

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS PUEBLA

**ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

UDLAP®

Experiencias de desigualdad y trayectorias escolares de beneficiarios del programa
Jóvenes Construyendo el Futuro

Tesis que, para completar los requisitos del Programa de Honores presenta el
estudiante

Dante López Castañeda

<<163394>>

Licenciatura en Pedagogía

Dra. Aymara Flores Soriano

Directora de Tesis

San Andrés Cholula, Puebla.

Primavera 2022

Hoja de firmas

Tesis que, para completar los requisitos del Programa de Honores presenta el
estudiante **Dante López Castañeda ID 163394**

Director de Tesis

Dra. Aymara Flores Soriano

Presidente de Tesis

Dra. Claudia María Ramírez Culebro

Secretario de Tesis

Dra. Alicia Olga Lazcano Ponce

Agradecimientos

A las y los entrevistados que me prestaron sus historias para poder analizar, relatar y mostrar en este trabajo, sin ustedes nada de esto sería posible, al final esta es su tesis yo lo único que hice fue redactar y mostrar sus historias, experiencias y trayectorias académicas. Su confianza, apoyo y tiempo fue el mejor regalo que me pudieron dar. Recuerden nadie sabe ni sabrá más de sus historias que ustedes.

Dra. Aymara Flores Soriano, gracias por acompañarme en este proceso sin tu confianza, guía y apoyo no me hubiera convencido de que podía e iba en un buen camino académico, por darme horas de insomnio y siempre estar ahí. Gracias Renata por mostrarme este grandioso programa y motivarme a hablar con Aymara, sin pensarlo tú fuiste la primera en impulsar este proyecto.

Gracias a Dany, Maca, Mar, Pau y Regina por apoyarme en todo lo que implicaba ser el estudiante que entró a Honores y ceder la posibilidad de entrar a este programa, gracias por leerme, escucharme, apoyarme, reír y llorar conmigo. Gracias al departamento de Ciencias de la Educación porque, aunque no me lo decían muy seguido siempre supe que estaban ahí para apoyarme y en todas las clases, eventos y charlas lo demostraban.

A la Dra. Claudia y la Dra. Olga, gracias por leerme y retroalimentarme en este trabajo final de mi licenciatura, su tiempo ha sido fundamental para este proceso. Gracias a Kenia y al Programa de Honores porque sin su trabajo este trabajo no hubiera sido posible.

Gracias Xana, Uri, Lalo, papá y mamá su interés en cada paso de este trabajo me llevaba a continuar y concluir con este proceso tan importante para mí. Finalmente, gracias a todos aquellos que de manera directa o indirecta hicieron que esto fuera una realidad.

ÍNDICE

	Página
Introducción	
1. Justificación y delimitación del tema	1
2. Planteamiento del problema	4
3. Revisión de la literatura	5
a. Desempleo juvenil	5
b. Trayectorias académicas y desempleo juvenil	6
c. Desigualdades en las trayectorias académicas e inserción laboral	7
d. Estado, desigualdades y política social	8
4. Marco teórico	9
a. Juventud y jóvenes	9
b. Jóvenes y desigualdades en México	10
c. Política social y programas sociales	11
d. Desigualdades e interseccionalidad	12
e. Capital familiar, escolar, cultural y social	15
f. Trayectorias escolares	16
g. Experiencias y procesos de subjetivación	17
h. Inserción y mercado laboral	18
5. Metodología	19
Capítulo 1. Los jóvenes: deber ser, deber hacer y deber estar	22
1.1. La juventud mexicana	22
1.2. Las instituciones y su relación con los jóvenes	26
1.3. Jóvenes Construyendo el Futuro y los jóvenes	27
1.3.1. La opinión pública sobre Jóvenes Construyendo el Futuro	30
1.3.2. Jóvenes Construyendo el Futuro: una realidad	35
1.3.3. Otros discursos sobre los datos de Jóvenes Construyendo el Futuro	36

1.3.4. Opinión de las y los beneficiarios sobre Jóvenes Construyendo el Futuro	38
Capítulo 2. Las desigualdades vividas por las y los jóvenes en México	40
2.1. Las desigualdades escolares vividas por las y los jóvenes en México	40
2.2. Las desigualdades escolares y el desarrollo del sistema	42
2.2.1. La obligatoriedad como potencializador de los niveles educativos	43
2.2.2. El panorama de la educación superior en México	45
2.2.3. Desigualdad según los espacios geográficos	46
2.2.4. Desigualdades escolares según el origen social	48
2.3. Vida escolar: una historia de desigualdades	49
2.3.1. Vida preuniversitaria	49
2.3.2. La educación básica	50
2.3.3. La educación media superior	60
Capítulo 3. Final de la trayectoria escolar y el proceso de inserción laboral	72
3.1. Vida universitaria: una historia de desigualdades	72
3.1.1. Expectativas sobre los estudios superiores y selección de carrera	72
3.1.2. Inserción a la universidad: elección o desaliento	78
3.1.3. Vida universitaria en tiempos diferentes	86
3.2. Transición al mercado laboral y Jóvenes Construyendo el Futuro	92
3.2.1. Jóvenes Construyendo el Futuro ¿una alternativa de inserción al mercado laboral?	94
3.3. Actualidad de las y los jóvenes: ¿Dónde están y quiénes son?	96
Conclusiones	100
Referencias	104
Anexos	113

Introducción

1. Justificación y delimitación del tema

Esta tesis tiene por objetivo dar cuenta de las experiencias y trayectorias escolares de cuatro jóvenes que han sido beneficiarios del programa social Jóvenes Construyendo el Futuro (JCF). Se parte de la siguiente premisa: En México, el acceso a recursos y oportunidades que permiten a las y los jóvenes transitar de manera exitosa por el sistema educativo, desde el nivel básico hasta el superior, así como su inserción al mercado laboral, depende no sólo de las capacidades individuales de los sujetos, sino que es un proceso enmarcado en contextos socioculturales específicos. En este sentido, el acceso a trabajos bien remunerados que permitan la movilidad social ascendente para la mayoría de la población joven está zanjado por amplias brechas económicas, de género, de etnia, de edad, etc. Para ejemplificar estos procesos desiguales, en esta tesis se describen e interpretan las experiencias de cuatro jóvenes, dos mujeres y dos varones, con estudios de educación superior, que fueron beneficiarios del programa social Jóvenes Construyendo el Futuro.

Jóvenes Construyendo el Futuro forma parte de la política social del gobierno federal mexicano; su finalidad, según las reglas de operación, es “desarrollar habilidades técnicas y blandas que contribuyan a la inclusión social y laboral de los jóvenes mexicanos (18 a 29 años)” (Diario oficial de la federación, 2019). De acuerdo con la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, María Luisa Alcalde Luján, este programa es “una oportunidad para integrar jóvenes, capacitarlos en los perfiles que buscan las empresas, sin costo, y que después puedan contratarlos” (El pulso laboral, 2019). Al 2021 se encontraban inscritos más del 8% de la población en edad de 18 a 29 años que no estaban matriculados en ninguna institución educativa ni insertos en empleos formales.

Esta tesis no evalúa la implementación del programa Jóvenes Construyendo el Futuro. En este trabajo buscamos dar cuenta de cómo algunas y algunos jóvenes, después de haber formado parte de este programa social, han significado y dado sentido a su paso por el sistema educativo en relación con sus expectativas de inserción laboral. Es importante para el trabajo aquí desarrollado especificar que las y los participantes de esta investigación lograron acceder a estudios de educación superior en instituciones tanto privadas como públicas (ver Anexo 1). Sin embargo, como veremos en las experiencias analizadas a lo largo de esta tesis,

las credenciales educativas no fueron garantía de acceso a trabajos bien remunerados ni acordes a su perfil profesional, por lo cual tuvieron que optar por participar del Programa Jóvenes Construyendo el Futuro.

En México, la inserción laboral de las y los jóvenes a empleos formales es un proceso que se ha estancado en las últimas décadas. En 2010, según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo de 2010, los jóvenes representaban a más de la mitad de la población económicamente activa (50.4%). Sin embargo, la tasa de desempleo entre este sector de la población, era casi el doble de la nacional, 8.6% y 5.36%, respectivamente (Sánchez, 2014, p.139). Este fenómeno es más agudo cuando hablamos de jóvenes que no se encuentran matriculados en el sistema educativo. En el 2018, el 66.8% de la población entre 15 y 29 años no asistía a la escuela, y la proporción de jóvenes de 25 a 29 años en el sistema educativo era de un estudiante por cada 10 jóvenes (García, 2018, párr. 9).

Los datos del Censo de Población y Vivienda 2020 muestran que tres años después, el 67.5% de la población de 15 a 29 años de edad en México tampoco asistía a la escuela (Navarrete, 2021, p. 63). Al abrir la estadística por grupos de edad, es posible ver que, en términos generales, la mayoría de las y los jóvenes de 15 a 19 años en México ha tenido una experiencia de escolarización. Es decir, al 2020, el sistema educativo mexicano ha logrado ampliar su cobertura en los niveles de secundaria y preparatoria: del 100% de la población que estaba estudiando, el 31.5% estaba en secundaria y el 32.9% en preparatoria (población de 15 a 19 años, en ambos casos). Sin embargo, la absorción al nivel superior no es la mejor, pues sólo el 19.9% de la población dijo haber estado matriculada en licenciatura en el 2020 (Navarrete, 2021, p. 63). Además, como lo señala Navarrete (2021, p. 65), si hablamos de brechas de desigualdad entre mujeres y varones en términos de ocupación y estudio, el 85% de las mujeres jóvenes (de entre 15 y 29 años) que no son económicamente activas, realizan quehaceres domésticos no remunerados y tampoco estudian; en cambio, el 75.3% de los varones de entre 15 y 29 años que no trabajan, es porque están estudiando.

Tradicionalmente la inversión del Estado para el aumento de empleabilidad ha sido a través de ampliar el acceso al sistema de educación, pero esto no ha logrado terminar con el círculo de la pobreza y desempleo como mencionan Brown & James (2020). Jóvenes Construyendo el Futuro parte de la política social del gobierno federal mexicano. Es un

programa dirigido a jóvenes en un rango de edad entre 18 a 29 años, los cuales no se encuentran insertos ni en el sistema educativo, ni en empleos formales (Diario Oficial de la Federación, 2019). El programa consiste en capacitar a estos jóvenes durante un año en algún centro de trabajo, otorgándoles capacitación remunerada y seguridad social durante su estancia como beneficiarios.

El problema puede ser visto desde diferentes posturas y dimensiones. La primera es el desfase entre las competencias desarrolladas en las instituciones de educación superior y las competencias que el mercado laboral busca entre las y los jóvenes recién egresados de ellas. Según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), el mercado laboral no encuentra en las y los jóvenes competencias y habilidades que les permitan un buen desempeño laboral. Esta primera dimensión es compensada y está directamente relacionada a la segunda dimensión la cual fija la atención en la acción del mercado argumentando que la falta de oportunidades de empleo es debido a los bajos conocimientos de las y los jóvenes y deposita en las instituciones educativas la falla en la formación de los futuros empleados.

Por otro lado, en la opinión pública se ha desarrollado un estereotipo negativo sobre las y los jóvenes mexicanos que no estudian, ni trabajan, atribuyéndoles esta doble condición de precariedad a su falta de voluntad, como generación, por realizar las actividades que les corresponden como jóvenes. Sin embargo, como lo señalan Vélez et. al (2018, pp. 333-335), estos jóvenes no dedican su tiempo al ocio, sino que lo ocupan en actividades económicas no formales y, para el caso de las mujeres en trabajo doméstico no remunerado, provocando así que sean concebidos como personas con poco valor y aporte social. Sumado a lo anterior, las y los jóvenes beneficiarios del programa Jóvenes Construyendo el Futuro han sido estereotipados como personas que no aportan a la nación, no se esfuerzan y que les gusta “vivir del Estado” (Jaramillo, 2019).

Sin embargo, poco se ha indagado sobre cómo las y los jóvenes que han sido beneficiarios de un programa social como Jóvenes Construyendo el Futuro han explicado su propio devenir estudiantes-egresados-trabajadores, en términos de sus trayectorias escolares y expectativas laborales, haciendo énfasis en las desigualdades socioculturales que les rodean.

2. Planteamiento del problema

Por todo lo anterior, en esta investigación buscamos indagar en las experiencias de jóvenes con estudios superiores como beneficiarios del programa social JCF, a partir del análisis de sus trayectorias escolares y sus procesos de inserción laboral, poniendo atención en las desigualdades sociales desde el enfoque de la interseccionalidad. Es por eso que, a lo largo de este trabajo buscaremos contestar a las siguientes preguntas de investigación:

1.1.1 Preguntas y objetivos

Pregunta general

- ¿Cómo son experimentadas las desigualdades sociales en las experiencias y trayectorias escolares, y los procesos de inserción laboral de los y las jóvenes con estudios superiores beneficiarios de Jóvenes Construyendo el Futuro?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles son los discursos y representaciones sobre la juventud en México, en relación con las instituciones escolares, la inserción laboral y el programa JCF?
- ¿Cuáles son y cómo se significan las desigualdades sociales que operan en las trayectorias escolares previas a la educación superior de las y los jóvenes mexicanos?
- ¿Cuáles son y cómo se significan las desigualdades sociales que operan en las trayectorias escolares de educación superior en relación con el proceso de inserción laboral de las y los jóvenes mexicanos?

Objetivo General

- Comprender cómo son experimentadas las desigualdades sociales en las experiencias y trayectorias escolares, y los procesos de inserción laboral de los y las jóvenes con estudio de educación superior beneficiarios de Jóvenes Construyendo el Futuro

Objetivos particulares

- Describir cuáles son los discursos y representaciones sobre la juventud en México, en relación con las instituciones escolares, la inserción laboral y el programa JCF.

- Describir cuáles son e interpretar cómo se significan las desigualdades sociales que operan en las trayectorias escolares previas a la educación superior de los jóvenes mexicanos.
- Describir cuáles son e interpretar cómo se significan las desigualdades sociales que operan en las trayectorias escolares de educación superior en relación con el proceso de inserción laboral de los jóvenes mexicanos

3. Revisión de la literatura

a. Desempleo juvenil

La relación entre desempleo juvenil y grado de escolaridad alcanzado por las y los jóvenes en esta condición ha sido estudiada desde diferentes ciencias sociales y económicas. De Guzmán & Salas (2019), por ejemplo, analizan la escolaridad como el primer diferenciador entre jóvenes, haciendo alusión a cómo viven el desempleo las personas que cuentan con estudios superiores. La investigación nos habla de una disconformidad entre las expectativas de los jóvenes y las ofertas del mercado; muestra cómo a mayor nivel de escolaridad las exigencias de sueldo son mayores, pero es también este grupo al que el mercado ha renegado debido a que estos jóvenes no tienen el perfil, las habilidades y competencias necesarias para tener el sueldo que exigen. Por el contrario, aquellos jóvenes con menor escolaridad muestran una inserción laboral mayor, ya que su exigencia se adapta a lo ofertado por el mercado, incorporándose con mayor facilidad al mercado laboral. El énfasis que se hace dentro de la investigación es cómo el sistema educativo crea altas expectativas en sus egresados, pero no los dota de las habilidades necesarias para cumplirlas. Al mismo tiempo, las y los jóvenes que ingresan al mercado laboral más rápidamente, lo hacen aceptando ofertas menores a sus expectativas salariales, ajustando su satisfacción a la oferta del mercado laboral.

La OCDE (2019), por su parte, al analizar la brecha entre la formación otorgada por el sistema educativo y las competencias que pide el mercado laboral, concluye que los sistemas educativos y el mercado laboral se mueven a destiempo, debido, en su mayoría, a los avances tecnológicos y las necesidades económicas globales. De esta manera, las instituciones de educación superior pocas veces podrán ajustarse a los movimientos del mercado.

b. Trayectorias académicas e inserción laboral

En cuanto a la relación entre las trayectorias académicas, las desigualdades y la inserción o no inserción laboral, Casillas, Chain & Jácome (2007) muestran que el origen social de los alumnos afecta su trayectoria ya que la escuela solo reconoce el bagaje cultural de ciertos estudiantes. Los autores concluyen que las experiencias de las y los jóvenes -y con ellas su éxito o fracaso escolar- estarán influenciadas por el bagaje cultural de los estudiantes, la escolaridad de su familia, las relaciones sociales que tienen y su trayectoria escolar previa a la universidad, influyendo estos factores en la adquisición de habilidades, destrezas, prácticas, costumbres, maneras de ser y de pensar. Krozer (2019) muestra cómo la noción de mérito es algo mucho más profundo que sólo la idea de poner esfuerzo y ganas en lo que hagan las personas para progresar. La autora muestra cómo los logros de los individuos con un origen social privilegiado están dirigidos a perfeccionar y aumentar la cultura, así como incrementar la riqueza heredada, mientras que los esfuerzos de las clases menos favorecidas van dirigidos a acciones que les permitan vivir al día. Por ende, el creer que el éxito económico y, sobre todo, el ascenso social, se logran a partir del esfuerzo individual es una idea errónea que zanja la distancia entre quienes nacen con privilegios para transitar satisfactoriamente por el sistema educativo y lograr una inserción laboral exitosa, y quienes en el camino deben resolver la subsistencia diaria.

Referente a la importancia de la educación superior y su relación con el mercado laboral, de Vries & Navarro (2011) se preguntan si los programas educativos de las instituciones de educación superior en México responden a las necesidades del mercado laboral. En su estudio demuestran que alcanzar un mayor nivel de escolaridad no es igual a mayor competitividad en el mercado laboral. Especialmente, y acorde con lo mencionado por Guzmán & Salas (2019), son los egresados de carreras técnicas quienes se insertan más fácilmente en el mercado laboral frente a sus pares que estudiaron carreras científicas, dando como resultado de la investigación que el 27% de los jóvenes egresados de carreras científicas están desempleados en contraste al 10% de los egresados de carreras técnicas.

En cuanto a cómo viven las y los jóvenes el proceso de inserción laboral, Garabito (2012) los divide en dos grandes grupos: los buscadores y los desalentados. Los primeros se consideran como personas que todavía no encuentran su vocación y están en búsqueda de

oportunidades para terminar de formarse, lo que puede llevarles a aceptar trabajos precarios que no les garantizan lo mínimo indispensable para vivir. Los jóvenes desalentados, por su parte, han cumplido exitosamente el proceso de formación educativa, logrando alcanzar altos niveles de escolaridad, pero no han podido insertarse de la misma manera en el mercado laboral. Con ello, una sensación de desaliento, de decepción frente a un sistema que no les ha cumplido las garantías prometidas, se forma en su horizonte, dejando de lado la consecución de sus metas y desmotivándose para seguir intentándolo. La tasa de deserción de jóvenes frente a la inserción laboral está relacionada con los buscadores y los desalentados, los primeros buscan trabajo continuamente, aunque sea precario, y los segundos ya no buscan insertarse a la vida laboral, pues en el proceso van perdiendo la motivación. Y como lo expone Márquez (2015) la mayoría de los jóvenes de 25 a 29 años entre más estudios tenga menor motivación tienen de buscar trabajo.

c. Desigualdades en las trayectorias académicas e inserción laboral

Con la revisión de los trabajos antes citados podemos ver cómo la falta de oportunidades laborales y escolares no son únicamente el resultado de las decisiones y procesos individuales, sino que también estas trayectorias escolares y experiencias son cruzadas y permeadas por los diferentes contextos que envuelven a las y los jóvenes en México. Por eso encontramos en la literatura y los trabajos una tercera visión que busca explicar y vincular las dimensiones antes mencionadas con el modo de vivir de las y los jóvenes. La base de estas investigaciones, como lo menciona Fernández (2019), es el reconocimiento de las desigualdades sociales que des-homogenizan las experiencias de los diferentes sujetos, ya que las desigualdades económicas, étnicas, de género, la edad, el nivel de estudios y el territorio donde habitan, enmarcan sus experiencias.

Aparicio-Castillo (2013) nos muestra que las estrategias gubernamentales por expandir la cobertura del sistema educativo en América Latina no cubren la demanda de escolaridad; aunque la oferta es mayor, diversos factores socioeconómicos limitan el acceso de las personas a una educación de calidad. Como ejemplo está la incorporación del capital privado en los sistemas educativos, ya que para ingresar a los nuevos centros educativos los sujetos deben pagar una colegiatura, aunque sea baja, y mantener un nivel de inversión continuo con la compra de útiles y materiales. Esto no sólo provoca que el sistema sea

desigual, sino que trae consigo una devaluación de credenciales académicas. Con la falta de oportunidades escolares, el proceso de inserción laboral se vuelve cada vez más difícil ya que el mercado asume a la educación de los sujetos y sus credenciales como un requisito para incorporarse a las actividades laborales, llevando así a las y los jóvenes a incorporarse a trabajos en condiciones precarias, o bien a insertarse a actividades informales e incluso ilegales.

Como menciona Chaves (2016), las desigualdades que se presentan en los ámbitos sociales en los que están involucrados las y los jóvenes, se justifican y se significan a través del sistema meritocrático. Éste se construye como una moral social formada desde las posiciones de poder a las cuales están sujetos los jóvenes estudiantes, como lo son los padres, maestros, la policía, los hombres sobre las mujeres, etc. Por medio de estas relaciones se justifican las desigualdades desde las narrativas sociales, este no es un proceso aislado debido a que la narrativa meritocrática segmenta a los sujetos en dignos e indignos, y parte de una pretendida igualdad de condiciones al inicio del proceso de la escolarización.

d. Estado, desigualdades y política social

En cuanto a la acción del Estado con respecto a las y los jóvenes y su formación e incorporación a la vida social, Filardo (2018) muestra que el Estado puede intervenir desde tres lugares diferentes: 1) cuando busca producir las situaciones, condiciones y capacidades que les permitan a los jóvenes incorporarse a las actividades de la sociedad; 2) cuando el Estado busca fortalecer el acceso y la permanencia de los y las jóvenes en las actividades sociales, y 3) cuando les distribuye beneficios que les garanticen lo mínimo indispensable para vivir y crecer como individuos. En cuanto a las políticas gubernamentales que impulsan la primera inserción laboral de jóvenes con estudios superiores recién egresados, Zúñiga (2019) y Miranda & Alfredo (2018) señalan cómo en América Latina y en países europeos como España, se han creado programas gubernamentales que buscan resolver la tensión entre egreso y primera inserción laboral. Más allá de evaluar este tipo de políticas, estos estudios demuestran cómo los gobiernos han tomado un rol importante para fomentar el desarrollo de competencias y habilidades para el primer empleo a través de programas que buscan cerrar la brecha entre las exigencias del mercado laboral y las competencias desarrolladas por las y los jóvenes en las instituciones de educación superior.

Como pudimos ver en este apartado, los trabajos que se han realizado explican de manera multidimensional y multidisciplinar los problemas que enfrentan los jóvenes en su formación profesional y en su incorporación al mercado laboral, así como los diversos puntos de vista del Estado hacia los jóvenes en búsqueda de la mejora de la vida de ellos.

4. Marco teórico

El interés de nuestro trabajo es indagar en las experiencias de las y los jóvenes con estudios de educación superior que han formado parte de Jóvenes Construyendo el Futuro (en adelante JCF), una política social llevada a cabo en México con el objetivo de “integrar a jóvenes en actividades de capacitación en el trabajo y, así, dotarlos de herramientas para una vida mejor” (Secretaría de Gobernación, 2019a). Las experiencias de las y los jóvenes serán analizadas desde sus trayectorias escolares y los factores sociales que han influido en las mismas, para tratar de comprender cómo llegaron a ser beneficiarias y beneficiarios de un programa social como JCF.

a. Juventud y jóvenes

Cuando se habla de jóvenes y su paso por el sistema educativo las líneas de investigación que se han centrado en estos sujetos se han basado en la condición de ser estudiante, lo cual comprende, como menciona Weiss (2015. p.1259), “su procedencia social, y las trayectorias escolares, así como el logro de aprendizajes”; por otro lado, continúa el autor, los estudios de jóvenes se han centrado en el análisis de la interacción y las dinámicas de socialización que estos sujetos realizan en espacios extra-escolares, además de perfilarlos como “agentes de culturas juveniles”.

El ser joven implica representaciones y prácticas que se despliegan según el contexto en el que las y los sujetos interactúan, aprendiendo las normas, reglas y creando su criterio con base en las dinámicas sociales en que se insertan, ya sea entre pares o con distintos agentes de autoridad (Urteaga, 2010). Del mismo modo, Meza & Moreno (2020. p.11) proponen el estudio de lo juvenil como el supuesto de “la valoración del impacto social que conlleva la configuración de las concepciones etarias en el establecimiento de prototipos y su consecuente imposición a determinados sectores poblacionales”.

Según Urteaga (2010. p.8), la juventud puede ser entendida como una “formación discursiva al interior de la cual diferentes tipos de jóvenes, y el concepto mismo de juventud, son construidos en cada cultura en diferentes momentos históricos”. Por su parte, Meza y Moreno (2020, p. 19) recurren a la noción de condición juvenil para referirse a “las múltiples formas de vivir y representar la juventud, tomando en consideración el desarrollo social, cultural, económico, político e histórico de los jóvenes en espacios geográficos específicos, las diferencias de clase, género, raza o etnia y las actividades productivas”.

Para acercarnos a las experiencias de las y los jóvenes beneficiarios del programa JCF, retomo la postura analítica de Weiss (2015), quien, para comprender a los jóvenes en bachilleratos en México, retoma la triple condición de estos sujetos: estudiantes, jóvenes e hijos. Como veremos a lo largo de este trabajo, los sentidos que las y los jóvenes que participaron en esta investigación atribuyeron a sus trayectorias escolares y a su devenir beneficiarios de JCF, están anclados, a su vez, en sus expectativas y experiencias como jóvenes, estudiantes e hijos.

b. Jóvenes y desigualdades en México

Parte de esas expectativas, como enuncia Rivera-González (2013, p.p. 10-11), incluye el acceso a educación de calidad, un empleo formal, servicios de salud y seguridad social, así como espacios de ocio y diversión, es decir, a los recursos y oportunidades que les permitan una calidad de vida digna. Sin embargo, en el México actual, estas expectativas difícilmente pueden realizarse de forma universal, pues vivimos en un contexto donde el 43.9% de la población se encuentra en condiciones de pobreza y un 8.5% de la población se encuentra en pobreza extrema, según datos de CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2021). Para el 2020, el 23.7% de las personas en el país se encuentran en vulnerabilidad de carencia social, lo cual corresponde al rezago educativo, acceso a los servicios de salud, acceso a seguridad social, calidad y espacios de vivienda, acceso a los servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación nutritiva de calidad.

En este sentido, cuando se habla de las experiencias de las y los jóvenes en México es común que estén enmarcadas en contextos de exclusión, desigualdad, pobreza y violencias (Rivera-González, 2013, p. 11). Las y los jóvenes que no estudian ni trabajan en nuestro país, son, en este sentido, población vulnerable, con carencias sociales y económicas, sin

oportunidades para lograr una movilidad social ascendente y con mayores obstáculos para insertarse en empleos formales, como menciona Garabito (2012, p. 21); lo que deja a las y los jóvenes beneficiarios en una búsqueda de la condición adulta en algunos aspectos y en la condición juvenil en otros aspectos.

El proceso de convertirse de un sujeto juvenil a un sujeto adulto comprende diversas transiciones, como lo mencionan Garay, Miller & Montoya (2017, p. 21): la primera es la residencial, que es cuando los sujetos dejan el hogar paterno para crear su propio hogar; la segunda corresponde a la transición afectiva que comprende cuando los sujetos pasan de tener como prioridad afectiva la relación con sus padres y/o tutores a poner como prioridad afectiva la relación con su pareja; la tercera es la transición familiar como un proceso en la consecución del estatus adulto, éste se da cuando el sujeto cambia su posición principal en el núcleo familiar de hijo a padre o madre; la cuarta es la transición laboral/económica, proceso en que el individuo para de depender económicamente del hogar primario a mantenerse por sí mismo; finalmente tenemos la transición escolar, en la cual el sujeto termina su estatus de estudiante y pasa a ser un miembro con actitudes y aptitudes que puedan apoyar al crecimiento económico de la sociedad.

Con el párrafo anterior podemos observar cómo en el estatus de lo juvenil los sujetos son dependientes de diferentes actores e instituciones que les procuran y otorgan el bienestar. No todos los sujetos consiguen cumplir de manera simultánea todas las transiciones hacia la condición adulta de manera óptima en términos de bienestar individual y social. En esta tesis veremos cómo las circunstancias socioculturales específicas de las y los jóvenes fueron moldeando no sólo la forma de vivir dichas transiciones sino también la manera de significar lo vivido.

c. Política social y programas sociales

En el análisis de nuestro proyecto los sujetos de estudio no solamente son jóvenes-estudiantes, sino que han sido beneficiarios de un programa social dirigido a jóvenes que no estudian ni trabajan y por ende como mencionamos antes no pueden garantizar por sí mismos su propio bienestar. En este sentido, cobra relevancia el definir qué es un programa social y cuáles son las características de los beneficiarios de ellos. Según Bowman & Tosolini (2019, p. 462), los programas sociales son elementos unitarios e indivisibles de la política social, la

cual tiene como finalidad la transferencia de recursos y servicios dirigidos a grupos vulnerables, los cuales no pueden garantizar su correcto desarrollo por sus propios medios. Torres & Rojas (2015. p.41), por su parte, establecen que “la política social ha buscado compensar el deterioro en las condiciones de vida de la población”. Es una acción del Estado para cerrar brechas de desigualdad, principalmente económicas y “permite a los excluidos integrarse al circuito económico y disfrutar de los beneficios derivados; por tanto, se orienta a la cobertura de población residual del mercado” (Torres & Rojas, 2015. p.48).

