

Egresados de Telebachillerato Comunitario y su capacidad de aspiración

Community High-school Graduates and their Capability to Strive

José Francisco Alanís Jiménez

CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS, MÉXICO

picoalanis@outlook.com

RESUMEN

Este estudio colectivo de “casos típicos” por muestreo teórico tiene el objetivo de caracterizar las aspiraciones de jóvenes que egresaron recientemente de los Telebachilleratos Comunitarios (TBC) en Morelos. Con base en entrevistas semiestructuradas, se obtuvo una valoración sobre el TBC desde la mirada de sus egresados; se identificaron obstáculos y apoyos que delinearón sus aspiraciones distinguiendo entre quienes continuaron sus estudios y quienes no lo hicieron. Se encontró que son los primeros quienes ejercen más su capacidad de aspiración. Con la intención de contribuir desde la investigación a la mejora de sus condiciones y perspectivas a futuro, en las conclusiones se ofrecen orientaciones para fortalecer estos espacios donde la educación media superior (EMS) se puede hacer llegar a personas en situación vulnerable, empoderándolos y ampliando sus posibilidades de superación con equidad, menos injusticia y de manera más digna.

Palabras clave: capacidades, egresados, educación media superior, equidad educativa.

ABSTRACT

This collective case study with “typical cases” and theoretical sampling has the objective to characterize the aspirations of recently graduated students from a specific community high-school in Morelos, Mexico. From semi-structured interviews, results provide a valuation of this service through their graduates’ eyes, identifying obstacles and supports related to their ability to strive, and distinguishing between those who continued their upper-level studies and those who did not. Findings reveal the former show more capability to strive. To contribute from research to the improvement of their conditions and future perspectives, conclusions suggest how to strengthen these spaces where upper-secondary education should be available to people in vulnerable situations, empowering them and amplifying their chances with a better sense of equity, less injustice, and more dignity.

Keywords: capabilities, graduates, upper secondary education, educational equity.



INTRODUCCIÓN

En los albores del siglo XXI se incrementaron las llamadas de atención internacionales con la intención de responder y atender a problemáticas globales. Entre éstas destacan la lucha contra la pobreza, la disminución de los excesos de la productividad sin sentido y una mayor equidad en el acceso a la educación, a la cual se reconoce como un medio fundamental para el logro de metas y objetivos de desarrollo sustentable (ONU, 2013). Cientos de países se han comprometido de diferentes maneras con ello y, para el caso mexicano, la coyuntura política promete mejorar significativamente la atención a los jóvenes de lugares apartados y marginados, buscando ofrecerles una posibilidad real de acceder a la educación superior para mejorar sus circunstancias de vida (Presidencia de la República, 2019a).

Por otra parte, en Latinoamérica y el Caribe se estima que menos de 60% de la población joven logra concluir sus estudios de nivel medio superior, y en México sólo lo hace poco más de 50% (UNESCO, 2018). La diferencia proviene de países con mayores coberturas, como Bolivia (60%), Brasil (63%), Argentina (66%), Colombia (73%), Perú (74%), Cuba (86%) y Chile (87%).

En México, los esfuerzos por hacer crecer la cobertura en Educación Media Superior (EMS) pasan por haber instituido un Marco Curricular Común como parte de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), iniciada en 2008, la cual posibilita la movilidad entre los distintos subsistemas del nivel. En 2012, se anuncia la obligatoriedad para EMS, que tendría que alcanzar una cobertura total para 2021. Con este propósito y tratando de atender a poblaciones rurales, en 2013 inició el Telebachillerato Comunitario (TBC) como un programa piloto (Weiss, Antonio, Bernal, Guzmán, y Pedroza, 2017).

Al paso del tiempo, se cuenta ya con las primeras generaciones de egresados de los TBC, por lo que surge la pregunta por la manera en que se están adaptando a las condiciones de sus entornos y hacia dónde se encaminan. Así, la presente investigación se fijó como objetivo caracterizar las aspiraciones de jóvenes que egresaron recientemente de los TBC en Morelos, a través de un estudio cualitativo de casos de egresados, con la intención de contribuir desde la investigación a la mejora de sus condiciones y perspectivas a futuro.

La investigación se enfoca específicamente en los TBC, puesto que, además de sus condiciones de precariedad (Guzmán, 2018), éstos se encuentran en los niveles de logro más bajos del país, de acuerdo con los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea, INEE, 2017). Por otra parte, el estado de Morelos, en términos poblacionales, es representativo de la media nacional en diversos aspectos tales como la distribución de sus niveles socioeconómicos (AMAI, 2018), el promedio de escolaridad, el acceso a los niveles medio superior y superior (INEGI, 2015),¹ así como en el nivel de desempeño en la educación media superior (INEE, 2017). Por todo ello, se consideró que esta entidad representaría un escenario propicio para la investigación sobre las posibilidades de acceso a la educación terciaria en un contexto que no es lejano para la mayor parte del país.

Para el desarrollo del presente texto, se reseñan antecedentes reportados en publicaciones relevantes sobre egresados de bachilleratos en México y, de manera más específica, sobre los rurales. Asimismo, se ahonda en algunas características contextuales de los TBC en Morelos. Posteriormente, se describen los referentes teóricos desde donde se orientó la investigación –Latapí, Nussbaum y Appadurai–, para luego dar lugar a un apartado con la descripción de la metodología, donde se especifican conceptos ordenadores, observables, instrumentos de recolección, el soporte en que se trabajaron y las herramientas analíticas con que se obtuvieron los principales hallazgos. Después de ello, en un apartado para sintetizar lo encontrado, se presentan los hallazgos en tres partes: a) lo referente a valoraciones sobre los TBC; b) la perspectiva de egresados que continúan con sus estudios; y c) la perspectiva de quienes no continuaron sus estudios, ya sea porque tuvieran trabajo remunerado o no. Finalmente, en las conclusiones se retoman los objetivos y referentes teóricos de la investigación a fin de profundizar en las implicaciones de sus hallazgos y aportar orientaciones derivadas de los mismos.

¹ Tanto en promedio de años cursados para población de 15 años y más, como en el porcentaje de la población de 15 años y más con algún grado escolar en los niveles medio superior y superior.

ANTECEDENTES

Como antecedente inmediato de esta investigación destaca, en primer término, el estudio realizado por Guzmán (2018) sobre los avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común para el caso de los bachilleratos rurales y, entre ellos, los de mayor marginación: los TBC. En continuidad con este estudio, se planteó la necesidad y la pertinencia de esta investigación, con énfasis en las situaciones que enfrentan los egresados de los TBC ante la posibilidad de acceder al nivel superior, ya que provienen del servicio más desfavorecido de la EMS.²

A su vez, el de Guzmán es precedido por un estudio exploratorio de los TBC (Weiss, 2017), en el que ya se destacaban las condiciones de precariedad desde los inicios de este programa, en 2013. Sin embargo, al tratarse de una modalidad tan reciente, aún no era posible identificar experiencias de estudiantes egresados, y no fue sino hasta ahora que se pudo contar con egresados de uno a tres años de antigüedad.

