

Subjetividades en tránsito: capacitación tecnológica, formación para el trabajo y expectativas en estudiantes del CETIS*

Subjectivities in transit: technological and job training and student expectations in CETIS

Dalia Carolina Argüello Nevado
daliahistoria@gmail.com
Cinvestav

Recibido: 22/01/2025 Aceptado: 19/03/2025

Palabras clave: Bachillerato tecnológico, educación técnica, formación para el trabajo, subjetividades, identidades.

Keywords: Technological High school, technical education, vocational training, subjectivities, identities

Resumen

Se aborda la construcción de subjetividades entre estudiantes de bachilleratos tecnológicos a partir de indagaciones en la forma en que dan sentido a su formación tecnológica y sus expectativas de trabajo, así como en sus estrategias de estudio y empleo para la conformación de su identidad. Se trata de un estudio exploratorio e interpretativo, sustentado en los principios de la epistemología cualitativa, que permite aproximarse a fenómenos complejos y poco documentados desde la voz de los sujetos. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 18 estudiantes del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) plantel 1, inscritos en carreras relacionadas con la informática y la tecnología. Los resultados muestran subjetividades que transitan entre la asimilación de normas o marcos referenciales y espacios de resistencia en los que se subvierten límites impuestos. Los sujetos valoran en forma positiva su formación desde parámetros que no se han tomado en cuenta de manera suficiente para reforzar las opciones tecnológicas en el nivel medio superior.

Abstract

This study explores the construction of subjectivities among students enrolled in technological high school programs, focusing on how they make sense of their technical education and employment expectations, as well as the strategies they develop for study and

* Esta investigación se realizó gracias a la beca de Estancia Posdoctoral Académica otorgada por CONAHCYT que se desarrolló del 2022 al 2024 en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.



work as part of their identity formation. It is an exploratory and interpretive investigation grounded in the principles of qualitative epistemology, which allows for an approach to complex and under-documented phenomena from the perspective of the subjects themselves. Semi-structured interviews were conducted with 18 students from the Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS 1) who were enrolled in programs related to computing and technology. The findings reveal subjectivities situated between the internalization of institutional norms and frames of reference, and spaces of resistance where students subvert imposed boundaries. Participants express a positive valuation of their educational experiences, based on parameters that have not been adequately considered in efforts to strengthen technological pathways at the Technological High school.

Introducción

El presente estudio se llevó a cabo en el plantel número 1 del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), ubicado en la Alcaldía de Tláhuac, al sur de la Ciudad de México; un entorno periférico que conecta pueblos originarios y humedales con zonas densamente pobladas del Estado de México, como el Valle de Chalco. El CETIS es un bachillerato que ofrece tanto estudios propedéuticos para continuar al nivel superior como la capacitación en carreras técnicas que habilitan en competencias profesionales para acceder al mundo laboral.

Esta investigación se centró en jóvenes inscritos en el último semestre, con el objetivo de analizar procesos de construcción de subjetividades en relación con sus experiencias y expectativas en torno a su formación profesional en las áreas de informática y tecnología, tan demandadas en la actualidad, para conocer cómo estos elementos configuran ciertos rasgos de identidad en sujetos que poseen ciertas habilidades y conocimientos en un campo dinámico en vertiginoso crecimiento.

Los testimonios del estudiantado del CETIS reflejan la tensión entre el aumento de la escolaridad en la población de esa edad y el dominio de ciertas habilidades y conocimientos en un área con alta demanda, frente a condiciones de desigualdad estructural que acotan el acceso real al empleo, la acumulación de procesos de exclusión como el acceso desigual a la educación, la precarización de la educación tecnológica y el poco reconocimiento a los saberes técnicos que abonan las condiciones de desventaja. Estos elementos aportan elementos importantes de análisis para contextualizar las políticas educativas en este nivel. Los testimonios muestran que, a pesar de los estereotipos negativos asociados a la formación para el trabajo, esta se constituye como una opción valiosa en la experiencia de los sujetos que puede reforzarse tomando en cuenta la formación integral que requieren.

Esta investigación toma como antecedente el campo de estudios sobre experiencia y educación (Mèlich, 2002; Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, y Contreras y Pérez, 2010); acerca de prácticas sociales y experiencias en el ámbito escolar (Ramírez, 2013) y de la noción de experiencia educativa (Saur, 2016); también abrevia de estudios de identidades juveniles vulnerables (Saraví, 2009b) y de políticas de equidad en el nivel medio superior en México (Aguilar, 2018).



Marco teórico

El planteamiento del problema abarca los procesos de producción de sentido y referentes de identidad del estudiantado sobre su formación profesional en el ámbito de la tecnología, para lo cual se determinó que el concepto de subjetividad era el más adecuado porque permitía situarlos en su contexto social e histórico. El estudio de subjetividades y sujetos es un campo problemático desde el cual podemos pensar la realidad social y además contextualizar nuestro propio pensar sobre dicha realidad (Torres, 2006). Abarca aquello que las tradiciones de investigación social habían dejado de lado, tal como lo imaginario, lo simbólico, los deseos, creencias y representaciones sociales.

La subjetividad es el “conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos y los colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales” (Torres, 2006: 91). Por tanto, la subjetividad involucra normas, valores, creencias y aspectos conscientes e inconscientes de muy distinto tipo que se relacionan con la conformación de identidad, siempre atravesadas por tensiones y relaciones de poder.

Otros estudios sobre subjetividad han observado la relación de lo simbólico con lo institucionalizado y los espacios escolares, donde resaltan dispositivos, políticas y discursos que pretenden normar y homogeneizar a los sujetos, así como los espacios de resistencia y subversión (Gómez y Royo, 2015; Ávalos, 2018). También se ha mostrado la relación entre la conformación de identidades y subjetividad en la educación (Treviño y Carbajal, 2015), que se complementa con otra vertiente de investigación sobre percepciones de jóvenes frente al trabajo (Bucci, 2019; Guerra Ramírez, 2008; Saraví, 2009a).

Por otra parte, se consideran las interacciones complejas entre identidad, subjetividad, elecciones individuales y proyectos de vida con racionalidades, estructuras sociales y factores históricos externos (Appiah, 2007; Ruiz y Prada, 2012). Las subjetividades emergen entre creencias normalizadoras, la racionalidad hegemónica o el disciplinamiento social y se enraizan en distintas prácticas institucionalizadas, pero también se constituyen, imprevisibles e indisciplinables, en intercambios permanentes (Fresia, 2020). Son “terreno fértil a la aparición disruptiva de focos enunciativos, desterritorializantes y deseantes, los cuales reactivan la producción de nuevas territorialidades instituyentes” (Orellano, 1999: 100).

En su dimensión cognitiva se entiende que la identidad se construye de forma gradual, mientras los sujetos se identifican a sí mismos en relación con determinadas experiencias, saberes o habilidades (noción del sí mismo como sujeto que ha hecho algo, sabe y es capaz de hacer con lo que sabe), al tiempo que proyecta esos saberes con perspectivas de futuro (construcción de sí en relación con las expectativas de lo que puede obtener a partir de lo que sabe y lo que sabe hacer).

Las expresiones del estudiantado muestran a los sujetos como agentes que implementan estrategias y delinean proyectos de vida donde las redes familiares y comunitarias juegan un papel relevante. La investigación sobre subjetividades, lejos de desestimar lo singular contingente e irrepetible, muestra la relevancia de observar procesos

educativos poco estudiados, como los de las carreras técnicas en contextos periféricos, para avanzar en operaciones analíticas que nos alejan de las visiones esencialistas y las reificaciones para estimular la problematización crítica.