Esta idea de la cobertura a la población residual comprende muy bien a la población objetivo de Jóvenes Construyendo el Futuro, ya que las y los beneficiarios de este programa social por diferentes situaciones que abordaremos en este trabajo no se encuentran en las instituciones sociales que otorgan los beneficios del circuito económico y sus derivados, como lo son el sistema educativo formal y el mercado laboral formal. Estos dos sistemas otorgan a los sujetos que están insertos en ellos distintos beneficios necesarios para tener una vida plena. Ya que la política social inicialmente “buscaba el fomento del bienestar, pero ahora es la herramienta del Estado para corregir ex post las desigualdades” (Torres & Rojas, 2015. p.41), esta idea pone en evidencia nuevamente que las y los beneficiarios de los programas sociales en México son sujetos que no han conseguido el bienestar en las instituciones sociales y recurren a esta otra opción gubernamental para lograrlo.

d. Desigualdades e interseccionalidad

Como se expuso anteriormente, y bajo la visión de la política social como mecanismo estatal para atender las desigualdades, es fundamental poder exponer qué es una desigualdad y cómo es que los sujetos interactúan y viven con ellas. El Colegio de México (2018, p.20) define las desigualdades como “las distribuciones inequitativas de resultados y accesos a oportunidades entre individuos o grupos”, lo que agrega a la discusión que los individuos y los grupos reciben en diferentes formas los resultados y el acceso a oportunidades a personas de ciertos grupos que parecieran homogéneos. Desde esta perspectiva se discute cómo las diferencias entre individuos y grupos resultan en factores de inequidad, lo cual les afecta negativamente: “estas diferencias son injustas porque afectan aspectos cruciales de la vida de personas que se encuentran en desventaja en virtud de su posición social: discapacitados, minorías raciales o étnicas, mujeres, entre muchas otras” (Colegio de México. 2018, p.21).

Cuando el piso en el que los sujetos es diferenciado y desigual, como lo hemos abordado anteriormente y retoma el Colegio de México (2018, p.20) “estas desigualdades son potencialmente evitables por medio de un abanico de intervenciones públicas: impuestos o subsidios para redistribuir el ingreso, cuotas de género en las asambleas legislativas o sistemas universales de salud”. Estos procesos como mencionamos anteriormente son parte de la política social de un país, como mencionan Torres & Rojas (2015), fortaleciendo la idea de cómo los programas sociales funcionan como una herramienta para atacar las desigualdades sistemáticas que viven los sujetos.

Pero las desigualdades que experimentan los sujetos no son las mismas y se yuxtaponen unas con otras. Uno de los análisis más útiles para abordar las diferencias es la teoría de la interseccionalidad, pues “el género, la clase social o la nacionalidad no se analizan como ejes independientes de estratificación, sino que se estudia cómo estos ejes se moldean entre sí, en otras palabras, la atención se centra en cómo las desigualdades se articulan y conectan” (Colegio de México, 2015, p.25).

La teoría interseccional muestra que el uso de fórmulas generalizadas y universales no son una realidad para solucionar desigualdades complejas, como bien menciona el Colegio de México (2015) para el caso de nuestro proyecto:

Es decir, los jóvenes que no estudian ni trabajan distan de ser un grupo homogéneo, pues sus niveles de escolaridad y de ingreso varían (Maravilla, 2013), por tanto, es difícil pensar que un solo tipo de intervención pública sea capaz de atender su situación de manera efectiva. Además, este enfoque considera que las intervenciones no son neutrales, pues la población no las experimenta de igual manera, es decir, diferencias importantes y necesidades afines deben tomarse en consideración tanto en el diseño como en la implementación. Finalmente, la interseccionalidad deja en claro que basarse en un solo eje de estratificación (como género o ingreso) lleva a clasificaciones falsas que no reflejan necesariamente las realidades que viven las personas. (Hankivsky y Cormier, 2011, p.25)

A lo largo de la tesis veremos cómo diferentes factores socioculturales se articulan alrededor de las experiencias de las y los jóvenes que participaron de esta investigación y marcaron sus

trayectorias escolares. Estos factores van desde el origen social, el contexto rural o urbano y la escolaridad familiar. Todos estos elementos, como discutiremos en la tesis, son vectores que, junto con el género, han dado sentido a las experiencias aquí expuestas. Por ello, es útil establecer el valor teórico de esta categoría de género para interpretar cómo significaron sus trayectorias escolares las y los jóvenes que fueron beneficiarios de Jóvenes Construyendo el Futuro. Para autoras como Scott (2008), de Lauretis (1989) y Lagarde (2022), el género es una categoría multidimensional en su construcción, pasando por la representación, la construcción y el significado en las relaciones sociales, además de estar relacionada con la noción de sexo y/o la diferencia sexual. Para Lauretis (1989, p.10) “El término género es, en efecto, la representación de una relación, ya sea que pertenezca a una clase, a un grupo o a una categoría”. Scott (2008, p.66) menciona que existen diferentes símbolos que evocan múltiples representaciones, estas representaciones realizan un deber ser y deber hacer de las personas que se adscriben como varones y mujeres. Dice Lauretis (1989, p.11) “para alguien ser representado y representarse como varón o mujer implica asumir la totalidad de los efectos de esos significados”. De esta manera es como las representaciones de género llevan a los sujetos a construirse en un género “la construcción del género es tanto el producto como el proceso de su representación” (Lauretis 1989, p.11)

Con lo anterior se entiende cómo es que la representación y la construcción del género van de la mano y son un proceso interrelacionado. Y aunque la idea de la construcción del género tiene una amplia relación con sus representaciones, el contexto es fundamental para poder entender los roles atribuidos según el género para Scott (2008, p.p.66-67), “el género se construye a través del parentesco, pero no exclusivamente a través de éste; también se construye a través de la organización económica y políticas, la cual opera, al menos en nuestra sociedad actual, de forma muy independiente respecto al sistema de parentesco.”

Al mismo tiempo, las y los sujetos accionan sobre y en relación a los discursos normativos del género. Como lo enuncia Lauretis (1989, p.14), “La construcción de género es tanto el producto como el proceso de su representación, puedo reescribirla: La construcción del género es el producto y el proceso de ambas, de la representación y de la auto-representación”. Aunado a ello, Lagarde (2022) ve al género como “el resultado de la

interacción de los componentes subjetivos simbólicos, sociales, económicos y políticos atribuidos”.

En ese sentido en este trabajo utilizaremos al género como una herramienta de análisis bajo la idea de Scott (2006) de comprender al género como los roles establecidos por la sociedad y la cultura a la idea de lo femenino (mujeres) y lo masculino (varones). Comprendiendo que la incorporación de igualdad entre entrevistadas y entrevistados no da por sí solo una perspectiva de género a nuestro trabajo.

Por otro lado, es fundamental comprender que los sujetos que analizamos se desenvuelven en sociedades estratificadas socialmente. Loaeza (1988, p.23) identifica a las clases sociales no sólo como grupos económicos sino también como un grupo fundado por sus aspiraciones en el reconocimiento social por medio de las actividades que desempeñan y en sus estilos de vida. El reconocimiento social y el estatus social, como lo he abordado anteriormente, se convierten en atributos que refuerzan las desigualdades cuando hablamos de acceso a oportunidades y recursos educativos y laborales porque son atributos que devienen del origen social y no del esfuerzo individual.

e. Capital familiar, escolar, cultural y social

En ese sentido diversas investigaciones han puesto especial atención en distintas marcas y desigualdades históricas que dejan en una desventaja a ciertos grupos de personas y a ciertos individuos, en un análisis de clases se puede observar por medio del capital simbólico de las clases sociales en apartados más pequeños, desde esta postura Bourdieu (2009, p. 200) argumenta que el capital cultural es el principal diferenciador social, éste está comprendido por los recursos heredados por los individuos a través de las prácticas, de las cuales los individuos se apropiarán para poder generar un status por medio de valores simbólicos.

Para entender y desglosar más al capital cultural Casillas, Chain, et al (2007, p.p.14-16) proponen que el capital cultural es una suma del capital familiar y el capital escolar, en donde retoman al capital familiar como “el conjunto de disposiciones sociales, atributos y recursos que poseen los estudiantes de acuerdo con su origen social y familiar” (Casillas, Chain, et al 2007, p. 15) lo que refiere al capital familiar como la educación brindada en el hogar, así como los recursos intelectuales que a manera más sencilla se define como el conjunto de tres aspectos, nivel de escolaridad

de los padres, prestigio de la ocupación de los padres y el nivel socioeconómico de la familia.

A diferencia del capital familiar el capital escolar es comprendido como un proceso individual en el cual se conjuntan los atributos académicos que posee el sujeto y su proceso de socialización escolar. En palabras de Casillas, Chain, et al (2007, p.17) se comprende al capital escolar como el “conjunto de indicadores que nos refieren a la trayectoria de los alumnos inmediatamente previa a la educación superior”. En esos procesos de interacción social los sujetos usan su capital social como una plataforma de acción en las diferentes dinámicas en las que interactúan, Bourdieu (2000, p.148) menciona que “el capital social está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos”.

Con los conceptos anteriores toma gran importancia hacer el análisis tanto como sujetos individuales, así como la interacción que tienen los sujetos con los distintos grupos. Desde la forma de analizar propuesta por Bourdieu (2000) y Casillas, Chain, et al (2007, p.17) es fundamental analizar y acercarse al contexto de las y los jóvenes desde su contexto para poder ver y hablar de una manera más significativa considerando su entorno e historia.

Como hemos hablado anteriormente el hablar de los jóvenes es analizar a grupos los cuales han vivido procesos diferentes al mismo tiempo que comparten ciertos puntos que los reconocen como jóvenes, es por eso que en este proyecto trabajaremos en analizar a unos jóvenes beneficiarios en específico, los cuales no solo comparten el ser jóvenes beneficiarios de una política social, sino que de igual manera ellas y ellos han compartido una trayectoria escolar exitosa por el sistema educativo en el nivel básico y medio superior.

f. Trayectorias escolares

Aunque pareciera que el abordar a estos jóvenes es abordar a un grupo homogéneo porque comparten una trayectoria escolar exitosa el cual como mencionan Garay, Miller & Montoya (2017, p.13) es un fenómeno que no se da exclusivamente en el espacio escolar, sino que se encuentra acompañado de eventos no académicos que tomaron gran relevancia en el camino y tránsito de los sujetos por el sistema educativo.

En ese mismo sentido toma mucha relevancia comprender e indagar de primera línea los procesos y las trayectorias individuales, por eso mismo retomo el pensamiento de la trayectoria que proponen Garay, Miller & Montoya (2017, p.17) “la noción de trayectoria implica un repertorio de sucesos ordenados por cada individuo en el tiempo”, lo que hace que las trayectorias escolares no únicamente se expliquen desde el paso por el sistema de educación formal, sino que estas trayectorias se acompañan y se articulan con otros eventos biográficos de las y los sujetos.

g. Experiencias y procesos de subjetivación

Esa forma de vincular la idea de trayectoria escolar y los sucesos no académicos es retomada por otros algunos autores como experiencia, la experiencia según Saucedo & Guzmán (2015, p. 1023) y “desde los abordajes que toman en cuenta las vivencias y los sentidos y que reconocen la capacidad de los sujetos de re-construir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia, es decir, que se colocan desde la dimensión subjetiva”. En este tenor, me resulta útil recurrir también a la noción de procesos de subjetivación definida por Weiss (2015) es en los procesos de subjetivación donde las y los sujetos le dan sentido y se apropian de las normas, demandas que otorgan así la agencia, la capacidad de hacer, siguiendo con las siguientes características:

Las normas y valores no se absorben, se modifican en los procesos de interiorización y apropiación; se desarrolla la capacidad de reflexionar desde el *self* sobre las distintas demandas y sobre la posición propia en ellas de ahí nacen la emancipación de las normas y valores dominantes y el desarrollo de normas y valores propios, así como el desarrollo de gustos, intereses y capacidades propios que fundamentan la agencia del sujeto, la capacidad humana de hacer y decidir. (Weiss, 2015, p.1266).

Y de esta manera los sujetos desarrollan los procesos de subjetivación “a través de diversas prácticas mediante la interacción con otros y mediante la conversación sobre sus vivencias, pero también se vuelven observables cuando hablan de sus reflexiones sobre sus recorridos y señalan que han madurado” (Weiss, 2015, p.1266). Por eso mismo cobra un sentido más amplio el indagar en el conocimiento y las experiencias una vez que las y los sujetos han reflexionado y reflexionan de sus propias experiencias como sujetos-juveniles-estudiantes-beneficiarios de una política social.

h. Inserción y mercado laboral

Finalmente, es fundamental abordar un proceso en la que todas y todos los sujetos que entrevistamos y analizamos están o estuvieron en algún momento, que es el proceso de inserción al mercado laboral formal. El mercado laboral es un sistema que no sólo garantiza a los que logran insertarse ciertas garantías de vida como el empleo, la seguridad social y por ende calidad de vida; sino que permite a los países y a sus economías ser más competentes en un mundo globalizado.

Bajo esta mirada Novella, Repetto, Robino, et al (2018, p.27) “señalan que invertir hoy en capital humano significa preparar a los trabajadores del futuro para insertarse en un mercado laboral muy distinto del que han enfrentado las generaciones anteriores, marcado por la irrupción de nuevos adelantos tecnológicos que amenazan con automatizar tareas y ocupaciones”, lo que arroja al mercado laboral como una categoría que debe ser analizada y contextualizada en un momento específico. Con eso podemos encontrar a las y los sujetos en un constante enfrentamiento y adaptación a las nuevas formas de trabajar y operar en mercado laboral cambiante y, como lo han señalado Brown y James (2020), muchas veces precario.

Esto lleva a entender como mencionan Novella, Repetto, Robino, et al (2018) que el mercado ha cambiado sus exigencias y forma de incorporar sujetos a sus filas, pasando de requerir certificaciones a buscar que las y los sujetos tengan habilidades flexibles que les permitan adaptarse a tareas distintas y al cambio. Pero el no reconocimiento de las credenciales académicas no es un tema de los mercados laborales, sino que es un tema generalizado de la sociedad al ver el paso por el sistema escolar como una obligación desde la apertura de la educación en todos sus niveles.

Lo que me lleva a entender que la incorporación y el paso por los distintos niveles educativos se vuelven una obligación ya que la apertura y democratización de la educación superior en Latinoamérica ha tenido un efecto en las dinámicas que surgen de las mismas instituciones académicas y su relación con la sociedad, ya que al ampliarse la oferta de centros que ofrecen servicios de educación superior las credenciales que se generan en el sistema de educación superior se devalúan como menciona Aparicio-Castillo (2013). Esto ha llevado a hacer análisis en los procesos diferenciadores de las credenciales que se otorgan en

el sistema, autores como De Vries & Navarro (2011) ponen énfasis en el prestigio del plan de estudio, mostrando como una diferencia significativa en los procesos de inserción al mercado laboral.

Con lo anterior damos un planteamiento teórico que sienta las bases del trabajo, si bien este trabajo busca dar cuenta de las desigualdades vividas por las y los jóvenes es fundamental puntualizar con los conceptos antes propuestos lo que entendemos por los conceptos más significativos del trabajo.

5 Metodología

Este trabajo de investigación es de corte cualitativo. El referente empírico sobre el cual se reconstruyen las experiencias de las y los jóvenes aquí analizadas, está constituido por narrativas autobiográficas inspiradas en el método de historia de vida (Sánchez, 2016) y la autobiografía colectiva (Zbrög, 2016). Los cuatro casos de estudio están conformadas por cuatro jóvenes, dos mujeres y dos varones, con trayectorias escolares disímiles pero que tienen en común el haber realizado estudios superiores y haber sido beneficiarias y beneficiarios del Programa Jóvenes Construyendo el Futuro (ver Anexo 1). El interés de esta investigación es indagar en sentidos y significados atribuidos a lo vivido, en relación dialógica con las circunstancias de las y los jóvenes participantes. En términos ético-epistemológicos, nos inspiramos en el modelo de la etnografía colaborativa -en y con infancias, adolescencias y juventudes-, que busca un diálogo entre investigador e informantes, más que una recopilación de información del primero sobre los segundos (Huerta-Córdova y Córdova-Hernández, 2019). Por ello, durante las sesiones de entrevistas abiertas buscamos que las y los jóvenes relataran momentos específicos que ellas y ellos mismos seleccionaron para hablar en general de sus experiencias y trayectoria escolares.

Inicialmente, esta metodología fue enriquecida con en el proceso de construcción colectiva del relato autobiográfico propuesto por Zbrög (2016), poniendo énfasis en episodios narrados por las y los jóvenes donde las emociones y los sentimientos sobre lo vivido explican y dan sentido a las experiencias. Por cuestiones de tiempo para el desarrollo de esta investigación y el contexto de pandemia, dos entrevistas-diálogos se realizaron de manera presencial (cara a cara) y dos a través de plataformas digitales de videollamada.

En cuanto a la selección de los sujetos que participaron en este estudio, el proceso tuvo varias etapas enmarcadas antes y durante la pandemia por Covid-19. Debido a que la población potencial serían jóvenes beneficiarios de JCF con estudios superiores, buscamos delimitar a nuestros sujetos indagando en la información oficial del programa social: se buscaron contactos a través de la página de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, pero no se obtuvo respuesta. Por lo anterior, buscamos referencias de contactos personales que conocían beneficiarios de Jóvenes Construyendo el Futuro, cuya escolaridad fuera la de estudios superiores. Con este método logramos establecer contacto con tres jóvenes (dos varones y una mujer). Por último, recurrimos a las redes sociales, específicamente a una página de Facebook que agrupaba a beneficiarios, ex-beneficiarios y tutores de JCF, enviamos mensajes públicos para invitarles a participar en la investigación y tuvimos una respuesta positiva de una joven mujer.

Por cuestiones éticas de la investigación, respetamos el anonimato de las y los participantes en este estudio; los nombres fueron modificados y los pseudónimos fueron elegidos por ellas y uno de ellos, dejando uno a la elección del investigador su nombre de pila. A lo largo del trabajo observarán que nos referimos a las y los informantes como Iñaki, Silvia, Sara y Jeremías. Una vez teniendo el contacto con las y los informantes procedimos a diseñar un formulario con las trayectorias escolares de las y los entrevistados, para posteriormente seguir con los diálogos. Por cuestiones de disponibilidad de tiempo de las y los entrevistados, los encuentros fueron de diferentes maneras y con diferente duración:

	Silvia	Sara	Iñaki	Jeremías
Número de encuentros	3	3	1	1
Duración y fecha por encuentro	12 de enero 2022 (74 minutos) 2 de febrero de 2022 (44 minutos) 22 de febrero de 2022 (105 minutos)	19 de enero de 2022 (52 minutos) 2 de febrero de 2022 (75 minutos) 23 de febrero de 2022 (45 minutos)	2 de marzo de 2022 (300 minutos)	5 de marzo de 2022 (100 minutos)
Modalidad	Presencial (Audios grabados)	Virtual (Video y audio grabados)	Virtual (Video y audio grabados)	Presencial (Audios grabados)

Capítulo 1. Los Jóvenes: deber ser, deber hacer y deber estar

1.1. La juventud mexicana

De acuerdo con Urteaga (2010, p. 18), la juventud “es una formación discursiva al interior de la cual diferentes tipos de jóvenes, y el concepto mismo de juventud, son construidos en cada cultura en diferentes momentos históricos”. Lo cual refiere a la juventud como un constructo cultural e histórico, en un espacio y tiempo específico, y a los jóvenes como objeto de dichas representaciones, al mismo tiempo que como agentes sociales. Por ello, para analizar las experiencias de los jóvenes es fundamental entender el contexto social e histórico en el que se ha construido el concepto de juventud que opera en la realidad de los sujetos.

En general, la idea de lo juvenil está acompañada por la concepción de sujetos en transición a ser adultos. Es ahí cuando se concibe la juventud como una etapa de “preparación para el logro del estatus adulto, las transiciones juveniles toman como referencia terminar la escuela, dejar el hogar paterno, casarse, tener hijos y obtener un empleo” (Urteaga, 2010, p. 22).

Para el caso de la juventud en México, la idea del sujeto joven que ha dominado es como dice Reguillo (2010, p. 9) “los jóvenes varones y urbanos se convirtieron en los depositarios de los significados de ser joven, históricamente los esfuerzos dirigidos a los grupos juveniles se han enfocado en los varones urbanos. La idea juvenil en México se ha construido a la par del estado nación de México, en un análisis histórico podemos constatar lo anterior por medio de los esfuerzos estatales.

Durante el siglo XX mexicano, la idea de progreso fue percibida como la expansión de las actividades de México en relación al aporte mundial con apertura del país y la entrada de la ciencia como motor del progreso del país vinculando así los discursos, los actores y las formas de formar jóvenes, como menciona Reguillo (2010, p. 11):

...los estudiantes, los jóvenes varones y los jóvenes urbanos, en sus distintos modos de configuración, monopolizaban la visibilidad de los actores juveniles porque sus prácticas o sus actuaciones en el espacio público se constituían en elementos clave de la redefinición del país.

De esta manera, no solo se comprende a la idea de joven el cómo se debe ser, sino que se integra el deber hacer, imponiendo en los sujetos un rol específico para ser reconocido como joven en México. Si bien existían los discursos de la juventud ideal, existían otras formas de ser joven, siempre bajo la visión de una juventud como sector de cambio social en los cuales se depositaba la mejora de una sociedad, por medio de las acciones, los espacios y las formas de formarse como individuos.

Fue durante el México posrevolucionario que la idea de los jóvenes-estudiantes, portavoces de progreso, se asentó entre la sociedad mexicana. Por eso a los jóvenes se les buscaba otorgar el rol de estar en actividades formativas como sujetos en procesos económicos y sujetos civiles, como refiere Jackson (2013) sobre los *Boy Scouts* como un grupo que permitía en el inicio del México postrevolucionario formar a sujetos en valores y actividades fuera de la escuela y en contacto con otros grupos sociales.

Así se puede ver como la interacción entre sujetos juveniles y actividades de formación construían una idea del deber ser, aunque esta idea normalmente estaba vinculada con las clases medias y altas de México ya que ellos podían mantener el estilo de vida que implicaba estar en este deber ser como refiere Jackson (2013, p. 58). Pero a su vez existen otros sujetos en los cuales los discursos y las formas de vida no eran reconocidas como las de los jóvenes ejemplos, inicialmente porque no estaban en los espacios destinados para su formación y por otro lado no actuaban como sujetos ejemplares en formación.

Lo anterior fue provocado por los distintos contextos y vivido por los sujetos bajo formas que no se completaban como se vio en las crisis de los años 60 como menciona Urteaga (2010):

...las bandas juveniles emergen como consecuencia de la crisis del Estado de bienestar mexicano (mediados de los años setenta en adelante), ya sin capacidad para la absorción de los numerosos contingentes de jóvenes a la educación, el empleo, el consumo, etcétera, e inicia el proceso de expulsión de los jóvenes de los sectores medios y populares de las instituciones que tradicionalmente se encargaban de su socialización. (2010, p. 23)

Lo anterior provocó que los discursos juveniles ampliaran su visión del ser joven ya que se reconoce que los jóvenes actúan conforme a su contexto, reconociendo la existencia de diferentes contextos en la sociedad, si bien los jóvenes pertenecientes a este grupo seguían sin ser reconocidos como el deber ser de los jóvenes en una comparación con los discursos de los grupos hegemónicos del país por medio de las clases medias y altas del país. Dejando y reconociendo que los jóvenes podrán actuar en consecuencia a sus contextos.

Por lo cual se apeló a las diversos espacios y contextos en los cuales interactuaban los jóvenes para alinearlos más a la idea general del deber ser del joven por medio de las instituciones representativas como enumera Pérez:

...la institución escolar y el mercado de trabajo, lo que no significa que sean las únicas instituciones importantes; cuando menos existen tres adicionales que habrían de abordarse: la familia, los medios masivos de difusión y la normatividad jurídica, que complementarían el panorama... (2010, p. 53)

Con lo anterior sumado a las ideas de Flores (2019), las instituciones buscaban formar jóvenes-estudiantes que materializaran el deber ser de los jóvenes que en un momento en los años 60 fueron considerados como el futuro de la nación, debido a que buscaban el bien común, mientras se construían como sujetos cultos y con valores. Uniendo aquí a todos aquellos jóvenes-estudiantes y jóvenes-deportistas que como ya lo hemos mencionado ayudarían y ayudan a la sociedad a mejorar.

Como mencionamos los discursos de exclusión social no son explícitos en ningún lado, pero son materializados y operan por medio de las prácticas sociales, en la heterogeneidad de los grupos juveniles la clasificación se puede ver como ya lo vimos en las prácticas, la biología, las acciones y las instituciones en la que están los jóvenes. Pero la estratificación juvenil no queda únicamente vista en esas dimensiones sino también en el acomodo geográfico, como hace referencia Urteaga (2010, p. 27):

Jóvenes indígenas recién migrados que viven en las periferias de la ciudad y se desplazan para trabajar y obtener ingresos y algo de diversión en los lugares de la ciudad más parecidos a los espacios públicos de sus pueblos de origen —la Alameda, la Villa, Chapultepec— y con otros iguales a

ellos/ellas; jóvenes *trends* cuya condición cosmopolita disfrutan y espacializan en las zonas más urbanizadas de la ciudad —Centro Histórico, Roma, Condesa, Polanco— y con otros muy diferentes a ellos/ellas; jóvenes “fresas” del Tecnológico de Monterrey que viven la ciudad a través de circuitos y lugares “exclusivos” acotados por las ofertas del mercado para “la gente bonita” o vip en zonas *nice* —el corredor Insurgentes— para evitar las posibles contaminaciones con unos otros que se perciben inferiores, “faltos de clase”; y jóvenes agregados en clicas/gangas, bandas, pandillas, ser barrio, que hacen del espacio público local —la calle, la esquina, el fraccionamiento— un espacio “paralelo”, como forma de habitar una ciudad que sienten que los excluye.

Con este apartado vemos que la juventud en México se ha explicado con base al deber ser, el deber estar y el deber hacer de “el joven” segregando así a todo sujeto que no cumpla con esas características, dividiendo el análisis juvenil en México a dos dimensiones como propone Reguillo “de un lado, la importancia central de los modos (diferenciales y desiguales) de inserción, constitución y participación de los jóvenes, y de otro, su relevancia como actores en la configuración de la sociedad mexicana” (2010, p. 11).

Es fundamental encontrar que los discursos que envuelven a los sujetos buscan homogenizar y dar una idea de quien estamos hablando, pero esto provoca un fenómeno en la forma de referirnos a ellos ya que en los discursos se reduce o elimina la agencia de los sujetos, pero cuando hablamos de sujetos sociales, la agencia se convierte en un eje rector para modificar las formas de ser concebidos y romper con estereotipos, ya que como vimos en estos apartados los sujetos juveniles son diferentes en su forma de ser, actuar y pensar, así como el lugar en donde se encuentran e interactúan con otros sujetos.

Este apartado nos permite ver cómo los jóvenes en México son un grupo social amplio y diverso, provocando con esto que exista una diferenciación en la percepción de cada sujeto y así provocando relaciones diversas que operan entre la sociedad y cada sujeto, dando pie así a desigualdades entre los sujetos de un supuesto mismo grupo.

1.2 Las instituciones y su relación con los jóvenes

Las instituciones sociales han tenido un rol fundamental en la construcción de la idea juvenil, así como también son lugares en las cuales los sujetos se desenvuelven y construyen experiencias al igual que consolidan sus trayectorias, convirtiéndose así en espacios fundamentales para entender el rol juvenil en la consolidación del estado-nación mexicano.

Para poder hablar de las instituciones y su relación con las juventudes y los sujetos es indispensable comprender que las instituciones están envueltas en diversas narrativas, la oficial la cual consiste en comprender el rol de las instituciones desde la perspectiva de los grupos hegemónicos, la cual ha sido construido desde el deber ser de las instituciones en una idea funcionalista dando así un rol específico a estas. Al mismo tiempo las instituciones cuentan con un rol fundamental en la construcción de los sujetos, ya que en ellas se relacionan los sujetos provocando que las instituciones sean diferentes y tengan una identidad propia, observando así que dentro de las instituciones los sujetos crean una forma nueva de ser y de afrontar las circunstancias, provocando que exista así una narrativa diferente a la oficial, llevando a las instituciones a ser un factor fundamental en la construcción de la agencia de los sujetos y formando parte de nuevas formas de ver el mundo.

Históricamente las sociedades, especialmente los grupos hegemónicos han usado diversas instituciones para poder cumplir con el rol de sus funciones como los acompañantes y guías de los jóvenes, para lograr eso se usaron las escuelas, las familias, los centros religiosos y las instituciones estatales; las cuales han fungido como las portadoras de los mensajes como menciona González (2018, p.113), esta tarea era encarnada por diversas figuras como los policías, los maestros, los sacerdotes, los padres de familia, los políticos, entre otros portavoces de los grupos hegemónicos. El uso de las instituciones como portadores de las acciones de control de los grupos hegemónicos sobre el resto de los grupos sociales ha provocado que los grupos minoritarios queden expuestos a las narrativas que validan y reproducen el sistema de control establecido.