Zorrilla (2012) refiere otros retos formativos derivados del Marco Curricular Común en EMS y, más concretamente, Aguilar (2016). Asimismo, los trabajos de Villa (2007, 2012, 2014) visibilizan inequidades en la Educación Media Superior. De la Cruz (2016) abunda sobre las expectativas de los jóvenes de EMS en entornos rurales y Sifuentes (2018) sobre las expectativas de estudiantes que están por egresar del bachillerato en una de las mayores urbes de América Latina. Como fuentes oficiales se puede contar con el Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (SEP, 2012), la Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior (ENILEMS) o las cifras publicadas por el Sistema Educativo Nacional.

En cuanto a los estudios sobre egresados, una vertiente muy importante comenzó dentro del nivel superior y después comenzó a observarse otra más modesta orientada al nivel medio superior. Es-

² Al Telebachillerato comunitario ni siquiera se le mencionaba en la legislación como parte de la educación media superior. No fue sino hasta muy recientemente que se le incluyó en la Ley General de Educación, publicada el 30 de septiembre de 2019 (Presidencia de la República, 2019b).

tos trabajos se concentran típicamente en identificar elementos para retroalimentar el desempeño del propio nivel educativo. Ejemplo de ello es una serie de aportaciones derivadas de una muestra única en Morelos (Santiago, Fonseca e Ibarra, 2017; Escalante y Gómez, 2015; Mercado, 2015; Ramírez, J., 2015; Santiago, 2015) que identifican que la pobreza y los bajos capitales económicos y culturales obstaculizaron el tránsito al nivel superior, y en ello coinciden con Briseño, Cardoso y Mejía (2014), así como con Blanco (2014). Este último señala el origen socioeconómico de los estudiantes de media superior —y su propia decisión— como factores de incidencia significativa para transitar al nivel superior. Por su parte, Pérez y Villarruel (2016), así como Zagal, Cruz, Ramírez, Herrera, Macías y Martínez (2006) llaman la atención sobre jóvenes de bachilleratos tecnológicos agropecuarios en Veracruz y Guerrero, respectivamente. Como estudio cualitativo, resalta el de González (2014), que se enfoca en los egresados de un bachillerato comunitario de una zona de alta marginación en Oaxaca.

En cuanto a lo que ocurre con los egresados del bachillerato en relación con el ingreso al mercado de trabajo, destaca un diagnóstico sobre la formación que brinda el conjunto de más de una veintena de subsistemas o modalidades de EMS en México (De Ibarrola, 2018); entre sus recomendaciones se insiste en atender de manera prioritaria a los planteles de zonas rurales y marginadas. Más específicamente, sobre la formación para el trabajo en el nivel medio superior dirigida a jóvenes de sectores vulnerables, Pieck y Vicente (2017) advierten la importancia de dar mayor protagonismo a los propios jóvenes para el diseño e implementación de estas iniciativas. En sus conclusiones señalan las “competencias blandas” (sociabilidad, trabajo en equipo, ética, responsabilidad, etc.) como algo fundamental para el éxito de estos programas de inclusión.

En síntesis, el estudio de egresados de bachilleratos es un campo educativo en el que aún hay mucho por explorar y que, cuando se investiga, tiende a centrarse en la evaluación de los propios bachilleratos a partir de criterios cuantitativos. Menos aún se ha hecho desde entornos de alta marginación u orientándose a las experiencias de los egresados de cara a la posibilidad de continuar —o no— con estudios de nivel superior. La revisión preliminar de esta literatu-

ra revela un campo de investigación nodal para el desarrollo del país: la educación en el nivel medio superior, con la mirada puesta en la problemática de equidad y acceso al nivel superior, todo lo cual apuntala su relevancia y pertinencia social.

MARCO TEÓRICO

El tema de la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior y al mercado de trabajo es tan complejo como recurrente. Sobre ello se ha escrito mucho y desde numerosas perspectivas, pero no siempre partiendo desde una concepción teórica explícita. Además, las problematizaciones se anclan a un contexto cambiante, lo que dificulta que las opciones que parecían ser más viables hace apenas una década, sigan estando vigentes hoy en día. En contraposición, algunos principios teóricos conceptuales pueden permanecer con validez por mucho tiempo. Tal es el caso de lo que podría entenderse por “Justicia” en su relación con la igualdad.

Para Pablo Latapí, la tradición conceptual de Justicia parte de un supuesto implícito en el que hay un orden preexistente donde todo pertenece a todos y, posteriormente, el principio distributivo de dar a cada quien lo que le corresponde apuntala la validez de que “es justo tratar desigualmente a quienes tienen un mérito desigual” (Latapí, 1993, p. 14). Sin embargo, corresponde a cada sistema social atribuir en qué radica la distinta valoración de este mérito, ya que para algunas culturas se valora prioritariamente el origen de nacimiento, el trabajo o la fortuna y el talento personal, dando lugar a diferentes versiones de equidad.

Latapí propone una serie de principios teóricos y normativos, partiendo de “la dignidad inalienable de la persona humana, libre y responsable, fin y no medio, dueña de su propio destino y esencialmente solidaria” (Latapí, 1993, p. 33). En ellos se subraya la importancia de compensar los excesos en las desigualdades, en especial sobre bienes como la educación, que son necesarios para el desarrollo de la persona y para su acceso a otros bienes culturales y económicos. Todo ello es consistente con las orientaciones observadas en la actualidad en la legislación nacional, así como por la UNESCO, cuando se propone mirar la educación como un bien

común y con aspiraciones de corte humanista (UNESCO, 2015). En síntesis, la justicia sí requiere de una desigualdad distributiva, y ésta se identificará con la equidad en la medida en que responda a criterios elegidos en la sociedad. Más allá de criterios utilitarios o contractualistas, Latapí propone partir de la dignidad de la persona y del reconocimiento de su capacidad para la libertad responsable y la solidaridad.

Siguiendo a este autor, la distribución desigual, pero equitativa, en el caso de la educación, implica garantizar a toda la población acceso a un cierto nivel mínimo educativo de buena calidad —como la analogía que Dubet (2005) propone con el “SMIC” francés³— y, a partir de ahí, los privilegios tendrían que distribuirse moderando los excesos y destinando más recursos a los menos favorecidos. Además de esto, toda persona que se beneficie de la educación, sin importar que su financiamiento sea público o privado, tendría que hacerse consciente de que esta formación debe traducirse en un beneficio colectivo, y no sólo en uno personal o de grupo. Desde esta perspectiva, la educación posbásica tampoco es prioritaria, ni sería necesario garantizarla para todos, pero sí sería importante posibilitar que las personas nacidas en las condiciones más desfavorecidas de la sociedad tengan vías de acceso a los recursos formativos del mayor nivel disponible.

Se puede encontrar una aproximación afín con estos principios, así como con el replanteamiento educativo de la UNESCO (2015) en el llamado enfoque de capacidades al que, de acuerdo con Nussbaum (2012, p. 28), también se le identifica como “enfoque del desarrollo humano”, puesto que en él se concibe a la persona como un fin en sí misma, se centra en su libertad y se compromete con sus facultades de autodefinición.

