



**“Brincando como chapulines: Imaginarios y prefiguraciones profesionales de jóvenes formados en los nuevos modelos de educación tecnológica universitaria en San Luis Potosí”**

**T E S I S**

Que para obtener el grado de  
**Doctora en Ciencias Sociales**

Presenta

**Jennifer Anne Eckerly Goss**

Directora de tesis

**Dra. Oresta López Pérez**

## Agradecimientos

La tesis que presento a continuación no habría sido posible sin el apoyo de la beca concedida por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología que posibilitó la dedicación de tiempo completo a mis estudios doctorales y, por ende, a la investigación que dio pie al presente texto. Agradezco además a El Colegio de San Luis, A.C. por ofrecerme un espacio en su tercera promoción del Doctorado en Ciencias Sociales.

Estoy muy agradecida con Dra. Oresta López Pérez por dirigirme a lo largo de este camino con su valiosa retroalimentación en clases, seminarios, congresos y viajes y a mi Co-Directora, la Dra. Norma Georgina Gutiérrez, por ofrecer sus observaciones perspicaces y puntuales. Además agradezco las aportaciones de mis lectoras, la Dra. Yolanda Padilla Rangel y la Dra. Susan Linda Street Naused, así como la orientación estadística brindada por la Dra. Briseida López Álvarez.

Asimismo, doy las gracias a mis compañeros de generación, en especial a mi compañera de viaje Adriana Zavala Álvarez, quien escuchó con tanta paciencia mis preocupaciones académicas y personales durante las largas horas que compartimos juntas en cuatro países.

Finalmente, en el plano familiar doy mi eterno agradecimiento a mi esposo Ramiro Ávila Ochoa por animarme a postularme al doctorado y aceptar los sacrificios que esto implicaría; agradezco a mi suegra, la Sra. Margarita Ochoa Cordero por el apoyo que mantuvo en funciones a mi familia y a mis cuñados Ana Margarita Ávila Ochoa y Gerardo Ramos Frías por escucharme y compartir su mesa conmigo. I am forever indebted to my parents, Edward and Vivian Eckerly, who taught me the value of hard work and perseverance.

Dedico este trabajo a mis hijos Vivian y Marco por compartir conmigo esta aventura llena de aprendizajes mutuos.

## Índice

Agradecimientos .....	2
Índice .....	3
Índice de figuras .....	6
Índice de tablas .....	7
Introducción.....	8
<b>La Generación X y la Generación Y, alias “Los Millennials”</b> .....	12
<b>Planteamiento del problema</b> .....	22
<b>Preguntas de Investigación</b> .....	27
<b>Justificación</b> .....	28
<b>Objetivos generales y específicos</b> .....	31
Objetivo General:.....	31
Objetivos Específicos:.....	31
<b>Revisión de antecedentes</b> .....	32
<b>Estrategia metodológica</b> .....	36
Exploración de bases de datos.....	38
Entrevistas .....	39
Encuesta .....	50
<b>Descripción de los encuestados</b> .....	53
<b>Estructura del documento</b> .....	59
<b>CAPÍTULO 1: Modelo dual y modelo curricular basado en competencias en universidades tecnológicas. Un acercamiento etnográfico a espacios de formación tecnológica en San Luis Potosí.</b> .....	62
<b>1.1 La respuesta del subsistema tecnológico superior en México ante los cambios estructurales del mercado laboral</b> .....	65
1.1.1 La Universidad Politécnica de San Luis Potosí: ¿Escuela pública o privada? .....	81
1.1.2 La Universidad Tecnológica de San Luis Potosí: A las orillas del tiradero municipal... ..	91
1.1.3 La oferta curricular de la UPSLP .....	92
1.1.3.1 Una breve etnografía del aula en la UPSLP.....	96
1.1.3.2 Los dispositivos móviles en el salón de clases.....	107
1.1.4 “Yo soy Merca UTSLP”: La oferta curricular de la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí.....	110
<b>1.2 La formación dual: ¿Empresas que forman?</b> .....	119
1.2.1 El sistema dual en Alemania .....	120
1.2.2 El Modelo Mexicano de Formación Dual .....	123
1.2.3 La formación dual y la llegada del “Clúster Automotriz” a San Luis Potosí .....	127
1.2.4 Valoración de la teoría y la práctica por los estudiantes y recién egresados entrevistados .....	132
<b>1.3 La Educación Basada en Competencias en la Educación Superior Mexicana</b> .....	136
<b>1.4 Diseño curricular basado en competencias: El caso del subsistema tecnológico de la educación superior mexicana</b> .....	140
<b>1.5 Del inglés y otros idiomas</b> .....	144
1.5.1 Saber inglés en un mundo globalizado.....	148
1.5.2 La enseñanza del inglés en la Universidad Politécnica de San Luis Potosí.....	151
1.5.3 La enseñanza del inglés en la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí.....	157
<b>1.6 Conclusiones del capítulo</b> .....	159