El análisis anterior lo que nos muestra es cómo son concebidas las instituciones sociales y de cohesión por los grupos de poder, pero el dejar únicamente el análisis así es limitar a las instituciones a simples mecanismos de los grupos de poder, ya que como hemos visto a lo largo de la historia las diferentes instituciones han construido identidades propias

con base en las relaciones que tienen lugar al interior de ellas. Autores como Giroux (1985) mencionan que si bien las instituciones sociales particularmente las instituciones escolares son mecanismos en los cuales los grupos de poder producen y reproducen sus formas de pensar y actuar, también dentro de estas instituciones existen sujetos con historias y formas de pensar los cuales buscan lograr por medio de sus mecanismos producir cambios en el sistema.

Esta forma de resistencia provoca movimientos a nivel micro en el día a día de las instituciones o macro como lo han sido movilizaciones sociales de estudiantes o jóvenes en diferentes momentos y con diferentes objetivos. Estos ejemplos son solo algunas formas en las que los sujetos pueden manifestar, construir y desarrollar su forma de pensar y actuar; al igual que lo anterior las instituciones sociales son lugares en las cuales sujetos con similitudes se encuentran y crean las formas de ver su vida. Estas formas de concebir a las instituciones por parte de los grupos no hegemónicos demuestran la agencia de estas personas al mismo tiempo que construyen un nuevo discurso entono a las diferentes instituciones y sus funciones en el sistema social.

Lo que podemos ver en este apartado es que las relaciones de poder existen en las sociedades, y son los grupos hegemónicos quienes han creado en las instituciones formas de producción y reproducción social, pero en ellas existen y coexisten igualmente otros grupos con agencia y una forma distinta de vivir y percibir las instituciones, dándoles así una identidad desde la interacción de los sujetos. Para comprender esto es fundamental analizar los diversos discursos referentes a los sujetos juveniles para poder ver cómo han sido pensadas las instituciones que los guían desde la postura oficial (discurso del gobierno) y la postura del resto de los grupos sociales quienes son portavoces de los grupos de poder desde otras perspectivas.

1.3 Jóvenes Construyendo el Futuro y los jóvenes

En este trabajo nos enfocaremos en revisar a Jóvenes Construyendo el Futuro como parte de la política de Estado que forma parte de una de las instituciones utilizadas por los grupos hegemónicos y el sistema social para reproducir las ideas sobre los sujetos por parte de los grupos políticos, desde ese punto de vista analizaremos la historia y el discurso que acompañaron a los actores políticos y sociales en la construcción de este programa social.

Para dar inicio con el análisis veremos el párrafo de introducción en el cual el gobierno plantea el programa:

Se están atendiendo las causas de fondo que propician que nuestros jóvenes ingresen a las filas del crimen, con este programa se abren nuevas oportunidades de desarrollo laboral y educativo para 2.6 millones de jóvenes entre 18 y 29 años que no estudien, ni cuenten con un empleo. (Presidencia, párr. 2, 2018)

Como se puede observar la falta de apoyo de los grupos políticos en el poder hacia los grupos juveniles no han proporcionado las oportunidades necesarias para que puedan progresar dejando así a la deriva a estos sujetos, orillándolos así a realizar acciones antisociales. Esto lo aborda el mismo López Obrador (2007, p.p. 121 y 122) en su libro donde critica cómo los gobiernos de Vicente Fox y sus antecesores no les dieron un espacio a los jóvenes desde la perspectiva de lo que debían hacer los jóvenes que era estudiar y trabajar¹.

En este mismo apartado López Obrador menciona que el no atender las necesidades de los grupos juveniles acercaba a los jóvenes a acciones antisociales. Y la forma de solucionar este problema era abrir espacios en los cuales estos sujetos se acerquen a los diferentes espacios de los sistemas educativos y laborales, como son las becas, los lugares de acceso a las diferentes instituciones académicas, la adquisición de experiencia y espacios de capacitación continua.

Este discurso no solo surge como una crítica a las formas de hacer políticas públicas en las cuales se alejaban a los sujetos juveniles de las instituciones que el sistema ha creado para formar y guiar a las y los jóvenes, llevando así a que las y los jóvenes busquen oportunidades de salir adelante, como lo son el sector laboral no formal, el crimen organizado, por mencionar algunos. Y esto no le sucede a cualquier grupo social, ya que los jóvenes en 2010 según datos presentados en el informe del INEE (2019) en México eran 36.2 millones y de estos jóvenes el 24.8% no se encontraban ni estudiando ni trabajando. Como analizamos en los diferentes discursos en torno a las y los jóvenes al igual que estos son

¹ Este apartado fue escrito con base a lo expuesto por López Obrador en su libro *La Mafía nos robó la presidencia* y muestra la idea de cómo se dejó a la deriva a las y los jóvenes en el periodo neoliberal orillándolos a acciones antisociales.

construidos desde una postura adulto-céntrica ya que estos discursos sostienen, que por sí solos los jóvenes no son capaces de construir un camino que los lleve hacia algo bueno y fructífero para la sociedad.

De igual manera para el 2010 el 38.8% de los jóvenes solo se dedicaban al estudio, dejando así ver que la educación no era una realidad para más del 60% de los jóvenes mexicanos sumado a la estadística que menciona que el 59.1% de los habitantes que realizan trabajo se encuentran en el mercado informal lo cual provoca que la posibilidad de intervención de los grupos hegemónicos por medio del sistema social disminuya porque no se están interactuando con las instituciones y las formas de reproducción del mismo.

Como parte de la forma de actuar del presidente y en un movimiento ideológico cuando ya tenía la posición de presidente electo, López Obrador buscó con base a consultas ciudadanas avalar la validez de sus propuestas, convocando en noviembre de 2018 a una Consulta Nacional Ciudadana en la cual preguntaba a las y los ciudadanos su opinión sobre 10 de los programas que formaban parte de las propuestas de políticas públicas del gobierno electo como muestra la boleta de este ejercicio (AMLO, 2018, f.1), los resultados de las consultas de noviembre de 2018 arrojaron que Jóvenes Construyendo el Futuro obtuvo un 91% de los votos a favor, 5.2% de los votos en contra y 3.7% de anulaciones en este rubro, la población que acudió a esta Consulta fue de 984 mil 81 habitantes de todo el país (AMLO, 2018, párr 1-10).

El programa desde su presentación durante la campaña presidencial, hasta la actualidad ha tenido un discurso similar, en el cual desde un trabajo colaborativo y cooperativo de distintos sectores sociales como el estado, las empresas y los jóvenes de manera directa y el resto de la población de una manera indirecta atenderían las necesidades fundamentales de los sujetos juveniles como muestra la propuesta en el Diario Oficial de la federación (DOF, 2019) el 10 de enero de 2019. Los resultados esperados de esta propuesta como se ha mencionado anteriormente es poder insertar a los jóvenes en actividades que les permitan aportar a las actividades del país formando así una base laboral más sólida que sustente el crecimiento de los mercados en el país como muestra el mismo DOF (2019, p.3) en los objetivos del programa.

Todos los puntos antes mencionados muestran un discurso participativo en el cual las y los jóvenes participarán de manera activa en sus procesos de formación, mientras reciben apoyos monetarios y de seguridad social que permiten que estos sujetos tengan el acceso a los derechos básicos de cualquier persona en México. Este discurso ha incluido desde el inicio a todas las partes involucradas para solidificar una propuesta en la cual se combata de manera efectiva las actividades antisociales en las cuales son partícipes las y los jóvenes por falta de oportunidades.

Si bien en este apartado vimos que existe un planteamiento oficial el cual se puede presumir como exitoso por los datos y las formas en las cuales se busca integrar a los actores políticos, sociales y empresariales a la política pública, no podemos olvidar, como planteamos en el apartado anterior, que en toda institución y discurso político existen diferentes posturas referentes al actuar y a los planteamientos de los grupos de poder. Y JCF no es la excepción ya que ha existido un discurso de diferente al oficial en el cual se muestra inconformidad hacia el programa por parte de ciertos grupos y actores sociales, quienes construyen discursos por parte de otros portavoces de los grupos hegemónicos.

1.3.1 La opinión pública sobre Jóvenes Construyendo el Futuro

Las y los beneficiarios de Jóvenes Construyendo el Futuro han sido atacados por ciertos sectores de los grupos hegemónicos, debido a que en la idea de estos últimos los recursos que se han destinado al mantenimiento y la operación de este programa social se debería usar en apoyos a personas que se encuentran en vulnerabilidad como niños con cáncer, como refieren distintas personas entre ellas el actor Eduardo Yañez, quienes como portavoces de la opinión pública muestran su inconformidad con un discurso opuesto al oficial como lo muestra la siguiente imagen.

Imagen 1. “Increíble, para que sigan votando por este gobierno corrupto les regalan dinero que es además de nuestros impuestos”

“Increíble, para que sigan votando por este gobierno corrupto les regalan dinero que es además de nuestros impuestos”.

Convocatoria Nacional
**SI TIENES ENTRE 18 Y 29 AÑOS,
 NO ESTUDIAS Y NO TRABAJAS**
Regístrate
<https://jovenesconstruyendoelfuturo.stps.gob.mx/>
 Al participar obtienes:
 Beca de \$4,310.00 mensuales + Seguro Social
**JÓVENES
 CONSTRUYENDO EL
 FUTURO**
 ¡Se parte del equipo de la Suerte!
 Requisitos:
 -Tener entre 18 y 29 años.
 -No estar estudiando ni trabajando.
 GOBIERNO DE MÉXICO | STPS | JÓVENES FUTURO
 LOTERÍA NACIONAL | www.loteria.gob.mx | Lotería Nacional

eduardoyanezofc • Increíble, para que sigan votando por este gobierno corrupto les regalan dinero que es además de nuestros impuestos. Crear un país de huevones ignorantes que puedan ser fácilmente controlados. Pero los niños con Cáncer, la inseguridad, la falta de empleo, el COVID, etc, etc, que se chinguen!
 4 h
 marlo: 10 No estoy de acuerdo con el gobierno pero tampoco con que hablen sin saber, no regalan nada, para que te den ese dinero tienes que aprender algún oficio o actividad
 4 h 30 Me gusta Responder
 1.276 Me gusta
 HACE 4 HORAS
 Añade un comentario... Publicar

Nota. Adaptado de “Eduardo Yáñez critica proyecto de apoyo de gobierno a jóvenes; ‘país de huevones’, afirma”, por Milenio Digital, 2021, Milenio <https://www.milenio.com/espectaculos/famosos/eduardo-yanez-amlo-apoyo-jovenes-huevones-ignorantes>

Como observamos en la imagen anterior los sectores sociales que no validan el discurso oficial crean su propia narrativa en torno a la política social y los diferentes actores que participan de manera activa en el accionar de la misma. Esta forma de pensar muestra inconformidad y hace juicios de valor sobre los beneficiarios de JCF, estos representantes de los grupos de poder se vuelven un punto opuesto de las formas de pensar y actuar del Estado, en la disputa del poder al construir un discurso que busca encaminar a los sujetos juveniles y los recursos hacia otro lado para poder mejorar al país. Pero los discursos de esta narrativa no necesariamente nombran a los beneficiarios directamente, sino que pueden nombrar a ellos por medio de sus interacciones e interpretaciones como se puede ver en el hilo de

Twitter en el cual Torres (2019) portavoz de la opinión pública critica la presentación del aeropuerto de Santa Lucía.

Imagen 2 Pues cuando dijeron “modesto”, no estaban jugando.



Nota. Adaptado de “Pues cuando dijeron ‘modesto’, no estaban jugando”, por Torres Chumel, 2019, Twitter https://twitter.com/MD_DanielHdz/status/1188906427265507330

En esta imagen podemos ver como en función de una crítica hacia un proyecto del Estado en materia de infraestructura el cual no gusta a la figura pública, los seguidores hacen alusión en primer momento a que el trabajo fue hecho por un becario marcando así una relación de un producto de mala calidad y el producto del trabajo de la figura de un becario. Posteriormente otro usuario hace alusión a que este trabajo lo hizo un beneficiario de Jóvenes Construyendo el Futuro como etiqueta de que los productos y las acciones hechas por estos beneficiarios no sean de la calidad suficiente para estar en una presentación formal del gobierno.

Podemos ver las formas en las que los grupos construyen discursos y la reproducción en los grupos que comparten esta idea y la forma de pensar en función de las interacciones en espacios públicos como lo son redes sociales. A continuación, podemos ver como el discurso de crítica que existe por parte de los portavoces de los grupos hegemónicos en este caso la opinión pública, crea espacios para validar y consolidar el discurso que se ha construido en función de los sujetos que se benefician del programa social en este caso Jóvenes Construyendo el Futuro, como se puede ver a continuación en el *Tweet* de Chumel Torres (2019) cuando habla sobre la incorporación de la flotilla de pipas antihuachicol al desfile militar del 16 de septiembre.

Imagen 3

Ni pos ya que desfilen los ninis con las becas en la mano chinguesumadre.



Nota. Adaptado de “Ni pos ya que desfilen los ninis con las becas en la mano chinguesumadre”, por Torres Chumel, 2019, Twitter <https://twitter.com/juanrauldel/status/1172602180098056193>

En esta imagen observamos una desvaloración de los beneficiarios y los contingentes antihuachicol al creerlos menos importantes que las fuerzas armadas, esta idea del no merecimiento y la mediocridad se encuentra más detallada en el segundo *Tweet* que se muestra en la imagen. Dando a entender que si estás en contra de la narrativa oficial y sus prácticas que son encarnadas por el portavoz del Estado (el presidente), es porque eres una

persona que sí aportas al sistema como emprendedor o como un sujeto que se esfuerza y busca superarse por medio del trabajo y sin necesidad de ayuda del Estado, dando así a entender que los que se ven beneficiados de alguna manera por la narrativa oficial (no enemigos) no cumplen con la descripción anterior y por ende son mediocres.

Estos discursos forman juicios sobre los beneficiarios, los cuales como mencionamos son reconocidos como personas que viven del estado y no se esfuerzan por trabajar y conseguir las condiciones que les permitan tener una vida plena en todas las dimensiones de su vida como muestra en su escrito Jaramillo (2019), este discurso construyen beneficiarios que lejos de ayudar a la sociedad en los diferentes procesos económicos y sociales, son premiados por no insertarse a estos sectores como el laboral o a las instituciones académicas, ya que cuentan con apoyos económicos y seguridad social que los hace no querer insertarse a esas instituciones. Esta forma de interactuar con el otro muestra como menciona Villagómez (2021, párr.10) un reproche de los denominados sujetos sociales “íntegros y respetables”² sobre los sujetos que tienen un proceso identitario distinto a los que han construido las sociedades occidentales contemporáneas:

En este contexto, cuando nuestro relato identitario enfrenta cuestionamientos que sugieren que nuestra adscripción a un grupo social o una clase nos da ventajas que no tienen que ver con nuestro esfuerzo y talento, sino con un orden social que nos precede y nos rebasa, la defensa se activa y la mirada del otro se vuelve una fuente de amenaza que crece si, además, se perciben cambios sociales, económicos y políticos desfavorables en el entorno inmediato. (Villagómez 2021, párr.10)

Esta idea se suma al pensamiento de que los apoyos recibidos por las y los beneficiarios no son utilizados para generar un cambio en su estatus o en su estilo de vida, sino que al contrario estos apoyos son utilizados en prácticas que no favorecen al país o a los contextos en los que se desenvuelven estos beneficiarios, como lo es la idea del uso del apoyo en alcohol, fiestas, lujos o una mala planeación familiar como muestra el mismo Jaramillo (2019).

² Ser una persona eficiente, racional, autosuficiente.

Como podemos ver en este apartado las y los beneficiarios no únicamente interactúan con la idea que ha construido la narrativa oficial, sino que también interactúan con los diversos discursos que construyen los grupos sociales por medio de sus portavoces y que los excluyen de las actividades o de la idea de sujetos que pueden aportar a la sociedad y la cual culpa a los beneficiarios de sus condiciones y por ende ellos pueden cambiar su realidad únicamente con el querer cambiar y esforzarse por eso.

Este apartado nos muestra cómo se construyeron las ideas de los sujetos que son beneficiarios de JCF desde diferentes posturas, aunque estas imágenes no limitan el actuar de los sujetos o que no responden a la puesta en marcha del programa social, sino que solamente atiende a la forma en la que se planteó a nivel político y discursivo este programa. Mostrando que al final, que las ideas de los grupos del poder son diversas y muchas veces pueden contraponerse la una con la otra creando así sujetos juveniles que tienen que resistir y construir sus experiencias en medio de diversos discursos e ideas que hay alrededor de ellos.

1.3.2 Jóvenes Construyendo el Futuro: una realidad

El día de hoy con JCF como un programa social que está en marcha y que ha recibido recursos gubernamentales, podemos ver una situación discursiva similar a las del apartado anterior donde existe una narrativa oficial y otros discursos encabezados por portavoces de otros grupos de poder en torno al actuar y a la realidad de la implementación de JCF.

En el informe de avances y resultados del programa de Jóvenes Construyendo el Futuro en 2021 (Gobierno de México) la secretaria del Trabajo y Prevención Social Luisa María Alcalde Luján comentó que los resultados de JCF han sido satisfactorios para todos los actores sociales que están envueltos en el programa, a esta idea se les agregan datos los cuales sustentan el éxito del programa. En el informe se añade que para mediados de 2021 aproximadamente 1'700,000 becarios que se capacitaron en más de 222 mil 355 centros de trabajo fortaleciendo así los sectores económicos desde las microempresas hasta empresas transnacionales.

Si bien los datos por sí solos no marcan una narrativa sino más bien son los discursos que giran en torno a estos datos los que validan la puesta en marcha de este programa como una solución integral a los diferentes problemas que enfrenta los sectores juveniles. En el

mismo informe Luisa María comenta como JCF ha ayudado a la disminución de la brecha de género en temas laborales ya que más de la mitad de los beneficiarios han sido mujeres, sumado a una estrategia colaborativa en la cual tanto los tutores guían a los aprendices con la satisfacción de contribuir en la formación del futuro del mercado laboral esta narrativa trae un beneficio distinto como lo es el moral el cual apela a la oportunidad de ayudar a en la formación de las y los jóvenes, así como los aprendices se forman y aprenden mientras fortalecen a las empresas. JCF no solamente se basa en una postura ideológica en la cual se forma a los beneficiarios en temas laborales, sino que basa su intervención en crear las condiciones fundamentales para que los jóvenes vivan dignamente como es otorgarles un apoyo económico en el cual los beneficiarios reciben lo equivalente a un salario mínimo ajustando este monto a los cambios que el salario mínimo pueda sufrir. Junto a esto el proveer de seguridad social a las y los beneficiarios no solo permite tener acceso a los servicios de salud, sino que genera conciencia de la importancia de la misma en futuros empleos.

Al informe de la secretaria en el mismo evento el presidente López Obrador vuelve a hacer énfasis en la importancia del programa como una solución que no solo encamina a las y los jóvenes a el camino del bien, sino que brinda soluciones integrales a los problemas sociales buscando regresar los procesos de movilidad social a la naturaleza de la sociedad mexicana. Por otra parte, el mismo presidente reafirma y critica el actuar de gobiernos antecesores al dar la espalda a los sectores juveniles particularmente los gobiernos neoliberales.

En este informe se puede identificar como el grupo de poder político valida sus discursos con este programa dando datos que proveen un avance significativo en la solución de los problemas juveniles, de esta forma podemos identificar que ante los ojos del grupo de poder político sus instituciones y la forma de manejarlas son las adecuadas para conseguir una sociedad que pueda afrontar los retos de manera efectiva y manteniendo un camino claro.

1.3.3 Otros discursos sobre los datos de Jóvenes Construyendo el Futuro

Aunque al igual que la narrativa oficial que se construye en torno al programa de Jóvenes Construyendo el Futuro tiene discursos que forman un contrapeso con el afán de mejorar las instituciones y las formas de trabajar según la idea de otros grupos de poder ya sea social, laboral, educativo, por mencionar alguno. En esa línea la Asociación Mexicanos

Contra la Corrupción y la Impunidad (MCCI, 2019) quien históricamente ha fungido como la portavoz de las ideas de los grupos empresariales de México (parte de los grupos de poder) publicó una evaluación del programa en la cual muestran detalles a considerar cuando se habla de JCF como una solución real y sostenible para los problemas que busca atender.

El análisis arroja como ejes centrales inicialmente la importancia del programa para la administración actual, ya que para ser un programa que recibe 40 mil millones de pesos lo que equivale 1.6 veces los recursos destinados al CONACyT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología), MCCI apunta que para la importancia presupuestal que tiene el programa éste tiene muchas deficiencias.

Una de las deficiencias e incongruencias que MCCI encontró es el comportamiento anormal del padrón de beneficiarios ya que el comportamiento de inscripción hasta el año 2019 se comportó de manera igual en relación al género, el nivel académico de y las edades teniendo así un comportamiento lineal. Por otra parte, se encontraron que los Centros de Trabajo eran poco creíbles por los nombres, giros y direcciones; al igual que no existe un mecanismo para poder corroborar los datos ni de los beneficiarios ni de los centros de trabajo, ya que en ambos casos la información publicada por la Secretaría del Trabajo y Prevención Social es incompresible o mínima.

En las experiencias de las y los beneficiarios se pudieron encontrar anomalías principalmente en los centros de trabajos más pequeños, entre estas anomalías se pudieron encontrar, la falta de pago, el despido de empleados y sustitución con becarios en capacitación, ausentismo, discordancia entre becarios registrados y becarios capacitándose, becarios utilizados para actividades distintas a las que el centro de trabajo se registró, becarios con vínculo familiar con el centro de trabajo, retención de una parte de la beca y amenaza de baja del programa por solicitar cambio de centro de trabajo.

Desde este trabajo se ha construido un discurso en el cual se cuestiona el actuar de JCF ya que las formas de trabajar y manejarse no son las más adecuadas y ponen en duda los resultados que han dicho los titulares del gobierno, ya que estos resultados no toman en cuenta las particularidades de las experiencias, más bien solo observa el actuar general del programa. El discurso que se construye bajo esta crítica es una narrativa en la cual los sectores

empresariales en el cual no se dice que todo lo que hacen los grupos políticos está mal, sino que se debe repensar la forma de plantear este programa y la forma de guiar a los jóvenes.

Si bien en este apartado abordamos dos posturas y narrativas distintas, no nos podemos cerrar a que en la actualidad solo existen estas posturas ya que como comentamos en el apartado anterior existe un grupo social y de poder que desvalida y no acepta el discurso oficial. Pero al final, el conjunto de los discursos construye ideas del deber ser, hacer y actuar de los sujetos juveniles y es esto con lo que luchan constantemente las y los beneficiarios por construir su identidad en medio de los diferentes discursos que operan y buscan alinear el funcionamiento de las sociedades.

En este capítulo hicimos un recorrido por las distintas construcciones sociales que se han hecho en torno a los sujetos que estudiaremos en este trabajo, esto lleva a entender que la visión y los juicios de valor que se realicen representan una visión, en un contexto social e histórico, por lo cual no podemos pensar que las formas antes citadas pueden representar a los sujetos sobre los cuales han creado los juicios. Bajo esta idea a lo largo de este trabajo buscaremos situarnos en algunos de los contextos en los cuales los beneficiarios de JCF con estudios de educación superior y/o posgrado viven e interactúan con la finalidad de poder mostrar que las ideas y los discursos no obligan a los sujetos a seguir un camino.

1.3.4 Opinión de las y los beneficiarios sobre Jóvenes Construyendo el Futuro

Como mencionamos las narrativas que acompañan al programa de JCF y a sus beneficiarios son diferentes y sostienen distintas posturas ante el funcionamiento y la operación del programa. Para poder entender el impacto que tienen estas narrativas entrevistamos a cuatro diferentes beneficiarios, con un proceso de inserción al programa diferente, estas experiencias marcan de manera directa como fueron vividas estas narrativas por parte de estas y estos beneficiarios.

Por ejemplo, para Sara quien fue beneficiaria en San Luis Potosí muchos de los comentarios negativos sobre el programa venían desde el desconocimiento, “entonces si pues creo que todos esos comentarios van mucho más al desconocimiento del programa o sea no saben de qué se tratan o están así super en contra de que... que el gobierno en el que se puso y no van a indagar sobre el... sí” (Sara, comunicación personal, 23 de febrero de 2022).

En general todas y todos los entrevistados mencionan que el ser beneficiarios era algo que no les interesaba mencionar ya que no sabían cómo iba a reaccionar las personas a las que les comentarían eso, Sara comenta que ella evitaba decirlo porque la gente muchas veces confundía el programa, “entonces era como de haber éste es diferente pero también era como de qué hueva tener que estar explicando y ya, ajá, entonces a veces solo decía que sí y a veces solo era como de ay ya ni modo o solo evitaba” (Sara, comunicación personal, 23 de febrero de 2022).

Pero Sara no es la única que se siente incómoda al decir que era beneficiaria, por su parte Iñaki beneficiario en Ciudad de México menciona “ella también estuvo en ése (Jóvenes) y yo no sabía yo creo que de la pena no nos habíamos dicho que los estábamos en controla en controla digo en Jóvenes” (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022), esto lleva a entender que ser beneficiario forma parte de algo que no siempre hace sentir confiados y orgullosos a los sujetos.

Finalmente podemos ver que las narrativas que acompañan a las y los beneficiarios no definen a los sujetos que están dentro de la Política Social, sí limita las interacciones que tienen ellos con los distintos grupos sociales. Por eso queremos terminar con lo que comenta en la entrevista Iñaki cuando hablamos de la opinión pública “que se creen así como expertos en todos o sea en las redes sociales, no sé es la libertad de expresión como pues si tú lo puedes decir y todo pero para que te metes o sea están poniendo... en su muro y pues sin pedos, el problema es que ya eso lo hacen político” (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022), demostrando que el impacto de las narrativas no es individual sino que tiene un impacto colectivo mostrando nuevamente el impacto del reproche de los denominados sujetos sociales “íntegros y respetables” (Villagómez, 2021, párr.10)

Capítulo 2: Las desigualdades vividas por las y los jóvenes en México

Cuando hablamos de un país como México es necesario entender que las formas de experimentar, vivir y formar las trayectorias son distintas para cada sujeto según los contextos en los que se desenvuelven, las circunstancias que los envuelven y los lugares de los que provienen.

Esto en conjunto con la heterogeneidad en los contextos en los que viven dejan como menciona Díaz (2005, p.21) a ciertos sujetos en una desventaja ya que el crecimiento de la educación, así como muchos otros servicios e infraestructura comenzó en las regiones y poblaciones más acomodadas y siguió con el tiempo hacia las poblaciones más alejadas y pobres. Abriendo así una brecha en el acceso al bienestar, a la casa, la comida, la salud, la educación y los bienes culturales como agrega el mismo Díaz (2005, p. 22-23)

Ya que desde esta forma de acercase a las historias de vida, nos podemos dar cuenta que, aunque en el planteamiento los jóvenes tienen la oportunidad de acceder a los sistemas sociales que supuestamente está abierta para todas y todos. En el día a día estos procesos son diferentes, dejando fuera a algunos sujetos por diferentes circunstancias, por lo cual en este apartado analizaremos las desigualdades estructurales que enfrentan los sujetos de este estudio.

2.1 Las desigualdades escolares vividas por las y los jóvenes en México.

Como se pudo ver en el capítulo anterior en el México contemporáneo, el modelo de juventud y sus sujetos han estado vinculados a la idea de los jóvenes-estudiantes, el cual como mencionamos es fundamental para poder iniciar el análisis de los sujetos juveniles y cómo se han acercado a los espacios escolares, cómo han actuado en los procesos de la formación y el progreso de la nación.

Por lo cual analizaremos en este apartado el rol que ha depositado la sociedad mexicana contemporánea en la escuela como una institución de formación de los jóvenes, y como con el pasar del tiempo se ha visto una ruptura entre el discurso social y la realidad de los sujetos que interactúan y asisten a las instituciones educativas. Ya que por una parte los grupos de poder han visto y construido discursos entorno a la escuela como una institución que genera cohesión social, en un espacio controlado y al mismo tiempo lograr una igualdad de condiciones en las y los sujetos que se incorporan a esta institución, diferenciándose

inicialmente por el mérito y su desempeño escolar; y por otro lado las desigualdades existentes dentro del sistema y como son vividas por los sujetos quienes logran incorporarse o son excluidos por un sistema supuestamente equitativo.