Una capacidad podría ser descrita, a grandes rasgos, como la facultad para elegir y actuar en consecuencia con efectividad. Así, el enfoque presta atención no sólo a las elecciones que una persona puede realizar gracias a sus propios recursos (capacidades internas),

³ El “SMIC” es el Salario mínimo interprofesional de crecimiento. Un umbral que está garantizado para todos. Dubet proponía establecer análogamente un mínimo de beneficios básicos educativos que pudiera, efectivamente, ponerse al alcance de toda la población.

sino a las que también requieren de ciertas condiciones políticas, sociales o económicas específicas en el entorno para poder cumplirse (capacidades combinadas). Al igual que Latapí y Dubet, Nussbaum (2012) considera que debe haber un umbral mínimo al alcance de todos los miembros de una sociedad, a la vez que sería necesario destinar mayores recursos para garantizar que los más desfavorecidos puedan gozar del mismo, lo cual la autora identifica con una “vida digna” y está representado por lo que ella llama “capacidades centrales”.

Nussbaum (2012, p. 30) señala que este enfoque es apto para ocuparse “de la injusticia y la desigualdad sociales arraigadas y, en especial, de aquellas fallas u omisiones de capacidades que obedecen a la presencia de discriminación o marginación”. Por ello, en esta investigación se ha considerado pertinente este enfoque para la valoración de las condiciones por las que transitan los egresados de los TBC, como personas provenientes de entornos desfavorecidos y destinatarios de algunas políticas de apoyo desde el reciente gobierno federal.

De manera también consistente con el enfoque de capacidades, se ha investigado a los grupos sociales que se autoorganizan para superar sus condiciones de pobreza. Appadurai (2013) ha identificado la capacidad de aspiración como uno de los aspectos clave, a partir del cual puede desencadenarse una serie de acciones con perspectiva de futuro, en la que estos grupos de personas, de manera autónoma y emancipadora, se van empoderando paulatinamente. El autor no brinda, como tal, una definición de la capacidad de aspiración, pero describe que conlleva el planteamiento de metas, así como el hecho de idear estrategias y trazar caminos plausibles para llegar hasta ellas. En este sentido, la capacidad de aspiración abarca también lo que otros autores denominan “expectativas” (Rojewski, 2005) y no se distingue entre ambas. Asimismo, la capacidad de aspiración es vista como una capacidad cultural con orientación hacia el futuro, puesto que cobra sentido a partir de la interacción de varios factores que entran en juego dentro de un contexto social.

Para Appadurai (2013, p. 186), “los pobres están frecuentemente en una posición en que se les promueve el apego a normas cuyo efecto social conduce a una afectación a su dignidad, exacerba la inequi-

dad y profundiza su falta de acceso a bienes materiales y servicios”.⁴ Por esta razón se requiere potenciar su propia voz, de manera que puedan participar activamente en la modificación de sus circunstancias, abriéndose camino en sus propios términos y, para ello, se vuelve central su capacidad de aspiración, en tanto que ésta les permite elegir y visualizar metas, así como elaborar estrategias o mapas de “rutas” para conseguirlas.

Vista así, la aspiración trasciende la condición de ser un mero deseo, y puede llegar a convertirse en una meta-capacidad al activar, a su vez, otras capacidades centrales. Provee, entonces, a las personas de un ancla ética y psicológica hacia un horizonte de esperanzas creíbles, orientándose hacia anhelos bien pensados (Appadurai, 2013).

Desde esta óptica, la mirada de los egresados de los TBC cobra aún mayor sentido, pues a partir de sus decisiones y de su conformación de rutas es posible caracterizar el estado en que se encuentra su capacidad de aspiración, a la vez que se obtienen indicios sobre los principales apoyos y obstáculos a los que se enfrentan en su anhelo de dar forma a un mejor futuro, efectivamente posible para ellos y sus comunidades.

En cuanto a las competencias blandas, en principio habría que tomar en cuenta que, al hablar de competencia, se suele poner en juego una combinación de conocimientos, actitudes y habilidades diversas, de manera que las competencias incluyen tanto características “duras” como “blandas”. Por ello consideramos más conveniente referirnos simplemente a “habilidades” blandas (emulando la traducción del término en inglés *soft skills*).

Ahora bien, la diferencia específica entre lo que les hace llevar el calificativo de “blandas” podría entenderse por su contraposición frente a las habilidades “duras” (en inglés *hard skills*), estas últimas identificadas con habilidades o conocimientos técnicos concretos (Robles, 2012; Laker y Powell, 2011). No obstante, también se ha llegado a señalar que las habilidades blandas son más importantes para el trabajo (Robles, 2012) e incluso que, en consecuencia, llegan a predecir éxito en la vida (Heckman y Kautz, 2012).

⁴Traducción propia.

Haciendo una interpretación de los términos *soft* y *hard*, consideramos que las habilidades blandas se caracterizan, principalmente, por su naturaleza compleja e intersubjetiva, mientras que las habilidades duras implican conocimiento de tipo técnico o procedimental, son más concretas y se pueden calificar de manera directa, ya que se traducen más fácilmente en criterios cuantitativos e impersonales, por ejemplo, a través de un examen o prueba estandarizada. Las habilidades blandas, por su parte, se pueden valorar y ponderar mejor de manera cualitativa, pues es necesario interpretarlas a la luz de las características culturales del contexto. Estos criterios también se reflejaron en la metodología que se siguió en esta investigación.

METODOLOGÍA

El valor de un estudio exploratorio cualitativo no está en la representatividad estadística de su muestra. Los hallazgos indican relaciones que efectivamente suceden, revelan condiciones que están ocurriendo en escenarios reales y que podrían estar aconteciendo donde sea que coincidan circunstancias similares. Aportan indicios para orientar futuras investigaciones y, mientras éstas se desarrollan, son la mejor fuente disponible para saber cómo están sucediendo las cosas y cómo podría dárseles un cauce.

Vasilachis (2006, p. 15) señala la conveniencia de que la reflexión epistemológica anteceda a la elección metodológica, puesto que ello conlleva presupuestos ontológicos y métodos de conocer, así como “criterios de validez para evaluar la calidad de la investigación”. De acuerdo con la concepción teórica previamente delineada, para la vía metódica se consideró adoptar una perspectiva fenomenológica pues, como señalan Marí, Bo y Climent (2010, p. 114), ésta “permite adentrarse en ese mundo de los sujetos para identificar cómo y bajo qué condiciones trabajan o viven, así como definir el significado que le dan a estos procesos”. También señalan que la entrevista semidirectiva es un recurso apropiado para los fines de esta perspectiva.

Por todo ello se decidió adoptar un diseño metodológico de estudio colectivo de casos (Stake, 1998), lo que se tradujo en la elección de distintas personas identificadas como “casos típicos” (Goetz

y LeCompte, 1988), porque responden a criterios preestablecidos para un muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002). Así, se incluyeron hombres y mujeres provenientes de cinco de los ocho TBC en el estado de Morelos que contaron con uno y hasta tres años a partir de su egreso de bachillerato, e incluyendo tanto a quienes lograron continuar con sus estudios, como a quienes no lo hicieron, ya fuera que se hubiesen integrado al mercado de trabajo o no.