<b>CAPÍTULO 2: Las prefiguraciones laborales de los estudiantes: Significados, imaginarios, expectativas y proyecciones.....</b>	<b>163</b>
<b>2.1 La identidad profesional construida en las universidades tecnológicas .....</b>	<b>163</b>
2.1.1 Identidad narrativa .....	170
2.1.2 Definición de las prefiguraciones laborales .....	174
2.1.3 Las experiencias universitarias .....	178
<b>2.2 Las experiencias universitarias de los participantes .....</b>	<b>180</b>
<b>2.3 La elección de carrera .....</b>	<b>189</b>
<b>2.4 El trabajo en la familia: las significaciones del trabajo para los familiares de los jóvenes .....</b>	<b>203</b>
<b>2.5 El “Pezzo di carta” y otras significaciones de la formación profesional .....</b>	<b>208</b>
<b>2.6 Los imaginarios laborales de los jóvenes prefigurados desde la universidad .....</b>	<b>217</b>
2.6.1 BMW en el horizonte .....	219
2.6.2 El espacio del trabajo: ¿San Luis Potosí o más allá? .....	223
<b>2.7 Locus de control: ¿Y los que no tienen trabajo? .....</b>	<b>224</b>
<b>2.8 Conclusiones del Capítulo 2.....</b>	<b>236</b>
<b>CAPÍTULO 3: “Se me fue dando”: La identidad profesional y las prácticas sociales en torno a la formación para el trabajo .....</b>	<b>239</b>
<b>3.1 El trabajo en el marco del neoliberalismo.....</b>	<b>239</b>
<b>3.2 El trabajo profesional.....</b>	<b>242</b>
<b>3.3 La <i>managerialización</i> del trabajo profesional.....</b>	<b>244</b>
<b>3.4 ¿Profesión o profesionalismo? .....</b>	<b>247</b>
<b>3.5 El aprendizaje universitario como espacio de negociación de la identidad profesional .....</b>	<b>254</b>
<b>3.6 Experiencias identitarias en la activación de marca .....</b>	<b>257</b>
<b>3.7 “Se me quemaban las manos”: Estudiantes trabajadores y trabajadores estudiantes .....</b>	<b>262</b>
<b>3.8 Identidades estratégicas: entre la conformidad y la resistencia.....</b>	<b>268</b>
<b>3.9 Conclusiones del Capítulo 3.....</b>	<b>272</b>
<b>CAPÍTULO 4: El género en la construcción identitaria y la experiencia universitaria..</b>	<b>274</b>
<b>4.1 La brecha de género en estadísticas .....</b>	<b>278</b>
<b>4.2 Teorías y conceptos explicativos de la brecha de género en el trabajo.....</b>	<b>285</b>
4.2.1 Conceptos y estado de la cuestión.....	291
4.2.2 Marco legal de la equidad de género laboral .....	296
<b>4.3 Género, elección de carreras y expectativa de sueldo .....</b>	<b>298</b>
4.3.1 El género encuestado.....	302
4.3.2 ¿Reto superado? La continuada naturalización de la discriminación por género .....	310
<b>4.4 Trayectorias laborales imaginadas por los jóvenes.....</b>	<b>313</b>
<b>4.5 Las ingenieras: Mujeres en un mundo de hombres .....</b>	<b>319</b>
<b>4.6 El emprendedurismo como estrategia frente al muro materno .....</b>	<b>325</b>
<b>4.7 Discriminación benevolente: ¿las mujeres favorecidas, o un arma de doble filo? .....</b>	<b>328</b>
<b>4.8 Conclusiones del Capítulo 4.....</b>	<b>333</b>
<b>CAPÍTULO 5: De la escuela al trabajo: Las experiencias subjetivas en la práctica profesional .....</b>	<b>336</b>
<b>5.1 Entre la teoría y la práctica: experiencias divididas .....</b>	<b>336</b>
<b>5.2 La “escuelita” de capacitación: Adecuación de los saberes a las expectativas del empleador .....</b>	<b>344</b>
<b>5.3 Identidades en tensión: Las resistencias y conformidades en el ejercicio profesional .....</b>	<b>349</b>
<b>5.4 La rotación: ¿Cosa de los <i>millennials</i>? .....</b>	<b>354</b>
<b>5.5 De la lealtad a la empleabilidad .....</b>	<b>362</b>