Metodología

Se presenta un estudio exploratorio interpretativo que recupera la metodología de la epistemología cualitativa de González Rey y Mitjáns (2016), quienes destacan el carácter dialógico de la investigación cualitativa y la definición de lo singular como instancia legítima para la producción del conocimiento. No se busca verificar hipótesis establecidas de antemano, sino que se trata de un proceso de construcción teórica con base en las expresiones de las personas entrevistadas. Para el estudio se realizaron 18 entrevistas individuales semiestructuradas en las instalaciones del CETIS 1, grabadas y transcritas en su totalidad. En las entrevistas, con cerca de 60 minutos de duración, se les preguntó a los estudiantes cómo eligieron escuela y carrera, acerca de sus expectativas al ingresar y los cambios en su percepción, sobre lo que aprendieron, sus dificultades y sus retos, lo que representa la escuela en su presente, su proyecto de vida, experiencia laboral, sus expectativas sobre empleo y educación, y la relación entre los contenidos escolares y su vida cotidiana. Después de la transcripción y análisis temático se identificaron unidades de sentido desde un enfoque hermenéutico. Se construyeron categorías como sentido, identidad en tránsito, estrategias formativas, experiencia escolar y expectativas, las cuales se afinaron desde el marco teórico para el estudio de las subjetividades en torno a la escuela y la formación para el trabajo. En el artículo se muestran los resultados de los análisis organizados en dos aspectos que dan cuenta de las subjetividades estudiantiles: en primer lugar, se aborda la producción de sentido en materia de trabajo, el papel de la tecnología en la sociedad y sus experiencias de formación profesional en el bachillerato tecnológico. En segundo lugar, se muestra cómo esto se relaciona con la configuración de rasgos de identidad a partir de lo aprendido en su carrera técnica, sus expectativas de estudio, empleo y realización personal, y cómo construyen la noción de sí mismo a través de sus decisiones, estrategias y valores que encarnan en la escuela y el futuro.

Todas las personas entrevistadas eran estudiantes del último año del bachillerato y cursaban las carreras técnicas de Mecatrónica, Electrónica, Soporte y mantenimiento de equipo de cómputo, Ofimática y Programación

La selección de los participantes no fue producto de un muestreo estadístico y respondió a la decisión de las autoridades y del Departamento de Tutorías, quienes seleccionaron a los estudiantes que podían participar en el ejercicio considerados con buena disposición y nivel académico. Esta decisión institucional limitó el margen de acción e influyó de forma significativa porque la muestra se conformó con un grupo más o menos homogéneo: buenas calificaciones, interés por las carreras y dedicación al estudio, con ciertas excepciones. Y si bien no es una muestra representativa, ofrece insumos significativos para

relacionar buenas trayectorias académicas con el horizonte que ofrece el tipo de formación técnica recibida.

En coherencia con los principios éticos de la investigación social, a las personas participantes se les dieron a conocer los alcances y objetivos del estudio, se evitó pedir información sensible y se obtuvo el consentimiento informado para garantizar una libre participación y el respeto a su privacidad. Para resguardar su identidad, en este artículo se les asignó una clave compuesta por el número consecutivo de la entrevista, la identificación del género como hombre (H) o mujer (M) y su carrera, como se muestra a continuación:

■ **Tabla 1** Identificación de estudiantes entrevistados por carrera y turno.

CARRERA	CLAVE	TURNO
Electrónica	E6ME	Vespertino
	E8HE	Vespertino
Mecatrónica	E7MME	Vespertino
	E11MME	Matutino
	E12MME	Vespertino
	E13HME	Vespertino
Soporte y mantenimiento de equipo de cómputo	E15HSM	Vespertino
	E16HSM	Vespertino
	E17MSM	Matutino
	E18MSM	Matutino
Ofimática	E5MO	Vespertino
	E9HO	Matutino
	E10MO	Matutino
	E14MO	Vespertino
Programación	E1HP	Vespertino
	E2HP	Vespertino
	E3MP	Vespertino
	E4MP	Vespertino

Elaboración propia

De acuerdo con la metodología de la epistemología cualitativa, los resultados del análisis de las entrevistas se complementaron con un análisis documental sobre el contexto del CETIS, de la región donde está ubicado y el tipo de población que atiende, así como del marco histórico del modelo académico de la educación tecnológica industrial y de servicios en México, que se muestra en los siguientes apartados.

La educación técnica en México y la creación del CETIS

El origen de los CETIS se remonta hacia las primeras décadas del siglo XX con la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y del Sistema de Enseñanza Técnica Nacional, creados como parte de las acciones para fortalecer la industria nacional y reducir la dependencia del exterior. Para los años 1960-1970 el sistema agrupaba, entre otros subsistemas y niveles, a las secundarias técnicas y los centros de estudios técnicos (CET) que ofrecían estudios terminales; es decir, se cursaban después de la secundaria para certificar como técnico básico o técnico profesional en distintas especialidades orientadas al trabajo.

Fue hasta la década de 1980, con la transición a una economía más centrada en los servicios, cuando se construyeron poco más de 150 planteles en ciudades y zonas industriales de todo el país, algunos con modalidad terminal y otros bivalentes, que, además de la capacitación técnica, ofrecían estudios de bachillerato con posibilidad de continuar hacia el nivel superior (SEIT, 1989).

En su origen, CETIS y CBTIS retomaron la perspectiva de formación politécnica basada en el modelo curricular decimonónico francés, que parte de una base científica común para la enseñanza de las diferentes formaciones técnicas; es decir, de lo básico común a lo especializado (Weiss y Bernal, 2013). Sin embargo, la historia de estas instituciones ha tenido vaivenes debido a los cambios sexenales en las políticas educativas, pero sobre todo por la transformación de los procesos productivos y la introducción de la tecnología que han modificado la demanda de mano de obra, así como las tensiones económicas y sociales en torno a la relación educación y trabajo.

En 1995, como parte del Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación, se introdujeron las Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL) para ajustar las competencias profesionales en función de las actividades laborales más requeridas en el aparato productivo mexicano (CONOCER, 2000).

De igual forma, con la Reforma Curricular de la Educación Media Superior Tecnológica de 2004 se introdujo el enfoque en competencias en todo el currículum y se orientó el perfil de egreso con base en el saber hacer, saber ser y convivir. Además, se crearon carreras como Biotecnología, Mecatrónica y Manejo de tecnologías de la información y comunicación (COSNET, 2004). Después de esta reforma desaparecieron casi por completo las modalidades terminales y tanto los CETIS como los CBTIS ofrecen desde entonces bachillerato tecnológico (bivalente).

Con la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008 se implementó el Marco Curricular Común (MCC), que unificó el enfoque basado en competencias para todo el nivel medio superior e integró las competencias profesionales (para el trabajo) en todos los subsistemas, y así responder al avance de la globalización que demandaba nuevas formas de entender los procesos de producción y trabajo.

En el MCC la capacitación para el trabajo no es solo adiestramiento para tareas o herramientas concretas, sino la articulación de conocimientos diversos, habilidades cognitivas y técnicas, además de incluir valores y una serie de competencias actitudinales definidos en función de la productividad, las exigencias del mundo empresarial adaptables a

condiciones laborales cada vez más flexibles, en un entorno productivo que se trastocó de raíz en las últimas décadas con la incorporación del trabajo cognitivo, comunicativo y cooperativo en la producción de capital.