La investigación pretendió identificar elementos para caracterizar la capacidad de aspiración de los entrevistados, que se manifiesta, explícitamente, a través del establecimiento de metas y estrategias para dilucidar rutas conducentes hacia ellas; sin embargo, siendo ésta una capacidad cultural, también se requirió explorar distintos elementos del contexto a fin de dotar de sentido las elecciones de los entrevistados; del mismo modo, se aprovechó para evaluar las experiencias de los egresados en sus respectivos TBC, como se contemplaría en un estudio tradicional de egresados, y se determinó la necesidad de contar con información básica acerca de sus comunidades de origen y de los TBC de donde egresaron. También se decidió indagar en sus trayectorias escolares y laborales previas; en los obstáculos y apoyos con que se han encontrado en el camino, así como en sus metas y planes a futuro. Algunos datos para la representación del contexto se obtuvieron de información oficial; otros, observables, fueron aportados por los responsables de cada TBC y, finalmente, se contó con el discurso propio de cada uno de los jóvenes entrevistados.

Para la organización de esta información se elaboraron carpetas con los datos recopilados sobre cada localidad. Se visitó cada una de ellas y se entrevistó a los responsables de cada plantel participante. Con su apoyo, se seleccionó a los egresados y se les entrevistó, preferentemente en el mismo plantel y por motivos de seguridad. Las entrevistas se analizaron conforme se avanzaba en la recolección de información, de manera que se observó cómo se generaba una paulatina repetición de sucesos correspondientes a las categorías de análisis, a lo que también se denomina “saturación” (Rodríguez, Gil, y García, 1999). De esta forma, entre junio y agosto de 2019 se obtuvieron registros de audio digital de 26 entrevistas semiestructuradas con duración promedio de 57 minutos y, posteriormente,

se transcribieron. Se seleccionaron 10 casos considerados los más representativos en función de la riqueza discursiva plasmada en las entrevistas, así como en factores como el género, la generación de egreso, el plantel de procedencia y si la persona en cuestión estudiaba o no. Estas transcripciones se procesaron en el CAQDAS⁵ Sonal (Alber, 2018).

Como principal herramienta analítica se recurrió al procedimiento de “Codificación temática” descrito por Flick (2007, p. 201), que resulta idóneo para identificar “la distribución social de perspectivas sobre un fenómeno o un proceso”. Los principales hallazgos de este análisis se reseñan a continuación.

SÍNTESIS DE LO ENCONTRADO

Debido al espacio disponible, en este apartado se muestran sólo algunos de los numerosos testimonios con los que se fueron construyendo las categorías de análisis, ya que fue necesario escoger sólo los más representativos, en el entendido de que elegir también es renunciar.

Percepciones sobre el TBC

Acerca de las valoraciones que los egresados hacen sobre su TBC, se observó que tienen una percepción muy positiva de la formación que ahí recibieron. Con ligeros matices, se observa una opinión significativamente buena de sus docentes, en particular en relación con su trato personal.

“A mí me encantó. Yo creo que es la mejor escuela que viví, porque éramos muy unidos, nos apoyábamos en todo” (Eep);⁶ “Los tres años para mí, aquí, fueron maravillosos, la verdad” (Kara); “Yo creo que muy bueno. Los profesores, desde que los conocí, fueron muy buenos, muy atentos y, pues, en las clases, igual, eran así” (Helen);

⁵ Acrónimo de *Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software*, un programa especializado en el análisis de datos cualitativos.

⁶ Los seudónimos de los entrevistados provienen de personajes heroicos en narrativas cinematográficas o televisivas; aparecen entre paréntesis después de cada una de las citas textuales a sus entrevistas.

“La enseñanza es aquí bastante buena porque, aparte de que éramos pocos, se llevaban bastante bien los profesores” (Santo).

Asimismo, reconocen al TBC una buena formación académica —en ocasiones menospreciada por jóvenes de otros bachilleratos— y con algunos huecos atribuibles a la falta de laboratorios o al bajo nivel con que llegan de sus experiencias escolares anteriores. Sin embargo, quienes continuaron sus estudios suelen notar, con el tiempo, que sus conocimientos sí están a la altura de sus demás compañeros y que, a veces, incluso los rebasan. En cambio, cuando comparan su bachillerato con experiencias escolares anteriores, en general, el TBC es valorado de mucho mejor manera que las primarias y, más aún, que las telesecundarias.

Proyecto comunitario

Uno de los aspectos que destacaron a lo largo de las entrevistas fue en relación con el Proyecto de Desarrollo Comunitario, uno de los sellos distintivos del TBC, acerca del que había antecedentes más bien negativos, en el sentido de que era “incipiente o inexistente” (Weiss *et al.*, 2017, p. 21), a pesar de abarcar casi un tercio de las horas semanales durante el segundo y tercer año de formación. Sin embargo, éste no fue el caso, al menos para el estado de Morelos y desde la percepción de los egresados entrevistados.

“A mí me encantaba hacer los huertos, mi proyecto era ése, los huertos verticales; el de las pomadas, enseñarnos a vender, a distribuir las, o saber hablar sobre el tema” (Mérida). Las actividades de desarrollo comunitario a menudo servían para generar recursos para los propios alumnos: “sembramos y sí nos fue bien. Sacamos cosecha y la fuimos a vender a la comunidad para apoyarnos en cualquier cosa que tuviéramos aquí, económicamente, con eso nos apoyábamos” (Gobber). Y también les ayudaron a desarrollar otro tipo de beneficios más allá del estudio o el trabajo: “hacíamos eventos como para juntar a la comunidad, más que nada, y sentirse ya parte de nosotros porque, pues, nosotros éramos parte de la comunidad, ¿no?” (Kara). En general, el desarrollo del proyecto comunitario fue valorado de manera positiva.

Formación para el trabajo

Es notable que los responsables de plantel buscan promover que sus alumnos se aproximen a la posibilidad de continuar sus estudios, pero no siempre ocurre así con respecto al trabajo. En cuanto al Proyecto de Desarrollo Comunitario –que estaba contemplado para fungir como un elemento de capacitación para el trabajo en el modelo de los TBC–, como se comentaba antes, cumple muchas funciones, pero éstas rara vez coinciden con la actividad laboral de los egresados que trabajan.

Por otro lado, se observó que la mayoría de planteles se había coordinado con el Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Morelos (Icatmor), lo que favoreció a que los jóvenes tomaran cursos extracurriculares en el mismo espacio del TBC, aunque tenían que juntar grupos que pagaran una cuota de recuperación. Aun así, esto es valorado positivamente tanto por los responsables de plantel como por los participantes.

Investigador: ¿En qué te sirvió?

Flint: En conocer los tipos de cables altos, medianos y bajos, y conocer las capacidades de intensidad que llevan luz, que ahorita me sirve mucho.

Estos cursos, eventualmente, llegan a abrir puertas que algunos egresados aprovechan, en especial los pocos que van más allá de la zona cercana al TBC para buscar trabajo o apoyarse en sus estudios: “con ese curso he conseguido trabajo en algunos lugares, entonces, me ayuda a pagar mi escuela, viajes, comida, todo ese tipo de cosas” (Santo).

Sin embargo, la mayoría se queda con trabajos precarios y cercanos, pero aplican a otros cursos: “de los cursos que hay, se puede meter uno a los que hay de cosméticos, a los de las bolsas o electricidad, y eso, pues sí ayuda muchísimo; lo de la electricidad en la casa, ¿no?” (Helen).