5.5.1 Estilos de liderazgo caducos .....	367
<b>5.6 Individualidad y colectividad en el trabajo de los <i>millennials</i>.....</b>	<b>369</b>
<b>5.7 Conclusiones del Capítulo 5.....</b>	<b>378</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>380</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>391</b>

## Índice de figuras

Figura 1: “Godínez Millennial” .....	19
Figura 2: Diseño convergente y paralelo .....	38
Figura 3: Esquema de categorías y subcategorías.....	42
Figura 4: Nube de palabras generada a partir de las entrevistas .....	46
Figura 5: Género y carreras de las y los encuestados .....	55
Figura 6: Matrícula de TSU de la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí por carrera y género para el ciclo escolar 2015-2016 .....	74
Figura 7: Matrícula de ingenierías de la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí por carrera y género para el ciclo escolar 2015-2016 .....	75
Figura 8: Matrícula de la Universidad Politécnica de San Luis Potosí por carrera y género para el ciclo escolar 2015-2016 .....	77
Figura 9: Estructura del Sistema Educativo Mexicano.....	112
Figura 10: "Somos Bosch": Fotografía de la primera generación de estudiantes egresados del modelo dual por la UTSLP .....	131
Figura 11: Porcentaje de vacantes que requieren inglés por rango salarial en pesos mexicanos	149
Figura 12: La triple mimesis ricoeuriana.....	176
Figura 13: La identidad social planteada por Dubet (2007; 2010) .....	180
Figura 14: Experiencias universitarias.....	186
Figura 15: Ruta vocacional .....	198
Figura 16: Imaginarios laborales de las y los encuestados .....	218
Figura 17: Estructuras del trabajo bajo las condiciones de la acumulación flexible (Harvey, 2008, p. 174).....	249
Figura 18: Categoría de género.....	303
Figura 19: Sueldo mensual esperado por los encuestados en su primer empleo después de titularse.....	308
Figura 20: La rotación - Pregunta de encuesta.....	361

## Índice de tablas

Tabla 1: Lista de estudiantes y recién egresados entrevistados .....	47
Tabla 2: Lista de Entrevistas con Funcionarios Universitarios .....	49
Tabla 3: Lista de Entrevistas con Empleadores .....	49
Tabla 4: Entrevista con Organizaciones Empresariales.....	50
Tabla 5: Edad de los encuestados .....	54
Tabla 6: Sexo de los encuestados.....	54
Tabla 7: Tipo de secundaria cursada por los encuestados de la UPSLP.....	56
Tabla 8: Tipo de preparatoria cursada por los encuestados de la UPSLP .....	56
Tabla 9: Encuestados que estudian y trabajan .....	56
Tabla 10: Presentación de examen de admisión en otra universidad.....	58
Tabla 11: UPSLP como primera opción .....	58
Tabla 12: Servicios prestados por el Inversionista Proveedor de la UPSLP .....	85
Tabla 13 .....	94
Tabla 14: Oferta educativa de la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí.....	115
Tabla 15: Marco Común Europeo de Referencia .....	152
Tabla 16: Identidad para sí e identidad por el otro .....	167
Tabla 17: Solicitudes de ingreso y aspirantes aceptados ciclo escolar 2015-2016.....	216
Tabla 18: ¿Qué tan probable es que sea lo siguiente en los primeros cinco (5) años después de graduarte?.....	223
Tabla 19: Locus de control interno .....	226
Tabla 20: Locus de control interaccionista .....	232
Tabla 21: Locus de control externo .....	234
Tabla 22: Diferencias entre hombres y mujeres expresadas en un memorándum circularizado por un empleado de Google .....	276
Tabla 23: San Luis Potosí en estadísticas laborales.....	281
Tabla 24: Sector de actividad económica y sexo, último trimestre de 2016, México .....	283
Tabla 25: Horas trabajadas en actividades económicas y no económicas por género.....	284
Tabla 26: Las mujeres y los hombres tienen la misma probabilidad de conseguir empleo.....	304
Tabla 27: Las mujeres participan en la toma de decisiones igual que los hombres.....	305
Tabla 28: En un mismo puesto, los hombres y las mujeres perciben los mismos sueldos .....	306
Tabla 29: Las mujeres y los hombres tienen igual probabilidad de recibir ascensos .....	307