Las políticas educativas se ajustaron a estas tendencias económicas a nivel global. En México, la RIEMS participó en difundir una visión instrumental de la educación desde la perspectiva hegemónica del libre mercado, con el individuo y los valores de la democracia liberal al centro como articuladores de lo social, y con ello participó en la conformación de las subjetividades desde la autodisciplina en función de las nociones del éxito y la rentabilidad, como se refleja en algunas de las expresiones del estudiantado. Al mismo tiempo, se introdujeron las TIC en el currículum y las competencias genéricas en detrimento de la formación integral, que abarcaba aspectos humanistas y de pensamiento crítico para el análisis social.

A partir de 2023 se creó el currículum laboral para los bachilleratos tecnológicos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana; sin embargo, este texto da cuenta del marco curricular derivado de la RIEMS y vigente hasta 2022, cuando se realizó el estudio. Los CETIS compartían modelo académico con los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), que atendían a poco más de 620 mil estudiantes distribuidos en 457 planteles y formaban parte de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI), el subsistema de educación media superior tecnológica más grande del país y uno de los mayores en América Latina.

El CETIS 1

El Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) número 1 está ubicado en la alcaldía de Tláhuac, al sur de la CDMX. Por su ubicación geográfica, la comunidad estudiantil que acude a este plantel proviene sobre todo de las alcaldías de Tláhuac (60%), Milpa Alta, Xochimilco e Iztapalapa, pero también de los municipios de Chalco, Valle de Chalco, Ixtapaluca y Nezahualcóyotl, Estado de México.

En el plantel 1 para el ciclo 2022-2023 se impartían ocho carreras técnicas: Electricidad, Mantenimiento automotriz, Mecatrónica, Programación, Soporte y mantenimiento de equipo de cómputo, Mecánica industrial, Ofimática y Electrónica en modalidad escolarizada y en turno matutino y vespertino. Para el ciclo 2024 las últimas tres se sustituyeron por las de Inteligencia artificial, Electromovilidad, Robótica y automatización y se agregó la de Comercio internacional y de aduanas (CETIS 1, s.f.)

Los antecedentes históricos de este plantel se inscriben en el devenir de las políticas educativas para la formación técnica y son, por lo tanto, expresión de sus tensiones y vaivenes institucionales y sociales. Ante la demanda comunitaria por establecer instituciones de educación media en la zona, en 1963 el comisariado ejidal de Tláhuac donó el terreno que hoy ocupa el plantel para establecer ahí la Escuela Técnica Industrial 54, acción que corresponde con la estrategia de los gobiernos de mediados de siglo de fomentar la educación técnica para la producción. Para 1968 la escuela se transformó en el Centro de Estudios Tecnológicos 54, que ofrecía formación como técnico profesional en 6



semestres o como técnico básico en carreras de un año. Por último, a principios de la década de 1980 se creó el CETIS número 1 que mantuvo la oferta de carreras terminales como la de Técnico básico en operación de autotransporte urbano, que se ofreció hasta el ciclo 98-99, además de otras carreras de técnico profesional y de bachillerato tecnológico (SEIT, 1999). A partir de 2005 se quedó solo como opción bivalente. En 2012 se agregó al plantel el nombre de “coronel Matilde Galicia Rioja”, inspirado en quien fuera un general del Ejército Zapatista durante la Revolución mexicana, originario de Tláhuac.

Para comprender el papel del CETIS frente a la oferta educativa de nivel medio superior en la zona vale la pena considerar que, hasta 1979, el CET 54 y el Colegio de Bachilleres plantel 16 eran las únicas opciones públicas en Tláhuac para continuar estudios después de la secundaria. Para el ciclo 2022 en la Delegación de Tláhuac se registraron al menos 17 instituciones de nivel medio superior: once de ellas privadas, de las cuales nueve ofrecen bachillerato general y dos son tecnológicas. El CETIS 1 concentra aún la mayor matrícula con respecto a las otras instituciones con 3 798 estudiantes frente a 3 286 del plantel 16 del Colegio de Bachilleres y 1 731 del CONALEP 230 (SIGEEMS, s.f.)

Con respecto a la ubicación geográfica del plantel, puede decirse que en Tláhuac son visibles los contrastes de la transición entre lo rural y lo urbano. Por un lado, los siete pueblos originarios ocupan buena parte de su territorio y mantienen el ecosistema chinampero con formas de vida, producción y consumo tradicionales. Todo ello coexiste con zonas habitacionales más densamente pobladas y corredores comerciales que desde finales de los años noventa han crecido de forma considerable con la urbanización desordenada e irregular sobre el suelo de conservación ecológica, lo que ha acelerado el deterioro ambiental y problemas sociales por acceso a los servicios básicos e inseguridad (PAOT, 1999).

La alcaldía Tláhuac tenía en 2020 una población de 392 313 habitantes, de los cuales 160 200 se encontraban en situación de pobreza (37.3%). En los niveles de escolaridad se reportaba que 29.6% de la población económicamente activa tiene como grado máximo de estudios la secundaria, 24.6% nivel medio superior y 19.2% licenciatura (Unidad de Planeación y Evaluación de Programas para el Desarrollo, 2020). Según datos del CETIS 1, la mayor parte de los hogares de los que proviene el estudiantado tiene un bajo ingreso económico y 50% se dedican a actividades informales de trabajo (CETIS 1, 2022).

Con respecto a la infraestructura escolar, de acuerdo con el Programa de Mejora Continua 2021-2022 el CETIS 1 carece de suficientes docentes con perfiles de formación en el campo de las especialidades. No se han desarrollado suficientes convenios con empresas o sectores productivos para visitas, generación de bolsa de trabajo, prácticas profesionales y estadías para docentes con empresas afines; tampoco hay un adecuado seguimiento de egresados ni proyectos de colaboración para el desarrollo económico en los alrededores. Llama la atención que este mismo documento menciona la carencia de industria relacionada con las especialidades, lo que habla de la distancia entre la demanda de técnicos medios en el mercado de trabajo y la oferta de personas egresadas que buscan integrarse a éste.

El plantel no tiene equipamiento suficiente en talleres y laboratorios para atender a la totalidad de los estudiantes, y mucho del equipo que existe no está actualizado y en ocasiones es obsoleto. El perfil del profesorado no es del todo adecuado para las especialidades y se registra poca participación de los padres de familia en la comunidad escolar (cetis 1, 2022). En 2022 la matrícula alcanzó 3 798 estudiantes, con una eficiencia terminal de 52.36% y un índice de 19.18% de abandono escolar. En ese año se registraron 1 530 estudiantes de nuevo ingreso en los dos turnos, de los cuales 522 eran mujeres y 1 008 hombres, lo que muestra una clara tendencia masculina entre la población del plantel (cetis 1, 2023).

La estructura curricular del bachillerato tecnológico que se imparte en el CETIS y CBTIS se organiza en seis semestres, integrados por módulos para el componente profesional y asignaturas para la formación básica y propedéutica. No hay estudios suficientes que den seguimiento a egresados de estas instituciones para conocer la relación entre certificación técnica y empleabilidad; no obstante, algunos datos muestran diferencias muy poco significativas entre quienes cursaron educación técnica o preparatoria general y la población económicamente activa total. También se sabe que en los bachilleratos tecnológicos de la DGETI 69.5% de sus egresados transitan a estudios de nivel superior (ENOE, 2018; De Ibarrola, 2018). Lo anterior empata con una tendencia nacional observada en 2018, cuando solo entre 11% y 14% de los egresados de los bachilleratos tecnológicos accedían al título profesional correspondiente, con variaciones importantes según la institución y la entidad (De Ibarrola, 2018; Informes de Actividades y de Rendición de Cuentas de Educación Media Superior, 2023).

