deleuze, Gilles (2005) *Lógica del sentido*, Barcelona, Ed. Paidós.

Denzin, N. K. & Y.S. Lincoln (Eds.) (1994) *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA, Sage.

Déotte, Jean Louis (2000) "El arte en la época de la desaparición", en Richard, Nelly (editora), *Políticas y estéticas de la memoria*, Santiago, Chile, Ed. Cuarto Propio.

Derrida, Jacques (1989) *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*, Barcelona, Ed. Paidós Ibérica.

- Derrida, Jacques (2006) *Aprender por fin a vivir*, Buenos Aires, Ed. Amorrortu.
- Destinobles, André (2008) "El capital humano en las teorías del desarrollo económico". Grupo de investigación Eumednet, Universidad de Málaga, consultado por INTERNET, julio 2008,. <http://www.eumed.net/libros-gratis/2006a/agd/>
- De Sousa Santos, Boaventura (2006) Capítulo I. "La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes", en *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires), Buenos Aires, CLACSO, Agosto. 2006. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org>.
- De Sousa, Boaventura (2009) *Una epistemología del sur*, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Barcelona, Editorial Losada.
- Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST) (2007) *Propuesta de la DGEST: asignatura de tecnología*, documento de trabajo.
- Ducoing, Patricia (2007) "La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente", *Revista Mexicana de Investigación educativa*, enero-marzo, año/ vol. 12, número 032, Consejo Nacional de Investigación educativa (COMIE), DF, México, pp. 7-36, 2007.
- Eco, Umberto (2012) "La línea y el laberinto", consultado en Internet, mayo 2012, en. <http://temakel.net/node/504>.
- Edwards, Verónica y otros (1995) *El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*, Santiago, Chile, Ministerio de Educación de Chile.
- Eisner, Elliot (1998) *El ojo ilustrado. Investigación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós Ibérica.

Ezpeleta, Justa (2004), "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación", *Revista del Consejo mexicano de investigación educativa*, RMIE, abril-junio 2004, volumen 9, número 21, pp 403-424.

Feixa, Carlos (1998a) *De jóvenes, bandas y tribus, Antropología de la juventud*, Barcelona, Ed. Ariel.

Feixa, C. (1998b) *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*, México, Centro de Estudios e Investigaciones sobre la Juventud, Colección Jóvenes número 4, Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ).

Filmus, Daniel (2007) "La nueva condición joven", en Miranda, Ana *La nueva condición joven: educación, desigualdad, empleo*, Buenos Aires, Fundación Octubre.

Flaquer, Lluís (1997) "La emancipación familiar de los jóvenes", *Estudios de Juventud* número 39/ 1997, pp.37-45.

Flores, C. y A. Rebollar (2007) *La telesecundaria ante la sociedad del conocimiento*, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 44, número 7, pp.1-11.

Freire, Paulo (1986) *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*, Buenos Aires, Ed. La Aurora.

Foucault, Michel (s/fech), *Nietzsche, Freud y Marx*. Buenos Aires, Ed. El cielo por asalto.

Foucault, Michel (1973) "Entrevista con Michel Foucault", en Raymond Bellour *El libro de los otros*, Barcelona, Ed. Anagrama.

Foucault, Michel (1978) *Las palabras y las cosas*, México, Ed. Siglo XXI.

Foucault, Michel (1983) *El discurso del poder*, Buenos Aires, Ed. Folios.

Foucault, Michel (1985) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Ed. Siglo XXI.

Foucault, Michel (1996) *El yo minimalista y otras conversaciones*, Buenos Aires, Ed. La Marca, Biblioteca de la Mirada.

Fuentes, Olac (1978) "Enseñanza media básica en México (1970-76)", *Cuadernos políticos*, número 15, México, enero-marzo de 1978, pp. 90-104.

Furlong, Andy, Red Carmel and Andy Biggart (2006) "Choice biographies and transitional linearity: re-conceptualising modern youth transition", *Papers* 79, 2006, Universidad Autónoma de Barcelona, pp.225-239.

Gadamer, Hans (1996) *Verdad y método*, V 1, Salamanca, Ed. Sígueme.

Gallart, María Antonia (2003) "La reforma de la educación técnica en la Argentina durante los años noventa", en Gallart, Miranda, Peirano y Sevilla, *Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile*, París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE)/ Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO).

Gallart, María Antonia (2006) *La construcción social de la Escuela media*, Buenos Aires, Editorial La Crujía.