## Introducción

Cuando desarrollé la propuesta de investigación para mi tesis doctoral, consideraba pertinente estudiar las transiciones entre la escuela y el trabajo de los estudiantes de un CECATI<sup>1</sup> donde laboraba como instructora. Sin embargo, bajo la orientación de la Dra. Oresta López, mi co-directora de tesis, se propuso que estableciera como el universo de estudio a los estudiantes de las Universidades Politécnica y Tecnológica de San Luis Potosí. A pesar de tratarse de un conjunto de estudiantes con características distintas, en el presente trabajo subyacen las mismas inquietudes que tenía respecto a mis propios educandos: sus experiencias en la escuela, sus rutas vocacionales, las opciones educativas presentadas a ellos y, finalmente, su inserción laboral. Mi interés en la relación entre la formación para el trabajo, a su vez, tiene raíces en mi propia biografía, en mi relación con el empleo, mi elección de carrera y una lucha interna por entender las decisiones vocacionales que me llevaron hasta el punto en el que me encuentro.

Es por esa preocupación personal con el tema que relataré, presentando un recorte de una aproximación autoetnográfica<sup>2</sup> al problema de estudio que publicaré en otro espacio, la forma en que encuadré mi trabajo de campo. El fragmento de texto que presento a continuación surgió en el marco de un seminario llamado “Las narrativas biográficas e interacciones con la memoria, la subjetividad, la oralidad y otras fuentes, en la investigación social” impartido por mi directora de tesis y en cuyo transcurso pude reflexionar sobre el desarrollo de la tesis que presento aquí.

Cuando llegué a México por segunda ocasión, mi regreso motivado por un interés amoroso que hoy es mi esposo, y que inició en un primer momento de intercambio

---

<sup>1</sup> Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial, escuela dependiente del Gobierno Federal Mexicano dedicado a impartir cursos de capacitación a jóvenes y adultos en oficios y áreas de conocimiento encaminados al trabajo industrial.

<sup>2</sup> La autoetnografía es una técnica investigativa híbrida que reúne características de la autobiografía con la etnografía; con esta técnica entrelacé distintos niveles de experiencia en torno a la inserción laboral en el estado de San Luis Potosí vista a partir de mi perspectiva como mujer profesionista y desde mis propios imaginarios laborales, mi experiencia de migración hacia México y mi formación académica, experiencias que informaron mi investigación sobre las prefiguraciones laborales de jóvenes universitarios y profesionistas en el estado.



académico, tenía que justificar mi estancia en el país y por supuesto tenía que continuar mis estudios a nivel superior, así que elegí estudiar la carrera de Comercio Internacional en el campus local del Tecnológico de Monterrey. Los que me orientaron a tomar esta decisión en México aseguraban que era la única institución de educación superior cuyos estudios estarían reconocidos en mi lugar de origen por pertenecer el ITESM a una asociación de universidades estadounidenses, y por mi desconocimiento total del sistema educativo mexicano, accedí a estudiar en ese espacio. Hoy, por supuesto, sé que pudiera haber elegido entre muchas otras universidades en la entidad.