En el plantel 1, para el ciclo 2021-2022, obtuvieron certificado de carreras técnicas 18.3% de los estudiantes, y en su mayor parte de la carrera de Mantenimiento automotriz, la que tiene mayor matrícula (CETIS 1, 2023). Este dato es relevante porque, si bien no son cifras definitivas debido a que muchos egresados obtienen el título después de un tiempo, es un indicador del bajo porcentaje de quienes optan por tener un certificado y, por lo tanto, también da indicios acerca de la baja utilidad real que tiene para la empleabilidad de las personas egresadas. No obstante, estas cifras contrastan con la muestra de personas entrevistadas, donde se observa que, de 18 en total, diez estaban realizando el servicio social como requisito para la titulación y dos aún lo estaban considerando; es decir, en este grupo más de 55% están interesados en obtener el certificado, por lo que la información recabada aporta luz sobre las motivaciones subjetivas y el sentido de las decisiones y expectativas en torno a la certificación.

Resultados. El sentido de la formación tecnológica para estudiantes del CETIS 1

A los bachilleratos tecnológicos como el CETIS se les ha descalificado por estar enfocados en la formación para el trabajo, lo que se presume de menor importancia frente a los estudios universitarios. Al mismo tiempo, arrastran una serie de problemas como la falta de recursos,



bajos índices de calidad, pertinencia, infraestructura y capacitación docente, entre otros (De Ibarrola, 2020).

El examen único como mecanismo de selección para el ingreso al nivel medio superior en la Zona Metropolitana del Valle de México (COMIPEMS) contribuyó a reforzar la segmentación de la oferta educativa y a acentuar las diferencias entre escuelas que atienden a una población con mejores oportunidades socioeconómicas, reciben mayores recursos y con ello presentan mejores índices de calidad, y que suelen ser bachilleratos generales universitarios. Al mismo tiempo, alienta la estigmatización de quienes logran menor número de aciertos, que por lo regular presentan mayores desventajas y son asignados a las opciones tecnológicas, que siempre son las menos demandadas y con menores recursos. Por estas razones el examen de ingreso funcionó como mecanismo de clasificación en términos de méritos y capacidades entre quienes podían acceder a los bachilleratos con mayor prestigio y quienes no.

Aun cuando no se ha mostrado que asistir a un bachillerato tecnológico representa por sí mismo una desventaja frente a otras modalidades ni una diferencia significativa en términos de empleabilidad (Navarro, 2020), la visión meritocrática impide ver todo el entramado detrás de las desigualdades de acceso a la educación. Lo que esta investigación permite observar es que, si bien en algunos casos las construcciones simbólicas de las juventudes que asisten a estas escuelas lidian de modo permanente con la desvalorización del tipo de educación que reciben y del nivel educativo que alcanzan, también se entremezclan vínculos afectivos y simbólicos con la escuela y la carrera que subvierten esos estereotipos generando estrategias exitosas, y así las herramientas y habilidades que adquieren para entrar a un campo laboral les reserva ciertas ventajas.

De 18 personas entrevistadas, once eligieron el plantel CETIS 1 como primera opción en el examen de la COMIPEMS, aunque los motivos son diversos. Dos más llegaron como segunda o tercera opción, el resto buscaba acceder al bachillerato UNAM y al no alcanzar el puntaje llegaron al plantel, donde se les recibió aun sin haber sido asignados mediante el examen. En las entrevistas hicieron referencia a la opinión positiva que se tiene en la zona sobre el plantel, la calidad de sus docentes y la oferta académica, lo cual muestra que, a nivel local, la solidez de una institución también se va construyendo a través de la voz de sus egresados y las dinámicas de cada familia, que por generaciones continúan asistiendo a la misma escuela. También ocurre que egresados del plantel regresan años después como docentes, con vínculos afectivos que fortalecen a la comunidad escolar. Queda por explorar con mayor profundidad cómo incide la situación laboral e ingresos de egresados en estas elecciones; sin embargo, la cercanía con el domicilio también parece ser un factor importante para la elección de escuela, aunque no la única.

Otro dato interesante es que diez personas manifestaron que eligieron el plantel por las carreras que ofrecía y siete lo hicieron porque tuvieron al menos a un familiar cercano que también estudió ahí. Los datos muestran que, para este grupo, el cual en general tiene buen aprovechamiento, la oferta académica de carreras orientadas a la tecnología fue un factor atractivo. Más adelante se abundará en este aspecto.

Por otro lado, el estudiantado expresó satisfacción por estar en esa escuela. Por ejemplo, la E17, frente a la pregunta de qué significa estudiar en un bachillerato tecnológico, refiere que “significa mucho porque es una etapa muy importante para mí, porque si me gusta mi escuela, me gusta que tenga muchas áreas verdes y así, si me gusta”. (E17MSM) En el mismo sentido, una estudiante de Mecatrónica contestó:

Yo digo que es algo que sí me está ayudando, ahora si que si me siento orgullosa de ir en un CETIS, y de hecho me han dicho mucho que mi CETIS es muy bueno, y por ejemplo la gente que no sabe me dice: “¡Ay! vas en un CETIS” (usa un tono despectivo), pero la gente que conoce la escuela sabe que es buena y me dicen que es uno de los mejores CETIS (E12MME).

Frente al cuestionamiento de qué es lo que más valoran de su estancia en el CETIS, siete personas hicieron referencia al profesorado como personas “que ayudan”, “que inspiran”, “que se comprometen con su aprendizaje”; cinco dijeron haber encontrado buenos amigos, y seis se refirieron a que aprendieron a priorizar el estudio y evitar “malas compañías o malas influencias”.

A lo largo de sus propias narrativas fue posible observar cómo algunas personas fueron transformando el sentido de tener una carrera técnica en el área tecnológica. La estudiante 6 de la carrera de Electrónica llegó al plantel por el criterio de cercanía y por presión familiar, sin interés particular en las carreras, pero pronto descubrió que es algo que sí le gusta:

Conforme fue avanzando el tiempo me di cuenta que es bastante divertido, a pesar de que en sí no me gusta la electrónica, porque si me preguntan te vas a dedicar a eso probablemente yo conteste que no, pero si me gusta, es bastante entretenido (...) cada vez que va avanzando mi carrera voy aprendiendo nuevas cosas que yo nunca en mi vida me imaginé querer aprender, ya que en sí yo iba centrada en la carrera de culinaria.

Al mismo tiempo, ella reconoce que los conocimientos que está adquiriendo pueden darle alguna ventaja en el mercado laboral: “te pueden contratar en empresas de todo porque la mayoría de las cosas actualmente son digitales, todo tiene algo digital, entonces si tú lo sabes hacer puedes llegar a una empresa y decir oiga yo lo sé hacer y la empresa ya te da tu trabajo” (E7MME). No obstante, al igual que el resto de las personas entrevistadas, tiene claro que para acceder a un trabajo y a mejores condiciones tiene que cursar el nivel superior y capacitarse de manera permanente.

De manera similar, la estudiante 12 de Mecatrónica va descubriendo el gusto por estudiar en el CETIS y por la carrera. A pesar de que el plantel no había sido su primera opción, comenta: “Pues al principio me arrepentí, porque dije ¡noooo! hubiera estudiado o me hubiera metido a un curso o algo así, pero ya después entré y pues vi el plantel y el ambiente y me gustó. Ya después pues vi que me quedé en la carrera que quería, porque necesitas promedio para quedarte en esta, y me empezó a gustar porque luego empezamos a hacer prácticas” (E12MME).