García del Pozo, Rosario (1988) *Michel Foucault: un arqueólogo del humanismo*, Sevilla, Universidad de Sevilla.

Geertz, Clifford (1997) *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Ed. Gedisa.

Geertz, Clifford (1994) *Conocimiento local*, Barcelona, Ed. Paidós.

Gómez, Rogelio (2012), "Sí la hago" Inserción social y laboral de jóvenes en riesgo y vulnerabilidad en México", conferencia inaugural en *Seminario Inserción social y laboral de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad*, Jóvenes Constructores, 15 de marzo de 2012.

Grunner, Eduardo (s/fecha) "Foucault: Una política de la interpretación", en *Foucault, Michel, Nietzsche, Freud y Marx*, Buenos Aires, Ed. El cielo por asalto.

Guerra, María Irene (2008) "Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico", Tesis doctoral, México, Departamento de Investigaciones educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE /CINVESTAV).

Guerra, M. I. y Guerrero, M. E. (2004) *Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, México DF, Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Guzmán, Carlota (2004) *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*, Cuernavaca, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)/ Centro regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM).

Guzmán, Carlota (1994) *Entre el deseo y la oportunidad: estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo*, Cuernavaca, México, UNAM/ CRIM.

Guzman, Carlota y Claudia Saucedo (2007) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, México, UNAM, Ed. Pomares.

Hammersley, M. y P. Atkinson (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Ed. Paidós.

Heidegger, Martín (1968) *El ser y el tiempo*, México, Ed. FCE.

Hopenhayn, Martin (1988) *El trabajo. Evolución de un concepto*, Santiago, Chile, ed. Programa de Estudios del Trabajo, PET.

Hopenhayn, Martin (2004) "El nuevo mundo del trabajo y los jóvenes", en *Revista de estudios sobre juventud*, Jóvenes Número 20, enero-julio 2004, Centro de Investigación y estudios sobre la juventud, México, Secretaría de Educación Pública (SEP), IMJ, pp. 54-73.

Hualde, Alfredo (2001) "Trayectorias profesionales femeninas en mercados de trabajo masculino: las ingenieras en la industria maquiladora", en *Revista Mexicana de*

Sociología, Vol. 63, número 2, abril-junio 2001, pp.63-90, México, Instituto de Investigaciones Sociales.

Huyssen, Andreas (2002) *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*, México, Ed. FCE.

Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ) (2005), *Encuesta Nacional de Juventud*, México, IMJ.

Instituto Nacional de Educación para los adultos (INEA) (2011), *Estadísticas*, año 2009, consultado en página WEB del INEA, mayo del 2011.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2008) *Panorama educativo de México 2008, Indicadores del sistema educativo nacional, Estructura y dimensión del sistema educativo nacional*, México.

http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Panorama_educativo/2008/Completo/panorama_2008.pdf

INEE (2011) *Estadísticas acerca de la educación secundaria*, fuente consultada en Internet, mayo del 2011.

INEE (2012) *Panorama educativo de México 2011, Indicadores del sistema educativo nacional, Educación básica y media superior*, México, INEE.
<http://www.inee.edu.mx/images/panorama2011/version13092012.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2011) *Resultados iniciales del censo de población del 2010*, Consulta en INTERNET, mayo del 2011.

Irrazabal, Raúl y Astrid Oyarzún (2003) "Comportamiento de las trayectorias educacionales y laborales en jóvenes estudiantes", *Revista Última Década*, número 18, abril del 2003, Viña del Mar, Chile, pp. 199-227.

Jacinto, Claudia (compiladora) (2010) *La construcción social de las trayectorias laborales de los jóvenes*, Buenos Aires, Ed. Teseo.

Jacinto, Claudia (2009) "Iniciativas recientes sobre formación para el trabajo en la educación secundaria general", *Tendencias en foco* Número 10, junio 2009, REDETIS, Red de Educación, trabajo e inclusión social, artículo electrónico.

Jacinto, Claudia (2008) "Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral", *Revista de Trabajo* Año 4, número 6, Nueva Epoca, Buenos Aires, Ministerio del Trabajo, empleo y seguridad social, 2008, pp. 123-142.

Jacinto, Claudia y Verónica Millenaar (2009) "Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo", *Revista Última Década*, número 30, julio del 2009, Santiago, Chile, pp. 67-92.