Después de unos semestres de estudio, comencé a sospechar que lo que me había gustado de la carrera que elegí era lo "internacional" de su plan de estudios mas no la parte comercial. A pesar de esta inquietud, consideré que el mejor camino sería concluir el grado para no desperdiciar el tiempo transcurrido y el dinero invertido por mis padres. Habiéndome titulado y aún en el autoengaño, me dediqué a buscar empleo en mi área de estudios. Tantas veces me habían alentado las personas en mi alrededor que la búsqueda de trabajo sería fácil por mi dedicación al estudio y mi dominio del inglés. Sin embargo, en las entrevistas a las que acudí hace unos diecisiete años, me topé con la realidad de que el tema de rigor sería mi condición de joven madre y esposa en lugar de mi preparación profesional: una y otra vez los empleadores indagaban sobre mi capacidad de equilibrar el trabajo y los cuidados de mi hija, y en una ocasión, qué opinaba mi esposo acerca de que fuera a trabajar.

Había imaginado que en mi ejercicio profesional seguiría una ruta similar a la de mi padre, quien laboraba en una multinacional estadounidense con sede en San Luis Potosí. Suponía que en algún momento no tan lejano en el futuro podría ascender en la jerarquía y eventualmente volver a mi país de origen. Después de varias entrevistas centradas en el hecho de que fuera una

esposa y madre joven, abandonaría la búsqueda de empleo en la Zona Industrial de la capital potosina y voltearía la mirada hacia la docencia, dado que ya me había certificado como profesora de idiomas con la finalidad de percibir recursos económicos mientras estudiaba.

En esta compleja relación entre el trabajo y la identidad, paulatinamente tuve que enfrentar mis creencias arraigadas en cuanto a cómo se valora a la mujer en el mercado laboral, particularmente en el contexto de San Luis Potosí, e ir abriendo el alcance de mi búsqueda de trabajo hacia campos en donde tuviera capacidad y, a la vez, la presencia de una joven madre no sería tan cuestionada. En el proceso, tendría que comenzar a reconstruir la identidad profesional que había prefigurado, pues desde la primaria cuando jugaba a ser la maestra, la docencia nunca había figurado como posibilidad más allá de dar unas clases de inglés para salir del paso. Era un medio hacia un fin, nada más.

Mi suegra, al tanto de mi fallida búsqueda de empleo y ávida lectora del periódico El Sol de San Luis, me enseñó un anuncio en el que una universidad privada buscaba profesores de inglés. La docencia, entonces, se presentó como una alternativa pragmática, pues seguramente me ayudaría a pagar las cuentas de forma temporal en lo que encontrara el trabajo para el que me había formado. Al concluir mis primeras clases en el aula universitaria, algunos estudiantes se quedaban para charlar conmigo unos minutos. Quedaba cautivada por los sueños profesionales de aquellos jóvenes que se me acercaron, tal vez sintiendo afinidad conmigo por la corta diferencia de edades. Algunos me relataban sus preocupaciones vocacionales, las opiniones de sus padres al respecto, su identificación con ciertos profesores por su experiencia laboral y conocimientos expertos, su exploración personal en torno a la vida y el aprendizaje, su interés por salir de la ciudad o del país, y en general, su optimismo por el futuro en el trabajo, el cual no

siempre podía compartir dado el contraste de sus imaginarios con mi propia ruta vocacional e intentos de inserción laboral.

Enseñar inglés no sería un desvío temporal en mi ruta profesional sino apartamiento permanente que requeriría de un nuevo proceso de profesionalización y construcción identitaria que, a su vez, me permitiría observar la educación en su vinculación con la industria desde otra postura. Con el tiempo, y conociendo las condiciones de contratación de los profesores en las escuelas particulares y los jóvenes egresados de las mismas, comencé a otorgar significados alternos al trabajo tanto en la educación como en la industria, y con ello, desarrollar una visión cada vez más crítica con respecto una sociedad neoliberal como la mexicana y, en particular, la potosina.

Incluso en un momento como el actual en que la ciudad de San Luis Potosí atraviesa un crecimiento económico notable, los jóvenes contemporáneos se enfrentan a un mercado laboral que si bien es más dinámico que el que yo conocí como recién egresada, presenta condiciones cuanti- y cualitativamente distintas, manifiestas en la individualización del trabajo y el desequilibrio entre el tiempo dedicado al trabajo y el disponible para la vida personal, entre otras facetas que se discutirán en el presente estudio.