Más que satisfacción

Más allá de los beneficios académicos, las aportaciones más significativas del TBC en la vida de sus egresados se orientan hacia el

desarrollo de las habilidades blandas que, como mencionan Pieck y Vicente (2017), son fundamentales para la formación de jóvenes en situaciones de vulnerabilidad. En este sentido, también destacan las habilidades relacionadas con “alzar la voz” que, como mencionara Appadurai (2013), es imprescindible para que los pobres puedan cambiar desde una lógica local sus términos de reconocimiento; “Como tener la fluidez de palabra, cuando expresas algo, o cuando vas a hacer un trabajo, para presentarlo o cualquier otra cosa que sea así, hablar a grandes cantidades de personas” (Mérida).

La capacidad de alzar la propia voz se complementó con la concientización de asuntos de distinta índole, como la igualdad de género, la lucha medioambiental o la capacidad de liderazgo para llevar a cabo proyectos ideados por ellos mismos; en síntesis, identidad, empoderamiento y agencia:

Me aportó que aprendí mucho de que ya no me engañaban tan fácil de decirme: “Pues yo esto...” o “Yo sé más que tú, porque tengo estudios”. Me aportó conocer a personas que no conocía, convivir con personas y a ser un poquito, un poquito más, este... ser este... tener autoestima; de que yo puedo. Ser mujer, pues (Molly).

En otros casos fue notorio que los cambios en este sentido requirieron un esfuerzo constante que, finalmente, dio frutos:

Me daba mucho miedo hablar frente a grupo, pero siempre me ponían. El primer año me pusieron a dar oratoria, y yo no, pues no quería, y el maestro Emmanuel me daba consejos, me decía que era buena para eso, pero yo siempre fui, como que, no sé, soy muy penosa, entonces perdí el miedo a hablar ante la gente, porque hasta exponer te ayudaba, todo el tiempo (Eep).

Las carencias

Para presentar las carencias detectadas en los TBC, vale la pena señalar que todas ellas, de uno u otro modo, se pueden observar también como obstáculos que, de alguna manera, dificultaron el tránsito de los egresados, aun años después de terminado su bachillerato. La

mención más recurrente en las entrevistas fue la falta de instalaciones propias –condición muy frecuente, pues la mayoría funciona en instalaciones prestadas por una telesecundaria–. Con ello vienen otras desventajas, como la dificultad de salir tarde y no conseguir transporte, lo que finalmente orilla a los planteles a reducir aún más la cantidad de horas en aulas.

La maestra que le comenté que me enseñó demasiado, ella era de Cuernavaca, entonces se tenía que ir temprano; se iba como a las 6:40 porque tenía que alcanzar también el servicio; también el servicio se acaba un poco temprano, entonces no era mucho el tiempo, pues entrábamos a las 3:00 y hasta las 6:40, pues no era mucho tiempo (Kara).

Asimismo, las precarias condiciones laborales de los profesores –sólo tres por plantel– provocan la frecuente rotación de los mismos, su desmotivación y ausencia por falta de pago, ante la imposibilidad de enfrentar costos de transporte y de vida en general. El día que se realizó la primera entrevista en campo, a principios de junio, coincidió con el primer pago que recibieron los profesores en el año, y no era el total de lo que se les adeudaba.

Porque se van tus maestros que iniciaron y luego les quitan otros dos, entonces, sí se siente como que raro y este... y nosotros perdimos dos iniciando el segundo semestre y sentimos feo ¿no? Y llegan... tardó bastante en que llegaran ... nomás con uno, como que sí perdimos un poco el ritmo (FredZ).

Otras carencias mencionadas incluyen la falta de Internet, de espacios para guardar documentos (una responsable de plantel llevaba todo el archivo en su cajuela), y todo ello dificulta las labores administrativas al extremo de que, en uno de los casos, una egresada perdió la constancia que acaso fuera su única oportunidad de continuar con sus estudios; en más de una ocasión se mencionó la inseguridad creciente en el entorno (en un TBC se dijo que incluso habían tenido un alumno sicario). Cabe señalar que sólo en un par de casos se mencionó, someramente, la necesidad de que los

profesores estuvieran más preparados o que pudieran brindar más información especializada por área de conocimiento, como se hace en otros bachilleratos en los semestres más próximos al egreso.

Egresados que continuaron estudiando

Por lo que nos contaron los entrevistados acerca de lo que saben sobre lo que ha pasado con los grupos de cada generación, se identificó que entre 5% y 25% de ellos logra continuar con sus estudios. Esta proporción va en aumento, pues en las primeras generaciones del TBC había más gente adulta –también había más deserciones–, y los mismos planteles van ubicando mejores posibilidades y caminos para impulsar a sus estudiantes hacia la continuación de los estudios (vínculos con universidades, agilización de trámites). Además, muchos de estos egresados continúan en contacto con sus TBC y son vistos como modelos a seguir por las nuevas generaciones, comparan sus experiencias y van abriendo la mentalidad en sus comunidades; se apoyan entre sí para establecerse cerca de las universidades, lidiar con exámenes, aplicar para becas, etc. Para estos pioneros salir adelante no suele ser sencillo, y por ello, a continuación, reseñamos los principales obstáculos que enfrentan.

Obstáculos

Quienes egresan de los TBC enfrentan problemas de diversa índole, pero al preguntar sobre ello y agrupar las respuestas, el conjunto de mayor tamaño corresponde a barreras al interior de las personas. El miedo a no estar a la altura de las demandas universitarias, no saber lo que se quiere –o no saber expresarlo–; superar la depresión después de un rechazo, la soledad, salir de su comunidad y su zona de confort, como lo menciona un egresado al referirse a los compañeros que no continuaron estudiando, en comparación con quienes sí lo hicieron: “no han tenido la... ¿cómo se le puede decir?, la oportunidad para vivir lo que es estar solo y responsabilizarse de algo; les hace falta mucha responsabilidad, es lo que yo he visto” (Flint).

Por eso no es de extrañar que la mayoría de quienes continuaron sus estudios, e incluso quienes no lo lograron mencionen “echar-

le ganas”, como una expresión recurrente a la hora de aconsejar a quienes vienen atrás de ellos. Pero los procesos de empoderamiento personal son complejos y en un entorno de vulnerabilidad también puede darse la sobreprotección:

La mayoría tienen a sus papás, tienen sus dos manos, tienen sus dos pies, que pueden trabajar y buscar recursos, pero siento que aquí muchos de los compañeros están acostumbrados a sólo estudiar, a sólo estudiar y que sus padres les solventen todos los gastos, entonces, es ahí cuando los padres dicen: “pues yo no voy a poder solventarte la universidad”, y ellos, pues, al decirles eso, se les cierra el mundo, se les cierra el mundo y ya no ven otra salida más que decir “pues dejo de estudiar y ya” (Kara).

Otro tipo de obstáculos está en los trámites. Sacar la ficha a tiempo, encontrar la información de manera oportuna, contar con los papeles necesarios, presentarse a los exámenes, cumplir en tiempo y forma los requisitos de las becas. Y aun poniendo todo lo necesario, no se les puede garantizar que tendrán un espacio asegurado o un recurso económico fijo con el que podrán contar cada semestre. Su situación de vulnerabilidad se extiende, de una forma u otra, hacia sus estudios superiores.