Jodelet, Denise (1986) "La representación social: fenómeno, concepto y teoría", en Sergio Moscovici, *Psicología social II*, Barcelona, Ed. Paidós.

Jusidman, Clara (2008) "Comentarios sobre la educación y el empleo de los jóvenes", consultado en INTERNET, julio del 2008,
<http://cendoc.imjuventud.gob.mx/clr/libros/controlibro.php?libro=002009.swf>

Krauskopf, Dina (2001) "Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil", en Solum Donas (comp.), *Adolescencia y Juventud en América Latina*, Costa Rica, Ed. LUR.
Larrosa, Jorge (2009a) "Experiencia y alteridad en educación", en Skliar, Carlos y Jorge Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación*, Buenos Aires, Ed. Homo Sapiens.

Larrosa, Jorge (2009b) "Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész", *Actualidades Pedagógicas*, Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, Número 54, Universidad Lasalle, Bogotá, julio-diciembre 2009.

Lauglo, Jon (2005) "Vocationalised Secondary Education Revisited", in Lauglo, Jon & Rupert Maclean, *Vocationalisation of Secondary Education Revisited*, The Netherlands: UNEVOC/ Springer.

Lechner, Norbert (2004) "Cultura juvenil y desarrollo humano", *Revista de estudios sobre juventud*, Jóvenes Número 20, enero-julio 2004, México, Centro de Investigación y estudios sobre la juventud, SEP, IMJ, pp. 12-26.

Lennon, Oscar (1988) "Variaciones culturales, estilos cognitivos y educación en América Latina", en *Revista Perspectivas* número 67, volumen XVIII, Paris, UNESCO.

León, Enrique G. (s/fecha) *El Instituto Politécnico Nacional. Origen y evolución histórica*, México, SEP/ Documentos.

Levinson, Bradley (1999) "Ideologías de género en una escuela secundaria mexicana: hacia una práctica institucional de equidad", *Revista latinoamericana de estudios educativos* 19, pp. 9-36, 1999.

Levinson, Bradley (2002) *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, México, Ed. Santillana.

Loyo, Engracia (2002) "De la desmovilización a la concientización. La escuela secundaria en México (1925-1940)", consultado en Internet en enero 2010, http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_7.htm.

Lyotard, Jean François (1999) *La diferencia*. Barcelona, Ed. Gedisa.

Machado Pais, José (2007) *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*, Barcelona, Ed. Anthropos/ Universidad Autónoma Metropolitana, UAM, México.

Machado Pais, José (2002) "Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida, en *Revista de Estudios de la Juventud*, número 56, Madrid, INJUVE.

Marcial, Rogelio (2006a) *Jóvenes y presencia colectiva*. Guadalajara, Ed. El Colegio de Jalisco.

Martínez, Silvia y Rafael Quiroz, Rafael (2007) "Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación educativa*, enero-marzo, año/ vol. 12, número 032, COMIE, DF, México, pp. 261-281.

Meneses, Ernesto (1983) *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México, Ed. Porrúa.

Meneses, Ernesto (1986) *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, Ed. Porrúa.

Meneses, Ernesto (1998) *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, México, Ed. Centro de estudios educativos (CEE)/ Universidad Iberoamericana (UIA).

Meneses, Ernesto (1991) *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*, México, Ed. CEE/ UIA.

Meneses, Ernesto (1997) *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*, México, Ed. CEE/ UIA.

Merino, Rafael, Joaquim Casal y Maribel García (2006) “¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate”, *Revista de Educación*, número 340, mayo-agosto 2006, Madrid, pp. 1065-1083.

Messina, Graciela (2012) “Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo: una telesecundaria vinculada con la comunidad: investigando prácticas de responsabilidad”, informe publicado digitalmente en página WEB de Red de convivencia escolar, México; y en *Revista de educación inclusiva*, Santiago, Chile, en proceso de publicación, 2013.

Messina, Graciela (2007) *Estudio sobre jóvenes y trabajo en sectores de pobreza*, Estado de Guerrero. México, UNESCO (convenio UNESCO/ Oficina México y Secretaría de la Juventud del Estado de Guerrero (SEJUVE).

Messina, Graciela (1975) “Los bachilleratos agropecuarios en la Argentina”, Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones científicas y técnicas, (CONICET), informe final beca de investigación, no publicado.

Miranda, Ana (2010) “Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina”, *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. XV, número 45, abril-junio, pp. 571-598.