Para poder iniciar con el análisis de las desigualdades escolares que enfrentan los sujetos en el sistema educativo es necesario definir a qué nos referimos cuando hablo de desigualdades escolares. Para definir las desigualdades escolares nos basaremos en la idea que refiere Gil-Antón (2018, p.11) cuando menciona que existe una desigualdad escolar al no existir una igualdad educativa y para definir la igualdad educativa usa la definición de Carlos Rafael Rodríguez:

hay igualdad educativa cuando se cumplen dos condiciones: en primer lugar, la ausencia de barreras al ingreso a los procesos educativos en los diversos niveles obligatorios que marcan las constituciones o las leyes generales de un país. Es decir, que no hay nadie excluido de este derecho por razones sociales o de avituallamiento de los servicios y, en segundo lugar, que si bien no de manera inmediata, pero sí perceptible, se quiebre la asociación entre origen social y destino, en cuanto a logro de aprendizaje y avance entre los grados y niveles. (Gil-Antón, 2018, p.11)

Con este análisis buscaremos reconocer a la educación como un proceso en el cual los sujetos vienen e interactúan con diferentes contextos, reconociendo que existen distintas formas de vivir la escuela y los procesos que la acompañan, haciendo así énfasis en el vínculo que existe entre el éxito escolar y la interacción de los sujetos con su contexto, historia y forma de ser como mencionan Casillas, Chain & Jacome:

aun cuando el acceso sea generalizado y no haya una exclusión de entrada, la escuela se encarga de ir diferenciando a los escolares según su mérito y su desempeño académico, lo que en realidad esconde un proceso de diferenciación social de acuerdo con sus orígenes sociales. (2007, p.11)

Si bien en el párrafo anterior se enfatiza al desempeño escolar como el resultado de los contextos con los que interactúan los sujetos y su forma de vivir la escuela, esta forma de análisis está

limitada a entender lo que pasa con los sujetos que logran insertarse al sistema escolar, en este trabajo de igual manera incluiremos a todos aquellos sujetos que fueron excluidos del sistema educativo.

Por lo cual en este apartado abordaremos a la institución escolar desde una perspectiva interseccional, con la finalidad de poder comprender las desigualdades y las diferentes formas de vivir la escolarización de los sujetos, dependiendo de los espacios escolares, la clase social de procedencia, la etnia, procesos de razalización, el género y las capacidades de elección de los sujetos. Una vez vista las experiencias desde esta óptica, es importante comprender que el contexto no define a los sujetos, pero lo puede limitar en sus capacidades como analizaremos a continuación.

2.2 Las desigualdades escolares y el desarrollo del sistema educativo nacional.

La educación en la historia del México moderno ha tenido como ya mencionamos un rol fundamental para el progreso nacional, pero la educación al igual que todos los procesos sociales ha tenido retos para poder garantizar una educación para todos.

Después de la revolución mexicana y con la idea de la educación como bandera de progreso, esta idea fue limitada por los espacios educativos inicialmente debido a que la escolarización, la infraestructura, los recursos y las políticas públicas fueron establecidas en las grandes ciudades y centros urbanos, al mismo tiempo que la educación no era obligatoria provocando así que el estado no proveyera las oportunidades de acceso de manera universal.

Lo anterior sumado a la apertura al sistema de educación a la iniciativa privada provocó un avance en la oferta educativa en niveles educativos que no han conseguido una cobertura universal, pero la nueva reorganización del sistema sigue provocando desigualdades estructurales en los espacios sociales. Aunque existan esfuerzos por hacer de la educación un derecho para todas y todos, el crecimiento de la cobertura ha sido un gran reto para el sistema educativo nacional, Díaz (2005, p.25) menciona “en la educación nacional hay una enorme desigualdad geográfica o regional, el sur es mucho más pobre que el centro y el norte”, lo cual no solo se observa en la cobertura ya que “siguen las diferencias descomunales en la calidad y la cantidad de los demás servicios escolares” (Díaz, 2005, p.25)

Para poder entender esto es importante ver los datos existentes sobre la oferta educativa en México (Olvera, 2013), en términos generales podemos observar que para el ciclo escolar de 1963-1964 existían 39,224 escuelas de todos los niveles de las cuales 417 eran de educación media superior y 134 eran de educación superior, ambos niveles

únicamente representaban el 1.4% de las escuelas en México. Para el ciclo escolar 2011-2012 las cifras de los centros educativos de educación media superior y superior eran 15,427 y 6,878 respectivamente sumando así más del 8.5% de la oferta educativa nacional. Lo cual nos muestra que la cobertura con el paso de los años ha aumentado y lo cual no parece cambiar en el futuro, ya que Olvera (2013) pronosticaba esa tendencia de crecimiento para alcanzar en 2030, 19,014 escuelas y centros de educación media superior, así como 12,645 centros de estudios de educación superior.

Este crecimiento desigual del sistema educativo nacional ha dejado en desventaja a ciertos grupos del país, debido a que se aborda de manera igualitaria dejando de lado el contexto de las y los estudiantes: los contenidos, los enfoques educativos, la dotación de apoyos didácticos, los métodos de evaluación dentro del aula, las exigencias y las consideraciones a los alumnos, trato igualitario en los modelos de construcción de escuelas como menciona Malacón (2005, p. 27)

2.2.1 La obligatoriedad como potencializador de los niveles educativos

Este crecimiento ha estado acompañado con distintas políticas públicas que facilitan la ampliación de los centros educativos y la cobertura como la obligatoriedad de los estudios de los diferentes niveles educativos. En México la educación del nivel media superior no era obligatoria hasta el ciclo escolar 2012-2013 donde la Secretaría de Gobernación (DOF, 2012) muestra la manera de incorporar y cumplir la transición a la universidad de este nivel como consecuencia de la incorporación de esto en la constitución, con las reformas de los artículos 3° y 31, de igual forma en él se muestran las responsabilidades.

La obligatoriedad del Estado de garantizar la educación media superior, como deber del mismo de ofrecer un lugar para cursarla a quien teniendo la edad típica hubiera concluido la educación básica, se realizará de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2012-2013 y hasta lograr la cobertura total en sus diversas modalidades en el país a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022, con la concurrencia presupuestal de la Federación y de las entidades federativas, y en los términos establecidos en los instrumentos del Sistema Nacional y los Sistemas Estatales de Planeación Democrática del Desarrollo. (Secretaría de Gobernación, 2012, párr 9)

Esta medida no solo otorga un carácter de obligatoriedad a la educación media superior, sino que obliga al estado y sus instituciones a crear las condiciones que permitan a todas y todos los ciudadanos que lo deseen estudiar este nivel escolar de manera gratuita y laica como hace mención Constitución en su artículo 3° referente a la educación obligatoria y la educación impartida por el Estado:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

Estas medidas implicaron un gran avance en la educación media superior tanto en la cobertura como en el número de instituciones que ofrecen este servicio, para el ciclo escolar previo (2011-2012) a la entrada de esta reforma a la Constitución el número de escuelas de educación media superior era como mencionamos anteriormente de 15,427 y en tan solo 5 años este número creció a 20,718 según Tanóri (s.f); para finalmente aumentar según datos de la SEP (2020, p.32) hasta 21,047 para el ciclo escolar 2019-2020, con una relación en este último periodo de 67.7% de escuelas públicas por el 32.3% de escuelas privadas que ofrecían este servicio.

Si bien este análisis nos muestra un avance en la búsqueda de la igualdad educativa en el nivel medio superior, cuando hablamos de temas de cobertura e infraestructura, quedan otras aristas las cuales debemos analizar para observar el panorama general de las desigualdades del nivel. Aunque este proceso de obligatoriedad de la educación media superior parece un proceso homologador, en la experiencia de las y los jóvenes no solo implica la oportunidad de acceso a un nuevo nivel sino que se convierte en una obligación, ya que el sistema social ve en la educación un nuevo grado fundamental.

Jeremías en la entrevista que mantuvimos me comentaba que él veía su paso por la educación media superior más como un requisito para la inserción laboral que como una oportunidad de formación en su vida “pues para ese tiempo no, lo veía tan muy a futuro la escuela porque decía todavía me falta un resto, digo pues todos los trabajos ya te piden prepa” (Jeremías, comunicación personal, 5 de marzo de 2022).

De este modo podemos utilizar este apartado como un ejemplo del futuro de la educación superior en México la cual se ha declarado como obligatorio. La cual no únicamente será vista por la sociedad como un paso para la igualdad de oportunidades para las y los jóvenes, sino que se usará como un requisito para acceder al sistema social y al mercado laboral.

2.2.2 El panorama de la educación superior en México

Para iniciar la discusión sobre la actualidad de la educación superior en México es necesario analizar el estatus legal de este nivel, ya que a partir de 2019 en la Ley General de Educación (SEGOB, 2019) se retoma a la educación superior como un derecho de las personas que usan el sistema educativo sin restricción alguna a los sujetos que ejercen este derecho, promoviendo así la búsqueda de la universalidad del nivel educativo.

Esta modificación a la Ley General de la Educación fue una respuesta al recién cambiado artículo tercero constitucional donde se declara obligatorio este nivel educativo, lo cual trae consigo varios retos de infraestructura y cambio de sistema, ya que al plantearse este nivel educativo como obligatorio se da la responsabilidad de sustento al Estado por generar las condiciones de cobertura y calidad para todos aquellos sujetos que quieran ejercer su derecho.

La entrada de esta ley enfrenta varios retos que refieren a la infraestructura, la cobertura de las instituciones públicas y la calidad de la educación que se ofertan, ya que según el anuario de ANUIES para el ciclo escolar 2019-2020 existían 5853 centros de educación superior entre facultades, planteles y universidades de los cuales el 43% son catalogados como privados, lo cual provoca de entrada un margen de trabajo del Estado con solo 3,334 centros de estudio, dejando ver la necesaria ampliación de la oferta educativa ya que como mencionamos es obligación del Estado garantizar las oportunidades para los ciudadanos que busquen ejercer su derecho.

Siguiendo con esta línea podemos encontrar una centralización de estos centros de educación superior en las zonas urbanas ya que en el mismo anuario podemos ver que más del 39% se encuentran en las 31 capitales de los estados y en la Ciudad de México este fenómeno trae consigo desigualdades geográficas (ANUIES, 2020).

Si bien en este apartado podemos ver la actualidad de la educación superior en México especialmente después de las reformas a la constitución en materia de educación superior, por esto mismo es que el análisis de la educación superior y las desigualdades es necesario para entender el contexto de las y los jóvenes para poder ver las formas de vivir estas nuevas leyes.

Con la actualidad de los discursos en el país sobre la educación superior y los esfuerzos por la universalidad del nivel muchas veces invisibiliza las desigualdades que experimentan los sujetos en sus experiencias dentro del sistema educativo o en su no inserción al sistema, por eso a lo largo de este apartado veremos las distintas desigualdades estructurales que viven estos sujetos. Como lo son las referentes a la infraestructura, al acceso, a la geografía, a la clase social, al género, por mencionar algunas.

2.2.3 Desigualdad según los espacios geográficos

De este modo iniciaremos analizando el proceso de urbanización y centralización de la educación en las zonas urbanas y su relación con las desigualdades. Con lo cual iniciaremos viendo cómo el fenómeno de urbanización tiene fundamentos en la idea de la globalización y progreso que recaen en las zonas urbanas, ya que en éstas se centran las industrias, fortaleciendo así la economía y la imagen del Estado Nacional con el resto del mundo. La idea de las ciudades como el centro del progreso, trae consigo no solo la centralización de instituciones educativas, sino también centralización de la mayoría de los servicios y herramientas.

Cuando hablamos de la desigualdad educativa es necesario comprender que las desigualdades son la falta de igualdad educativa en los sistemas (Gil-Antón, 2018) lo cual no solo comprende los procesos que suceden al interior de los centros de educación. Ya que como mencionan Casillas, Chain & Jacome (2007) el éxito escolar no depende únicamente del acceso al sistema educativo formal, aunque este acceso es fundamental para tener éxito. Lo cual cobra más sentido cuando observamos el análisis de Robeyns & Fibieghber (2020) donde interpretan a las desigualdades como la falta de capacidades de elección, esta capacidad de elección es interpretada por los autores como qué tantas oportunidades tienen los sujetos para tomar decisiones y acciones.

Por lo cual realizar un análisis de los procesos de inserción a la educación superior y de posgrado en México desde una óptica de las desigualdades es necesario para ver como el origen étnico y geográfico de los sujetos limitan las posibilidades de acción, aumentando los pasos necesarios para tener un proceso de inserción a la educación superior favorables y exitosos.

Al referirnos a los procesos de inserción de educación superior de los estudiantes de las zonas no urbanas, pudimos detectar distintas acciones fundamentales para estos procesos, inicialmente los sujetos juveniles deben movilizarse a las zonas en donde existen centros de educación, que como mencionamos en la mayoría de los casos estos centros se encuentran en las zonas urbanas especialmente en las capitales de los estados y en la Ciudad de México (ANUIES, 2020), ya que estos centros son los que ofertan más espacios de nuevo ingreso, la mayor cantidad de los centros de educación y diversidad en los planes de estudio. Esto provoca que procesos de movilización, asentamiento y el cambio de los estilos de vida de los sujetos juveniles. Estas acciones provocan directamente procesos de desigualdad para estos sujetos juveniles en la búsqueda de la incorporación a la educación superior.

Sumado a la desigualdad geográficas en el acceso a la educación superior es fundamental comprender al éxito escolar como un proceso multidimensional donde entran en juego otros factores para conseguir un éxito escolar, ya que el acceso a servicios, herramientas y actividades complementarias son fundamentales para tener un proceso de educación superior satisfactorio como argumentan Brown & James (2020). Ya que para estos autores la educación se debe abordar como un proceso social que no únicamente se da en los centros de educación formal, sino que este proceso se traslada al acceso y las oportunidades de los sujetos a recursos que enriquezcan el proceso tales como bibliotecas, laboratorios, lugares de convivencia, por mencionar algunos, cosa que a su vez trae consigo actividades y acciones que acentúan las desigualdades geográficas, tales como el uso de transporte público, que a su vez se suma a las actividades cotidianas como lo son, el comer, el dormir, el beber agua, el vestir y la vivienda digna.

Estas desigualdades que viven y experimentan los sujetos juveniles en sus procesos de educación superior referente a los espacios y las oportunidades recaen en un primer momento en el acceso a los centros de educación, para posteriormente complementarse con

las herramientas y los recursos necesarios para tener un proceso educativo de educación superior exitoso. Estas circunstancias limitan y delimitan el accionar de las y los sujetos, ya que las trayectorias y circunstancias son diferentes para todos los estudiantes, primordialmente en este primer acercamiento podemos identificar las diferencias entre los estudiantes originarios de las zonas con centros de educación superior y los que no.

Si bien no se puede responsabilizar a ninguna persona por las desigualdades expuestas en este apartado, es fundamental entender que la centralización de la educación superior en las zonas urbanas deja en desigualdad a aquellos sujetos que no son oriundos de estas zonas. Esto forma parte de la construcción del sistema educativo, fortaleciendo la idea de que las trayectorias y experiencias son procesos individuales lo cual demuestra la importancia de un análisis interseccional de estas trayectorias.

2.2.4 Desigualdades escolares según el origen social

Una vez comprendido cómo es que las situaciones geográficas afectan en las trayectorias académicas de las y los jóvenes, es fundamental comprender cómo es que la situación económica les afecta en los procesos de inserción y éxito escolar.

Cuando hablamos de desigualdades económicas es fundamental comprender que en sociedades latinoamericanas contemporáneas éstas han sido un tema de discusión crucial como comenta en su análisis de desigualdades Cortés (2011), en su análisis junto con la investigación de Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) donde se define a la región latinoamericana como la región con mayor desigualdad del mundo. Especialmente cuando se habla de la distribución de los recursos entre los habitantes.

Esto lleva no solo a trayectorias escolares desiguales, sino que se ve en los procesos de exclusión de sujetos a la educación superior, en un análisis de perspectivas de clase y su relación con el éxito escolar podemos encontrar un proceso de desigualdad referente a la clase social de origen de los sujetos, ya que como mencionan Bernardi & Cebolla (2014) en su análisis los miembros de familias con actividades directivas y altamente especializadas sustentan la idea de la especialización para mantener el estatus social, lo cual lleva a estas familias a encontrar los mecanismos necesarios para que sus integrantes sigan con el proceso de especialización dentro del sistema educativo formal. Mientras que por el otro lado si bien las familias de clases sociales más bajas ven en la educación una oportunidad para avanzar

en el sistema social, estas familias reconocen que para tener éxito en el ámbito educativo tiene que haber un talento o resultados que validen y garanticen un buen desempeño de sus hijos en la educación superior.

Este fenómeno de entrada muestra una diferencia estructural que permite aspirar a los hijos de las familias provenientes de clase sociales más altas en la estructura social, mientras que las y los jóvenes que provienen de las clases sociales bajas en el sistema social están limitadas sus aspiraciones de inserción a la educación superior por el éxito y desempeño de los estudiantes en niveles previos como comentan en su análisis Bernardi & Cebolla (2014).

Cuando hablamos de las desigualdades en el sistema de educación superior en México es necesario entender que los sujetos juveniles no solo viven desigualdades al interior de los centros de educación, sino más bien para llegar al análisis de estas desigualdades debemos visibilizar las desigualdades previas con las que las y los jóvenes tienen que interactuar para iniciar con su educación superior.

2.3 Vida escolar: una historia de desigualdades

A simple vista parece que una vez que las personas se logran insertar al sistema educativo formal las desigualdades que vivieron los sujetos dejan de existir y empieza un camino de igualdad de condiciones para todas y todos los jóvenes como menciona Parsons (1959), donde el máximo diferenciador es el desempeño, las habilidades y las aptitudes de los sujetos. Si bien estos teóricos funcionalistas reconocen la estratificación social como un fenómeno natural de las dinámicas sociales y de las mismas sociedades, ellos enfatizan que la educación permite a los sujetos partir de un proceso de igualdad.

A mediados del siglo iniciando con el proceso de democratización de la educación superior en los países de occidente parecía que las oportunidades se igualaban dejando de lado los procesos de estratificación social heredada, ya que con la nueva configuración todos los sujetos tendrían las mismas oportunidades de incorporación y desarrollo como teorizaban los sociólogos funcionalistas Davies & Moore (Boronski & Hassan, 2015, p. 47)

2.3.1 Vida preuniversitaria

Para entender los procesos de inserción a la universidad es necesario entender la noción y las trayectorias escolares que formaron a los sujetos en el paso por el sistema

educativo previo a la universidad, pero estos procesos lejos de ser una línea recta como se podría observar en algunos casos, no todos los procesos son así, lo cual lleva a entender a las trayectorias escolares como procesos heterogéneos (Garay, Miller & Montoya. 2017).

En ese sentido consideramos fundamental el observar y el transitar por la trayectoria escolar previa a la educación de las y los jóvenes, ya que así se podrá entender la plataforma en la que las y los jóvenes inician su proceso de inserción a la universidad. Este proceso se diferencia en las trayectorias por diferentes factores como cambio de residencia, la salida parcial del sistema educativo, el cambio de escuelas, por mencionar algunas.

2.3.2 La educación básica

Si bien la educación básica para las y los entrevistados fue una parte de sus trayectorias escolares que pareciera no tuvieron ningún problema. En el análisis de sus experiencias podemos ver ciertos factores fundamentales para entender su tránsito por el nivel educativo y cómo se anidaron algunas experiencias de desigualdad desde este nivel escolar.

La clase social es el primer gran diferenciador que podemos observar en la heterogeneidad de las experiencias que las y los jóvenes tuvieron. Porque el tener a ambos padres trabajando provocaba que las y los jóvenes en su día a día tuvieran que crear y construir nuevas responsabilidades como menciona Iñaki:

[...]digamos en el proceso de primaria, mis papás, trabajaban, mi hermano estudiaba, entonces yo tenía que valerme yo mismo. En realidad, no tanto, así como de yo hacer todo, por decir mi mamá sí me decía como tienes que hacerte esto para comer y tú te vas como a la escuela.
(Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022)

Como en la experiencia de Iñaki, Sara menciona que en su trayectoria la parte menciona que “En general, pues si aprendí como a ser muy independiente, muy pequeña” (Sara, comunicación personal, 19 de enero de 2022), a simple vista este fenómeno parece ser un apoyo y una ventaja de Sara con respecto a otros compañeros, pero esta condición como ella menciona no fue por decisión sino por circunstancias.

Por lo mismo, mis dos papás trabajaban, solo tengo una hermana [...] ella ya estaba en San Luis. Pues en la comunidad no había la facilidad de acceder a la educación media superior, entonces se vino a San Luis (su hermana) y yo estaba sola en la casa. Pero no estaba desatendida o así. (Sara, comunicación personal, 19 de enero de 2022).

En el caso de Sara al igual que con Iñaki la ausencia de una compañía en casa provocó un sentido de responsabilidad y de independencia veloz ya que como comenta Sara “en general era como ir a la escuela sola, hacer tareas sola, para jugar y así sí con más niños, pero cosas como que requerían responsabilidad sí, sí tuve que hacerlo muy pequeña” (Sara, comunicación personal, 19 de enero de 2022), lo cual en su experiencia fue aún más complicado debido a que como menciona Sara “Tengo TDAH, entonces toda la vida me ha costado” (Sara, comunicación personal, 19 de enero de 2022).

Como se puede observar el tener padres trabajadores provoca en estos casos un fenómeno de independencia y responsabilidad prematura, pero no es la única forma en la que afecta y construye experiencia. Ya que, en el caso de Jeremías, él contaba con el apoyo de su mamá pero la dinámica familiar llevaba a que su papá se involucrara en menor medida a sus labores escolares.

La que si me ayudaba era mi mamá era la que siempre nos apoyaba a hacer las tareas o nos explicaba que como le teníamos que hacer, mi papá pues casi no pues porque como nos dedicábamos al comercio él se dedicaba nada más pues a vender y eso pues casi no nos prestaba atención. (Jeremías, comunicación personal, 5 de marzo de 2022)

Aunque a diferencia de Sara e Iñaki, Jeremías desde temprana edad apoyaba a las actividades económicas de la familia como él menciona “de hecho empecé desde los diez años a trabajar con él, ya me iba a los tianguis a trabajar con él a vender y todo eso” (Jeremías, comunicación personal, 5 de marzo de 2022). En el caso de Jeremías podemos observar como la experiencia de clase y la actividad económica de la familia lo llevaron desde temprana edad a trabajar y ayudar en los procesos económicos de la familia.

Como se puede observar en este primer análisis la interacción de Sara, Iñaki y Jeremías de entrada es diferente, aunque los tres tenían apoyo de sus padres en diferentes momentos y contextos, el tener que trabajar de tiempo completo por parte de sus padres en el caso de Sara e Iñaki y el tener que apoyar en las labores económicas de parte de Jeremías los llevaron a tener que hacer otras cosas y no poder enfocar todos sus esfuerzos en el estudio, situación que en el análisis de Bourdieu & Passeron (2008) menciona diferencia a las y los estudiantes en los salones de clase y posteriormente se convierte en capital cultural que diferencia a los sujetos. Si bien estas son algunas de las formas en las que la clase social impacta las experiencias y trayectorias de los sujetos no podemos asegurar que son las únicas.

Por ejemplo, en el caso de Silvia su contexto socioeconómico no hacía que ella estuviera sola en ningún momento ya que su mamá se encontraba junto a ella en todo momento, pero esto provocó otros fenómenos como ella lo menciona.

[...] mi papá como trabajaba en la bocho no estaba mucho tiempo conmigo en la casa, entonces eso era, eso como que me taladraba, porque en los festivales del kínder, la primaria y así pues nunca estaba mi papá y siempre iban los papás de mis compañeros y así, y eso me dolía porque yo decía no manches porque no está mi papá si yo también tengo papá. Y mi mamá me decía es que está trabajando y está trabajando, y yo le reclamaba mucho a mi papá cuando lo veía.

[...] él me decía que no estaba conmigo porque trabajaba para el bien de mi mamá y mío, para que nada nos faltara tanto económicamente como pues vestimenta, comida y así. (Silvia, comunicación personal, 12 de enero de 2022)

Con el pasaje de entrevista anterior cobra más relevancia lo que mencionaban Garay, Miller & Montoya (2017, p.13) para analizar las trayectorias escolares se debe tomar en cuenta los eventos no escolares representativos en la vida de las y los jóvenes. De la misma manera en la que la clase social se convierte en una brecha entre los sujetos, otros aspectos como la geografía se vuelve un indicador fundamental para el éxito o no éxito de los estudiantes por ejemplo Sara quien en sus primeros tres años de primaria estuvo en tres escuelas diferentes provocando una inestabilidad.

O sea era como, ok lo cambiante es lo estable o algo así, o sea a mí me costó como mantener como relación con las personas, o sea por ejemplo yo de niña en la cuestión de mi mejor amigo de la infancia o así yo no tengo uno desde chiquita. Se me hacía fácil conocer personas, pero digamos que ya profundizar o ir más allá no la tengo tan fácil, pues sí afectó un poquito cuando ya se estableció, si cuando ya nos quedamos en un mismo lugar. (Sara, comunicación personal, 19 de enero de 2022).

En relación con lo anterior el cambio de residencia en los primeros años de la primaria para Sara significó una barrera en sus procesos de integración lo cual llevaba a no poder desarrollarse de la misma manera que los demás, y sentía que no se encontraba en las dinámicas de la comunidad como menciona “[...] bueno yo me sentía como un poquito fuera de porque pues como el grupo como son lugares chiquitos la gente se conoce de toda la vida. O sea mis compañeros habían estado juntos desde kínder, entonces si me sentía un poco fuera de ahí.” (Sara, comunicación personal, 19 de enero de 2022).

Este sentirse fuera de, implicaba no poder compartir ciertas cosas lo cual limitaba su desarrollo igual como argumenta Weiss (2015, p.1266) esto provoca una barrera en la reconstrucción de los sentidos ya que el colectivo es fundamental para la reconstrucción individual del mundo. De esta manera posteriormente Sara encontró en los otros una forma de sentirse bienvenida cuando como comenta ella “pero después abrieron un albergue en la comunidad, entonces venían como niños de otras comunidades y yo podía compartir ese mismo sentimiento de no estábamos juntos, pero ahora estamos y llevarnos bien y así” (Sara, comunicación personal, 19 de enero de 2022).

A diferencia de Sara quien tuvo cambios escolares y de residencia Iñaki, Silvia y Jeremías tuvieron toda su trayectoria escolar en el nivel primaria dentro de la misma institución. En el caso de Iñaki su experiencia de escolarización en un entorno cercano a su lugar de residencia le permitió conocer el entorno y a saber cómo se vive ahí, complementado con su condición de clase social moldea como experimento y vivió su paso por el nivel primaria como él refiere.

Te digo son como, son como cinco minutos, ajá son como cinco minutos caminando[...] tenía que estar como en otras cosas, así como asegurarme de

que si comiera antes de irme, preparar como mis cosas antes de irme, eh... pues así como cosas así y no pues entonces en eso se pasaba como el tiempo.

Y como que ahí ya empecé a... a ver cómo estaba el show de ah tengo que irme a la escuela, tengo que hacer esto, como que ya empezaba a ver qué era lo que tenía que hacer. (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022).

Como Iñaki retoma el vivir cerca de su escuela y poder moverse con cierta seguridad a los alrededores de su lugar de residencia le permitió conocer y desarrollar actividades, permitiéndole así adueñarse de la condición y retomando su agencia como sujeto en ese contexto, demostrando que el lugar de residencia y la condición social no pueden ser analizadas como fenómenos aislados. En estos primeros acercamientos a la vida de Silvia, Sara, Iñaki y Jeremías, se puede ver cómo es que afectan los indicadores sociales en su vida y las trayectorias en los primeros años de la educación básica, si bien en este apartado el lugar de residencia y la clase social son los principales indicadores en el análisis de sus experiencias no podemos olvidar que estos no son los únicos como veremos a continuación.

La experiencia de Sara al entrar en el nivel secundaria fue completamente diferente a la de Silvia, Iñaki y Jeremías por una simple razón ella entró al subsistema de telesecundarias en la descripción de Sara en el informe cuantitativo de las experiencias ella define a la telesecundaria como “Educación secundaria a través de transmisiones televisivas en zonas rurales o de difícil acceso” (Sara, comunicación personal, enero de 2022). Aunque en un primer momento la única diferencia entre estudiar una secundaria y una telesecundaria es la modalidad existen otros aspectos que menciona Sara y son fundamentales para comprender la heterogeneidad del subsistema de educación secundaria en el país.

Entonces pasaba mucho que no, que no, o sea quitaban... eran maestros temporales, sí que estaban como por contrato no tenían una plaza entonces si había como meses que estábamos sin maestros. Para mí era muy fácil, bueno fácil en el sentido de me adapto, sé adaptarme a éste, pero no era para todos. (Sara, comunicación personal, 19 de enero de 2022)

Con lo anterior podemos ver que la diferencia entre las escuelas en las comunidades rurales y las urbes no es únicamente en la modalidad de estudio sino en las dinámicas sociales y la estratificación del sistema educativo se vuelve desigual, poniendo en contradicción propuestas como la corriente funcionalista de la educación los cuales luchan por comprender a la escuela como un espacio de igualdad (Boronski & Hassan, 2015, p. 47). Este fenómeno se encuentra más alineado a la idea de Brown & James (2020) quienes argumentan que los procesos educativos no son iguales, debido a los recursos y los materiales con los que cuentan las y los estudiantes; en el caso particular de la experiencia de Sara en la educación secundaria se vio limitada por la falta de acceso a maestros, lo que la llevó a encontrar nuevos mecanismos y formas de ser estudiante y conseguir los saberes por medio de los otros mecanismos a su alcance: los libros y las clases grabadas.

Si bien Iñaki a diferencia de Sara fue a una escuela en la Ciudad de México, él encontraba una diferencia con otras escuelas del mismo nivel segmentando la diferencia en el financiamiento de la institución, público y privada.