Uno de los fenómenos laborales prevalecientes durante el tiempo dedicado al trabajo de campo y que afectaba a puestos de todos los niveles jerárquicos fue el alto nivel de rotación entre los empleados de la Zona Industrial. En un viaje hacia la Ciudad de México este año, coincidí con una amiga de la familia, Lydia Molina, ingeniera en alimentos que ocupa una gerencia en el área de distribución en una conocida fábrica de dulces, quien se lamentaba de la rotación entre su equipo de trabajo y de los trabajadores en la línea de producción. Interesada en su punto de vista, comencé a tomar nota de su relato y le comenté acerca de mi trabajo de investigación. Mientras

detallaba sus observaciones críticas hacia la Generación *Millennial* que se incorpora al mercado laboral y, en su opinión, tiene poca lealtad hacia sus empleadores, dijo, "Es que están brincando como chapulines" de un puesto a otro. El título del presente trabajo se lo debo a ella, quien me dio permiso de usar su frase.

### **La Generación X y la Generación Y, alias “Los *Millennials*”**

En el presente trabajo de investigación doctoral me enfoqué en las prefiguraciones laborales de las y los estudiantes de dos universidades tecnológicas cuyos modelos educativos están fuertemente vinculados a cubrir las necesidades del mercado laboral. La presente autoetnografía fue un intento por comprender por qué me interesaba tanto este tema y cómo lo viví a partir de mi propia experiencia. Ya como maestra de inglés, dediqué mucho tiempo al trabajo con jóvenes que estaban en la antesala de su vida laboral, así que vi reflejada en muchos de ellos a mí misma cuando era recién llegada a México. Cuando hablaban de sus sueños recordé los míos, algunos alcanzados y otros no. A veces compartía su entusiasmo, y a veces lamentaba el camino duro y lleno de obstáculos que para todas las generaciones es el paso de la juventud a la adultez.

Para poder comprender quiénes son esos estudiantes y recién egresados, fue importante afinar su definición como personas pertenecientes a una categoría social llamada jóvenes. Además, estos jóvenes se formaron en el Modelo de Educación Basada en Competencias adoptado en la Educación Superior en México que busca estandarizar y unificar los procesos educativos a nivel internacional y de manera concomitante desarrollar a un sujeto ideal para el entorno social actual en el cual se desarrolla esta categoría. La categoría de juventud es una construcción social relativamente reciente, dado que antes del siglo XX la transición entre la niñez y la adultez era relativamente breve, pasando el niño a corta edad de una dependencia para

su sobrevivencia al trabajo de sustento para la familia, ya sea en un taller artesanal, el campo, y a partir de la Revolución Industrial, la fábrica; sólo para la clase burguesa había una etapa moratoria que se desarrolló con un cambio afectivo surgido en las familias en el siglo XVIII. Hoy en día, esta transición es mediada por la etapa juvenil, una “larga fase intermediaria” (Le Breton, 2014, p. 9), la cual tiene implicaciones también para la identidad puesto que la pertenencia a una clase etaria conlleva la adopción de distintos valores, culturas y formas de vida y socialización.

Para Feixa, quien analiza el acceso a la vida adulta de los jóvenes, “Las formas mediante las cuales cada sociedad conceptualiza las fronteras y los pasos entre las distintas edades son un indicio para reflexionar sobre las transformaciones de sus formas de vida y valores básicos” (Feixa, 2003, p. 9) Entonces, el modo en que la juventud mexicana vive su transición a la vida adulta podría reflejar aspectos culturales implícitos en el proceso, en dimensiones educativas, culturales y económicas. Del mismo modo, la forma de vivir histórica y culturalmente la etapa etaria conocida como juventud depende de factores contextuales que es necesario conocer. Independientemente de la etapa educativa y laboral en la que se encuentran los jóvenes, ellos van construyendo su identidad social muchas veces en contraposición a los no-jóvenes y a las mismas instituciones, creando sentido en los espacios que ellos ocupan, ya sea en la escuela, en el trabajo, la calle, el hogar, etc. Ante las exclusiones sociales a las que están expuestos, entonces, se exponen a múltiples riesgos, tales como la violencia, las drogas, el embarazo precoz, el suicidio y otros (Le Breton, 2014; Nateras Domínguez, 2010; Reguillo, 2010). No se puede negar que el paso por la juventud en muchas ocasiones es problemático para algunos jóvenes, particularmente para los excluidos, que ante los obstáculos desarrollan distintas estrategias de agencia, de identidad y de pertenencia para enfrentarse al difícil camino.