Morch, Esven (1996) "El surgimiento de la juventud como concepción histórica", *Ventana Internacional*, Sobre el desarrollo y los problemas de la juventud, Cuarta Epoca, Año 1, Número 1, julio-septiembre 1996, México, pp. 78-106.

Munjanganja, Efison (2008) "Vocationalisation of secondary education revisited", REDETIS, *Tendencias en foco* Número 6, junio 2008, *Los desafíos de la educación postprimaria en Africa*, Jorgelina Sassera.

Muñoz Izquierdo, Carlos y Maura Rubio (1993) *Formación universitaria, ejercicio profesional y compromiso social. Resultados de un Seguimiento de egresados de la Universidad Iberoamericana*, México, Universidad Iberoamericana.

Muñoz Izquierdo, Carlos y Christian Solórzano (2007), "Explorando la relevancia de la secundaria en condiciones de pobreza: un estudio de caso", *Perfiles educativos*, vol. XXIX, número 116, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 7-40.

Nancy, Jean Luc (2003) *La creación del mundo o la mundialización*, Barcelona, Ed. Paidós.

Novick, Martha (2012) "La transformación de la organización del trabajo", en *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*, México, Ed. FCE.

Organización de las Naciones Unidad (ONU) (2010) "*Estadísticas mundiales*", consultadas por Internet, 2011.

Oxman, Claudia (1998) *La entrevista de investigación en ciencias sociales*, Buenos Aires, Ed. Eudeba.

Pantoja, Josefina (2007) "El abandono escolar en secundaria desde la perspectiva de género", ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de investigación educativa, COMIE, Mérida, Yucatán, noviembre del 2007.

Perea Restrepo, Carlos Mario (2007) *Con el diablo adentro. Pandillas, tiempo paralelo y poder*, México, Ed. Siglo XXI.

Pérez Islas, José Antonio (2008) “Entre la incertidumbre y el riesgo: ser o no ser, esa es la cuestión...juvenil”, en Bendit, René, Marina Hahn y Ana Miranda (compiladores), *Los jóvenes y el futuro: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*, Buenos Aires, Ed. Prometeo.

Pérez Islas, José Antonio (2010), Módulo 2, “Producción y reproducción de la juventud”, material educativo del Diplomado de Mundos Juveniles, México, UNAM/Seminario de investigación en juventud.

Pieck, Enrique (coordinador) (2012) *En el camino...formación para el trabajo e inclusión: ¿hacia dónde vamos?*, México, Ed. Universidad Iberoamericana/ Institutos de capacitación para el trabajo (ICAT).

Pieck, Enrique (2011) “Sentidos e incidencia de la capacitación técnica. Visión desde los /las estudiantes”, *Revista del COMIE*, enero-marzo del 2011, volumen 16, número 48, pp. 159-194.

Pieck, Enrique (2010) “Los ICATMI: una visión desde los participantes” (estudio cualitativo, entrevistas y encuesta), México, informe final no publicado.

Pieck, Enrique (2007) “Educación postprimaria y desarrollo de competencias de formación para el trabajo en América Latina”, ponencia presentada en la Conferencia organizada por el Working group for internacional Co-operation in Skills Development: What room for skills development in post-primary education? (IPE.UNESCO, París, 13-15 de november, 2007).

Pieck, Enrique (2004) “La secundaria técnica como opción: su contribución a la formación para el trabajo en los sectores de pobreza”, México, UIA, Instituto de investigaciones y desarrollo de la educación, INIDE, *Documentos de investigación* número 2, agosto 2004.

Pieck, Enrique y Messina Graciela (2007), "Consideraciones en torno a la propuesta de inclusión del componente tecnológico en la educación secundaria", México, SEP, informe de trabajo.

Popkewitz, Thomas (1994) *Sociología política de las reformas*. Barcelona, Ed. Morata.

Quintanilla, Susana (2002) "La educación en México durante el período de Lázaro Cárdenas 1934-1940", Ed. Siglo XX. Consultado en Internet en junio 2009, http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm.

Quiroz, Rafael (2000) "Las condiciones de posibilidad de los aprendizajes de los adolescentes de la educación secundaria", Tesis doctoral DIE/CINVESTAV, México.

Quiroz, Rafael (2008) "La reforma de la educación secundaria 2006: implicaciones para la enseñanza", Consultado por INTERNET, marzo 2008, <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178904803.pdf>.