Esta misma estudiante identifica que los conocimientos adquiridos le pueden servir en su vida cotidiana: “aprender a programar yo digo que es algo muy importante para cualquiera, yo puedo ocuparlo para muchas cosas, ya no tanto para un trabajo sino algo personal, por ejemplo, se me descompone algo y yo ya sé arreglarlo y así”. Incluso, considera la opción de seguir estudiando algo relacionado a nivel profesional, aun cuando ese no era su deseo original: “de hecho estoy entre Mecatrónica o Gastronomía porque sí me gustó la carrera, podría ser también Ingeniería o Robótica, también me gusta mucho robótica” (E12MME). No se cuestiona la necesidad de seguir estudiando, sabe que para un trabajo requeriría tener mayores conocimientos: “o sea si nos enseñan, pero no es como que algo que pueda hacer en una empresa formal, ya tendría que saber más cosas”. En este sentido coincide con el resto de las personas entrevistadas, pues de las 18 solamente uno dijo que aún no sabe, pero el resto sí quiere seguir estudios universitarios, aunque es interesante destacar que solo tres personas quieren continuar en la misma carrera o algo similar y otras tres lo consideran como una posibilidad, pero aún no lo han decidido.

Esta cifra muestra que el estudiantado reconoce limitaciones de los conocimientos y habilidades que adquieren en el CETIS frente a lo que se requiere en el mundo laboral y, sobre todo, para alcanzar un nivel de ingresos aceptable. Además, habla de un marco referencial limitado en el que no logran visualizar otras formas innovadoras de enlazar su carrera técnica con otras profesiones. La estudiante 13 de Mecatrónica reconoce que “van a hacer falta conocimientos para trabajar en una empresa, haría falta más a detalle. Puede ser que se facilite, pero no es lo mismo un diagrama que una máquina grande” (E13HME). La estudiante 7 reflexiona sobre cómo se ve a futuro y concluye que no se ve a sí misma en un trabajo como técnica: “tenía otra expectativa de la carrera, me gusta y todo, pero no es algo en los que yo quisiera trabajar” (E7MME). Este ejemplo es interesante porque ella misma poco después reconoce que sí ha considerado seguir con estudios de Robótica o Mecatrónica, debido a que se da cuenta de que en esa área habrá mejores oportunidades y para lo que sus estudios técnicos pueden representar una ventaja: “porque quieras o no la tecnología avanza y ya a nosotros nos está comiendo y es como de que ya nadie va a tener empleo, más que los que sepan programar, hacer robots, todo lo que tiene que ver el CETIS” (E7MME). Es decir, piensa de manera estratégica al apostar por los estudios superiores, pero en la misma área para aprovechar sus conocimientos adquiridos en esta etapa.

El estudiante 9 de Ofimática considera que en el bachillerato “como que no aprendes más, o sea no te metes a las entrañas de la carrera, no se a nivel superior, por ejemplo, en el Tec ahí si veríamos las entrañas de esa carrera que estamos llevando” (E9HO). Este estudiante quiere continuar con su carrera también por otros motivos: “seguir con mis estudios, es lo más importante para mí y siento que sería un logro más importante para mí y un logro en mi familia, que diga: “No, mi hijo sí estudió”, que yo me refleje en la familia, es lo más importante”. (E9HO). Esto muestra cómo se entretajan distintas expectativas no solo laborales y profesionales, sino de realización personal cuyos efectos positivos se expanden al núcleo familiar como en este caso, donde él sería la primera persona en su familia en tener estudios universitarios.

El estudiantado genera estrategias con miras al futuro profesional y laboral. Si bien casi la totalidad desea seguir estudiando, al menos diez personas desean certificarse como técnicos en la carrera que cursan y otras dos lo estaban considerando. Como ya se mostró, el porcentaje que opta por obtener el certificado es bajo en todo el subsistema, en parte por la cantidad de requisitos que les solicitan (como la prestación del servicio social durante 480 horas). No obstante, estas personas con buena trayectoria escolar ven la certificación como un respaldo, un apoyo extra o, en todo caso, como una tabla de salvación para emplearse mientras consiguen otra cosa. Así, el estudiante 1 de Programación se acerca con el profesor como parte de su estrategia de combinar trabajo y estudio para ganar experiencia: “(...) le había comentado a mi profesor que si me echaba la mano en cómo meterme un poquito más al área que estoy estudiando para después de la prepa meterme a trabajar y luego, ya en un tiempo, meterme a estudiar para sacar mi universidad, para tener un mejor puesto y tener ya más experiencia” (E1HP).

El estudiante 8 de Electrónica fue descubriendo las posibilidades que podría tener con la carrera: “Pues iniciando tenía otras perspectivas de que a lo mejor no me iba a funcionar esto, pero ahorita ya viendo bien las cosas y lo que he aprendido aquí es muy bueno, y fue muy buena opción porque me va por así decirlo a abrir caminos a otros lados, ejercer en otros lados con la carrera que estoy estudiando” (E8HE). En el mismo sentido de la ventaja de tener un respaldo se expresaron otros tres estudiantes:

¡Ah! bueno, en mi caso si porque ya me respalda de alguna manera; por ejemplo, en el bachilleres nada más sacas el bachillerato y ya no sales de nada y aquí pues si tienes carrera” (E9HO). La estudiante 11 de Mecatrónica lo expresó así: “Pues aunque yo no voy a estudiar realmente esto, si queda como un conocimiento extra, y si en algún momento, no se, necesito dinero puedo trabajar de esto y ganar bien, o sea es como que un aprendizaje extra, lo puedo usar para muchas cosas”. Para el estudiante 12 también significa un apoyo adicional en caso necesario: “pues yo digo que es una entrada más, ¿no? una cosa que facilita. Aun así, yo quiero estudiar la universidad, pero siento que eso si me ayudaría también” (E12MME). Para la estudiante 14 de Ofimática podría utilizar su conocimiento trabajando por su cuenta: “Mientras podríamos hacer como páginas web o algo así, para que, digamos, podamos tener un ingreso ya sea en escuelas o en otros lados ofreciendo nuestros servicios” (E14MO). Por último, otras dos personas dijeron algo similar: “Pues yo siento que tiene ventajas la carrera que tomas, como que te abre más puertas, y si te gusta puedes seguir con esa misma carrera” (E16HSM). “No se, igual y me sirve también de algo, como para tener otro lugar para trabajar” (E18MSM)

Identidades en tránsito entre el *self management* y la promesa de movilidad social

Como lo muestran las narrativas de las juventudes, la forma como expresan sus deseos y expectativas refleja con claridad el momento histórico en el que se ha normalizado la perspectiva de que es una



responsabilidad individual el capacitarse de modo permanente para competir por un puesto laboral, conseguir mejores condiciones de vida sin vislumbrar con claridad o cuestionar las condiciones sistémicas y de desigualdades estructurales que les afectan. Frente a ello los jóvenes despliegan un conjunto de estrategias individualistas centradas en su esfuerzo personal y su deseo de formación permanente, lo que produce una específica forma de subjetividad, donde la lógica competitiva del mercado se interioriza como conducta normal aceptada y valorizada (Arellano, 1999).

Aunque algunas de las personas entrevistadas hablaron de sus planes a futuro, el énfasis de la indagación se puso en los retos profesionales y laborales, para conocer en qué medida consideran que los estudios en el cetis pueden ser útiles. En este sentido, llama la atención que siete personas consideran su principal preocupación reprobar el examen de admisión y no poder entrar a la universidad. Frente a esto, de nuevo se observa cómo algunos de los participantes generan estrategias para lograr mejores resultados, pues cinco de las personas entrevistadas manifestaron que en ese momento ya se encontraban en curso para ingresar a la universidad y dos más estaban a punto de iniciarlo.