Una forma de hablar de grupos etarios en las ciencias sociales es poniéndoles nombres a generaciones o cohortes para identificar características compartidas por sus miembros. Por más arbitrario que parezca, el grupo de personas nacidas entre 1970 y 1981, denominado “Generación X,” ha sido identificado por

Universitarios que hablan varios idiomas, se comunican por Internet y móvil, amantes de músicas alternativas (como el *grunge*), descreídos en materia religiosa y mileuristas pese a estar mucho más cualificados que sus jefes, individualistas y carentes de todo atisbo de conciencia social, sin hijos ni compromisos estables pero abusivamente hipotecados, con gastos casi exclusivamente vinculados al ocio y una gran inmadurez (Fernández del Castro, 2010, p. 24).

Por supuesto que varían las descripciones según el autor, y la descripción que ofrece Fernández del Castro (2010) representa una generalización con la que él mismo no concuerda. En ella encuentro algunas peculiaridades que personalmente demuestro: uso elevado del internet y celular, vacilación religiosa, y tal vez cumpla con la cualidad de ser “mileurista,” término español que se refiere a aquellas personas con una alta preparación académica que realizan actividades laborales por debajo de su formación. Es evidente que no requiero tener un doctorado para impartir clases de inglés. También comparto un préstamo hipotecario con mi esposo cuyos pagos mensuales son bastante elevados. Pero sí tengo hijos, compromiso social y cautela financiera. Además conozco docenas de ejemplares de mi generación que tampoco cumplen con todos estos criterios.

De modo similar, el mismo autor describe a otro grupo etario: los jóvenes universitarios y recién egresados contemporáneos pertenecen a la generación llamada “Millennials” por haberse nacido entre 1982 y 1993 y que alternativamente se llama la “Generación Y,” “Generación *Why?*” por su postura más crítica, y de otras formas relacionadas con su uso de aparatos electrónicos. La descripción que se nos ofrece para este grupo etario es que

disfrutarán con un espectro musical más amplio (...) y tendrán una mayor diversidad personal y situacional (...); la incorporación de nuevas tecnologías en una época de gran desarrollo económico (...) crea una cierta incapacidad para

tolerar su empobrecimiento relativo en la gran crisis económica de finales de la primera década del siglo XXI, pero también se dan ciertas actitudes de incorporación a movimientos con reminiscencias contraculturales (*Punk, Emo...*) y una apertura a temas socialmente polémicos (...) mientras viven un mundo ya ajeno a la guerra fría pero cargado de conflictos y violencia (Fernández del Castro, 2010, p. 24).

A esta generación pertenecen mis entrevistados. Hay ciertas características que identifiqué en ellos, pero otras no los tocan. Entonces por eso es tan importante reconocer que estas heurísticas demográficas no son generalizables por completo, como el mismo Fernández del Castro señala, en tono crítico, al advertir que estas descripciones padecen de “elitismo analítico,” (2010, p. 24) al excluir a la vasta mayoría de jóvenes que no pertenecen a las clases medias y altas del mundo desarrollado.

En términos de género, la Generación *Millennial* también presenta ciertas tendencias que las marcan colectivamente. En un estudio longitudinal que siguió a los egresados de la Escuela de Negocios de la Universidad de Harvard, se identificó que los *millennials* suelen expresar metas y expectativas profesionales similares que las generaciones anteriores, subrayando la importancia de la carrera profesional, de tener un trabajo significativo y enriquecedor y de tener oportunidades de crecimiento en el plano profesional. Sin embargo, es en la práctica en donde comienzan a vislumbrarse las brechas de género, incluso entre este grupo de egresados: los hombres tienen mayores probabilidades de tener personal a cargo suyo y de alcanzar puestos de alta gerencia; además, las mujeres expresan un menor grado de satisfacción con su empleo. En este estudio se encontró que en el mundo de los negocios predomina una creencia de que las mujeres valoran sus carreras profesionales menos que los hombres, actitud que surge principalmente de la tradicional ocupación del rol de crianza y cuidado infantiles predominantemente por parte de las mujeres. Sin embargo, solamente el 11% de las mujeres encuestadas se auto-excluyeron de la fuerza laboral para dedicarse a los cuidados maternos, mientras que el 74% de las mujeres de la Generación X está laborando de tiempo completo.