Raffe, David (2003) "Itinerarios que relacionan educación con trabajo: revisión de conceptos, investigación y debates públicos", *Papers*, 2011, 96/4, Universidad Autónoma de Barcelona, 1163-1185.

Ranciere, Jacques (2006) *El odio a la democracia*, Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

Regillo, Rossana (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Ed. Norma.

Regillo, Rossana (2004) "La performatividad de las culturas juveniles", *Revista de Estudios de Juventud* número 64, México, IMJ, marzo del 2004, pp.49-56.

Regillo, Rossana (2010) "La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbres y lugares", en Regillo, Rossana (coordinadora), *Los jóvenes en México*, México, FCE.

Rendón, Teresa y Carlos Salas (2000) "El cambio en la estructura de la fuerza de trabajo en América Latina", en Enrique De la Garza (coordinador), *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. México: FCE, 2000.

Reyes, Alejandro (2011) "Experiencias estudiantiles de adolescentes rurales. Un acercamiento a la faceta subjetiva de las telesecundarias en México", *Revista Iberoamericana de Educación*, número 55/3.

Ríos Segovia (2008) "El habitus de la edad", *Revista Última década*, volumen. 6, número 28, agosto del 2008, pp. 11-34, Santiago, Chile.

Rockwell, Elsie (1987) "Reflexiones sobre el proceso etnográfico", México, DIE/CINVESTAV, mimeo.

Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.

Rodríguez, María de los Angeles (2002), "Historia de la educación técnica", consultado en Internet, febrero 2010.

Sandoval, Etelvina (2007) "La Reforma que necesita la secundaria mexicana", en *Revista Mexicana de Investigación educativa*, enero-marzo, año/ vol. 12, número 032, COMIE, DF, México, pp. 165-182.

Sandoval, Etelvina (2004) *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, ed. Plaza y Valdés.

Santos del Real, Annette (2005) "Expansión de la educación secundaria en México a partir de la Reforma Educativa, Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad", en Weiss, Quiroz y Santos del Real, *Expansión de la educación secundaria en México, Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*, Paris, IIPE.

Santibáñez, Lucrecia (2006) "Notas de clase acerca de la teoría del capital humano", El Salvador, documento no publicado.

Schugurensky, Daniel (1998) "La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización. Hacia un modelo heterónimo", pp. 118-151, en *Educación democracia y desarrollo en el fin de siglo*, Alcántara, Armando, Ricardo Pozas y Carlos Alberto Torres, México, Ed. Siglo XXI

Schutz, Alfred (1974) *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

Schwartz, Bertrand (1996) *Modernizar sin excluir*, México, SEP.

Sennett, Richard (2006) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Ed. Anagrama.

SEP (1982) *Acuerdo 97, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas*, México.

SEP (1982) *Acuerdo 98, por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias*, México, SEP.

SEP, Subsecretaría de educación básica y normal (2002) *Reforma integral de la educación secundaria*, Documento base.

SEP (2006) *Acuerdo 384, Nuevo plan y programas para la educación secundaria*, México, SEP.

SEP (2006) *Educación básica secundaria. Plan de estudios 2006*, México.

SEP (2006) *Primer acercamiento al diagnóstico de la educación tecnológica*, documento de trabajo.

SEP (2007) *Asignatura de tecnología. Educación básica general. Programas de estudio 2007*, documento de trabajo.

SEP (2011) *Estadísticas de matrícula de la educación secundaria, matrícula 2007/2008*, consulta en INTERNET, mayo 2011.

SEP (2011) *Acuerdo 593, por el que se establecen los Programas de Estudio de la asignatura de Tecnología para la Educación Secundaria en las modalidades General, Técnica y Telesecundaria*, México, SEP.

SEP (2012) "Fortalecimiento del nivel secundaria. 10 estrategias para la mejora del logro educativo", México, SEP/ Unidad de Planeación y evaluación de políticas educativas, UPEPE/INEE.

Solana, Fernando, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños (1982) *Historia de la educación pública en México*, México, FCE.

Staples, Anne (2011) "El entusiasmo por la independencia" en Tanck de Estrada, Dorothy *Historia mínima. La educación en México*, México, El Colegio de México.

Suárez, Ma Herlinda y Ricargo Zárate (1997) "Efectos de la crisis sobre la relación entre la escolaridad y el empleo en México: de los valores a los precios", en *Revista mexicana de investigación educativa*, julio-diciembre de 1997, vol. 2, número 4, pp. 223 -253.