En ese sentido, en décadas recientes se han estudiado los efectos que han tenido los cursos y exámenes de ingreso a nivel medio superior y superior y las desventajas que implican, pero aún queda mucho por indagar sobre cómo impactan en la autopercepción y los procesos de subjetivación las experiencias de ser rechazados, de estar en opciones que no eligieron o de quedarse sin lugar por no alcanzar la puntuación mínima. También vale la pena cuestionar las razones que llevan a elegir una escuela sobre otra y qué tanto el mismo sistema educativo fomenta la desvalorización de algunas opciones.

De lo anterior se destaca que, aun cuando la gran mayoría aspira a cursar estudios universitarios y lo consideran dentro de su horizonte de posibilidades, se saben sujetos a un sistema que no les garantiza el acceso y, llegado el caso, tampoco un mejor futuro laboral, lo cual genera incertidumbre personal asociada con capacidades o méritos personales y no a un problema generacional compartido o derivado de ciertas políticas públicas. Las personas entrevistadas suscriben la idea de ejercer la carrera solo de manera temporal. Comprenden que en el campo en el que se están formando se requiere especialización y capacitación permanente y que con el nivel técnico no alcanzarán el nivel de vida al que aspiran, por lo que pensar su formación en el cetis como una transición a algo mejor fue un común denominador en las entrevistas. Por ejemplo, la estudiante 17 manifestó cansancio y presión por los estudios: “Ya quiero decir ¡ya! Ya no quiero, gracias, pero pues me motivo por lo mismo de que yo tengo metas, tengo sueños, tengo planes y digo bueno, acabo el cetis y me enfoco a lo que yo quiero estudiar” (E17MSM). La estudiante 11 desea estudiar y conseguir un buen trabajo para “poder mantener mi persona, por ejemplo, casa, carro, trabajo, ropa, o sea todo lo que yo necesito y claro, también ayudar a mis papás” (E11MME).

En las entrevistas se pudo observar una noción limitada acerca del desarrollo tecnológico y su impacto económico global, de sus alcances para los procesos sociales, pero sobre todo de su propia participación

en estos fenómenos, debido a que, en general, expresan aplicaciones y saberes muy limitados de lo que aprenden en la carrera, lo que habla de una formación muy estrecha que no les permite ampliar sus referentes y conectar con otras ramas del conocimiento para potenciar su propio bagaje. A continuación se muestran ejemplos sobre cómo describieron lo que aprenden en sus respectivas carreras y cómo se expresan en torno al papel de la tecnología en la sociedad actual y en su vida cotidiana:

E1HP: “Programar no nada más se especializa en puro código, sino también en aprender otras cosas, más cualidades de programarte tú mismo para ser autosuficiente en otras cosas. La tecnología me ha facilitado muchas cosas relacionadas con mi vida cotidiana, para la escuela, entretenimiento, etcétera”.

E2HP: “(En la carrera) nos enseñan a hacer instalaciones de IP o hacemos cables para módems. La tecnología ha cambiado todo, por ejemplo, ahora estamos mucho en los celulares y es raro el momento en que lo dejamos y por lo cual es más necesario y antes no, antes era más de convivir y no estar frente a una pantalla”.

E13HME: “Aprendemos a hacer funcionar una máquina o programarla. La tecnología sirve para buscar información y también Alexa me llama la atención...”.

E15HSM: “Pues el mantenimiento es mantener la computadora estable, cuando no le funciona algo lo tenemos que hacer nosotros, limpiarla por dentro y por fuera y poner archivos y todo eso. La tecnología ha mejorado todo, en la facilidad de las cosas, un ejemplo la investigación y tener información a la mano”.

Cabe destacar que para la mayoría fue difícil responder sobre cómo veían la influencia de la tecnología en la sociedad actual. Aun cuando se seleccionaron solo algunos fragmentos se respetaron las frases originales, lo que nos deja ver, por un lado, lo escueto de algunas descripciones, y por otro queda de manifiesto que aun cuando algunos se dan cuenta del avance de la tecnología en el contexto actual no articulan del todo sus propias nociones, no las contextualizan o matizan. Además, en todas las entrevistas se pudo observar que la mayoría relaciona la tecnología de forma muy concreta con el uso cotidiano que hacen del teléfono celular, sobre todo para hacer tareas y entretenerse, sin asociar sus aprendizajes de la carrera con los sectores productivos, con las tendencias o incluso con posibles innovaciones desde o para su propio entorno. Con respecto a las salidas y condiciones laborales de su carrera, se observó que también tienen nociones acotadas y reconocen pocos espacios donde podrían prestar sus servicios. Aun cuando 10 de 18 personas entrevistadas han trabajado mientras estudian, ninguna se ha empleado en actividades relacionadas con sus estudios, sino en tiendas, gasolineras, restaurantes, fábricas y oficios como la albañilería y la herrería. Es decir, para la mayoría el entorno laboral no les es ajeno, la mayoría reconoce esta experiencia como útil para su crecimiento personal, pero lo ven como algo transitorio y ajeno a la escuela y a la carrera técnica para la que se están formando.

Hasta ahora el servicio social y las prácticas profesionales constituyen los pocos espacios extraescolares para desarrollar estrategias y recursos personales hacia la inserción laboral; de manera desafortunada, en el CETIS 1 no hay suficiente articulación con empresas y posibles

empleadores de las ramas tecnológicas, por lo que la mayoría liberan estos requisitos haciendo trabajos de oficina, archivo y apoyo escolar que no cumplen del todo con su propósito formativo. En este sentido, el bachillerato tecnológico carece de mecanismos que articulen y potencien la experiencia laboral previa del estudiantado, los aprendizajes escolares y competencias profesionales con una orientación educativa eficiente para enriquecer sus trayectorias, fortalecer habilidades y abrir el panorama de posibilidades formativas y laborales. Así mismo, la formación social y humanista resulta insuficiente para que las personas egresadas adquieran habilidades analíticas y de pensamiento crítico que les permitan reconocerse y desarrollarse como sujetos políticos y tengan las bases para el ejercicio profesional ético y socialmente responsable. Vale la pena recordar que con la implementación de la RIEMS en este subsistema (hasta 2022) no se cursan materias de historia ni ciencias sociales, sino que lleva una sola asignatura llamada Ciencia, tecnología, sociedad y valores, además de Ética y Temas de filosofía.

Para el estudiantado del CETIS 1 que respondió a las entrevistas hay algunos elementos en común cuando se refieren a lo que significa el trabajo, cómo se imaginan un empleo ideal y qué consideran que requieren para conseguirlo. Resaltan las expresiones en las que asumen con naturalidad el hecho de no tener un solo empleo, sino varios a lo largo de la vida, lo que habla del contexto de esta generación que difícilmente podrá acceder a puestos estables y de larga duración por las dinámicas de los mercados laborales precarizados y en transformación constante a nivel global. También resalta que varias prefieren ser independientes, tener un negocio propio, para “no ser menos que nadie, sino también como que igualizarnos” (E11MME). Por ejemplo, la estudiante 10 comenta acerca de su trabajo ideal: “me gustaría que fuera cien por ciento ayudando gente o animales, no sé, en una organización mía, o sea independiente. Con mi propio esfuerzo quisiera ser más bien yo la jefa” (E10MO).