[...] como que ahí me empezó a gustar mucho la música y siempre como regresando de la escuela, siempre me metía a hacer mezcla y en realidad casi no me gustaba ir a la secundaria.

A bueno a parte que, que la secundaria si parecía cómo te lo podría decir sin que se escuche tan despectivo, bueno dejando de lado que es pública. Si me sentía a veces como que no mames si está bien, bien ojete aquí, pero pues la neta si era como, si pues ay es un proceso que tengo que pasar y así, o sea tengo que aguantarme. (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022).

Con base al pasaje de la experiencia de Iñaki podemos identificar cómo el vivir cerca de la escuela le permitía hacer otras actividades fuera del ambiente escolar como dedicar su tiempo a la música, lo cual permite como mencionan Brown & James (2020) tener recursos complementarios a la educación que permiten a los sujetos tener una elección de mejor manera. De igual manera Iñaki reconstruye y resignifica el estudiar la secundaria en una institución pública como algo no positivo, lo cual junto a los discursos del estudio él debía

estudiar como parte de un proceso de desarrollo, al grado de verse obligado a tener que cursar eso.

Este fenómeno no solo es exclusivo de la percepción de la escuela y de los individuos, sino que esto se construye en función a la interacción con los demás, en su entrevista Jeremías menciona que “porque luego también ya no queríamos estudiar, cuando iba creo en segundo de secundaria me quería salir de la escuela” (Jeremías, comunicación personal, 5 de marzo de 2022), si bien podemos ver que la relación de Jeremías con la educación, aunque él también comenta que su madre le decía “no pues si quieres mejor termínala y si quieres ya no estudias – pero pues acabé y me dijo – sígueme, sígueme y sigue estudiando” (Jeremías, comunicación personal, 5 de marzo de 2022) con lo anterior podemos ver cómo es que las experiencias y trayectorias están cruzadas por las expectativas propias y de las personas que acompañan.

Estas expectativas tanto individuales como colectivas en el aspecto educativo muchas veces se pueden observar por medio de la relación que tenían los estudiantes, su entorno familiar y social con las calificaciones. Al igual que los procesos anteriores hablar de la relación de las calificaciones y los estudiantes, es hablar de procesos heterogéneos por lo cual se debe analizar sin pensar que el proceso es homogéneo.

En ese sentido podemos ver como para Jeremías el rol de las calificaciones era secundario “pues no...no tan exagerado, pero o sea si nos dijera pues como que ora sí que, pues que le echáramos ganas, pues que tratáramos de salir lo mejor que fuera” (Jeremías, comunicación personal, 5 de marzo de 2022). Esta forma si bien no era algo lo cual preocupara a Jeremías sí tenía un factor significativo de éxito y mérito individual en la noción de salir adelante basado en la idea de la educación como un proceso individual con la forma e idea del éxito depende del individuo (Parsons 1959).

En el caso de Iñaki las calificaciones y las pruebas de inteligencia individual tuvieron un rol diferente como él mismo menciona:

[...]esos procesos estaban ojetes, porque para estar en la escolta vas bien en calificaciones o porque, o porque eras inteligente o cosas así, entonces los

primeros años de la primaria pues sí me acuerdo que sí me escogían para la escolta pero creo que era porque tenía buenas calificaciones.

Y hacían examen ahí sí hacían examen para ganarte el lugar y solo escogían a pocos, y creo que yo me acuerdo que de mi salón escogieron a cinco para concursar y pues uno de ellos era yo, pero pues no me quedé. Si escogieron como tres como de mi salón, pero pues ya ahí me di cuenta como que no me había ganado estar las otras veces estar en, no me había ganado estar. (Comunicación personal, 2 de marzo de 2022)

Como se puede observar la estrecha relación de superación y expectativa que para Iñaki implicaba pertenecer a la escolta forma parte en gran medida de la idea escolar como un proceso individual para conseguir un bien mayor, en este caso formar parte de la escolta. Pero el rol de las calificaciones en este proceso fue de una manera singular como menciona:

Eh, pues sí me sentí mal porque me acuerdo que en ese momento sí fue como que le dije a mi mamá, como ah hice el examen pero no me quedé, sí me sentí un poco triste y ella me dijo: no pues no importa, o sea nada más fue como una prueba y pues no importa que no hayas quedado. No importa que no hayas quedado ve tus calificaciones, te has esforzado y pues vas bien no... (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022)

En este caso con los comentarios de la mamá de Iñaki a Iñaki se puede ver cómo las calificaciones fungieron con un rol de contrapeso a la idea del no logro de haber ingresado a la escolta, dejando en claro que las calificaciones eran un reflejo real de quién era, proceso que inició en la primaria con la escolta, pero con el tiempo se fue acentuando. Hasta llegar al punto de convertirse en una presión para Iñaki, ya que la presión que ejercían las calificaciones en la consecución de sus expectativas y la de su familia se convirtió en un motor desde la educación básica “[...] porque me decían o sea tienes que sacar buenas calificaciones [...] con eso puedes ganar un lugar en la secundaria que tú quieres, después en la preparatoria que tú quisieras” (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022).

En la vida de las y los estudiantes el éxito escolar visto en calificaciones, premios y reconocimientos forma parte primordial de las expectativas y las formas de afrontar y pensar

las trayectorias escolares para ellas y ellos. En el caso de nuestros entrevistados y entrevistadas este éxito tuvo un rol central en su dinámica escolar, un ejemplo de esto es la decisión que tomaron Jeremías y su familia al ver que su desempeño escolar en la secundaria no era el esperado ni por él, ni por su familia.

De hecho, estudié en otra o sea sí estuve en dos escuelas, pero en la primera que fui no me fue tan bien reprobé casi creo como cuatro materias y pues ya no me gustó. Y pues también luego me la pasaba de desmadre en desmadre, es que luego me iba los viernes de pinta, o luego me salía de las clases para jugar ajedrez con los otros profesores con los que si me llevaba bien. (Jeremías, comunicación personal, 5 de marzo de 2022)

Como menciona Jeremías el mal rendimiento que tuvo en su primera escuela secundaria está ampliamente relacionado con el comportamiento que él tenía y la forma en la que se comportaba con sus compañeros y sus maestros, demostrando nuevamente que los procesos escolares están acompañados de vivencias que no siempre se dan en los salones de clase, situación que muestra el cómo socializaba Jeremías un punto fundamental que usa Weiss (2015) para analizar y estudiar a los jóvenes estudiantes. De manera indirecta este proceso de transición, que llevó a Jeremías a reflexionar y mejorar sus prácticas escolares y no escolares empezó a moldear su idea del deber ser estudiante.

Con lo anterior vemos cómo las calificaciones como mecanismo de medición de rendimiento de las y los estudiantes puede marcar las decisiones que se toman entorno al espacio escolar, la reacción que se construyen en torno a las dinámicas escolares es diferente. Esto lo podemos ver con lo que cuenta Silvia en su último día de clases de la secundaria.

Un evento que me sucedió en secundaria fue, como eché flojera bajaron mis calificaciones y no pude salir en la ceremonia de la secundaria, entonces pues sentí feo porque o sea mi papá me dijo: a no si arréglate y todo y me compró unas cosas que llevaba el uniforme de gala. Y me llevó a la ceremonia y nada más como que dio la vuelta nos estacionamos, bajamos y me dijo la maestra: vete a formar, y yo: sí. Y en eso nada más mi mamá me agarró del brazo y me dijo no vas a ir a ningún lado, ve desde acá, pero porque y me dijo: no, como echaste la flojera piensa dos veces antes de

flojear, no vas a salir en la ceremonia. Y pues ahí si me dolió porque todos mis amigos, aunque fueran desmadrosos y todo, salieron en la ceremonia, o sea como que no hubo una consecuencia para ellos y para mí sí.

Y a mí sí si me dolió y estuve ahí como, estuve ahí parada como unos cinco minutos y me dijo mi papá: piensa cuando, para la próxima vez que pienses echar flojera, piénsala dos veces Silvia, porque no voy a estar tolerando que seas floja y bajes tus calificaciones y aparte me hagas pasar la vergüenza de mi vida, de que no salgas ahí, que digan tu nombre y no pases. Y si, nos esperamos hasta que dijo, dijeron mi nombre y como nadie pasó, fue así como ya ves es tu consecuencia por echar hueva y yo estaba llorando mucho. Sentí feo y desde ahí dije no, ya no voy a echar la hueva, ya no puedo. (Silvia, comunicación personal, 12 de enero de 2022)

Con la vivencia anterior de Silvia se puede identificar cómo los procesos escolares no son únicamente individuales, sino que incluyen a otros actores quienes usan su posición y su rol social para poder guiar y manejar a los sujetos en el camino al deber ser. En el caso anterior fueron los padres de Silvia quienes usaron un evento fundamental en la vida de Silvia como correctivo del no éxito escolar, situación que finalmente resignificó Silvia para entender que cosas, acciones y prácticas debía o no debía hacer como estudiante.

Es importante observar como cuando se habla de sujetos sociales todas las vivencias tienen acciones que permiten moldear la forma de vida de las y los estudiantes, en el caso de Jeremías como ya relataba el no éxito escolar llevó a su familia a cambiarlo de institución. Si bien Iñaki quien también no tuvo en algún momento el éxito esperado en la secundaria, tuvo una forma diferente en la que él y su familia afrontaron este reto de bajo rendimiento escolar como Iñaki menciona “[...] sí necesitaba ayuda, pero pues sí, más o menos podía, entonces incluso mi mamá me mandó a clases de regularización” (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022).

Este último pasaje nos muestra una vez más cómo es que las vivencias de los sujetos son tomadas y agenciadas por ellas y ellos con la finalidad de conseguir sus intereses, en este caso el entorno familiar de Iñaki buscó de manera externa frenar su mal rendimiento. Quien no solo tuvo un proceso de aprendizaje de los contenidos, sino que también en esa experiencia

reconfiguró y resignificó el mal rendimiento al darse cuenta primero que no era el único en esa condición y que no estaba del todo mal el no obtener las mejores calificaciones como él mismo menciona.

Y ya como que vas pensando como que cada vez que vas desarrollándote pues piensas pues, así como no eres el único que tienes problemas de aprender algo rápido, porque también eso ha sido uno de mis problemas siempre. (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022)

Es fundamental comprender que, aunque a Silvia, Sara, Iñaki y Jeremías hoy tienen estudios de educación superior y la educación básica parece un proceso alejado y sin una relación directa con quienes son ahora, las experiencias vividas durante estos primeros años de su trayectoria escolar marcaron, significaron y construyeron las expectativas de quienes querían ser en el futuro. Esto se ve en lo que comentaba Iñaki cuando se refería al impacto de su papá y hermano en su expectativa del deber ser como estudiante y persona en la secundaria, y en general en la vida.

Otra de las cosas que a mí me pasaba es que, bueno mi papá tiene licenciatura trunca, en el tiempo en el que él estaba cursando sí era difícil como estar como en una licenciatura, entonces sí era a o sea llegaste a licenciatura entonces sí es o sea de sorprenderte. Y otras de las cosas es que a mi hermano nunca tuvo este problema como de las matemáticas y yo me veía como reflejado en él, pero si era como no, ese wey nunca tuvo problemas de matemáticas y me acuerdo hasta, hasta cuando hizo sus... sus exámenes para la secundaria y para la prepa, los pasó así a la primera y por todo... o sea rápido. (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022)

2.3.3 La educación media superior

A diferencia de la educación básica, en la educación media superior podemos ver procesos desiguales desde el momento de ingresar al nivel hasta el momento de egresar del nivel educativo. Este nivel educativo en la vida de las y los entrevistados significó un parteaguas en su trayectoria escolar en la cual se iniciaban a consolidar sus expectativas escolares y personales.

Empezar el análisis desde una categoría social se vuelve imposible en este punto, ya que las experiencias cada vez más empiezan a diferenciarse en los contextos por lo cual, iniciaremos con el proceso de inserción a este nivel de educación. Este proceso fue completamente diferente, para Iñaki a diferencia de lo que se piensa la culminación de la educación básica y el inicio de la educación media superior no fue un proceso lineal, debido a que hubo un año de diferencia para poder entrar al nivel.

“[...] fui también, como muy rebelde porque, o sea como que no quería tanto estudiar y este, me tomé un año sabático después de la secundaria, me tomé creo que como año y medio después sabático después de la prepa” (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022).

Aunque no todas las experiencias son lineales, debido a los procesos contextuales de los sujetos como mencionan Garay, Miller & Montoya (2017, p.2017), la idea de una trayectoria escolar lineal como el deber ser invisibiliza los procesos como los de Iñaki que no son lineales. Lo cual nuevamente nos muestra el fenómeno de exigencia de los niveles por la sociedad lo cual es interpretado por las y los estudiantes y desde los cuales ellas y ellos toman sus decisiones.

Nuevamente la entrevista con Iñaki arroja cómo es que se construye la idea del deber ser y las expectativas que se crean y construyen individualmente, pero en interacción con otros trayendo de nuevo la importancia de los procesos de subjetivación en los eventos como menciona Weiss (2015), los cuales se resignifican por los sujetos en interacción con otros. En el caso de Iñaki el peso y la importancia de su familia fueron un factor fundamental en su propia reconstrucción.

[...] fue un poco como presión de que yo a fuerza me quería quedar en una preparatoria que fuera de la UNAM, insisto en que me veía reflejado como en mi hermano y en mi papá de que si ellos pudieron casi sin ayuda, después vi de que no podía solo, me mandaron a cursos así para, para meterme a las prepas y así, y pues yo dije, pues igual si puedo no. Osea yo siento que si puedo, pero hice dos veces el examen para la prepa y dos veces el examen para la universidad, bueno para mí era un sentimiento como de tristeza, como de decepción. (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022)

Para Iñaki la reconstrucción de los significados de poder entrar a una preparatoria de la UNAM representaba no solo el deber ser ya que su familia lo había conseguido, sino que tuvo un resultado diferente cargado de sentimientos al no poder entrar a donde quería y debía entrar fue de tristeza. Pero en la construcción de las expectativas de las personas que viven en la Ciudad de México y el área metropolitana el lograr ingresar a una preparatoria de la UNAM o a un CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades) significa no solo prestigio, sino una garantía con miras al posible ingreso a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) la máxima universidad del país.

Este fenómeno se ve de igual manera en la experiencia de Jeremías quien en la entrevista cuando hablaba de su inserción al nivel medio superior y su primera opción comentó “de hecho, yo tenía las que eran las que eran las que pasaban al CCH o a la UNAM directamente, pero pues no me quedé jajaja” (Jeremías, comunicación personal, 5 de marzo de 2022), el no ingreso a su primera opción nos habla nuevamente de cómo el prestigio de una institución moldea las expectativas de los jóvenes.

La experiencia de inserción de Silvia tuvo un camino completamente distinto, ya que después del declive en sus calificaciones en la secundaria junto a otros factores familiares llevaron a sus padres a tomar la decisión de llevarla a una escuela privada. Silvia lo menciona de la siguiente manera “ahí por castigo no me quedé en el CELMA y me pasaron a una escuela patito, bueno que yo siento que era patito, Xelhua” (Silvia, comunicación personal, 12 de enero de 2022).

Este cambio si bien significó en palabras de Silvia un castigo y un declive en la calidad de la educación a la que estaba acostumbrada, muestra cómo es que ella poseía lo que Robeyns & Fibiegber (2020) mencionan como capacidades de elección, ya que, si bien se optó por que Silvia entrara en esta escuela, ella de igual manera podía haberse quedado en su escuela anterior como menciona. Y la decisión fue tomada no solo desde la necesidad de seguir estudiando, sino desde cuál era la mejor opción para la formación de Silvia, y esta decisión estuvo sustentada por las posibilidades económicas de la familia.

El proceso de inserción de Sara al bachillerato desde la búsqueda por insertarse a la educación estuvo marcado por las desigualdades estructurales, ya que al residir durante la educación básica en zonas rurales las cuales como menciona Díaz (2005) deja en una

desventaja a los habitantes de estas zonas porque el crecimiento del sistema educativo nacional se ha dado desde las zonas urbanas acomodadas hacia las zonas más alejadas y pobres. Lo que provocó como menciona Sara que tuviera un cambio de residencia nuevamente “El cambio de estado de secundaria a educación media superior se debe a la falta de escuela preparatoria en la comunidad donde vivía y a la cercanía de ésta con el estado de SLP (La comunidad se encuentra en el límite del estado de Zacatecas)” (Sara, comunicación personal, enero de 2022).

Una vez dentro de la educación media superior las y los entrevistados experimentaron situaciones de desigualdad que formaron y moldearon las prácticas dentro y fuera del salón de clase. Sara comenta cómo el proceso de adaptación a la educación media superior fue un proceso en el cual ella por las circunstancias dentro y fuera de la escuela la hicieron ser de una forma.

Entonces fue sentirse fuera de las dinámicas, porque aparte sí era algo como muy diferente mi forma de ver las cosas y de ellos. Porque sí era de un pueblito chiquito a una ciudad, pero sí pues es bastante grande el cambio, entonces pues fue de nuevo volverte a adaptar.

Que, de hecho, yo la verdad no me siento que me adapté del todo, si es como me llevo bien con mis compañeros y todo, pero igual no me siento parte de. (Sara, comunicación personal, 19 de enero de 2022)

Este nuevo sentimiento no fue exclusivo de las cuestiones que pasaban al ir a estudiar a una nueva ciudad viniendo de un pueblo pequeño, sino que este sentimiento de tener que adaptarse también se trasladaba a la vida cotidiana a lo que Sara menciona “introvertida en la prepa, pues es que todo fue muy circunstancial siento yo” (Sara, comunicación personal, 23 de febrero de 2022). Estas circunstancias ella retoma implicaban situaciones al interior y al exterior de la escuela.

[...] cuando en ese periodo, los dos primeros años de prepa aparte de ser medio complicado en la escuela también era en donde yo vivía, entonces no sé siento que influyo un poco, porque ya en mi último año me pasé a vivir a otro lado. (Sara, comunicación personal, 23 de febrero de 2022)

Esta forma de identificar en un momento la idea de que el lugar donde vivió los primeros años de su educación afectó en poco o en mucho su experiencia como estudiante hace entender cómo es que Sara veía una relación estrecha entre su desempeño escolar y las dinámicas que tenía en su casa. Porque su inserción a la escuela significó entender la dinámica en la escuela. “Era como súper raro, pero era mucho de estar observando cómo se hacía esto como si yo viera la situación de arriba”. (Sara, comunicación personal, 19 de enero de 2022).

Pero la dinámica escolar no fue la única que tuvo que aprender ya que al no vivir con sus padres o su familia nuclear tuvo que saber cómo relacionarse con su nueva casa, la cual ahora era dirigida por su tía. Lo que implicaba tener que adaptarse y por ende tener un nuevo reto el escolar y el de residencia como ella misma dice “[...] sí era como que tenían su dinámica muy establecida y era un poco más como otro lugar al que no me sentía parte de, pero al mismo tiempo era como que sentía que no tenía otra opción” (Sara, comunicación personal, 23 de febrero de 2022).

El marcador de la no elección nos demuestra nuevamente cómo es que la capacidad de elección funciona en la historia y experiencia, ya que al no tener opción Sara tenía que hacer un doble esfuerzo el adaptarse a una nueva escuela y el adaptarse al nuevo hogar dejando en una desventaja con respecto a las personas que no tienen que hacerlo como argumentan Robeyns & Fibiegber (2020). Pero el cambio de la residencia no es el único mecanismo que hace que las y los estudiantes transformen su forma de ser y construyan una nueva expectativa.

En el caso de Iñaki el no insertarse a la preparatoria en la que él esperaba significó tener que tomar decisiones las cuales le permitiría conseguir sus metas escolares que era el estudiar la universidad como él menciona.

Pues de la prepa yo estudié en un bachilleres, dije bueno a ver ya me di por vencido creo que a la primera, o sea a la primera que no pude entrar a la UNAM ya la segunda dije ya me voy a dar por vencido, ya donde entre pues ya, sin problemas. Pero sabía que a largo plazo tenía que esforzarme más porque el examen de la universidad me habían dicho que estaba más difícil todavía, estando consciente de que después todavía iba a venir un reto mayor

y ya pues me metí, más bien me quedé en un bachilleres [...] (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022)

Es muy claro en el caso de Iñaki como el no conseguir lo que uno busca no hace que se bloquee, sino que él como estudiante buscó llegar a dónde él quería por medio de otro camino, a diferencia de lo que vimos con Sara que ella únicamente tuvo una opción, Iñaki buscó y consiguió ir a otra institución mostrando cómo el contexto social en dónde vive influye en las decisiones. Un fenómeno similar le ocurrió a Jeremías quien después de no ser aceptado encontró la oportunidad de estudiar en el CONALEP y así cursar su educación media superior, quien nos cuenta cómo fue su proceso de ingreso a esta institución.

[...] pero pues vi otras opciones, bueno pues ya las que me quedaban se podrá decir, de hecho habían hecho una escuela cerca de mi casa apenas. Pero de repente me llamaron por teléfono del CONALEP que fuera a visitarlos, para ver si le interesaba quedarme ahí pues ya ahora sí les hice la visita y pues me dijeron sobre las carreras, fue cuando ahora sí ingresé. (Jeremías, comunicación personal, 5 de marzo de 2022)

Como podemos ver en las cuatro experiencias de inserción de las y los entrevistados tuvieron similitudes en su proceso, pero el contexto y las circunstancias fueron las que significaron los procesos escolares y los procesos no escolares que nos permiten analizar sus experiencias. Si bien el proceso de inserción al nivel fue desigual entre las y los entrevistados el tránsito por el nivel estuvo lleno de procesos que significaron su trayectoria escolar.

Un punto fundamental en la construcción de las experiencias son las prácticas que significaron las expectativas de Silvia, Iñaki, Jeremías y Sara. Las cuales tienen rasgos muy particulares de cómo interactuaban ellas y ellos con los procesos de desigualdad por origen social, origen residencial, género.

Para Silvia el cambio de institución llevó a redefinir y reconstruir el deber ser de una institución, lo que llevó a Silvia a pensar en su escuela como una escuela “patito”.

No sé estaba muy fea esa escuela, [...]; podías entrar, salir y el director no te decía nada. O sea podías bajarte a la farmacia y sin problema, entraba

gente extraña y no, no me gustaba. Y las materias ahí como que, yo siento que los profes no estaban muy preparados, [...].

Pero pues sí había uno que otro que sí le echaba ganas y sí te enseñaba bien. Pero no me gustaba esa escuela por lo mismo de la educación que yo sentía que no aprendía, malas influencias lo que no me gustaba también es que fumaban en la escuela y el director no hacía nada. (Silvia, comunicación personal, 12 de enero de 2022)

Al ver la reacción y el pensamiento que tenía Silvia con respecto a las prácticas que se tenían al interior de la escuela, habla desde el contexto en el que ella se encontraba, como ella se construyó, al igual que identificó cómo los demás la veían. La idea del deber ser de una escuela se construye desde las expectativas y las experiencias que ella tenía, por eso es que algunas prácticas ella consideraba que eran malas, estas prácticas de la institución tuvieron de igual manera repercusiones en el rendimiento escolar.

[...] en esos dos años, yo siento que me descarrié porque ya no iban por mí, entonces ya era que yo me salía y pues me iba al centro, iba a pajarear y todo; y volví a echar hueva en primero y ahí si bajé a siete u ocho, y no mi papá no me pegaba pero sí fue de no ma Silvia qué pedo qué haces, y yo así de no, voy a la escuela y todo pero yo le echaba la culpa a los profes pero también era mi culpa porque no ponía atención. (Silvia, comunicación personal, 12 de enero de 2022)

Como podemos ver la autopercepción de la escuela de Silvia y las dinámicas en las que estaba envuelta crearon un círculo vicioso el cual culminó en el bajo rendimiento de Silvia, y ella encontraba en las prácticas escolares un vacío para justificar este mal rendimiento. Y aunque ella externó varias veces su inconformidad en la escuela la práctica de poder sumado a las malas calificaciones llevó a su papá nuevamente a tomar la decisión de cambiar de escuela con lo que eso implicaba.

Entonces como vio mis calificaciones y así me dijo: otro año te quedas y no me importa, me quedé ese año, le eché ganas, al tercer año como mi papá empezó a ir más seguido a la escuela, entonces veía a los chavos que estaban

fumando. Entonces ya a mí papá no le gustó, y yo le decía: es que yo te dije desde cuándo y no me hacías caso. Y me decía: te tengo que cambiar, como ya te me descarriaste te tengo que cambiar a una escuela de monjas. (Silvia, comunicación personal, 12 de enero de 2022)

Este apartado nos muestra la dinámica familiar que al igual que en muchos hogares en sociedades patriarcales, es el padre de familia quien debe proveer y al que socialmente se le ha otorgado el rol de tomar las mejores decisiones para su familia. Este rol se acentúa en la experiencia de Silvia cuando ella repetidamente le pide que la cambie de la escuela y no es hasta que su padre observa las prácticas de la escuela cuando decide cambiarla de escuela.

A diferencia de la experiencia de Silvia, el rol de la familia que tenían en el tránsito de la educación media superior de Sara, Jeremías e Iñaki era completamente diferente. Como Jeremías comenta cuando hablaba del vínculo de su mamá con la escuela.

[...] sí se dedicó de lleno ya con mi papá ya nos dedicamos de lleno en el comercio, ya le iba a ayudar y todo eso. [...] llegaba de la escuela iba a los tianguis y ahí me decían qué tal te fue en la escuela, yo les comentaba que me iba bien y era básicamente todos los días. (Jeremías, comunicación personal, 5 de marzo de 2022)

Nuevamente en la experiencia de Jeremías la condición de su clase social la cual llevó a que la interacción de su familia con su escuela disminuyera a “solamente a recoger boletas o a juntas nada más” (Jeremías, comunicación personal, 5 de marzo de 2022). Y no solo eso, sino que el tiempo en el que Jeremías no se encontraba en la escuela lo debía invertir en el negocio familiar a diferencia de Silvia que lo invertía en estar con sus compañeras y amigas.

La experiencia de Iñaki fue diferente ya que para él las prácticas y los discursos dentro de la escuela fueron interpretadas en el camino a ser un estudiante universitario, pero existieron otros momentos en los cuales su contexto lo llevaron a tomar ciertos roles. Como por ejemplo él comentaba que tuvo un problema de nariz lo cual lo llevó a tener que resolver las cuestiones de la operación de manera individual casi solitaria como él comenta.

No sé de la operación, mi mamá me dijo cómo quieres que te la operemos así como en una, eh, eh en una particular, o, o quieres ir al seguro (seguro

social). [...] entonces este pues yo dije como no sé cuánto vaya a salir una particular, pero pues seguramente va a ser pues un buen varo, mejor hay que irnos al seguro. En ese momento creo que, no tenía seguro, no tenías seguro y me dijeron, pues vamos a ver porque no tienes seguro, entonces vamos a ver cómo le vamos a hacer.

A en ese momento me dijeron, mis papás seguían trabajando y pues no tanto acá como conmigo, y dije – pues va, pues voy a investigar yo, voy a ver cómo le hago. [...] en ese momento ya les dije como a mis papás como, pues ya, ya este, ya estoy investigando y todo esto, esto y esto, y me dijeron – a pues si quieres que te acompañe tu abuelo para que pues veas si necesitas como algún tutor o algo, pues que, que este ahí nada más para que vea –. (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022)

Este pasaje nuevamente nos muestra como el origen socioeconómico impactó en la vida de Iñaki ya que él tuvo que hacerse cargo casi solo del proceso de su operación de la nariz, de la misma manera quedó expuesto como el no tener seguridad social limitó la acción de Iñaki al no poder realizar la intervención en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Pero eso moldeó y le demostró a Iñaki la fuerza que él tenía como individuo así como sus alcances, situación que experimentó de otras formas en el espacio escolar cuando refiere a una prueba que le aplicaron.

[...] hasta me sorprendí de mí mismo, pues wey como no podías antes entonces ahorita ya puedes solo, había un examen y la verdad si estaba difícil entonces me acuerdo que estaba difícil y era en parejas, o sea dio el chance de que fuera en parejas y ya todos habían hecho parejas, y me dijeron – no pues ya va a ser el examen y ya todos agarraron parejas, y yo me quedé solo, y ya me dijo si quieres te doy el chance para que lo hagas más tarde con el otro grupo y te puedas tener pareja o lo puedes hacer tú solo y le dije - no lo hago yo solo –, o sea me empezó a decir esa es la actitud y que vas a ver que si vas a poder, empezó a decir – necesitamos más personas como él que. (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022)

Este tipo de pasajes reafirman la posibilidad de salir adelante como individuo lo cual moldeó y ayudó a reconstruir su propia idea de él como sujeto social y escolar, entendiendo que él podía lograr diferentes cosas. Aunque parece que estas situaciones en las cuales los sujetos experimentan las desigualdades son procesos individuales e interpretadas únicamente cuando se viven e interactúan en la vida cotidiana, no es el único proceso en el cual se puede entender las desigualdades, sino que muchas veces estas experiencias se significan con los discursos con los que se interactúan como es el caso de Iñaki con uno de sus profesores en el bachillerato. En la dinámica de clase su profesor decía:

[...] de aquí yo solo veo a algunos que van a entrar a la universidad, o sea no veo a todos con capacidad para comprender lo que la universidad va a hacer. Entonces como que lo tomábamos de broma, pero sabíamos que sí es cierto y más porque estábamos concursando por un lugar, a unos les valía madres porque pues ya sabían que se iban a ir a una privada a una universidad privada, entonces igual les valía madre no. Pero en el caso mío digamos que yo no quería entrar en una privada, si me pegaba un putazo porque decía como no mames ojalá no sea yo al que él se esté refiriendo, yo no me quiero poner solo el saco, si quiero echarle huevos no. (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022)

Como el mismo Iñaki dice este tipo de discursos tenían mucha relevancia para él ya que él sabía que tenía que hacer lo suficiente para conseguir ser uno de los estudiantes que sí merecía entrar a la universidad, entendiendo de igual manera que no todos los alumnos de ese salón partían del mismo suelo, ya que como él mismo menciona había quienes sabían que pasará lo que pasará iban a entrar a la universidad, aunque fuera privada. Pero los discursos no siempre eran solo discursos, sino que algunas veces estos van junto a ciertas prácticas que ejemplifican y dotan de sentido a los discursos como lo que comenta Iñaki.