Tanck de Estrada, Dorothy (2011) *Historia mínima. La educación en México*, México, El Colegio de México.

Tapia, G, J. Pantoja, y C. Fierro (2010) "La escuela hace la diferencia. El abandono de la escuela secundaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo 2010, vol.15, número 44, pp. 197-225.

Tedesco, Juan Carlos (1983), "Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina", en: *Educación, formación profesional y empleo*. Bogotá, Servicio Nacional del Aprendizaje (SENA).

Terigi, Flavia (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares", ponencia, Buenos Aires, Argentina, Fundación Santillana, III Foro Latinoamericano de educación, Jóvenes y docentes: la escuela secundaria en el mundo de hoy, 28-30 de mayo del 2007, consultada en Internet, junio 2010 <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>.

Terigi, Flavia (2009) *Del problema del individuo al desafío de política educativa*, Buenos Aires, Documento de la OEA, Proyecto hemisférico elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar.

Terigi, Flavia (2010) "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares", conferencia, La Pampa, Argentina, consultada en Internet, 2010., <http://www.entrierios.gov.ar/CGE/2010/especial/files/2011/09/LAS-CRONOLOG%C3%8DAS-DE-APRENDIZAJE-UN-CONCEPTO-PARA-PENSAR-LAS-TRAYECTORIAS-ESCOLARES.pdf>

Torres Lima, Pablo y Teresa Granados (2008) "Impacto de la instrumentación de la reforma educativa de 1995 en la educación media tecnológica. Las escuelas técnico agropecuarias del Distrito Federal", *Perfiles Educativos*, v.30, número 121, México.

Treviño, José Luis (s/ fecha) "Origen y evolución de la educación secundaria en México", consultado en Internet, marzo 2010. <http://www.buenastareas.com/ensayos/Origen-y-Evoluci%C3%B3n-De-La-Educaci%C3%B3n/2669008.html>

UNESCO (2001) *Evaluación del Proyecto Principal de Educación para América Latina y El Caribe*, Santiago, Chile, UNESCO/ OREALC.

Valenzuela Arce, José Manuel (1997) "Culturas juveniles, identidades transitorias", en Jóvenes, *Revista de Estudios sobre la Juventud*, Cuarta Epoca, año 1, número 3, SEP/ IMJ enero-marzo de 1997, D.F. México, pp.12-35.

Valdivieso, Azul (2010) "Evolución de la educación secundaria técnica en México. Origen, continuidades y cambios", en SEP/ Grupo de trabajo académico internacional, *La educación básica: una agenda para el futuro*, México, SEP.

Vázquez, Josefina (2011) "Renovación y crisis", en Tanck de Estrada, Dorothy (2011), *Historia mínima. La educación en México*, México, El Colegio de México.

Vera y Zapata, Rodolfo (1982) *La educación secundaria técnica en México*, México, UNESCO/OREALC.

Vigueras Monroy, Justino (2010) "Escuelas secundarias técnicas: el engranaje que faltaba", informe de avance de tesis doctoral, 2010, consultado en página WEB de Contracorriente, www.educacioncontracorriente.org.

Wallerstein, Immanuel (coordinador) (1996) *Abrir las ciencias sociales*, México, Ed. Siglo XXI.

Weiss, Eduardo, Rafael Quiroz y Annette Santos del Real (2005) *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*, Paris, Ed. IPE.

Weiss, E. y Bernal E. (2011) "Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana", artículo no publicado.

Weiss, Eduardo (2012) "Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación", *Revista Perfiles Educativos*, Tercera época, volumen XXXIV, número 135, 2912, IISUE/UNAM, pp. 134-148.

Weller, Jünger (2006) "Inserción laboral de jóvenes. Expectativas, demanda laboral y trayectorias", en Girardo, De Ibarrola, Jacinto y Mochi. *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*, Montevideo, CINTERFOR/OIT.

Weller, Jünger (2007) "La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos", en *Revista de la CEPAL*, número 92, agosto, Santiago, Chile, pp. 61-81.

Willis, Paul (1988) *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Ed. Akal.

Zorrilla, Margarita (2004) "La educación secundaria en México: al filo de su reforma", *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en educación, REICE*, 2004, volumen 2, Número 1.