Las personas entrevistadas retoman la retórica del *self managment*, del *emprendimiento* y el trabajo independiente vislumbrados como un ideal. A estas nociones se suman las que asocian un buen empleo con viajes y tiempo libre: “Yo lo que también busco es salir fuera, quiero conocer más este hermoso país (...) un trabajo que me implicara viajar, conocer a más personas de otros países y pues tener mi casa, todo lo que yo, mi propósito es tener mi casa” (E5MO). Para otra estudiante se asocia con elevar su calidad de vida: “a lo mejor va a sonar muy avaricioso, pero yo quiero tener muchas cosas, yo quiero hacer muchas, muchas cosas antes de casarme, viajar, disfrutar mi carrera, el chiste es ver cómo se van dando las cosas para mí” (E4MP). Por último, llama la atención cómo hacen suyos los discursos empresariales sobre la relación entre empleados felices y mayor productividad, destacando al trabajo como algo que debe disfrutarse:

“Creo que mi trabajo ideal a mediano plazo no tengo ni idea de qué podría ser, pero sé que tendría que gustarme y más que gustarme no fastidiarme, porque hay trabajos donde claramente no te gustan y lo estás haciendo por necesidad, pero a veces el tiempo es terrible porque incluso te sientes más cansado que en un trabajo que te gusta un poquito más, te sientes como de mañana no hay problema en que vaya” (E8HE).

Otra estudiante de Mecatrónica lo expresó así: “(quiero un trabajo) que no consuma mucho mi tiempo porque estoy trabajando para, o sea para disfrutar ¿no? y así, por ejemplo, hay personas que trabajan casi todo el día entonces no disfrutan de lo que hacen. No, yo digo que es algo en lo que debes de trabajar mucho y esforzarte para lograr hacer eso. También lo que me gustaría sería igual, mi trabajo ideal sería ir de viaje a lugares, a países y así” (E12MME).

De manera similar, dos estudiantes retomaron la idea difundida entre consultores empresariales que afirman que si te gusta tu trabajo deja de ser trabajo porque es algo que disfrutas: “sería un trabajo que me guste, si no ya se me haría pesado porque, como dicen, si me gusta mucho, no lo veo como un trabajo, lo veo como algo que me gusta” (E14MO). El estudiante de Programación lo expresó así: “pues realmente siento que un buen trabajo es cuando deja de ser trabajo ¿no?, cuando te empieza a gustar, cuando haces lo que te gusta dejas de trabajar, a mí me gustaría hacer eso” (E2HP). De lo anterior destacan las nociones subjetivas compartidas acerca de lo que es el trabajo y el empleo al que aspiran desde perspectivas individualistas e instrumentales, inscritas en un proyecto de vida en el que poco o nada se consideran aspectos como remuneración justa, estabilidad laboral o protección de derechos sociales a largo plazo.

Discusión

La conformación de subjetividades en la escuela contemporánea está atravesada por las lógicas sistémicas neoliberales que articularon el currículum a partir de la década de los noventa en la lógica de la cultura empresarial y del capital humano, que instrumentaliza los saberes en aras de la productividad. En las percepciones del estudiantado se muestra cómo se ha invisibilizado el peso de las políticas estructurales y de gobierno en la reproducción de las desigualdades, trasladando la responsabilidad del acceso al empleo y al bienestar a la acción de los sujetos que se han autoimpuesto las exigencias de la formación permanente, el mérito individual y el éxito bajo esquemas de emprendimiento y *self-management* (Torres, 2017).

El estudiantado que participó en la investigación mostró que la gran mayoría desea continuar hacia los estudios universitarios y ninguno manifestó la intención de dejar de estudiar para ejercer su carrera. Lo anterior puede ser un indicador de que la formación de técnicos medios en los bachilleratos tecnológicos no necesariamente garantiza el acceso a empleos de calidad, en tanto las personas egresadas aún buscan mayor especialización. No obstante, sería injusto aducir las causas del acceso desigual a los empleos tan solo a la formación escolar que reciben las juventudes, porque es necesario reconocer las características de la estructura heterogénea, desigual y combinada del mercado laboral (Navarro, 2020).

En fecha reciente el bachillerato tecnológico se articuló para responder a la demanda de formación de capital humano, y con ello integrar al sistema educativo en la ecuación capacitación-productividad-competitividad-desarrollo nacional; sin embargo, se han hecho evidentes

los desafíos y limitaciones de tratar de adecuar la formación escolar al sector empresarial y productivo, así como los exigüos resultados obtenidos, mismos que no se han traducido en crecimiento económico y justicia social para las mayorías.

La investigación mostró que los procesos de subjetivación del estudiantado del CETIS 1 van configurando ciertos rasgos de una identidad difusa que fluctúa entre percepciones positivas sobre sus experiencias formativas, pero limitadas en sus alcances, que no siempre se acaban de interiorizar como saberes útiles y pertinentes frente a la incertidumbre y los deseos de consolidar un futuro estable. Así mismo, se evidenció en la estructura curricular una separación paradójica entre el mundo escolar y el mundo laboral, ya que habilita en competencias profesionales para el trabajo, pero no articula herramientas de análisis sobre la realidad social del trabajo y su regulación. Esta incongruencia se ha estudiado en otros espacios educativos y quedado de manifiesto que las escuelas no incentivan de forma suficiente la reflexión y aprendizaje sistemáticos sobre la problemática de la transición entre escuela y trabajo (Bucci, 2019), lo que debería ser prioritario para el nivel medio superior por la edad de quienes lo cursan.

El vacío que deja la escuela es ocupado con facilidad por otros canales de información en los que las juventudes retoman nociones y generan expectativas acerca de su futuro laboral. De acuerdo con Tiramonti (2004), desde las élites se ha construido una determinada estética del trabajo asociada con un estilo de vida exitoso, cosmopolita y donde las opciones de consumo son muy amplias. Llama la atención cómo se han introyectado algunas de estas ideas en el estudiantado y cómo generan ciertas estrategias para acercarse a esos ideales. Sin embargo, también fue posible observar en el estudio que las razones para elegir escuela son muy diversas y obedecen a factores personales, familiares y contextuales, donde la tradición y la confianza juegan un papel relevante. Aun cuando se ha mostrado que un factor importante para reproducir las desigualdades es el acceso a canales de escolarización diferenciados (Salgado, 2021), también es cierto que el estudiantado del CETIS 1 que fue entrevistado encuentra ventajas competitivas en cursar las carreras técnicas que enriquecen su formación y crecimiento personal.

Conclusiones

A través del análisis se pudo observar que las personas entrevistadas reconocen el valor de su tránsito por el bachillerato y la carrera técnica en el proceso de transición a la adultez y consolidación de gustos, deseos y personalidad, rescatan la importancia de lazos familiares y comunitarios o el prestigio del plantel, además de que valoran y reconocen la utilidad de los saberes tecnológicos para casi cualquier actividad económica y su valor estratégico. Construyen rasgos de identidad, en ocasiones al margen de lo instituido y en otras asimilando los marcos de referencia a los que tienen acceso; sin embargo, no llegan a cristalizar una identidad en tanto noción del sí mismo como sujeto que sabe algo y es capaz de hacer algo con lo que sabe; tampoco se conciben como agentes de innovación y transformación en el ámbito de la tecnología,

pues no tienen certeza de cómo van a usar esos conocimientos o para qué les va a servir la capacitación técnica en un campo de alta complejidad y en expansión, que demanda cada vez más especialización. La aspiración de un proyecto de vida descansa en la responsabilidad de construir seguridad en sí mismos y en estrategias individuales de realización, en la que reconocen tensión e incertidumbre.