Un tercer grupo de obstáculos está en circunstancias propias del contexto. Aquí destacan ciertos aspectos: las distancias, agravadas por carencia de transporte, así como la inseguridad para hacer uso del mismo influyen negativamente en el acceso y permanencia en la educación superior. Pero el obstáculo más mencionado en este ámbito es la falta de dinero, propia de estos entornos pauperizados. Ante ello, las becas representan, sin duda, un apoyo; sin embargo, también se percibe que aún no gozan de la entera confianza de los egresados, que en su mayoría ya ha tenido que salir adelante sin contar con ellas en algún momento. Otros obstáculos incluyen el clima, el machismo de las comunidades, la falta de más opciones de estudio cercanas o mejores fuentes de trabajo con horarios flexibles para apoyar sus gastos y su formación.

Apoyos

Las becas son mencionadas siempre que sí se haya podido hacer uso de ellas y son, sin duda, un apoyo importante. Los egresados identifican bien las becas impulsadas por el nuevo gobierno. Sin embargo, los más mencionados son los padres y madres, junto con una amplia gama de relaciones sociales que abarca familiares, amigos, compañeros de cuarto y de universidad, patrones o jefes de trabajos anteriores o actuales y maestros, frecuentemente en contacto desde el TBC, pero también algunos al interior de las universidades.

Aspiraciones

Quienes estudian manifiestan más aspiraciones que quienes no lo hacen. Éstas no suelen mostrar todavía una estrategia muy definida a largo plazo, pero todas comienzan por lograr concluir sus estudios de licenciatura. En la mitad de los casos incluso llegan a mencionar el doctorado. También en la mitad de los casos señalan la intención de compartir lo que saben dando clases, lo que habla de la manera en que valoran los procesos de aprendizaje.

Las aspiraciones también trascienden el mundo académico para ubicarse en distintos ámbitos. Ciertamente aparece el de los bienes materiales, pero también el de las relaciones personales: matrimonio, casa, automóvil, hijos. Sin embargo, son más frecuentes las alusiones al trabajo, que en la mayoría de los casos se vislumbra como un proyecto emprendedor o independiente, aunque siempre empujando por ganar experiencia trabajando para otros. Aun así, llega a haber coincidencias en que se prioriza un trabajo que produzca satisfacción y crecimiento personal, antes que beneficios meramente económicos. También se menciona, en más de una ocasión, la intención de que beneficie a su comunidad de origen:

Siento que, si hiciéramos equipo, podríamos formar un buen proyecto, y no para afuera, sino para la propia comunidad, y generar ingresos aquí para la comunidad y hacer crecer a nuestra comunidad, no a otras afuera. Sí, algún día sí me gustaría tener mi empresa, formar mi empresa (Kara).

Las aspiraciones se proyectan igualmente sobre situaciones no tangibles, como tener buena comunicación, ser innovador o un buen jefe. Asimismo, se extienden a otras personas: familiares, compañeros del bachillerato e incluso sobre el futuro del mismo TBC. Algo muy interesante es que llega a haber coincidencias en que ponerse metas es un factor que permite salir adelante y que, quienes no las tienen, terminan estancándose, como lo señala este egresado al referirse a sus excompañeros del TBC que ya no siguieron estudiando:

Luego platicamos y las pláticas que tuve con ellos, no, no tienen nada pensado a futuro, piensan que siempre van a estar jóvenes y fuertes para trabajar, no piensan en... no sé en qué piensan. No tienen como un pensamiento a futuro para poderse apoyar (Flint).

Egresados dedicados a trabajar

Los egresados que se dedican principalmente al trabajo –remunerado o no– son la mayoría (por lo menos tres cuartas partes de todos los egresados). Comparten muchas de las percepciones de quienes sí estudian y, por lo general, también externan su intención de volver al estudio, aunque no siempre. Son pocos, y difíciles de localizar, quienes cuentan con un trabajo formal estable y con prestaciones de ley, pero esto no se debe a incompetencia de su parte, sino a la escasez de buenas ofertas de trabajo; “la economía” dicen ellos, abarcando tanto su propia falta de recursos para continuar estudiando, como la dificultad para conseguirlos en su entorno. Ante esto, la mayoría de egresados se ve en la necesidad de optar por empleos altamente precarizados, situación que se agrava ante la paulatina resignación y el oscurecimiento de escenarios alternativos de futuro.

Obstáculos

La economía como obstáculo es el factor común en estos casos. Todos la mencionan, aunque no siempre en primer lugar:

A veces siento que no voy a poder, o “¿cómo voy a hacer eso?”. Como que eso me para en hacerlo, ajá, sí. Igual en la economía, también un poquito, sí, pero yo creo que esos son mis obstáculos;

el miedo de que me detengo a no aventarme a “sí puedes”. Bueno, sí me aventé en la prepa. Ahí sí pude... Y pues, a veces pienso por mis hijos, que quiero que vean que sí se puede hacer las cosas y que también ellos pueden hacerlo (Helen).

En el fragmento anterior se observa, además, cómo el TBC se convierte en una experiencia de logro personal que, eventualmente, apuntala otros esfuerzos de crecimiento. También se observa cómo, en ocasiones, una de las pocas expectativas de mejora a futuro se dirige hacia las siguientes generaciones o familiares más jóvenes, para que al menos ellos sí tengan una mejor oportunidad para llegar a estudiar en el nivel superior. Esto se observó en más de una ocasión.

Un obstáculo específico de los TBC, identificado por los egresados que no estudian, es que se brindó más orientación referida a los estudios universitarios para el egreso, pero muy escasa o nula en relación con la obtención de un trabajo. La capacitación es útil, pero la aproximación directa a fuentes de empleo no se da, probablemente, porque no es tan sencillo encontrarlas en las cercanías de las comunidades. Sin embargo, ésta sería más útil para la mayoría de los egresados.

Investigador: Ajá, y lugares para trabajar, ¿les mostraron, los llevaron o les dijeron qué podían hacer si no continuaban estudiando, como opciones de trabajo o algo así?

Mérida: No, realmente creo que no. No recuerdo eso que nos hayan dicho, de ningún lugar para trabajar o algo así.

Otros obstáculos coinciden con los señalados por egresados que están estudiando, como el transporte: “Sí está retirado y el servicio para la comunidad... no hay mucho, son sólo tres combis: en la mañana, a medio día y hasta la tarde. Entonces, no se puede y sería doble gasto” (Gobber); complicaciones con el sistema universitario, carencia en inglés y computación, y hasta el machismo del pueblo.

Apoyos

No identificamos mujeres egresadas que, ya siendo madres, estuvieran estudiando. Sin embargo, ninguna se refirió a sus hijos como

un obstáculo. Antes bien, mencionaron la posibilidad de apoyarse en las becas que, eventualmente, podrían obtener a través de ellos. Aun así, es notorio que estas becas no logran ser estables, sobre todo debido a los trámites que implican, o a que, con los cambios en el gobierno, simplemente a veces no hay. En cambio, el apoyo de la familia y amigos está siempre presente. A veces incluso el de sus patrones o hasta profesores del TBC u otros con quienes conservaron el contacto desde la primaria.