ANEXOS

ANEXO 1: Lista de egresados por nombre, edad, taller de la secundaria técnica, tipo de trabajo, desde donde fue conectado, tipo de trayectoria, continuación de estudios y tipo de estudios de media superior y superior

Nombre, edad, taller en la secundaria técnica, tipo de trabajo (el último); si está desempleado, se indica si trabajó antes y su último trabajo	Lugar de contacto de los egresados	Tipo de Trayectoria	Continuación de estudios SI/NO	Tipo de estudios de continuación (bachillerato y nivel superior o de capacitación)	Tipo de estudios de media superior y superior a lo largo de la trayectoria (especificando orientación técnica o no)
Trayectoria fin de la vida escolar					
Juan, 17, carpintería, mesero	Escuela	Fin vida escolar	NO		
José Luis, 29, mecánica, vendedor	Escuela	Fin vida escolar	NO		
Victor, 17, Mecánica, albañil	Escuela	Fin vida escolar	NO		
José Arturo, 16, Mecánica, no trabaja, antes vendedor	Escuela	Fin vida escolar	NO		
Trayectoria la capacitación abre puertas					
Abril, 16, carpintería, no trabaja, antes cuidadora de niños, reparto de comida	Escuela	La capacitación abre puertas	SI	Sólo Capacitación, contabilidad, centro privado	
Estefanía, 16, dibujo técnico y contabilidad, Ayuda familiar en	ICATMI	La capacitación abre puertas	SI	Sólo Capacitación, ICATMI, secretariado	

venta abarrotes					
Omar, 17, dibujo técnico, no trabaja, antes lavando platos en restaurante	ICATMI	La capacitación abre puertas	Si	Sólo Capacitación, ICATMI, mecánica	
Rogelio, 16, computación, no trabaja	ICATMI	La capacitación abre puertas	SI	Sólo Capacitación, ICATMI, mecánica	
Abraham, 17, carpintería, trabaja en taller de mecánica	ICATMI	La capacitación abre puertas	Si	Sólo Capacitación, ICATMI, mecánica	
Jazmin, 16, secretariado, ayuda familiar, cuidando negocio	ICATMI	La capacitación abre puertas	SI	Sólo Capacitación, ICATMI, secretariado	
Roberto, 20, Electricidad trabaja de mecánico en una empresa grande	ICATMI	La capacitación abre puertas	SI	Sólo capacitación, iCATMI, electrónica	
Juan Pablo, 28, mecánica, dueño taller de mecánica	Mundo del trabajo	La capacitación abre puertas	SI	Sólo Capacitación, centro privado, mecánica	
Justino, 29, mecánica, dueño con Juan Pablo de taller de mecánica	Mundo del trabajo	La capacitación abre puertas	Si	Sólo Capacitación, centro privado, mecánica	
Esperanza, 28, industria del vestido, administrativa en colegio, cuida niños en bus escolar, cose en su casa	escuela	La capacitación	Si	Sólo Capacitación, centro privado, secretariado	
Trayectoria cada cual estudia a su modo (estudiantes)					
Héctor, 17, electricidad, ayuda familiar en negocio de tacos	Escuela	Cada cual estudia...	SI	Estudios de bachillerato y nivel superior	Estudiante de Media superior, escuela vocacional, instalaciones eléctricas
Ricardo, 23, electricidad,	Escuela	Cada cual estudia...	si	Estudios de bachillerato y	Estudiante universitario,

ayudante de veterinaria en el barrio				nivel superior	UNAM, carrera de veterinaria, prepa UNAM
Alejandra, 24, electricidad, ahora no trabaja, trabajó en reparto de pensiones	Escuela	Cada cual estudia	Si	Estudios de bachillerato y nivel superior	Estudiante de Escuela normal superior, educación primaria, especialidad en química, bachillerato general, CETIS, técnico en gericultura, estudios en escuela de danzas
José Luis, 17, mecánica, no trabaja, servicio social administrativo en la escuela secundaria técnica donde estudió	Escuela	Cada cual estudia	Si	Estudios de bachillerato y nivel superior	Estudiante de Media superior, CONALEP
Rodolfo, 20, mecánica, ayuda familiar en puesto de tacos, disc jockey, servicio social en hospital, dermatología	Escuela	Cada cual estudia	si	Estudios de bachillerato y nivel superior	Estudiante de Media superior, IPN, laboratorista químico
Trayectoria a la universidad sin interrupciones					
Jazmin, 29, secretariado, pedagoga, planificadora, diseño materiales, docente a distancia	Mundo del trabajo	A la univ...	si	Estudios de bachillerato y nivel superior	Universidad. completa, pedagogía, Ibero, bachillerato general, administración turística
Marta, 28, técnico agropecuario, profesora universitaria en física	Mundo del trabajo	A la univ...	si	Estudios de bachillerato y nivel superior	Universidad. completa, lic. en física, univ. pública, CETIS/ y CEBETIS/ técnico programador
Vicky, 27, industria del vestido, mercadotecnia, publicidad y	escuela	A la univ	si	Estudios de bachillerato y nivel superior	Universidad completa, lic. Comunicación social, mención mercadotecnia,