[...] cuando alguien no hacía la tarea lo sacaba, cuando alguien estaba hablando mucho, cuando alguien no quería participar en clase, cualquier cosa que no quisiera hacer como de la clase se enojaba y decía – bueno de todos modos siempre vamos a necesitar a necesitar choferes de autobús – a mi sí me causaba risa pero pues sabíamos que sí.

[...]siempre cuando había una inconsistencia en su clase era como – de bueno ya como les dije no importa de todos modos este cuando quieran llegar, cuando se les haga tarde para llegar a su trabajo acuérdense que va a estar él porque vas a trabajar de taxista. (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022)

Estos discursos sutilmente construyen el deber ser de los estudiantes quienes los significan y construyen su propia idea en función a lo que conocen y los discursos con lo que interactuaban como se puede observar cuando Iñaki dice: “Y yo, así como de no mames, y yo dije – puedo ser yo ese taxista o sea que lo vaya a llevar – como que echábamos la chorcha pero pues también nos bajoneamos porque decíamos wey podríamos ser nosotros” (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022). Los discursos como los que interactuó Iñaki o algunas prácticas con las que Sara interactuó les mostró cómo es que el sistema educativo y social se divide, mostrándoles cómo es que los tratos no son siempre iguales como menciona Sara.

Y por la cuestión del maestro pues es que sí era como muy elitista, por ejemplo una vez quise entrar a una olimpiada de Química que la hace la Universidad Autónoma de aquí de San Luis, y esa maestra era como la encargada de todo el plantel y fue como de ay no es que ya estamos llenos (tono de menosprecio) que no sé qué. Esa maestra había que estarle haciendo la barba y te digo yo me hice muy introvertida. (Sara, comunicación personal, 23 de febrero de 2022)

En este último pasaje se puede ver cómo es que Sara por medio de una experiencia escolar se dio cuenta cómo es que tenía comportarse si quería ser miembro del equipo y cómo el no hacer lo que se esperaba de los miembros de ese grupo la excluía de formar parte de ese grupo. Formando así relaciones en el deber ser, deber hacer y el deber estar, aunque a simple vista el formar parte de ese grupo pareciera solo dependía del deber hacer como estudiante de química.

Como podemos observar este capítulo nos lleva por el planteamiento oficial, los estudios de las trayectorias educativas y su relación con las desigualdades hasta el llegar en cómo estas políticas y análisis caen en la vida de las y los estudiantes formando, creando y

construyendo su identidad y sus acciones. Este primer acercamiento a las y los entrevistados nos deja un panorama más sólido de quiénes son y deja abierto el análisis del proceso de su fin en el sistema educativo y su inserción como beneficiarios de JCF.

Capítulo 3: Final de la trayectoria académica y el proceso de inserción laboral.

Cuando hablamos de la educación superior hablamos del último peldaño en las trayectorias académicas y el eminente proceso de inserción al mercado laboral formal. Siguiendo con la promesa y la idea de estatus que se ha construido desde los años 60 en el cual como menciona Loeza (1988) no solamente es un diferenciador social, sino que otorga a los que la cursan una promesa de seguridad y de inserción laboral con mayor facilidad.

Si bien en la actualidad este fenómeno ya no es de la misma manera que en décadas pasadas, ya que dependiendo del área de especialización, el tipo de empleo y el contexto social el tener o no un certificado de haber cursado la educación superior significa una herramienta en la búsqueda de la inserción laboral. De igual manera este proceso de inserción o no inserción laboral es un fenómeno multidimensional, en el cual es necesario abordar y contextualizar para cada caso de los sujetos que vamos a analizar.

3.1 Vida universitaria: una historia de desigualdades

Como vimos en el capítulo anterior, los procesos y las trayectorias escolares son procesos individuales que se construyen y significan de manera individual en relación con los demás como menciona Weiss (2015) y estos procesos no pueden ser tomados como homogéneos como mencionan Garay, Miller & Montoya (2017). Estos procesos no son vivencias que únicamente se dan al interior de los espacios escolares, sino que se significan y se construyen en relación a lo que los sujetos experimentan en otros espacios de su vida como mencionan Garay, Miller & Montoya (2017, p.13).

3.1.1 Expectativas sobre los estudios superiores y selección de carrera

Si bien Silvia, Sara, Iñaki y Jeremías pudieron acceder a la educación superior, los contextos, las condiciones y las circunstancias de cada una de sus experiencias fue completamente diferente. Lo primero que podemos identificar es cómo fue la relación que ellas y ellos tuvieron con los estudios de educación superior, ya que cada uno de ellos construyó su expectativa de estudiar la educación superior en diferentes momentos.

En el caso de Sara la idea de tener estudios universitarios fue algo que la acompañó durante toda su trayectoria escolar y le es muy difícil identificar el momento en el que esta expectativa inició como ella misma menciona “*sí, creo que siempre estuvo*” (Sara, comunicación personal, 19 de enero de 2022). El caso de Silvia es algo similar, encontrar el

momento en que la educación superior entró como una expectativa de vida es muy complicado, pero al ver su relación con su familia no nuclear se puede ver una relación entre Silvia y la educación superior.

Tuve tres pilares que fueron una prima que estudió para secundaria y dos: uno físico matemático y uno estudió químico. [...] yo veía a Freddy y yo le decía: no, ¿no te agobias con tantos números? Y me decía: no, los números son mi vida y hasta la fecha los números son su vida, entonces yo decía, ay no, yo quiero una carrera que no tengan matemáticas. Entonces me iba con y veía como hacía sus fórmulas y todo [...], pues la Química es mi vida, yo amo ser químico. Y yo decía no manches yo quiero tener esa pasión y voy a tener esa pasión por lo que yo haga. (Silvia, comunicación personal, 12 de enero de 2022)

Como se puede ver la idea del deber ser como profesional de Silvia pasaba por el querer ser como sus primos y su prima los cuales ella relacionaba con su trayectoria escolar y su vocación llevando a formarse una expectativa de cómo quería ser, involucrando en ese proceso la educación superior. De una manera similar Iñaki habla en su relato de cómo el acceder a la universidad era algo que lo acompañó durante toda la vida como él menciona en diferentes momentos del diálogo pero que se ve reflejado en el siguiente pasaje “[...] si era muy importante, más por qué me veía reflejado a como a mi papá y a mi hermano, que como ellos ya estaban en la UNAM” (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022).

En el caso de Iñaki el entrar a las mismas instituciones y tener una trayectoria escolar exitosa y similar a sus familiares significaba como menciona “*como que no quería perder ese, como ese hilo generacional de, de la UNAM*” (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022). Estas primeras experiencias muestran el acercamiento que ellas y él tuvieron a la educación superior, pero el caso de Jeremías fue completamente diferente ya que para él la educación superior era una opción, pero no era primordial para su vida como menciona.

[...]si pensé en la universidad, pero como que quería un descanso estaba ahora sí batallando con las tareas y todo ese desmadre como que me entró el estrés y dije mejor me voy a tomar un tiempo y ya después me dedico a la

universidad y pues ahora sí fue lo que hice (Jeremías, comunicación personal, 5 de marzo de 2022).

Como se puede observar en este primer apartado desde cómo se construye la expectativa de estudiar o no la educación superior nos muestra un acercamiento diferenciado a la educación superior lo cual se refleja en otros procesos como la selección de carrera, el proceso de inserción a los programas de estudio y los esfuerzos por acceder a ciertas instituciones.

Aunque parece que la elección de la carrera o el área de especialización es un proceso que las y los estudiantes hacen de manera casi inmediata a su inserción a la educación superior. Este proceso está lleno de significados que se han construido y significado a lo largo de sus trayectorias escolares, como veremos con las experiencias de las y los entrevistados.

En el caso de Silvia encontrar a qué se quería dedicar es remontarnos en su vida a cuando ella tenía 10 años como ella menciona.

[...]hubo una tía que marcó mucho lo que ahorita soy, maestra de kínder. Porque cuando yo no tenía clases o por x, y mis papás salían de viaje y yo me tenía que quedar en la casa de mi abuela, entonces ella me llevaba a su escuela. Entonces me llevaba y yo fascinada, porque llegaba y veía las láminas, los muñecos grandes, las letras, los números y pues llegaban los chiquitos y te decían *miss* aunque tenía como 10 años. Me gustó porque veía cómo daba las clases, cómo preparaba su material y eso me gustaba porque también le ayuda, entonces yo dije quiero ser educadora. Y por ella estudié también educación. (Silvia, comunicación personal, 12 de enero de 2022)

Este tipo de prácticas provocaron en Silvia una expectativa de cómo quería ser, entendiendo todo lo que implicaba ser una profesional de la educación, lo que llevó con el tiempo a seguir construyendo esa idea incluso luchando con el pensamiento o las expectativas que otros tenían de ella como la de su mamá “y mi mamá me decía *estudia turismo o estudia hotelería, no sé otras cosas, no yo voy a ser educadora*” (Silvia, comunicación personal, 12 de enero de 2022). Esta relación y negociación en la que Silvia se encontró con sus familiares y ella misma vuelve a mostrar los procesos de subjetivación y la agencia que tiene ella como

sujeto social como menciona Weiss (2015) cuando se refiere al comportamiento y la agencia de las y los jóvenes.

De manera similar las prácticas y vivencias de Sara en los niveles previos hicieron que ella se decidiera por el área que estudió.

[...]bueno desde niña me ha gustado mucho como observar la naturaleza, pero aparte era como a mí me gustaba como entenderla [...]. Y a mí me maravillaba las dinámicas del paisaje, de los animales cómo sobrevivía todo; porque es desértico. Dices no pues no hay nada, pero, si observabas había mucho y era ¿cómo funcionaba esto?, ¿por qué esto está aquí?, ¿por qué esto no está acá?, y así. (Sara, comunicación personal, 19 de enero de 2022)

Nuevamente los procesos no escolares tienen un factor importante en la elección y construcción del quien quiere ser, pero igualmente están complementadas con experiencias y prácticas al interior de los espacios escolares como Sara menciona “*Pues sí, en secundaria si fue como de: ¿cómo pueden pasar tantas cosas en una célula?, y así, si era algo como muy maravilloso*” (Sara, comunicación personal, 19 de enero de 2022). Al igual que en este último pasaje Iñaki tuvo un proceso en el cual las prácticas influyeron en la decisión por entrar a estudiar ese programa como lecturas, debates e interacciones con sus docentes como menciona.

Hubo como muchas cosas, muchas lecturas que a mí me gustaban mucho me gustaba leer como cosas de sociales entonces, te digo que de ahí como que ya buscaba un poquito por dónde irme, por como temas sociales entonces como que sí marco algo en mí.

Una vez que nos pidió, bueno que estábamos en la clase e hicimos grupos, y empezáramos a decir cómo [...] a ver dígame un problema social – así algo tan simple así cómo – díganme un problema social –, pero ya nos había explicado era algo muy en particular que teníamos que pensarlo muy bien. [...]piensen o sea piensen no nada más lo respondan así nada más por responder y cada vez que alguien respondía y era algo mal, se emputaba y

era como – no, les estoy diciendo que piensen porque no lo primero que me digan va a ser lo correcto.

Pero en ese momento yo le empecé a decir es esto y esto y fue cuando dijo – por lo menos sabemos que alguien de este salón sí va a poder este como sobresalir (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022).

Este tipo de pasaje fue moldeando la idea de elección de carrera o área de estudio en el que después se iba a especializar. Aunque la experiencia de Jeremías fue completamente diferente a la del resto de las y el entrevistado, ya que él primero encontró la oportunidad de estudiar y de ahí tomo la decisión con base a las experiencias previas y el conocimiento que ya tenía como menciona “*Cuando vi la oportunidad de aquí de la universidad pues fui a ver y dije pues ingeniería en finanzas pues es más relacionado con la contabilidad y pues esa la estudié*” (Jeremías, comunicación personal, 5 de marzo de 2022).

Este último pasaje deja una completa relación de cómo es que las vivencias de Jeremías en la educación media superior donde se especializó en contabilidad, lo cual fue uno de los factores más importantes de estudiar ingeniería en Finanzas. Este apartado es el claro ejemplo de cómo las expectativas se van creando y construyendo a lo largo de la vida, conectando sus experiencias con las decisiones tomadas, demostrando cómo es que se vive la teoría en las experiencias que narran como menciona Saucedo & Guzmán (2015) y reconstruyen significados de los eventos vividos.

Una vez que hemos abordado el rol de la elección del área de especialización es fundamental ver cómo éstas están relacionadas con el proceso de culminación de la educación media superior y el inicio de la educación superior. Muchas veces cuando se piensa en las trayectorias escolares, uno construye una idea lineal, pero al entender las trayectorias como procesos heterogéneos como Garay, Miller & Montoya (2017) tenemos que comprender que existen diversas trayectorias hasta el ingreso de la educación superior.

Bajo el esquema de las trayectorias lineales Sara y Silvia pudieron bajo sus circunstancias culminar con sus estudios de educación media superior y de manera inmediata insertarse a la educación superior con diferentes procesos que abordaremos adelante. Pero en el caso de Jeremías e Iñaki el proceso de inserción estuvo lleno de eventos que hicieron que

su inserción no fuera lineal, por lo cual existió una brecha de un año en el caso de Iñaki y dos años en el caso de Jeremías.

Para Iñaki esta brecha se debió a que saliendo de la educación media superior no pudo entrar a la universidad por no pasar el examen de admisión lo que llevó a tomar la decisión de tomar un año sin estudiar. Decisión acompañada por sentimientos, expectativas y formas de ser como él mismo menciona.

[...] hice dos veces el examen para la prepa y dos veces el examen para la universidad, entonces como que vi que mis papás, bueno para mí era un sentimiento como de tristeza, como de decepción jajaja.

Porque estaba decepcionando a mis papás de que soy el único que no voy a poder llegar a ser algo en la universidad o hacer otra cosa. Y pues esta gacho, pero es más bien esos pensamientos que tienes, pues de que decepción, de cosas que tú te vas haciendo y que tú estás pensando que eso tal vez están pensando tus papás después pues a lo mejor no es así (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022).

Esta reconfiguración de la vivencia de no haber logrado entrar a la universidad como mencionan Guzmán & Saucedo (2015) provocó una interpretación llena de sentimientos que se configuran como individuo, pero también como miembros de un grupo social en este caso la familia reafirmando la posición de hijo de familia fundamental para el análisis de Weiss (2015). De igual manera Jeremías en un proceso de no inserción inmediata a la universidad muestra que fue por otras circunstancias lo que llevaron a tomar el periodo de no estudiar, como el querer empezar a trabajar, lo cual llevó a Jeremías como dice *“me iba con mi papá a trabajar, trabajaba todos los días con él”* (Jeremías, comunicación personal, 5 de marzo de 2022).

Dejando claro el panorama en el cual las y los entrevistados consiguieron iniciar sus procesos exitosos de ingreso a la educación superior los cuales estuvieron llenos de particulares, opciones, vivencias y decisiones que llevaron a conseguir ese proceso de manera exitoso.

3.1.2 Inserción a la universidad: elección o desaliento

El proceso de inserción de las y los entrevistados estuvo lleno de altibajos, decisiones, sentimientos y expectativas que los llevaron a conseguir ingresar a la educación superior. Estos procesos estuvieron influidos de diferentes formas por sus contextos, significados, prácticas y sobre todo por la agencia que cada una de ellas y ellos dentro del proceso.

Para comprender estos procesos debemos entender las opciones que las y los entrevistados tenían para ingresar, como se vio en el apartado anterior Silvia, Sara e Iñaki tenían definidas las áreas en las cuales se querían especializar, eso llevó a tomar decisiones en función a las universidades que podían tener una mejor opción de ser el profesional que buscaban ser. Para Sara la elección nuevamente se vio cruzada por la geografía ya que ella empezó a buscar planes relacionados con el área que ella buscaba como menciona.

Entonces así estuve buscando, estuve investigando, como aquí (San Luis) o en Zacatecas, el plan era uno de estos dos lugares en los dos tuve facilidad y luego vi el plan de biología.

La carrera aquí (Universidad Autónoma de San Luis), eh yo soy la cuarta generación, entonces no tenía mucho tiempo y por lo tanto no tenía... no era muy conocida.

[...] un día encontré, entre lo más recóndito de internet un folletito que era de la carrera y dije a pues está en San Luis voy a ir a preguntar. Entonces viendo el plan de estudios era como quiero esto. (Sara, comunicación personal, 19 de enero de 2022)

El observar cómo Sara encontró la universidad es un primer acercamiento a los procesos de inserción, lo cual llevó a Sara a identificar las distintas opciones que tenía para poder desempeñarse en el área que ella quería como menciona “Si múltiples facultades, pero esas dos” (Sara, comunicación personal 19 de enero de 2022). Y estas múltiples facultades implicaron decidir entre varios planes de estudio como menciona.

[...]Pues quería veterinaria en cualquiera de las dos, o también me llamaba la atención nutrición.

Química FÁrmaco Biólogo y ahí muchas de Ciencias de la Tierra. En la facultad de Ciencias de la Tierra en Zacatecas tenía varias estaba la de biología, estaba una de Ciencias Ambientales. Y en Biología también estaba el politécnico, también tenía varias de esta rama y Agronomía también me llamaba la atención. Bueno, Agroecología. (Sara, comunicación personal 19 de enero de 2022)

Una vez decidida a qué plan y en qué universidad, ella encaminó todos sus esfuerzos a ingresar al plan de su elección lo que menciona como “fue de poner todos mis huevos en la canasta de la Autónoma de San Luis y a ver qué salía” (Sara, comunicación personal 19 de enero de 2022). En el caso de Sara este proceso fue exitoso desde el primer momento ya que se logró insertar a la primera en la universidad de su elección y en el plan que ella quería.

Pero este proceso no fue similar para Silvia quien en un principio y siguiendo una tradición muy marcada del Estado de Puebla buscó entrar al BINE (Benemérito Instituto Normal del Estado). Institución con un alto prestigio en la formación de profesionales de la educación, lo que en ocasiones como mencionan autores como de Garay (2013) depositan el prestigio y las posibilidades de éxito en los procesos de inserción escolar en el prestigio de los estudiantes.

Aunque con lo anterior se puede observar como la decisión de aplicar al BINE por parte de Silvia está sustentado en el prestigio de la universidad, pero este proceso de admisión de Silvia al BINE no fue exitoso provocando diversas circunstancias alrededor de su proceso fallido como menciona.

Hice primero mi examen del BINE y me puse a estudiar y me dolió mucho ver. Porque ves que ponen los nombres y estaban tres nombres, una raya la raya roja y, cuatro nombres y mi nombre de que no me quedé. Y no, fue [...] así de no ma tanto esfuerzo no pude lograrlo y mi papá sí se puso histérico: ¡Porque si yo te veía estudiando y estudiamos! Los dos se la pasaron estudiando conmigo (papá y mamá) así luego nos pasábamos estudiando los tres. (Silvia, comunicación personal, 12 de enero de 2022)

Esta no inserción a la primera opción si bien implicaba que ella no entrara a estudiar en su primera opción, también fue significada como un fracaso familiar ya que toda la familia hizo esfuerzos porque esto sucediera. Y una vez más las expectativas que se crearon de manera individual se vieron reflejadas de diferentes maneras, por un lado, su papá como comenta Silvia tuvo una postura de enojo hacia ella, mientras que su mamá seguía insistiendo en que estudiara otra cosa como refiere “y luego ahí fue como una rachita mala porque mi papá se enojó conmigo, me dejó de hablar una semana, mi mamá como que me daba alientos de, no pasa nada puedes estudiar otra cosa” (Silvia, comunicación personal, 2 de febrero de 2022).

Y aunque sus padres tenían ideas, sentimientos y expectativas sobre lo que había pasado en ese examen Silvia sentía y vivía otras cosas, ya que al ver que no se había logrado insertar en esa escuela. Situación que nuevamente reflejó cómo se veía como estudiante, persona y de las expectativas que ella tenía como menciona. “[...] sentí horrible cuando vi que estaba debajo de la línea roja. Entonces yo me sentí fracasada, me sentí como que no mames como en un examen de matemáticas si pudiste y ahorita no pudiste lograrlo”. (Silvia, comunicación personal, 2 de febrero de 2022).

Este proceso de fracaso fue una reconstrucción del proceso por parte de ella. Si bien la historia de no inserción a la educación superior es un proceso que parece igual para quienes lo viven, Iñaki es otro ejemplo de cómo es que este proceso afecta en la percepción de como te reconstruyes como joven-estudiante ya que el refiere que el no ingresar por primera vez a la UNAM.

Entonces ya saliendo, pues el examen para la universidad, entonces pues fue otra vez este bajón de sentimiento, pues dije no pues ahora voy a ser otra vez la decepción porque no pude quedarme en la UNAM o en otra ya ni siquiera en la UNAM. [...] en una institución pública, en ese momento y creo que hasta ahorita se sigue viendo como esto del renombre de las, de las universidades públicas que son las máximas. (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022)

En este último pasaje podemos ver nuevamente el impacto del prestigio de las universidades en la elección de a qué instituciones aplicar, lo cual está fundamentado en el

ámbito de las instituciones de educación superior el prestigio va muy de la mano con los procesos de calidad total de las instituciones. Para Buela-Casal, Vadillo, Pagani, et al. (2009) la calidad total es un indicador fundamental y homologado para conseguir y rankear a las instituciones de educación superior, tener mayor cobertura de los indicadores de la calidad total, son los programas ofertados, las credenciales del profesorado, los estudiantes, las publicaciones (investigación), la organización, la planificación, el uso de los datos, orientación hacia los clientes y la mejora continua, permiten a las universidades y los centros de educación superior codearse en el ámbito internacional.

Siguiendo esa lógica las instituciones públicas como la UNAM, el IPN (Instituto Politécnico Nacional), la UAM (Universidad Autónoma Metropolitana), por mencionar algunas se encuentra por encima de otras instituciones de educación superior. Lo cual llevó a Iñaki a construir una expectativa en la cual la mejor forma de poder seguir con sus estudios de educación superior era continuar dentro del sistema público.

Una vez que Silvia e Iñaki fueron rechazados ellos no se quedaron sin hacer nada ya que al ser sujetos sociales buscaron nuevas opciones y formas de continuar con su formación. Por un lado, Silvia después de recibir la noticia de no haber logrado insertarse en el BINE comenzó como menciona a buscar otras opciones para conseguir su expectativa “ser una gran maestra” lo que la llevó como ella menciona a:

[...] yo quiero aprovechar este tiempo y me puse a buscar universidades. Y el BINE después como a las dos semanas mandaron un comunicado de que presentando tu talón del BINE (un documento que hacía constar que aplicaste para entrar) podías ir a... nos dieron una lista de escuelas y te daban cincuenta por ciento de beca.

Y yo dije wow sí no mames y le dije mira puedo seguir mi sueño de estudiar educadora o de educación pero tengo que ver estas universidades (Silvia, comunicación personal, 2 de febrero de 2022).

Este pasaje muestra cómo fue el proceso de Silvia por querer seguir estudiando y conseguir sus expectativas lo cual nuevamente fue un proceso de resignificación individual y colectiva de la situación por la que estaba pasando. Lo que arrojó acciones individuales y

colectivas en el proceso por buscar una nueva institución que cumpliera con sus expectativas y se ajustara con lo que ella consideraba importante, pero Silvia no afrontó esto de manera solitaria ya que como menciona su familia se involucró.

[...] y me dijo no pues vamos, voy a hacer un tiempo [...] decía pues me voy a hacer un tiempo y dejar mis pendientes, y vamos a ir a ver las escuelas. Y fuimos un sábado a ver universidades, creo que fuimos a ver la de los Ángeles, el colegio de la Salle, el Benavente y el IUP (Instituto Universitario Poblano). El Esparza no porque era de monjas, y el Benavente también es de monjas, Los Ángeles fuimos al plantel que está por la 11 poniente o algo así y no me gustaba la zona, me daba [...].

Entonces fuimos, vimos el plan de trabajo, horarios. Y yo dije sí quiero estar acá, habló mi papá con el rector y dijo: sí aplica lo de la beca, pero sí tiene que ser aplicada no, porque en cualquier momento que baje calificación y las faltas. Si llegará a faltar o así se quita automáticamente la beca.

Y dije tengo que echarle ganas no puedo también fallarle a mis papás y fallarme a mí. (Silvia, comunicación personal, 2 de febrero de 2022).

Con lo anterior podemos ver como la elección de Silvia no solo pasó por encontrar un lugar en dónde estudiar, sino que este insertarse pasó por cómo entendía el deber ser de un estudiante y el deber ser de una escuela, por lo cual descartó algunas instituciones. Y es claro que su condición socioeconómica le permitió mantener, aunque con ciertas condiciones la decisión, mostrando de esa manera una relación de privilegio con personas que no podían acceder por temas económicos a esa institución.

Un punto importante del proceso de inserción de Silvia al IUP fue el rol que ella tenía como hija en relación a su papá ya que fue él quien nuevamente tuvo que autorizar y reafirmar la decisión de Silvia mostrando una relación de inferioridad de Silvia como mujer bajo la estructura patriarcal que se vivía en casa. Fenómeno que se vio de igual forma cuando ella inició con el proceso de búsqueda en la cual siempre le preguntaba y buscaba la validez de

su papá a sus procesos “¿me acompañas?, o ¿voy sola?, o ¿me llevo a mi mamá?, o ¿cómo?” (Silvia, comunicación personal, 2 de febrero de 2022).

En contraste las experiencias de Iñaki en el espacio de tiempo que existió entre su primer examen de admisión y su ingreso a la UAM un año después. Iñaki menciona que justo después de no ser admitido en la universidad entró en un periodo complicado.

[...] otra vez ese bajón de que al primer intento no me quedé y pues todavía ese bajón fue mucho más y sí me sentía triste. No sé, cómo que tenía, muchas emociones juntas y pues ya se me estaba saliendo de control, entonces por un momento estaba viviendo, así como, como otro valemadrismo hasta después se me quitó, como que te cae el veinte (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022).

Estos sentimientos en la vida de Iñaki venían de una ruptura de las expectativas que él había construido para ese momento de su vida y lo que él estaba haciendo. Esto sumado a la reflexión de quién era como estudiante, varón, hijo hacía que Iñaki pensará y reconfigurará ciertas actitudes que tenía en contraste con el cómo el hijo varón debía ser y hacer viviendo fuertemente el rol social de varón que experimentaba, al no ser estudiante ni aportar a la casa en los procesos económicos.

Yo veía que estaba como haciendo como el esfuerzo pues nos estaban apoyando económicamente, en todos los rubros que imagines y nos estaban apoyando a mi hermano y a mí para seguir estudiando y fue como este, yo lo veía más por mis papás pues es que nos están ayudando, así un montón y yo nada más me estaba haciendo bien pendejo. [...] qué vas a hacer si no te quedas, igual las preguntas de mis papás eran como, ¿qué vas a hacer si no?, ¿vas a seguir estudiando? ¿o si no te quedas en una universidad?, y me decían – si quieres seguir estudiando pues, te metemos a una privada y así, y yo les dije – no o sea yo, si quiero seguir estudiando, pero pues ya veré como le hago para seguir estudiando (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022).

Con lo anterior queda nuevamente expuesto el rol de hijo-estudiante que menciona Weiss (2015) ya que como menciona este dinamismo que tienen los jóvenes en diferentes espacios como el doméstico y escolar provoca que se tengan ciertas actitudes y roles. En ese sentido y bajo la relación de padre-hijo Iñaki en reiteradas ocasiones provocó que sus padres le intentaran ayudar en su proceso de formación y consecución de sus expectativas especialmente como estudiante universitario.

[...] hubo un momento en el que ya se acercaba otra vez la fecha para hacer los exámenes, faltaba muy poco tiempo no me acuerdo cuanto, y mis papás traían folletos de universidades privadas (tono como despectivo) como de la universidad ICEL, de las UNITEC y me decían, pues mira este paquete no sé qué [...] O sea me lo enseñaron y yo les decía pues que chido por las universidades no.