La mayoría de las señoras se sorprendieron de que no era fácil para una mujer casada estar en una escuela. Pues sí fue eso lo que me marcó mucho, de que “Te felicitamos, te felicitamos”; “¡Estás en la escuela! Lógralo, supéralo y échale hartas ganas” (Molly).

Por ello no es de extrañar que, desde el ámbito institucional, sí se aprecian los esfuerzos, pero también se sugieren orientaciones distintas:

Si uno tiene un buen trabajo, pues, de ahí se agarra uno, y comenzar a planear las cosas. Yo digo. Sí. Yo creo que eso es como luego digo, o sea, el presidente nos está dando, ¿no? Se supone. Digo, pues, sería mejor un trabajo, porque así nosotros sabemos cómo estamos trabajando para poder ganarlo y no derrocharlo ... Yo creo que es el trabajo lo que nos hace falta para poder salir adelante (Helen).

Aspiraciones

Como se mencionó antes, la manifestación de aspiraciones de los egresados que no continuaron sus estudios es notoriamente menor que la de aquellos que sí lo hicieron. Pero, además, la mayoría de estas expresiones se refieren a la intención de, eventualmente, retomar los estudios, aunque sea bajo la modalidad de diplomados o de cursos de capacitación: “Estudiar, lo que más quiero es estudiar” (Gobber); “tengo ahorita la espinita de meterme a enfermería, o meterme a Administración” (Molly).

Por otra parte, para quienes tienen hijos, en más de una ocasión también se observó la intención y prioridad de que sean ellos quienes puedan estudiar más allá del bachillerato e, incluso, que

vean que sus esposas también estudien: “Pues, probablemente, ya abuela, cuidando nietos, y a mis hijos, pues, decirles que las mujeres también tenemos derecho a estudiar, así como ellos me ayudaron, igual ellos pueden ayudar a su pareja” (Molly). Como puede verse en el fragmento anterior, también aparecen elementos familiares y relacionales, mientras que las metas a largo plazo, materiales o de trabajo emprendedor fueron muy escasas y escuetas (prácticamente nulas): “¡Híjoles! A esos 10 años no le he pensado, aún no lo sé, son muchos años, todo puede pasar” (Helen).

CONCLUSIONES

Aún son escasos, en nuestro país, los estudios sobre egresados de bachilleratos, principalmente desde entornos rurales y en lo particular desde los TBC, que apenas comienzan a contar con sus primeras generaciones de exalumnos. La presente investigación se centró en ellos haciéndolo, además, desde un enfoque de desarrollo humano y con atención en su capacidad de aspiración, la cual es necesaria para superar entornos de marginación y dirigirse hacia la autonomía. Éstas fueron las principales aportaciones con respecto a otras investigaciones de egresados del nivel medio superior; a continuación se profundiza en algunos aspectos derivados de los hallazgos.

Valoración del TBC

De acuerdo con los egresados, los TBC del estado de Morelos arrojaron un balance altamente positivo. Para ellos son espacios de mucho crecimiento y por eso procuran que sus familiares y descendientes también puedan acceder a esa experiencia. Más allá de su calidad académica, los TBC fortalecen las llamadas “competencias blandas”, logrando, en ocasiones, darles la confianza suficiente para ver hacia el futuro con esperanza y alzar la voz para avanzar en sus proyectos, así como beneficiar a sus comunidades económica y culturalmente, combatiendo estigmas como el del machismo. Su calidad suele percibirse como superior a la de las primarias y telesecundarias que formaron parte de sus trayectorias escolares.

El Proyecto de Desarrollo Comunitario no logra del todo preparar a los estudiantes para el medio laboral, aunque sustituye la ca-

pacitación para el trabajo que se provee en otros bachilleratos. Esta función la cubre más eficientemente Icatmor, aunque ello requiere llenar cupos mínimos y cuotas de recuperación. El Proyecto, pese a todo, aporta otros beneficios a los estudiantes, como experiencias de organización colectiva, ejercicios de “alzar la voz”, hablar en público, liderazgo, compañerismo, solidaridad, trabajo en equipo y conciencia de ayuda a la sociedad, como “competencias blandas”, que además abonan a concretar su capacidad de aspiración y empoderamiento.

Las carencias de los TBC se refieren sobre todo a problemas de infraestructura física y administrativa; esta última agravada, principalmente, por la precarización laboral de los mismos profesores, que, pese a todo, cada vez atienden a más alumnos. Fuera de estos dos factores, sí sería deseable que pudieran orientar a los estudiantes para ubicarse mejor en el mercado de trabajo, en caso de que no logran acceder a estudios de nivel superior. Las comunidades no están dudando en ofrecer lo que pueden para que los TBC crezcan y mejoren sus condiciones, pero estos procesos son lentos y a menudo no alcanzan a brindar oportunamente lo necesario.

Caracterización de aspiraciones

Con respecto a la caracterización de las aspiraciones de los egresados de los TBC, podemos señalar que éstas no son homogéneas; sin embargo, sí se observaron ciertos temas que podrían ser reiterativos. El que sobresalió más en la investigación fue el referente a la continuación de los estudios, incluso para quienes sólo se dedicaban al trabajo. No nos es posible confirmar en esta investigación si las aspiraciones de estos egresados son más o menos que las de otros jóvenes provenientes de grupos sociales más privilegiados, pero entre ellos sí podemos observar que quienes lograron continuar con sus estudios manifiestan más cantidad, diversidad y prolongación temporal de sus metas, así como una mejor identificación de pasos intermedios para conseguirlos. En este sentido, más que hablar de la escolarización como manifestación de colonialismo interno —como señalara De la Cruz (2016)— se advierte que, para estos jóvenes en situaciones de vulnerabilidad, la escuela amplía, efectivamente, su horizonte de

posibilidades, identificable a través de la meta-capacidad de aspiración que, como sostiene Appadurai (2013), se traduce en empoderamiento. Del mismo modo, también se identifica que una de las mayores aportaciones del TBC a sus egresados fue el aumento de su capacidad para “alzar la voz”, organizarse y a veces vislumbrar un mejor futuro para ellos mismos y sus comunidades, independientemente de que hubieran conseguido seguir estudiando o no.

Orientaciones

Atendiendo a los llamados nacionales e internacionales de procurar un mundo y un sistema educativo más justo —o, como mencionara Dubet (2005), que cuando menos, sea menos injusto—, se retoma aquí la necesidad de establecer de manera más robusta un umbral mínimo de beneficios y calidad para los menos favorecidos. Si se ha de asumir la dignidad humana como fundamento, y si contemplamos al ser humano como alguien capaz de elegir de manera responsable y solidaria, como sugiere Latapí (1993), es urgente continuar avanzando hacia el mejoramiento de estos servicios de la EMS que, como los TBC, se destinan a personas en situación vulnerable y amplifican sus posibilidades de empoderamiento.