administración en empresa del papá					univ. privada, bachillerato tecnológico, contabilidad
Trayectoria trabajando con un poco de ventaja					
Cinthia, 18, industria del vestido, cose con la mamá, volantera, limpieza en instituciones	Escuela	Trabajando...	si	Estudios de bachillerato y nivel superior	Media superior incompleta, CONALEP, asistente de directivo
Juan José, 29, carpintería, chofer institucional, carpintero en negocio del papá	Mundo del trabajo	Trabajando	si	Estudios de bachillerato y nivel superior	Media superior incompleta, bachillerato general, mención en ciencias sociales
José, 28, computación, no trabaja, antes técnico en banco de imágenes	Mundo del trabajo	trabajando	si	Estudios de bachillerato y nivel superior	Media superior completa, CETIS computación
Pilar, 29, dibujo, no trabaja, antes cuidadora de ancianos	Mundo del trabajo	trabajando	si	Estudios de bachillerato y nivel superior	Media superior completa, CETIS, enfermería, CEBETIS, puericultura
Jessica, 24, Industria del vestido, hace comida y la vende en la escuela secundaria técnica donde estudió	Escuela	Trabajando	si	Estudios de bachillerato y nivel superior	Media superior completa, puericultura, CETIS, capacitación, cocina
Claudia, 28, industria del vestido, estilista	Mundo del trabajo	trabajando	si	Estudios de bachillerato y nivel superior	Media superior completa, bachillerato tecnológico aire acondicionado, capacitación estilista
Fernando, 29, mecánica, impresor	escuela	trabajando	si	Estudios de bachillerato y nivel superior	Media superior completa, bachillerato UNAM, capacitación en turismo, preparatoria

					abierta
Trayectoria El regreso a la capacitación					
Inés, 20, secretariado, no trabaja, antes auxiliar contable	ICATMI	El regreso a la capacitación	si	Estudios de bachillerato y nivel superior	Media superior completa, Bachillerato tecnológico, contabilidad, ICATMI, secretariado
Virginia, 18, computación, hace alta costura, trajes de novia desde la casa	ICATMI	El Regreso...	si	Estudios de bachillerato y nivel superior	Media superior completa, bachillerato general, ICATMI corte y confección
Tania, 23, mecánica, ayuda familiar en una tortillería	ICATMI	El Regreso...	si	Estudios de bachillerato y nivel superior	Media superior incompleta, bachillerato tecnológico, contabilidad, ICATMI, belleza
Janet, 29, contabilidad, trabaja en dulcería propia	ICATMI	El regreso	si	Estudios de bachillerato y nivel superior	Media superior completa, bachillerato general, universidad incompleta, contabilidad, capacitaciones varias, cocina, lactóloga, ICATMI, belleza
Cristina, 23, Contabilidad, Vendedora de ropa y otros	ICATMI	El regreso	si	Estudios de bachillerato y nivel superior	Media superior completa, bachillerato tecnológico, tecnología de alimentos, Carrera técnica de contabilidad, centro privado, ICATMI, secretariado
Leticia, 25, secretariado, no trabaja, antes secretaria ayuntamiento	ICATMI	El regreso	si	Estudios de bachillerato y nivel superior	Media superior completa, CETIS, técnico en administración, capacitación en ofimática, universidad tecnológica, licenciatura en administración de

					empresas, incompleta, estudiante de ingeniería de sistemas, en ICATMI, belleza
Tomas, 20, contabilidad, ayuda en negocio familiar de abarrotes, cuida animales y cultiva frutas, trabaja en taller mecánico	ICATMI	El regreso	si	Estudios de bachillerato y nivel superior	Media superior completa, bachillerato tecnológico, técnico agropecuario, universidad. incompleta, ICATMI, mecánica