Y, ya insistían con la pregunta de - ¿Qué vas a hacer si no te quedas? - y fue de las cosas que ya como me tenían hasta la madre, ya déjenme de decirme – de qué voy a hacer -, o sea tampoco les decía nada [...] ya en ese momento cuando traían los folletos, un día igual trajeron unos folletos y me dijeron mira esta universidad y como que los padecí, porque yo no quiero estudiar, en una escuela privada ya vi todo el esfuerzo que hicieron por mí, por lo menos tengo que regresarles algo, poner algo de mi parte yo me voy a quedar en una universidad pública ¡porque me voy a quedar! (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022)

En el caso de como Iñaki recibió la actitud de sus padres habla en un principio que las universidades privadas a las que podía entrar no era universidades de prestigio como menciona de Garay (2013) el sistema privado de educación en México está dividido en diferentes escuelas por matrícula y oferta educativa lo que permite hablar del prestigio y el aporte a sus estudiantes. Dejando ver que el sistema educativo de educación superior no es homogéneo y los centros como los que los padres de Iñaki le mostraban como opción correspondían a centros de educación disciplinares las cuales cumplen un rol de atención al mercado, dejando de lado la calidad de la enseñanza y la formación integral de sus estudiantes.

Si bien las universidades que sus padres le presentaron a Iñaki no cumplían con las expectativas de Iñaki referente a una institución de educación superior, la condición social y el rol de género fueron factores importantes en la inconformidad de Iñaki. Ya que por una parte Iñaki no quería que sus padres hicieran un gasto más en él, situación que en una familia con mayor poder adquisitivo probablemente sería diferente; al mismo tiempo que Iñaki como varón buscaba que su rol en la familia no afectara más la estructura por lo cual él menciona ya no querer recibir más sin dar nada a cambio.

En esta segunda ocasión Iñaki volvió a aplicar a la UNAM, pero con la experiencia previa y con la firme expectativa de seguir estudiando, también hizo el proceso de admisión en la UAM y en el IPN (Instituto Politécnico Nacional) como las opciones, aunque no fueran su primera opción cumplían con la mayor cantidad de los puntos que buscaba en una institución de educación superior. Aunque nuevamente no pudo quedarse en la UNAM Iñaki fue aceptado en la UAM lo que provocó, aunque hubiera iniciado con el proceso en el IPN no realizará el examen de admisión. “[...] metí mis papeles pero ya no hice el examen [...], ya me habían dado los resultados de la UAM y ya me había quedado, [...] en el POLI creo que como era más técnico, había más carreras técnicas digamos eran sociales, pero más técnicas” (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022).

En este sentido el tener la seguridad de haber quedado en una institución ya le permitió a Iñaki tener un margen mayor para hacer o no hacer el examen de admisión en el IPN demostrando cómo es que el poder decidir y tener más opciones amplía las posibilidades de actuar como mencionan Robeyns & Fibiegher (2020). Esta seguridad de haber entrado en la UAM le permitió a Iñaki poder analizar y contrastar los planes de estudio del IPN con su expectativa del plan de estudio y lo que él quería ser, lo que se ve claramente cuando se refiere al programa de estudio al que aplicó “[...] era algo de comercio pero que tenía que ver más o menos con Ciencias Sociales y dije – ya, esto es como la menos peor de todas las que vi” (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022).

Lo anterior moldea cómo Iñaki decidió y se insertó a la educación superior pasando por desaliento (no tener muchas opciones), hasta no hacer exámenes de admisión. En el caso de Jeremías este proceso sí fue completamente diferenciado ya que como mencionamos anteriormente la idea de estudiar no era algo que tuviera muy presente fue en un momento

en específico donde regresar a estudiar se convirtió nuevamente en una opción como el menciona “Veníamos aquí a la casa de mis abuelitos y ya fue que vi como un tipo folleto donde vi la convocatoria” (Jeremías comunicación personal, 5 de marzo de 2022).

Este folleto abrió la oportunidad de estudiar y como el mismo Jeremías menciona no fue la única en la cual podía estudiar, pero sí era la más viable por diferentes factores como él mismo menciona “[...] había varias opciones, pero como nosotros casi no teníamos dinero pues ahora si una pública. También la que está ahí ahora sí que la BUAP me quedaba lejos, la más cercana era la de San Juan la politécnica” (Jeremías, comunicación personal, 5 de marzo de 2022).

Como bien menciona Jeremías la condición económica de su familia fue un factor de decisión para no ingresar en una universidad privada, ya que el entrar a este tipo de universidad implicaba hacer un gasto que el mismo Jeremías menciona “[...] como tal no quería que gastaran mis papás en eso” (Jeremías, comunicación personal, 5 de marzo de 2022). Y por el otro lado, aunque la BUAP (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla) era una universidad pública el vivir lejos de la universidad provocaba que no fuera una opción al igual de lo que implicaba en entrar en esa universidad como menciona Jeremías “Los gastos transporte, comida, todo eso pues y luego me decían que te hacían comprar muchos libros. Y dije no, para que voy a gastar algo que no es requerido tanto” (Jeremías comunicación personal, 5 de marzo de 2022).

En la historia de inserción de Jeremías a la universidad queda claro nuevamente como el contexto es un elemento que potencializa o limita las posibilidades de decidir de las y los sujetos, demostrando que la capacidad de elección es un gran diferenciador entre los sujetos como mencionan Robeyns & Fibiegber (2020). Como podemos ver las experiencias de inserción a la educación superior de las entrevistadas y los entrevistados es completamente diferentes por lo cual nuevamente queda claro el por qué analizar las experiencias como casos diferenciados nos permite saber cómo se viven las decisiones, las desigualdades y sobre todo cómo se significan las experiencias dentro de las trayectorias educativas.

3.1.3 Vida universitaria: una trayectoria una historia

Si bien la vida universitaria empieza desde el momento en el que la o el estudiante es aceptado por alguna institución, la duración, el tiempo y los grados ahí obtenidos varían

según cada persona. En este trabajo y en relación con las y los entrevistados podemos encontrar distintos tiempos de la vida universitaria, desde Jeremías quien no culminó la universidad, pasando por Iñaki y Sara quienes su vida universitaria culminó cuando ellos terminaron la licenciatura, hasta llegar a Silvia quien su vida universitaria se amplió hasta que terminó su maestría.

En este apartado daremos cuenta de los procesos escolares y no escolares que significaron y llenaron de sentido el tránsito de nuestras y nuestros entrevistados por la educación superior, poniendo énfasis al impacto de las brechas provocadas por las desigualdades que experimentaron. De entrada, podemos ver dos diferencias en la vida de las y los entrevistados ya que por un lado Sara y Jeremías no se dedicaban al cien por ciento a la universidad y Silvia en la licenciatura e Iñaki dedicaban su tiempo al estudio y a otras actividades.

En ese sentido Jeremías comenta que ayudaba a sus padres como en el resto de su trayectoria escolar “Trabajaba con ellos sábados y domingos (Jeremías, comunicación personal, 5 de marzo de 2022). Por su parte Sara tuvo una relación diferente en el empleo ya que éste no era garantizado, sino más bien fueron distintos empleos como ella refiere “[...] todos los trabajos eran de temporadas antes del servicio, fui mesera, fui guía en un centro deportivo, también fui niñera, trabajé en un museo también era de vender cositas” (Sara, comunicación personal 19 de enero de 2022).

El trabajo en ambos casos limitaba un poco la acción y el tiempo que podían invertir en actividades relacionadas con su formación profesional, este tipo de actividades si bien fueron hechas por necesidad son estas las pequeñas cosas que Bourdieu & Passeron (2008) mencionan como diferencias entre estudiantes de una clase social y otra. Como podemos observar las prácticas que se toman en el tiempo no escolar moldea mucho del desempeño de las y los estudiantes, aunque el trabajo es una actividad que ejemplifica muy bien las actividades que se da en este tiempo, éste no es el único.

Me llevaba mi papá. [...] luego salía las seis, en lo que yo me regresaba sola, caminaba hasta la trece oriente, esperaba el camión y así me daban las siete y media, ocho era así de no ya no puedo, ya tiro la toalla. (Silvia, comunicación personal, 2 de febrero de 2022)

Con el pasaje anterior encontramos una forma diferente en la que una estudiante como Silvia invierte el tiempo no escolar. Situación que tiene afectaciones en su rendimiento y forma de actuar al interior de los espacios escolares, así como en las actividades escolares fuera del espacio escolar como hacer tareas, proyectos, entre otras actividades, lo cual llevó a Silvia a tener que hablar y reorganizar sus ideas y expectativas como retoma en su dialogo con sus padres.

Y me dije ya no puedo más, ya me desvelé mucho [...] no dormía porque mi primera clase era a las siete, me levantaba aquí a las cinco, así salíamos de aquí a las seis, llegábamos allá al cuarto para las siete. (Silvia, comunicación personal, 2 de febrero de 2022)

Lo anterior deja el precedente de lo que orilló a Silvia desde su posición de joven-estudiante a hablar con sus padres. Plática en la que reconfiguró y resignificó sus expectativas con respecto al deber ser, identificando su condición de hija y el rol de escuchar y ser guiada por sus padres, anticipando respuestas de su padre desde la posición del varón de la casa y con las respuestas previas a momentos similares.

[...] mi papá era muy explosivo, entonces yo pensé que me iba a decir carajo Silvia no maches todo lo que invertí...

Pero no, su respuesta fue si no quieres está bien, pero lo que yo sugiero, o lo que sugerimos como familia es que sigas con tus estudios es la única herencia que te vamos a dejar, cualquier cosa pues te vamos a apoyar y ya mi papá me contaba de sus experiencias a lo largo de su vida, entonces me decía.

Yo también quería tirar las toallas muchas veces en todo este tiempo pero se puede llegar a tus sueños. (Silvia, comunicación personal, 2 de febrero de 2022)

Nuevamente se puede ver y comprender el rol de la clase social en la forma en la que Silvia creía que le iban a reprochar por el dinero y los recursos que habían invertido en este proceso. Pero a diferencia de eso y en una reflexión como familia y con significados que se

construyeron a lo largo de la vida de Silvia ella pudo resignificar y encontrar motivación como menciona.

Mi papá nada más estudio primaria y entró a la bocho [sic] (la planta de Volkswagen) de barrendero, después la bocho [sic] te daba como que oportunidades de estudiar diplomados. Y los tomaba como oyente o como así (entraba a tomar los cursos), y llegaba con su diploma. Yo me acuerdo de muy pequeña que llegaba con su diploma y así, y le decía a mi mamá mira sí se puede gordita.

[...] me platicaba eso y yo me decía sí se puede, porque se llegó a especializar en técnico industrial y yo dije si él puede pues yo también puedo. (Silvia, comunicación personal, 2 de febrero de 2022)

Estas historias que dotaban de sentido las actitudes, expectativas y formas de ser forman una parte fundamental como menciona Garay (2015) al complementar la trayectoria escolar especialmente la de educación superior con los eventos extraescolares que sucedieron en la vida del sujeto. Así como Sara, Silvia y Jeremías significaban mucho de lo que pasaba al interior de la universidad con pasajes externos, también el rol de las actividades formaba el cómo iban a ser como ciudadanos y futuros profesionales.

Me gustaría iniciar con el análisis del impacto de las actividades externas a las clases pero que se daban en el espacio escolar con el pasaje de cómo fue el ser estudiante de política en la UAM en el tiempo de la tragedia de Ayotzinapa lo cual refiere Iñaki.

[...] cuando se convocaba como a juntas y a eso si fui... fue un contexto político muy difícil, muy difícil. La primera que me tocó fue la de los 43 imagínate.

Y muchos de las de las carreras estaban convocando a nuestra carrera de la UAM para que fuéramos a Ayotzinapa, yo no quise ir, en los grupitos estudiantiles si nos convocaron dijeron – hay que ir a apoyar a Ayotzinapa y todo el pedo – y al principio sí como que sí teníamos esas ganas de – sí, sí vamos que no sé qué – pero no había tanto presupuesto y la universidad no quería participar. (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022)

Estas actividades como las que menciona Iñaki muestran lo que era para él ser un estudiante lo que implica aprender a ser, aprender a hacer y aprender a construirse, de igual manera es evidente como es que dentro de una universidad tan heterogénea se le otorga ciertos roles a ciertos estudiantes. De esta manera se puede ver como la acción muchas veces se veía limitada por su condición económica como menciona, aunque como hemos visto eso por sí solo no frena a un sujeto en su acción, pero en este pasaje puntual esta condición estaba sumada con sentimientos que construyeron su mapa de acción, como menciona.

“[...] esto era por fuera solo imagínate el miedo que teníamos, las ganas que teníamos y pues también como de donde sacamos el varo para irnos, solo se fueron algunos de los grupos estudiantiles” (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022).

Si bien el pasaje anterior muestra como un fenómeno social como lo fue el caso de Ayotzinapa moldea las vivencias, expectativas y formas de vivir de un sujeto en este caso Iñaki, este factor se da con diferentes circunstancias. Aunque de manera más sutil todas y todos hemos experimentado en la vida cotidiana acciones que una vez reflexionadas y con el tiempo se producen en aprendizajes tácitos como menciona Rodríguez (2018) situación que moldea al joven-estudiante.

[...] si era eso como estar cotorreando con los amigos, pero si nos lo tomábamos en serio, si eran pláticas que no solamente tenían que ver como con a huevo vamos a tomar o vamos a hacer tal cosa y eso. Sino que había veces en donde si había esa apertura para poder tener una discusión. (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022)

Nuevamente la experiencia de Iñaki nos muestra cómo en los espacios no escolares se podía construir un criterio, aprender y construir en colectivo. Aunque los últimos pasajes de Iñaki nos muestran el complemento de la educación en los salones de clase en actividades que se daban fuera. El caso de Sara tuvo peculiaridades en los espacios no escolares que hicieron que la dinámica con su familia se modificara ya que, aunque ella estaba estudiando en un lugar diferente ella buscaba estar cerca de sus padres como ella menciona.

Y pues yo iba por ejemplo, al principio iba cada fin, pero luego empecé como a tener prácticas de campos los fines de semana o hacer laboratorios, o servicios, o los clubs que te digo, o así, todas las actividades, me metí a un montón de cosas.

Entonces, todo eso muchas veces era los fines de semana y pues dejé de ir tan seguido. (Sara, comunicación personal, 2 de febrero de 2022)

Esta dinámica se modificó con la incorporación de Sara a actividades extraescolares las cuales le ayudaban a formarse como profesional, al mismo tiempo que se reconstruía como estudiante. Estos procesos de reconstrucción y resignificación significan una nueva percepción individual y de su espacio, situación que Silvia vivió de manera diferente por ejemplo cuando estudiaba en grupo y cambiaba su relación de amistad a hacer prácticas diferentes como ella menciona.

[...] era de ok, vamos a hacer pijamada: una hora de desmadre, tenemos toda la noche para estudiar era entre semana así de, una hora de relajo o dos horas pon tú, o de ver una peli, y así de no pues nos vamos a desvelar, pero no importa, pero vamos a estudiar.

[...]bueno me acuerdo que echábamos relajo en la recámara y ya dos horas, y como relojito aquí y era bueno vamos a estudiar. (Sara, comunicación personal, 2 de febrero de 2022)

Aunque para Sara, Silvia e Iñaki la educación superior culminó como lo esperado, incluso para Silvia este proceso se alargó hasta culminar con el grado de maestra. Pero para Jeremías el no poder cumplir con las exigencias requeridas por la universidad para tener un proceso exitoso como el menciona lo acabaron excluyendo del sistema educativo.

Pues yo digo que me sentía triste porque no tenía yo esas cosas, porque veo que ahora sí la mayoría de mis compañeros pues sí tenían y pues llevaban sus tareas.

La mayoría de veces eran proyectos que teníamos que realizar, luego no los alcanzaba a hacer porque luego los pedía de una semana para otra,

pues eso de ir a las computadoras y ya te están presionado de que te salgas o que no encuentras la información. (Jeremías comunicación personal, 5 de marzo de 2022)

De esta manera queda expuesto de una vez más como el no contar con todos los recursos materiales, o las posibilidades acceder a ellos dejaban en una desventaja a Jeremías con respecto a sus compañeros que sí lo tenían. De esa manera cerramos este apartado dejando nuevamente en claro cómo es que las trayectorias escolares, las vivencias y experiencias de las y los jóvenes están acompañados de procesos desiguales que favorecen o dejan en desventaja a los sujetos en su tránsito por el sistema educativo.

3.1.4 Transición al mercado laboral y JCF

Finalmente abordaremos los procesos de inserción al mercado laboral y el rol que fungió el programa de JCF en este proceso. En un inicio debemos comprender cómo muestran en su análisis De Vries & Navarro (2011) los procesos de inserción laboral son desiguales ya que el 14.5% de los graduados en México se encuentra en desempleo, proceso que varía según el área de estudio y de especialización del estudiante.

Esto opera de una manera singular en la vida de los sujetos ya que este análisis muchas veces se encuentra relacionado con las dinámicas que hay en las diferentes áreas laborales y las expectativas que se forman las y los estudiantes al salir de la universidad. Un ejemplo de esto es la expectativa de Jeremías quien seguía con la intención de tener un mejor empleo al culminar su educación superior, esta expectativa tan abierta lo llevó a insertarse en un primer momento a trabajar como él menciona en un área diferente a la que él estudió.

“[...] me llamaba más la atención interactuar con las personas, fui a varias entrevistas, pero no me quedé. Y ahora si de repente me marcaron de FAMSA, dije vamos a ver y pues decía que ofrecían buen sueldo” (Jeremías, comunicación personal, 5 de marzo de 2022).

Pero este proceso no duró mucho y al poco tiempo quedó nuevamente desempleado y en búsqueda de insertarse nuevamente al mercado laboral. De una manera similar Silvia tuvo una experiencia de inserción y exclusión al mercado laboral, pero en su caso este primer ingreso no cumplió con su expectativa laboral que tenía, ella menciona lo que buscaba ser

“quería ser una gran maestra en mis pensamientos era de yo quiero ser una buena maestra, una gran maestra” (Silvia, comunicación personal, 2 de febrero de 2022). Esto la llevó a ingresar a una escuela donde sus expectativas no se cumplieron lo que provocó que se saliera y buscará una nueva opción como ella menciona.

[...] busqué trabajo y encontré uno en Puebla, como a tres calles de la universidad, pero la sufrí mucho porque fue mi primer trabajo, el más matado, el mal pagado y me trataban mal, muy mal, porque me decía la directora que como era recién egresada no podía ganar como una titulada, y me hizo comprar uniformes y toda la primera semana luego luego que entré.

[...] entraba a las siete de la mañana y salía a las siete de la noche. Entraba a las siete y tenía que abrir todos los salones, y poner leche tenía maternal y pues cuidaba a los chiquitos de siete y media a cinco de la tarde. Y de cinco de la tarde a siete hacía que hacer, o sea era la intendente de ahí. (Silvia, comunicación personal, 22 de febrero de 2022)

Esto la hizo buscar un nuevo centro de trabajo en el cual pudiera cumplir sus expectativas y al mismo tiempo no tener que padecer el trabajo por los horarios, traslados y demás cosas como menciona “[...]una semana antes me agarré del chongo con una maestra de ahí. Bueno o sea si nos agarramos porque me cacheteó. [...] dije no voy a permitir esto” (Silvia, comunicación personal, 22 de febrero de 2022).

Este proceso finalmente la llevó insertarse en un nuevo centro de trabajo del cual posteriormente saldría por cuestiones personales que no le permitían cumplir sus expectativas laborales ni las del centro de trabajo.

Porque no daba el cien, no ponía atención en lo que tenía que entregar, no ponía atención, descuidé mi imagen, en ese momento igual puse los pies en la tierra porque la *Boss* un día fue y me dijo -qué te pasa, porque no vienes arreglada, qué tienes- y ahí fue cuando le dije es que ya no puedo, ya siento que ya no doy, y ya me sinceré con ella y pues rompí en llanto con ella y le dije que ya no podía.

No puede estar pasando esto, por cositas así pueda causar un pedo enorme, entonces no por mi culpa quiero provocar eso, por eso dije no, me tengo que ir. Y al cruzar esa puerta sentí ya no van a tener esa carga y cuando esté mejor primero Dios voy a regresar. (Silvia, comunicación personal, 22 de febrero de 2022)

Como podemos ver el ingreso al mercado laboral no es una garantía de trabajar siempre, lo que da pie a la exclusión en algunos casos de las personas que no logran cumplir con los requerimientos de lo que piden las empresas.

3.1.5 Jóvenes Construyendo el Futuro ¿una alternativa de inserción al mercado laboral?

Si bien la relación de las y los entrevistados con el mercado laboral fue distinta al momento en el que ellas y ellos optan por entrar a Jóvenes Construyendo el Futuro se encuentran en un momento en el que no están ni estudiando y trabajando y ven en el programa una forma de recibir capacitación pagada, lo cual podría ampliar su posibilidad de inserción al mercado laboral. Pero estos procesos de inserción al programa nuevamente estuvieron diferenciados por las expectativas y las prácticas que vivieron al interior de los centros de trabajo.

Por ejemplo, para Sara el entrar a JCF fue un proceso más de formación profesional comparándolo con experiencias previas que le ayudaban a consolidar este nuevo proceso como menciona.

Pues era un poco como cuando haces prácticas vas a un lugar en el que vas a aprender y aparte vas con el cobijo de un programa en este caso (la institución gubernamental atrás) que te da como seguridad de que te acepten y a parte para mí era un ganar-ganar porque era como *ok* no me quedó aquí para toda la vida, pero ya sé cosas.

A que por si la capacitación yo iba a aprender cosas que me iban a servir, aunque no me quedara ahí y me iban a servir en otro lugar para, para ampliar el currículo y las habilidades. (Sara, comunicación personal, 2 de febrero de 2022)

De manera similar para Jeremías el entrar a JCF significaba una oportunidad de poder seguir ampliando su conocimiento y habilidades, aunque con un énfasis especial en el que era un proceso remunerado como menciona.

Más que nada el dinero y experiencia que era lo que más piden, un requisito, entonces dije pues ahí agarro experiencia veo que es lo que te piden, para cuando vayas a buscar un trabajo digas ya tengo experiencia en eso en ese lugar específico donde te quieres desempeñar. (Jeremías, comunicación personal, 5 de marzo de 2022)

En el caso de Silvia el entrar a JCF significó la posibilidad nuevamente de incorporarse al mercado laboral formal como menciona. que fue la oferta de trabajo y el ingreso al programa.

[...] dijo tengo esta oferta de trabajo de tanto, pero es un program. [...]le dije como un programa ¿voy a aprender?, y ella me dijo sí, y le dije *ok* bueno si le entro nada más explícame cómo.

[...] me dijo se llama Jóvenes Construyendo el Futuro tienes que registrarte aquí me dice empezarías con nosotros el cuatro de, y me dice pero en este mes ya entras con nosotros y yo te voy como estar mandando cosas que hagas o así pero en casa. (Silvia, comunicación personal, 22 de febrero de 2022)

De manera diferente Iñaki ingresó al programa, ya que él lo identifica más como una parte de su trayectoria escolar, ya que JCF se convirtió en una opción de recibir un recurso económico por realizar su servicio social como menciona.

A pues igual yo la puedo meter no. O sea yo le pregunté, todo salió en ese momento que ya había salido ese programa de la Secretaría del Trabajo ya después investigué y ya supe qué onda. Y pues dije – igual voy a meter mis papeles para ver si me aceptan –ya es como una ayuda o sea ya tendría como esta ayuda hacía el trabajo para ellas y al mismo tiempo hacer mi servicio social. Entonces pues sí así fue, me aceptaron, me dieron la beca y ya estuve

haciendo como mi servicio y me estaban dando la beca. (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022)

Como podemos observar la idea de lo que fue Jóvenes Construyendo en la vida de las y los entrevistados es diferente y los llevó a concebirse de alguna manera. Haciendo notar cómo, aunque todos fueron parte del mismo programa social sus expectativas, ideas y formas de trabajar en él fueron completamente diferentes dejando ver que el buscar homologar las experiencias deja fuera a muchas experiencias y perspectivas.

3.2 Actualidad de las y los jóvenes: ¿Dónde están y quiénes son?

Finalmente nos gustaría cerrar este análisis con dar cuenta de la actualidad de las y los entrevistados, tanto en su formación como en su vida laboral. Nuevamente quisiéramos hacer hincapié en que cada uno se encuentra en una etapa diferente atendiendo a su contexto.

Silvia después de haber culminado con su programa consiguió insertarse en el centro de trabajo en el cual se capacitó y busca poder seguir superándose y capacitándose para ser una mejor versión como persona y profesionalista como menciona.

[...] pues quiero aprender más, quiero ser mejor de lo que soy ahorita yo sé que puedo pulirme un poquito más y empiezo a resolver, ya no me quedo en voy a pedir ayuda, voy a que me resuelvan, sino que ya empiezo a resolver cosas que antes no podía. Entonces siento que jóvenes también me ayudó en eso para ser un poquito más independiente y autónoma. (Silvia, comunicación personal, 22 de febrero de 2022)

Por su parte Sara de igual manera consiguió insertarse al mercado laboral en donde se capacitó, aunque sigue en búsqueda de formarse y encontrar el espacio donde se sienta más a gusto cosa que se va a dar con la experimentación como menciona.

[...] justo en estos momentos me veo igual en un proceso de aprendizaje.
[...] ya estoy un poco más dirigida de algún punto, si me gustaría cambiar en determinado momento y en algún punto tener una consultoría yo. Pero también me interesa probar en otras áreas, como por ejemplo para docencia. Este, pero sí como docencia sí, se me hace una parte muy importante.

Y sí me gustaría como tener algo más como darle un seguimiento a algo. (Sara, comunicación personal, 2 de febrero de 2022)

Por su parte Jeremías no se insertó en el centro donde estuvo en su capacitación, pero consiguió un empleo en el Estado de México y actualmente sigue en búsqueda de cumplir con sus expectativas escolares lo que implica terminar su licenciatura y laborales al encontrar ese puesto que tanto ha buscado.

[...]Pues ahorita fíjate que he escuchado vacantes que dan de dos mil a dos mil quinientos a la semana, se podría decir como de practicantes, lo que espero es ahora sí meterme como practicante un año y ahora sí volverme el gerente o el encargado de recursos humanos. (Jeremías comunicación personal, 5 de marzo de 2022)

Esta expectativa laboral se complementa con la expectativa escolar que sigue estando presente como menciona. “Pero si pienso seguir estudiando otra carrera, exactamente de recursos humanos” (Jeremías, comunicación personal, 5 de marzo de 2022).

Finalmente, Iñaki no consiguió insertarse en el centro de trabajo donde se capacitó y él ha estado trabajando en distintos empleos parciales. Iñaki espera insertarse en una institución educativa como docente, él no deja de lado la posibilidad de acabar en un empleo que no esté relacionado con su licenciatura.

[...] si me pensé siendo maestro. Pero ahorita no sé si lo voy a lograr porque la neta está difícil sí se puede pero primero tendría que tener maestría entonces si no soy maestro pues yo creo que vendiendo tacos no sé.

La verdad si lo he pensado y es que ya a mi edad no me da para como para estar en las nubes. Pues ya sería como bueno si es que no tengo familia si lo he pensado como que cada vez como la brecha generacional ya se está haciendo más corta también, entonces muchos trabajos ya no me van a aceptar por la edad. Entonces pues ya voy a tener que pensar en lo último que sería como no sé ya como un trabajo como de oficina o pues más mecánico y no de pensar. (Iñaki, comunicación personal, 2 de marzo de 2022)

Se puede observar, así como es que la realidad de las y los entrevistados es completamente diferente, en el cómo se desempeñan hoy en día en el aspecto económico, pero es importante ver las expectativas que hoy en día se forman con miras a su futuro profesional. Por una parte, tenemos a Silvia, Sara y Jeremías quienes siguen en continua búsqueda de su mejor versión en sus centros de trabajo o en otras áreas mostrando cómo es que ellas y él se ven como personas que quieren seguir transitando el mercado laboral con sus posibilidades; por su parte Iñaki muestra una idea un poco más desalentada de su futuro al no saber qué es lo que pasará y al no tener un empleo seguro hoy en día.

Esta situación la retoma de manera muy puntual Márquez (2015) quien refiere como es que los jóvenes en Latinoamérica tienen relaciones distintas frente a su futuro laboral, menciona que la posición de las y los jóvenes frente al mercado laboral. Esta posición debe ser analizada multifactorialmente por lo Márquez (2015, p.42-44) propone dos dimensiones en las que se puede entender las posiciones: por un lado, la situación la cual refiere a las posibilidades de insertarse al mercado (oportunidades y la disponibilidad de trabajar) y por otro lado está el comportamiento de los sujetos que se resume en la intención de los sujetos al insertarse al mercado.

Para Márquez (2015, p.43) menciona que los buscadores son las personas que activamente buscan encontrar un espacio en el mercado laboral, en un proceso de oportunidades para quienes ofertan y quienes buscan insertarse al mercado; y del otro lado encontramos a los desalentados quienes están en una situación de desaliento “provocada por las pocas oportunidades que ofrece el mercado laboral y por lo tanto, no es una desocupación voluntaria, como se suele argumentar: son las malas condiciones laborales y las pocas oportunidades las que llevan a los individuos a desesperanzarse” (Márquez, 2015, p.43).