A partir de lo anterior vale la pena cuestionar qué tanto está funcionando la labor “igualadora” de la educación obligatoria cuando subsisten las inequidades de acceso, permanencia y movilidad, y sobre todo mientras se diferencia entre saberes académicos con mayor relevancia social y los manuales o técnicos como inferiores, así como los sectores sociales que acceden a cada uno (Tiramonti, 2004). Desde esta lógica se ha objetado el examen único de la COMIPEMS porque excluye a muchos aspirantes de “las mejores opciones” (García, 2016); sin embargo, lo que habría que cuestionar es, primero, que desde el Estado se apoye más a unos subsistemas que a otros, y, después, que se considere de antemano que la formación para el trabajo es de menor calidad y da menores oportunidades a sus egresados.

En contraste, las voces del estudiantado muestran que las formaciones técnicas pueden generar aprendizajes, experiencias positivas y nuevas posibilidades, sin que eso signifique excluirlos de los estudios universitarios. Lo anterior invita a reflexionar acerca del valor de que las juventudes aprendan oficios y saberes aplicados que pueden generar opciones para resolver problemas en su vida cotidiana. Esto implicaría pensar la educación técnica como parte de una formación integral del nivel medio superior que estimule creatividad y habilidades de pensamiento complejo para participar en el desarrollo tecnológico desde las realidades locales y nacionales que formen al estudiantado como agentes de cambio y participación activa en su presente y futuro. En conclusión, las narrativas que se presentaron visibilizan experiencias llenas de satisfacción y orgullo en medio de entornos complejos y contradictorios, pero nos recuerdan que las voces juveniles, desde sus deseos, esperanzas e ímpetu, siempre desafían los caminos preestablecidos o las sentencias sobre un solo destino para inventar siempre otros posibles.

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación y que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.



Referencias

- Aguilar Nery, J. (2018) *Políticas de equidad en el nivel medio superior en México: una panorámica de cara al siglo XXI*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Ávalos, J. M. (2018). Trabajo, subjetividades juveniles y cultura digital: algunas experiencias de jóvenes de Tijuana. *Global Media Journal México*, 15(29), 65-87. <https://rio.tamtu.edu/gmj/vol15/iss29/5>
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mélich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259.
- Bucci, I. (2019). La representación de los jóvenes en torno a las posibilidades que ofrece la educación para el ingreso al mercado laboral. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires.
- Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios, núm. 1 (s.f.). Sitio web oficial del CETIS 1. <https://cetis001.edu.mx/>
- Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios, núm. 1 (2022). Programa de mejora continua, ciclo escolar 2021-2022. <https://www.sistemadeevaluacion.sems.gob.mx/sigeems/>
- Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios, núm. 1 (2023). Programa de mejora continua, ciclo escolar 2022-2023. <https://www.sistemadeevaluacion.sems.gob.mx/sigeems/>
- CONOCER (2000). *Reunión anual 1999 del Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la capacitación*. CONOCER.
- Contreras, D. y Pérez de Lara, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- COSNET. (2004). *Estructura del Bachillerato Tecnológico*. Secretaría de Educación Pública.
- De Ibarrola, M. (Coord.) (2018). *Los desafíos que enfrenta la formación de los jóvenes para el trabajo del siglo XXI. Las escuelas de nivel medio superior y otras alternativas* (documento interno). Subsecretaría de Educación Media Superior, Departamento de Investigaciones Educativas -Cinvestav IPN.
- De Ibarrola, M. (2020) La formación para el trabajo en las escuelas del tipo medio superior: panorama nacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 29-59.
- Fresia, I. A. (2020). Subjetividades juveniles y formas de institucionalización: algunas reflexiones para pensar las mutaciones. *Análisis*, 52(97), 347-360. <https://doi.org/10.15332/21459169/5508>
- García Pinzón, I., (2016). Patrones de elección de los participantes del concurso para el ingreso a la Educación Media Superior de la COMIPEMS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 95-117.
- González Rey, F. y Mitjans Martínez, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16.
- Gómez, V., y Royo, P. (2015). Nuevas subjetividades y proyecto de vida: jóvenes universitarios de la VII región del Maule, Chile. *Revista de Estudios Sociales*, (53), 94-107. <https://doi.org/10.7440/res53.2015.07>
- Guerra Ramírez, M. (2008). *Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares: un abordaje biográfico* (Tesis de doctorado), Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav].
- Informes de Actividades y de Rendición de Cuentas de Educación Media Superior. (2023). Portal de informes de Actividades y de Rendición de Cuentas de Educación Media Superior. <https://www.rendiciondecuentas.sems.gob.mx>

- Mèlich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- Navarro Cendejas, J. (2020) ¿Importa el tipo de bachillerato? Transiciones después de la educación media: diferencias entre programas generales y tecnológicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 25 (84) 153-178.
- Orellano, M. (1999). Los jóvenes, la escuela y el mundo del trabajo: algunas reflexiones acerca de la producción de la subjetividad en el fin del milenio. En A. Puiggrós (Coord.), *En los límites de la educación: niños y jóvenes del fin de siglo* (pp. 97-142), Homo Sapiens Ediciones.
- Procuraduría Ambiental y del Ordenamiento Territorial. (1999). Programa delegacional de desarrollo urbano de Tláhuac. <https://paot.org.mx/centro/programas/delegacion/tlahuac.html#conservacionp>
- Ramírez García, R. (2013) *Cambiar, interrumpir o abandonar: La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. ANUIES.
- Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M. (2012) *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Paidós.
- Salgado Escobar, R. (2021). Subjetividades juveniles y narrativas escolares en el Telebachillerato Comunitario en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-30.
- Saur, D. (2016). Lo educativo más allá de la escuela: experiencia educativa y subjetividad. En Z. Navarrete y J. I. Loyola (Coords.), *Formación de sujetos: reformas, políticas y movimientos sociales* (pp. 21-34). Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación / Plaza y Valdés.
- Saraví, G. (2009a). Desigualdad en las experiencias y sentidos de la transición escuela-trabajo. *Papeles de Población*, 15(59), 83-118.
- Saraví, G. (2009b) *Transiciones vulnerables: juventud, desigualdad y exclusión en México*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Sistema Integral de Gestión Escolar de la Educación Media Superior. (s.f.). *Consulta de información sobre planteles*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/Sistema-Integral-de-Gestion-Escolar-de-la-Educacion-Media-Superior-SIGEEMS-Consulta-de-informacion-sobre-planteles
- Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (1989). *Estadística básica del sistema nacional de educación tecnológica 1988-1989*. Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas.
- Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (1999). *Escuelas y carreteras: Catálogo*. Sistema Nacional de Educación Tecnológica.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Torres Carrillo A. (2006) Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 86-103.
- Torres Santomé J. (2017) *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Treviño, E. y Carbajal, J. (Coords.). (2015) *Políticas de la subjetividad e investigación educativa*. Programa de Análisis Político de Discurso, Editorial Balam.
- Unidad de Planeación y Evaluación de Programas para el Desarrollo. (2020). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/699063/09_011_CDMX_Tlahuac.pdf
- Weiss, E., y Bernal, E. (2013). Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana. *Perfiles Educativos*, XXXV (139), 151-170.

Semblanzas

Dalia Argüello Nevado. Historiadora por la Facultad de Filosofía y Letras, con maestría en Docencia para la Educación Media Superior y doctorado en Pedagogía por la UNAM. En el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV realizó una estancia de investigación posdoctoral sobre bachilleratos tecnológicos. Es profesora de asignatura de la UNAM desde 2017 y ha impartido clases a nivel licenciatura y posgrado en otras instituciones públicas. Ha participado en diplomados de actualización, cursos de formación docente, elaboración de libros de texto y diseño curricular para nivel medio superior y superior. Sus líneas de investigación son Políticas curriculares en el nivel medio superior, Enseñanza de la historia y las humanidades, y Pensamiento crítico en educación.