Más allá de los TBC, se reconoce el apoyo que las becas brindan a los estudiantes y a sus familias, sin embargo, su permanencia aún es inestable. Como mencionara una egresada, la posibilidad de contar con mejores fuentes de empleo a la redonda sería un beneficio más estable y emancipador. La inversión en formas de mejorar el contexto económico de estas comunidades necesita también ser una prioridad, si no se quiere que los TBC y sus egresados terminen naufragando ante oleadas de inseguridad y falta de oportunidades laborales y educativas que estén, efectivamente, a su alcance. Siguiendo a Nussbaum (2012), ésta tendría que ser una responsabilidad prioritaria para cualquier gobierno comprometido con la dignidad humana, así como para la evaluación de su grado de desarrollo.

Finalmente, cada uno de los casos estudiados es valioso en sí mismo. La aproximación fenomenológica de corte humanista reivindica el valor de la persona como fin, lo que significa que más allá de su “utilidad” para reflejar lo que podría estar ocurriendo en

muchos casos más, lo que ella experimenta y los significados que atribuye a lo que le acontece son válidos, pertinentes, significativos y valiosos desde su particular lectura de la realidad que, como parte del género humano, comparte con todos nosotros. Esta reflexión también fue parte de los frutos derivados de esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, J. (2016). TIC y políticas de equidad en el nivel medio superior mexicano: una panorámica. *Innovación Educativa*, 16(72), 133-158.
- Alber, A. (2018). Presentation of the Software Program SONAL. *Bulletin of Sociological Methodology*, 137-138(1), 176-200. doi: 10.1177/0759106318761613
- Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI). (2018). *Distribución de los hogares del país según Nivel Socioeconómico*. Recuperado de <http://www.amai.org/nse/data/>
- Appadurai, A. (2013). *The future as cultural fact. Essays on the global condition*. Londres: Verso.
- Blanco, E. (2014). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México. *Papeles de Población*, 20(80), 249-280.
- Briseño, F., Cardoso, E., y Mejía, J. (2014). Diagnóstico de oportunidades escolares de egresados y egresadas del nivel medio superior del municipio de Tlalnepantla del Estado de México. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 141-157. doi: 10.15359/ree.18-2.7
- De Ibarrola, M. (2018). La formación escolar para el trabajo en el nivel medio superior del sistema educativo mexicano. Antecedentes históricos y panorama general actual. En M. de Ibarrola (coord.), *Los desafíos que enfrenta la formación de los jóvenes para el trabajo del siglo XXI. Las escuelas de nivel medio superior y otras alternativas* (pp. 3-53). México: DIE-CINVESTAV y SEMS-SEP.
- De la Cruz, I. (2016). Beneficios esperados de la Educación Media Superior en comunidades rurales. *Sinéctica*, (46), 1-18. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/596/627>
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Escalante, A., y Gómez, F. (2015). Satisfacción expresada por estudiantes de bachillerato tecnológico industrial, aplicable a mejorar la calidad.

- En C. D. Fonseca y L. M. Ibarra (coords.), *Docentes, estudiantes y egresados del bachillerato tecnológico industrial en el Marco Curricular Común* (pp. 213-239). México: Juan Pablos.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goetz, J., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, E. (2014). Identidad étno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario Ayuujk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1141-1173.
- Guzmán, C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato comunitario*. México: INEE.
- Heckman, J., y Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464. doi: 10.1016/j.labeco.2012.05.014
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Planea. Resultados nacionales 2017 Educación Media Superior. Lenguaje y Comunicación, Matemáticas*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Características educativas de la población*. México: INEGI. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- Laker, D., y Powell, J. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 111-122. doi: 10.1002/hrdq.20063
- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIII(2), 9-41.
- Marí, R., Bo, R., y Climent, C. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Revista de Ciències de l'Educació*, 2010(1), 113-133. doi: 10.17345/ute.2010.1.643
- Mercado, J. (2015). Expectativas de los egresados del bachillerato. En C. D. Fonseca y L. M. Ibarra (coords.), *Docentes, estudiantes y egresados del bachillerato tecnológico industrial en el Marco Curricular Común* (pp. 241-268). México: Juan Pablos.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades*. Barcelona: Espasa Libros.
- Organización de las Naciones Unidas. (2013). Una nueva alianza mundial: erradicar la pobreza y transformar las economías a través del desarrollo sostenible. Informe del Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes

- sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015. Recuperado de http://www.un.org/es/sg/pdf/hlp_report_post2015_sg.pdf
- Pérez, F., y Villarruel, M. (2016). Desigualdad en el acceso educativo en México: Un estudio con sujetos egresados de un bachillerato tecnológico de alto desempeño. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-22. doi: 10.15359/ree.20-3.21
- Pieck, E., y Vicente, M. (2017). *Abriendo horizontes. Estrategias de formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. México: Universidad Iberoamericana.
- Presidencia de la República. (2019a). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- Presidencia de la República. (2019b). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Recuperado de www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019
- Ramírez, J. (2015). El capital económico y el capital cultural como condicionantes de la inserción laboral de los egresados de bachillerato tecnológico industrial. En C. D. Fonseca y L. M. Ibarra (coords.), *Docentes, estudiantes y egresados del bachillerato tecnológico industrial en el Marco Curricular Común* (pp. 269-292). México: Juan Pablos.
- Robles, M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465. doi: 10.1177/1080569912460400
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rojewski, J. (2005). Occupational aspirations: constructs, meanings, and application. En S. D. Brown y R. W. Lent (eds.). *Career development and counseling. Putting theory and research to work*. Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Santiago, R. (2015). Seguimiento de egresados de educación media superior. El caso del bachillerato tecnológico industrial en el estado de Morelos. En C. D. Fonseca y L. M. Ibarra (coords.), *Docentes, estudiantes y egresados del bachillerato tecnológico industrial en el Marco Curricular Común* (pp. 293-322). México: Juan Pablos.
- Santiago, R., Fonseca, C., e Ibarra, L. (2017). Seguimiento de egresados en educación media superior. Una tarea pendiente y necesaria. *Memorias*

- del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-10). San Luis Potosí: COMIE.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: SEP-COPEEMS.
- Sifuentes, V. (2018). *Entre el Deseo y lo Posible: Expectativas en torno a la Educación Superior de Estudiantes por Egresar de Bachilleratos Públicos en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México* (Tesis Doctoral). El Colegio de México, México.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Upper secondary completion rate*. Recuperado de https://www.education-inequalities.org/indicators/comp_upsec_v2
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 1-22). Barcelona: Gedisa.
- Villa, L. (2007). La educación media superior: ¿igualdad de oportunidades? *Revista de la Educación Superior*, XXXVI(141), 93-110.
- Villa, L. (2012). Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior. *Perfiles Educativos*, XXXIV(Especial), 170-175.
- Villa, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*, 14(64), 33-45.
- Weiss, E. (2017). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*. México: INEE.
- Weiss, E., Antonio, L., Bernal, E., Guzmán, C., y Pedroza, P. (2017). El Telebachillerato Comunitario. Una innovación curricular a discusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII(3-4), 7-26.
- Zagal, B., Cruz, M., Ramírez, B., Herrera, E., Macías, A., y Martínez, T. (2006). Características socioeconómicas, rendimiento escolar y expectativas de estudios superiores de los estudiantes de los Bachilleratos Agropecuarios: estudio en la región norte del estado de Guerrero, México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVI(3-4), 261-281.
- Zorrilla, J. (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. La agenda mínima. *Perfiles Educativos*, XXXIV(Especial), 70-83.