Con lo anterior y aterrizando este análisis a nuestras y nuestros entrevistados podemos encontrar como tanto Sara, Silvia y Jeremías se encuentran en una posición de buscar mejores condiciones y superarse dentro del mercado laboral dejándolos en una posición de buscadores como argumenta Márquez (2015). Por su parte en Iñaki encontramos cierto desaliento en su futuro laboral relacionado con las expectativas que él tiene, esto no quiere decir que él ya no esté en búsqueda de inserción, sino que las condiciones en las que se encuentra lo excluyen llevando a Iñaki a entrar en la definición de desalentado ya que interactúa en su experiencia

con las determinantes del desaliento como menciona Márquez (2015, p.43) “los determinantes del desaliento serían los obstáculos que encuentran los potenciales buscadores de empleo, pero si se dieran ciertas condiciones este contingente estaría disponible para insertarse activamente en el mercado de trabajo”.

Como podemos observar en este apartado y como sostuvimos durante todo el trabajo las historias que parecen ser parecidas y homogéneas se van diferenciando en la idea y experiencia de cada sujeto. Significando y construyendo su vida, concluyo este trabajo esperando haber contado de manera correcta las trayectorias y experiencias de los que nos permitieron conocer un poco más de ellos, y espero el lector pueda crear un criterio más informado de quiénes son nuestras y nuestros entrevistados como beneficiarios de Jóvenes Construyendo el Futuro.

4 Conclusiones

Discursos y representaciones sobre la juventud en México

A lo largo de la tesis transitamos por los discursos que crean representaciones sobre las juventudes en México, ideales que ha depositado la sociedad en las y los jóvenes a través de distintas instituciones como la familia, la escuela, los gobiernos, y sus portavoces. Encontramos que las ideas sobre lo juvenil provienen y se construyen según el contexto y el portavoz que articula el discurso, pero la mayoría de estos discursos ubican a los sujetos juveniles en deber ser con relación a dos espacios fundamentales para la consecución del estatus adulto: la escuela y el trabajo.

En esa línea, lo que encontramos con relación de los discursos sobre el estatus de nuestras y nuestros entrevistados, jóvenes-beneficiarios, fueron diferentes en función a los portavoces y su concepción del deber ser de un joven. Principalmente encontramos dos discursos: el oficial, articulado desde el gobierno federal, el cual se basa en resarcir los vacíos para la inserción laboral de los jóvenes que no estudian y tampoco trabajan en empleos formales; este discurso sostiene el Programa de Jóvenes Construyendo el Futuro: apoyar a las y los jóvenes en sus procesos de formación en habilidades para el trabajo, para conseguir una correcta inserción al mercado laboral.

Por otra parte, identificamos el discurso de un sector de la opinión pública que se posiciona en contra de este programa, argumentando que las transferencias monetarias directas a jóvenes, promueve el ocio y la dependencia gubernamental. Además, describimos el discurso una de las organizaciones de la sociedad civil que se ha encargado de analizar la operación del Programa y ha señalado las opacidades en cuanto a la información producida desde la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, dependencia del gobierno federal encargada de JCF. Las y los jóvenes que entrevistamos en esta tesis, por su parte, resignificaron esos discursos como ideas de personas externas al programa, los cuales hacían juicios de valor sin conocimiento de las y los beneficiarios. Por ello, tal vez, ninguno de nuestros entrevistados solía mencionar que eran beneficiarios de Jóvenes Construyendo el Futuro.

Desigualdades sociales en las trayectorias escolares previas a la educación superior

Las cuatro historias de vida analizadas en esta tesis, dan cuenta de cómo la clase social, el espacio geográfico y el género impactan en los sujetos limitando o potencializando las decisiones que las y los entrevistados tomaron a lo largo de sus trayectorias escolares. La clase social para las entrevistadas y entrevistados provocó que los procesos de formación escolar no se complementaran con actividades externas como asesorías, clases extracurriculares y al estar en familias en las cuales los padres trabajaban las y los entrevistados debían tomar decisiones y hacer acciones que no potencializaban su desempeño escolar

El espacio geográfico urbano significó en tres de cuatro casos un potencializador para sus trayectorias escolares, ya que la posibilidad de acceso a diversas instituciones y la posibilidad de hacer actividades extraescolares ayudaba a enfocar sus esfuerzos a tener éxito; por su parte, el entorno rural en que inició su trayectoria escolar una de las entrevistadas, fue una limitante debido a que en su lugar de residencia no existía las posibilidades de ingresar a la educación media superior por falta de escuelas e infraestructura. En función a las representaciones de género, los roles establecidos para los varones provocaron que ellos tuvieran que hacer actividades para apoyar cómo lo era trabajar o no ser una carga para su familia teniendo que hacer tramites y tomar decisiones que no impidieran que sus padres siguieran trabajando. En la experiencia de una entrevistada, la toma de decisiones sobre su trayectoria escolar fue limitada por el rol establecido para la figura femenina, ya que era necesaria la validación de la figura paterna para la toma de decisiones.

Desigualdades sociales en la educación superior y los procesos de inserción laboral

Como observamos en las historias de las dos entrevistadas y los dos entrevistados, las trayectorias escolares de educación superior y los procesos de inserción laboral no son iguales ni en espacios, ni en actividades, ni en tiempos; lo cual muestra nuevamente cómo es que las brechas de desigualdad impactaron en la vida de nuestras y nuestros entrevistados. En ese sentido las limitantes provocadas por el género, la clase social y el espacio geográfico, así como las experiencias previo y durante la vida universitaria, las y los moldearon, y las y los llevaron a tomar decisiones que impactaron en sus elecciones, decisiones y expectativas laborales.

Los procesos de desiguales universitarios y de inserción al mercado laboral llevaron a que una y un entrevistado se lograrán insertar al mercado laboral y posteriormente salir de él para posteriormente incorporarse al programa JCF, por su parte la otra y el otro entrevistado tuvieron un proceso lineal entre culminar su vida universitaria e insertarse al programa JCF. Estas trayectorias escolares y experiencias de las y los entrevistados caen en su actualidad moldeando sus expectativas laborales, incorporándose de bajo diferentes condiciones al mercado laboral y creando ideas de futuro diferentes desde aquellas y aquél que siguen en búsqueda de una mejor condición, hasta aquél que se encuentra más desalentado de lo que viene en un futuro.

La voz de los Jóvenes

Uno de los puntos a deber como sociedad con las y los beneficiarios de esta política es la falta de espacios para que ellas y ellos se expresen y muestren su voz. En lo particular nos sorprende como un programa como Jóvenes Construyendo el Futuro y la sociedad que lo acompaña no pone énfasis ni hace sentir escuchados a aquellos que buscan ayudar.

Desigualdades como proceso histórico

Los procesos de desigualdad educativa siguen siendo realidad en el México actual, debido a que el crecimiento del sistema educativo históricamente ha sido desigual y los esfuerzos actuales contra el combate de las desigualdades escolares lejos de buscar compensar esas brechas a optado por ampliar el sistema educativo en un esquema desigual. En ese sentido las brechas por espacios geográficos y económicos siguen representando un reto para el sistema educativo lo que provoca la exclusión de ciertos estudiantes ya que se parte de un piso desigual en las trayectorias escolares.

Con la ampliación de la educación obligatoria en el país el mercado laboral ha aumentado las exigencias en las credenciales de los candidatos a incorporarse en el mercado laboral, volviendo cada vez más insignificante la consecución de credenciales académicas en los procesos de incorporación al mercado laboral.

Vetas de investigación

Esta tesis abre nuevas líneas de investigación que agregarían nuevas formas de acercamiento para entender mejor de las experiencias de las y los beneficiarios de JCF con estudios de

educación superior. A continuación, enunciaremos algunas áreas de investigación que pueden profundizar y ampliar más la discusión de estas experiencias.

Al hablar en este trabajo de un programa social nuevo en México la falta de información que existe limita los análisis que pueden desprenderse de JCF. En ese sentido es fundamental exigir y aumentar los mecanismos de evaluación del programa lo cual permitirá comprender el impacto social del programa en la sociedad mexicana.

De igual manera se vuelve fundamental el entender la relación de las áreas de estudio de las y los beneficiarios con las vacantes ofertadas por el mercado laboral mostraría el impacto que tienen los estudios de educación superior en los procesos de inserción laboral y las expectativas de empleo de las y los egresados. De la misma manera y como se abordó en esta, tesis consideramos fundamental el establecer y conocer la relación que existe entre el prestigio de las instituciones de educación superior y los procesos de inserción laboral de sus estudiantes, mostrando la relación de los prácticas escolares y no escolares que hacen que una institución tenga más prestigio que otras y como impacta en las y los egresados.

De la misma manera es fundamental indagar más en los procesos estructurales que impactan en las trayectorias escolares, así como los procesos que moldean y crean en los sujetos las expectativas. Por la naturaleza de este trabajo no se busca generalizar las trayectorias escolares y vivencias de todas y todos los beneficiarios, lo cual genera un espacio fundamental para proyectos con alcances más amplios que permitan encontrar relaciones representativas a el programa.

Por otra parte, es necesario el indagar en el impacto de las prácticas sociales de los sujetos en su experiencia, estableciendo relaciones entre las prácticas escolares y no escolares en los procesos de socialización, sociabilidad, socialidad y subjetivación con la toma de decisiones de los sujetos juveniles.

Referencias

- Andrés Manuel López Obrador [AMLO]. (2018a). *Mexicanos opinarán sobre 10 programas y proyectos del nuevo gobierno en Segunda Consulta Nacional Ciudadana*. 28/07/2021, de AMLO Sitio web: <https://lopezobrador.org.mx/2018/11/16/presenta-gobierno-electo-boleta-para-consulta-nacional-de-programas-prioritarios/>
- AMLO. (2018b). *Programas y proyectos de AMLO obtienen aprobación ciudadana superior al 90% en la Consulta Nacional Programas Prioritarios*. 28/07/2021, de AMLO Sitio web: <https://lopezobrador.org.mx/2018/11/26/programas-y-proyectos-de-amlo-obtienen-aprobacion-ciudadana-superior-al-90-en-la-consulta-nacional-de-programas-prioritarios/>
- Aparicio-Castillo, P. Ch. (2013). Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 527-546.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2020). *Anuarios Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior: Ciclo escolar 2019-2020*. Recuperado de: <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bernardi, F y Cebolla, H (2014). *Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas*. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146: 3-22. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>
- Boronski, T. & Hassan, N. (2015). *Sociology of Education*. London : SAGE.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2000). *Capital cultural, escuela y espacio social* (3 ed.). Siglo Veintiuno Editores.

- Bourdieu, Pierre. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, Pierre. (2009). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bowman, M. A., & Tosolini, M. (2020). Los aportes de Raymond Williams al estudio de los procesos de implementación de políticas públicas de educación y empleo. *Revista Perspectivas de Políticas Publicas*, 9(18), 459–484.
- Brown, P. & James, D. (2020). Educational expansion, poverty reduction and social mobility: Reframing the debate. *International Journal of Educational Research*, 100, N. P. <https://doi-org.udlap.idm.oclc.org/10.1016/j.ijer.2020.101537>
- Buela-Casal, Gualberto, & Vadillo, Óscar, & Pagani, Rafaella, & Bermúdez, María de la Paz, & Sierra, Juan Carlos, & Zych, Izabela, & Castro, Ángel (2009). Comparación de los indicadores de la calidad de las universidades. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 6(2),9-21. [fecha de consulta 27 de diciembre de 2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78012947008>
- Casillas, M., Chain, R., & Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de La Educación Superior*, 36(142), 7–29.
- Chavez, M. Fuentes, S.G. Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad: Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. GEU, Grupo Editor Universitario.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (s.f). POBREZA EN MÉXICO *Resultados de pobreza en México 2020 a nivel nacional y por entidades federativas*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2020.aspx
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [México] 5 Febrero 1917 disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/57f795a52b.html> [Accesado el 19 Agosto 2021]
- Cortés, F. (2011). *Desigualdad Económica y Poder en México*. CEPAL. Ciudad de México.

- De Garay, A. (2013). La expansión y diversificación de la educación superior privada en México en los primeros diez años del siglo XXI. *Espacio Abierto*, 22(3),413-436. [fecha de consulta 27 de diciembre de 2021]. ISSN: 1315-0006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12228905003>
- de Guzmán, E. G. L. D., & Salas González, E. G. (2019). ¿El Desempleo Juvenil en México Es Voluntario? *Estudios de Economía Aplicada*, 37(2), 1–14.
- de Vries, W., & Navarro, Y. (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México / Future professionals or future taxi drivers? University graduates and the labor market in Mexico / Profissionais do futuro ou futuros motoristas? Os recém-formados e o mercado de trabalho no México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4), 3–27.
- Díaz, R. (2005). Desigualdad en la educación. En F. Solana (Ed.), *Educación y desigualdad* (1 ed., pp. 22-25). Siglo XXI
- El pulso laboral (2019). Jóvenes mexicanos son una generación muy golpeada, *El Pulso laboral*, México. Disponible en <https://elpulsolaboral.com.mx/mercado-laboral/17526/jovenes-mexicanos-son-una-generacion-muy-golpeada>
- Fernández, E. (2019). Corica, A.; Freytes Frey, A. y Miranda, A. (Compiladoras) (2018). Entre la educación y el trabajo. La construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina. Buenos Aires: CLACSO. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 37(1), 231–234. <https://doi-org.udlap.idm.oclc.org/10.5209/CRLA.63827>
- Flores, A. (2019). Estudiantes. En Sosenski, S. & Pulido Llano, G. (coord.), *Hampones, pelados y pecatrices. Sujetos peligrosos de la Ciudad de México (1940-1960)* (pp.335-362) Fondo de Cultura Económica.
- Garabito, G. (2012). Experiencias de Inserción Laboral en Jóvenes Obreros en Azcapotzalco, Ciudad de México / The Experience of Labor Insertion in Young Workers in Azcapotzalco, Mexico City. *Psyche* (Santiago), 21(2), 21–33.

- Garay de, A. (2013). La expansión y diversificación de la educación superior privada en México en los primeros diez años del siglo XXI. *Espacio Abierto*, 22(3),413-436. [fecha de consulta 27 de diciembre de 2021]. ISSN: 1315-0006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12228905003>
- Garay, A. de, Miller, D., & Montoya, I. (2017). *Las trayectorias escolares universitarias en un tablero de serpientes y escaleras* (1 ed.). ANUIES.
- García, A.K. (2018). *6 de cada 100 jóvenes de México están desempleados*. 4/10/2020, de El Economista Sitio web: <https://www.eleconomista.com.mx/empresas/6-de-cada-100-jovenes-de-Mexico-estan-desempleados--20180812-0003.html>
- Gil-Antón, M. (2018). La(s) Desigualdad(es) educativa(s): si te vas, si te van, y si te quedas... *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, Vol. XXVII, N. 1 (2017) Prólogo (pp. 9-26).
- Giroux. H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico en *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65. 16/02/2021, Era.
- Gobierno de México. (27 de marzo de 2021) *Avances y resultados del programa Jóvenes Construyendo el Futuro* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=PpgdKRGQrM4>
- González García, R., & Taguenca Belmonte, J. A. (2019). Movimientos juveniles y políticas públicas de juventud en México: una aproximación conceptual. (Spanish). *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 31, 37–57. Recuperado de: <https://doi-org.udlap.idm.oclc.org/10.17163/uni.n31.2019.02>
- González Villarreal, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. (Spanish). *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 95–118. <https://doi-org.udlap.idm.oclc.org/10.14516/ete.214>
- Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes / Experiences and meanings of school and education: Approaches from

- students' perspectives. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019–1054.
- Hernández. A & Campos. A (coords.) (2015), Actores, redes y desafíos. Juventudes e infancias en América Latina. México, CLACSO-El Colef. *Estudios Sociológicos*, 35(105). <https://doi-org.udlap.idm.oclc.org/10.24201/es.2017v35n105.1478>
- Huerta-Cordova, V., Clemente, A. y Córdova-Hernández, L. (2019). Etnografía Colaborativa: somero estado de la cuestión de los trabajos sobre y con niños/as y jóvenes en México. Interlocución, producción de conocimiento y coautoría. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (2), 247-280.
- INEE. (2019). *El empleo y el estudio de los jóvenes en México*. 17/08/2021, <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/InfoJuventud.pdf>
- Jackson Albarrán, E. (2015) *Boy Scouts under the Aztec Sun: Mexican Youth and the Transnational Construction of Identity, 1917–40*. En *Jobs, R. I. & Pomfret, D. M.* (Ed.), *Transnational Histories of Youth in the Twentieth Century* (1st edition, vol. 53, pp. 45-70).
- Jaramillo-Molina, M.E (2019) Acostumbrados a vivir del Estado: mitos en la construcción social del (in)merecimiento de programas sociales. *Nexos*. <https://economia.nexos.com.mx/acostumbrados-a-vivir-del-estado-mitos-en-la-construccion-social-del-inmerecimiento-de-programas-sociales/>
- Krozer, A. (2019). *La mentira de la meritocracia: para ser rico hay que nacer rico*. 16/09/2019, de Nexos Sitio web: <https://economia.nexos.com.mx/?p=2496>
- Lagarde, M. (2022) *FORO Aclaraciones necesarias sobre las categorías Sexo y Género*, Ciudad de México, México. <https://www.youtube.com/watch?v=EpiyXz1fO-8&t=6782s>
- Lauretis, T. (1989). La tecnología del género. *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*. 6-34.
- Loeza, S. (1988). *Clases medias y política en México : la querrela escolar, 1959-1963* (1 ed.). El Colegio de México.

- López Obrador, A. M. (2007) *La Mafía nos robó la Presidencia “Sólo le han quitado una pluma a nuestro gallo”*. Grijalbo
- López Sánchez, E. (2016). Crisis en la enseñanza de la metodología cualitativa / Crisis in teaching the qualitative methodology. *Andamios*, 13(31), 109–127.
- Malacón, A. (2005). La desigualdad en la educación. En F. Solana (Ed.), *Educación y desigualdad* (1ra ed., pp. 22-25). Siglo XXI
- Márquez, M.C. (2015). Buscadores y desalentados en el México urbano. La intrincada inserción laboral de adolescentes y jóvenes desocupados. En A. Hernández & A. E. Campos-Delgado (Ed.) *Actores, redes y desafíos: juventudes e infancias en América Latina* (primera ed., pp. 37-62). Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte; Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Milenio. (28 de junio de 2021) *Eduardo Yáñez critica proyecto de apoyo de gobierno a jóvenes; “país de huevones”, afirma.*
<https://www.milenio.com/espectaculos/famosos/eduardo-yanez-amlo-apoyo-jovenes-huevones-ignorantes>
- Miranda, A., & Alfredo, M. (2018). Políticas y leyes de primer empleo en América Latina: tensiones entre inserción y construcción de trayectorias / Policies and laws on youth employment in Latin America: tensions between job integration and trajectories building. *Revista de Ciencias Sociales*, 31(42), 79–106. <https://doi-org.udlap.idm.oclc.org/10.26489/rvs.v31i42.4>
- Navarrete, L. (2021). Los jóvenes en el Censo 2020, ¿cuántos y quiénes son? *Coyuntura Demográfica*, núm. 20, pp. 59-65.
- Novella, R. Repetto, A., Robino, C. & Rucci, G. (2018). Millennials en América Latina y el Caribe: ¿trabajar o estudiar? Una mirada regional. *En Millennials en América Latina y el Caribe: ¿trabajar o estudiar?* (301-335). México: Canada.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos OCDE. (2019). Capítulo 5. Aumentar la relevancia y los resultados de la educación superior en el mercado

- laboral. En *Educación superior en México: Resultados y relevancia para el mercado laboral*. París, Francia: OCDE.
- Olvera, A. (2013). Las últimas cinco décadas del sistema educativo mexicano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLIII, núm. 3, pp. 73-97
<https://www.redalyc.org/pdf/270/27028898003.pdf>
- Passerini, L. (1966). La juventud, metáfora del cambio social (dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los Estados Unidos durante los años cincuenta). En Levi, G. & Claude J. (coord.), *Historia de los jóvenes* Vol. 2, págs. 381-453 (II. La Edad Contemporánea). Madrid: Taurus.
- Pérez Islas, J. P. (2010). Las transformaciones en las edades sociales. Escuela y mercados de trabajo. En R. Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México* (pp.51-89) (Spanish Edition,). Fondo de Cultura Económica.
- Presidente. (2018) *Jóvenes Construyendo el Futuro*. 20/07/2021, de Secretaría de Gobernación Sitio web: <https://presidente.gob.mx/jovenes-construyendo-el-futuro/>
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías Juveniles en América Latina. *Última Década*, 11(19), 11–30. <https://doi-org.udlap.idm.oclc.org/10.4067/S0718-22362003000200002>
- Reguillo, R. (2010). *Los jóvenes en México* (Spanish Edition). Fondo de Cultura Económica. Edición de Kindle: México
- Rivera Sanín, M. L. (2016). Interseccionalidad e inclusión en la educación superior: Consideraciones sobre la Universidad Nacional de Colombia / Intersectionality and Inclusion in Higher Education: Considerations about Universidad Nacional de Colombia / Interseccionalidade e inclusão no ensino superior: Considerações sobre a Universidad Nacional de Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 44, 105–118.
- Robeyns, I. & Fibieger Byskov, M. (2011-2020). *The Capability Approach*. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. [Versión electrónica]. Standford, EU: Standford University, <https://plato.stanford.edu/entries/capability-approach/>

- Rodríguez Illera, j. L. (2018). Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito. (Spanish). *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 259–272. <https://doi-org.udlap.idm.oclc.org/10.14201/teoredu301259272>
- Sánchez, A. (2014). Los jóvenes frente al empleo y el desempleo: la necesaria construcción de soluciones multidimensionales y multifactoriales. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 19, 133-162. 04/12/2020, De Scielo Base de datos.
- Scott, J. W. (2008). *Género e historia*. Fondo de Cultura Económica
- Secretaría de Gobernación. (2012). *DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012
- Secretaría de Gobernación. (2019). *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Obtenido de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- Secretaría de Gobernación. (2019). *Lineamientos para la operación del Programa Jóvenes Construyendo el Futuro*. Obtenido de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5547857&fecha=10/01/2019
- Secretaría de Gobernación. (2021). *DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior* Obtenido de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2019-2020*. Secretaría de Educación Pública.

- Tánori Pinar, A. (s.f) *La situación de la educación media superior en México, algunas reflexiones*. Obtenido de: http://comisiones.senado.gob.mx/educacion/docs/CTEOMCE_190619/ADTP.pdf
- Torres Felipe, & Rojas Agustín. (2015). Política Económica y Política Social en México: Desequilibrio y Saldos. *Problemas Del Desarrollo*, 46(182), 41–66.
- Torres, C. [@ChumelTorres]. (13 de septiembre de 2019). *No pos ya que desfilen los ninis con las becas en la mano chinguesumadre*. Twitter. <https://twitter.com/juanrauldel/status/1172602180098056193>
- Torres, C. [@ChumelTorres]. (28 de octubre de 2019). *Pues cuando dijeron “modesto”, no estaban jugando*. Twitter. https://twitter.com/MD_DanielHdz/status/1188906427265507330
- Urteaga Castro-Pozo, M (2010). Género, clase y etnia. Los modos de ser joven en R. Reguillo (coor), *Los jóvenes en México* (pp.15-51) (Spanish Edition,). Fondo de Cultura Económica.
- Vélez, R. Acero, E., Campos, R., Espinosa, R. & Fonseca, C. (2018). Millennials en América Latina y el Caribe: Escuchando a los Jóvenes de México. En *Millennials en América Latina y el Caribe: ¿trabajar o estudiar?* (301-335). México: Canada.
- Villagómez Ornelas, P (4 de mayo de 2021). Mal y de malas: el lado socioafectivo de la desigualdad. *Nexos*. <https://economia.nexos.com.mx/mal-y-de-malas-el-lado-socioafectivo-de-la-desigualdad/>
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México, *Educação e Pesquisa*, 41: 1257-1272.
- Zbróg, Z. (2016). Collective biography Writing—theoretical Foundations, Methods and outline of the research Procedure. *The New Educational Review*, 43(1), 287-294.
- Zúñiga Guevara, R. & Soriano Ayala, E.. (2019). Desempleo juvenil y programas empleo en Andalucía ¿La formación como elemento clave? *Revista de Ciencias Sociales*, 25(4), 22–39. <https://doi-org.udlap.idm.oclc.org/10.31876/rcs.v25i4.30514>

Anexo 1. Trayectorias escolares de las y los informantes

Nivel educativo	Silvia Puebla	Sara San Luis Potosí	Iñaki Ciudad de México	Jeremías Puebla
Preescolar	Pública (centro escolar) (Puebla)	Pública (Zacatecas)	Pública (Ciudad de México)	Pública (Estado de México)
Primaria	Pública (centro escolar) (Puebla)	Pública (1ero) (Zacatecas)	Pública (Ciudad de México)	Pública (Estado de México)
		Pública (2do) (Zacatecas)		
		Pública (3ero) (Zacatecas)		
		Pública (4to, 5to y 6to) (Zacatecas)		
Secundaria	Pública (centro escolar) (Puebla)	Pública (telesecundaria) (Zacatecas)	Pública (Ciudad de México)	Pública (1ero) (Estado de México)
				Pública (2do y 3ro) (Estado de México)
Media superior	Privada (bachillerato general 1ro y 2do) (Puebla)	Público (Colegio de Bachilleres) (módulos de laboratorio químico) (San Luis Potosí)	Pública (Colegio de Bachilleres) (Área Económico Administrativo) (Ciudad de México)	Pública (CONALEP) (Contaduría) (Estado de México)
	Privada (bachillerato general 3ro) (Puebla)			
Superior	Privada (Instituto Universitario Puebla) (Educación) (Puebla)	Pública (Universidad Autónoma de San Luis Potosí) (Biología) (San Luis Potosí)	Pública (Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco) (Política y Gestión Social) (Ciudad de México)	Pública (Universidad Politécnica de Puebla, San Juan) (Ingeniería en finanzas) (Trunca) (Puebla)
Posgrado	Privada (Instituto Universitario Puebla) (Educación) (Puebla)			
Beneficiario	Escuela de educación básica (área administrativa) (11 meses) (Puebla)	Consultora ambiental (área administrativa) (1 año) (San Luis Potosí)	Organización Civil (área administrativa) (1 año) (Ciudad de México)	Escuela de educación básica (área administrativa) (1 año) (Puebla)
Actualidad laboral	Escuela de educación básica (área administrativa y docente) (seguridad social y prestaciones) (Puebla)	Consultora ambiental (área administrativa) (seguridad social y prestaciones) (San Luis Potosí)	Trabajo por proyecto rotativo (área política) (sin seguridad social ni prestaciones) (Ciudad de México)	Transporte, carga y descarga (Cargador) (seguridad social y prestaciones) (Estado de México)

Anexo 2. Cuestionario demográfico

Formulario de identificación y estadística de los informantes

Nombre:

Edad:

Estado de residencia:

Periodo de capacitación en JCF:

Área de capacitación dentro del programa:

1. En lista las escuelas a las que asististe en tu trayectoria académica desde la educación preescolar hasta el último grado estudiado o en curso, en caso de no haber asistido al nivel preescolar indicarlo:

Periodo (años)	Estado	Nivel	Privada o pública	Nombre del programa de estudio o área de especialidad.

2. Nombra la institución o instituciones dónde cursaste la educación superior y posgrados en caso de haber cursado:
3. Enlista el grado de estudios de los integrantes de tu núcleo familiar (padres, tutores y/o hermanos) y personas con las que viviste durante tu educación básica y media superior.

Parentesco	Último nivel estudiado	Ocupación

Anexo 3 Guía de diálogo

Presentación del proyecto:

- Introducción
- Objetivos
- ¿Quieres saber algo del proyecto?
- Presentación de la metodología
- Permiso de grabación: el uso de la grabación será para análisis y la transcripción del diálogo.

Preguntas rectoras del diálogo

Preguntas para nivel primaria y secundaria:

¿Dónde creciste?, ¿Cómo era un día normal en la vida de (nombre del entrevistado/a) en la primaria?, ¿Sólo fuiste a una primaria?, ¿Qué querías ser de grande?, ¿Recibiste algún tipo de burla (por etnia, clase social, orientación sexual o género)?

Preguntas secundaria/bachillerato:

¿Cuál era tu materia favorita?, ¿Cómo eran tus calificaciones?, ¿Cómo fue tu proceso para entrar al nivel medio superior?, ¿cuántas opciones de escuelas de la educación media superior tenías?, ¿En qué escuela estudiaste la educación media superior?, ¿Por qué escogiste esa especialización en la preparatoria?, ¿Cuál era tu relación con tus compañeros?, ¿Cómo era tu relación con tus profesores?

Preguntas de universidad:

¿Por qué estudiaste en la universidad?, ¿Cuáles eran las expectativas de tu familia sobre tu educación superior?, ¿Qué esperabas de tu educación superior?, ¿Cuáles fueron los principales retos que tuviste durante tu educación superior?, ¿Cómo consideras tu desempeño en la universidad escolar?, ¿Cuáles fueron tus opciones para estudiar?

Preguntas JCF:

¿Por qué entraste a JCF?, ¿Aprendiste algo nuevo en JCF?, ¿Cuáles eran los comentarios que escuchabas sobre JCF?, ¿Cuáles eran tus expectativas del programa?

Preguntas actualidad:

¿Consideras que JCF te ayudó profesionalmente?, ¿Consideras que JCF mejoró tu estatus frente al mercado laboral?, ¿Encontraste trabajo al terminar el programa?, ¿A qué te dedicas ahora?, ¿Cómo te ves en quince años?