Además de ello, en promedio, ese mismo grupo de mujeres dedica 52 horas a la semana al trabajo (Ely, Stone y Ammerman, 2014).

De ahí que la "autoexclusión," traducción del término "opting out" acuñado para referirse a las decisiones de mujeres profesionales que optan por dejar el trabajo para dedicarse a las actividades familiares, parece en realidad no ser la causa de la brecha de género en términos de ascenso laboral y de ingresos. Al contrario, los resultados señalan que las mujeres dejan un empleo por otro al sentirse insatisfechas frente al estancamiento en el trabajo tras ser estigmatizadas por aprovechar las prestaciones legales como la licencia por maternidad y horarios flexibles para alimentar a sus bebés; al regresar de estos periodos de licencia, la empresa les retira responsabilidades, no las coloca en los mismos puestos de mando que antes ejercían o bien son pasadas por alto en la jerarquía de mando (Ely et al., 2014).

Pese al riesgo de "elitismo analítico" referido en párrafos anteriores, el término *Millennials* ha aparecido entre muchos de mis entrevistados, tanto estudiantes como empleadores. Una de las encargadas de reclutamiento de una empresa del ramo aeroespacial, ella misma miembro de la Generación *Millennial*, señaló que para ella era difícil retener a empleados de su propia cohorte porque suelen ser atraídos por otras empresas antes de que tengan la oportunidad de crecer dentro la empresa. Según ella, se aburren ante la posibilidad de tener que repetir sus mismas responsabilidades día tras día, además de que el nombre de esa empresa mediana en sí no es ampliamente conocido, por lo que no tiene el mismo atractivo que otras grandes corporaciones de gran renombre. Entonces ella me mencionó el término "sueldos emocionales," que ella como psicóloga intenta implementar dentro de su departamento ante la imposibilidad de aumentar los sueldos y salarios de sus empleados. Para ella consisten en usar las redes sociales para promover las actividades de la empresa, cambiar los nombres de los puestos en español a un apelativo



inglés para sonar más atractivo, tener horarios flexibles en los que los empleados puedan hacer actividades matutinas como correr en el Parque Tangamanga (ejemplo que ella ofreció), o entrar a trabajar más temprano para poder “recoger a los niños de la escuela,” como mencionó.

Fue en esa entrevista, realizada en el mes de octubre de 2016, cuando escuché por primera vez el concepto, así que realicé una búsqueda del término en internet, encontrando la frase “salario emocional” con la siguiente definición en español:

El salario emocional es un concepto asociado a la retribución de un empleado en la que se incluyen cuestiones de carácter no económico, cuyo fin es satisfacer las necesidades personales, familiares y profesionales del trabajador, mejorando la calidad de vida del mismo, fomentando la conciliación laboral.

Este tipo de retribución puede actuar como “factor motivador” de los empleados y así mejorar la opinión que los trabajadores tienen de la empresa. Por lo tanto, no se trata de recibir una mayor cantidad de dinero, sino de recibir prestaciones que el trabajador entiende como beneficios más valiosos que una subida de sueldo (Asociación Española para la Calidad, 2016).

El mismo sitio señala como beneficios del salario emocional una menor rotación de personal, una reducción en los gastos de contratación y capacitación de personal nuevo, una disminución del ausentismo y una elevación de la felicidad de los empleados (Asociación Española para la Calidad, 2016).

Pienso que es un concepto un tanto complejo y tal vez cuestionable porque, al ser algo intangible, es difícil medir su impacto, pero también puede prestarse a ocultar el empobrecimiento de los empleados a nivel mundial durante las recientes crisis económicas y volverse un pretexto más para no aumentar la remuneración económica a los empleados. Por supuesto que en términos de la identidad profesional el salario emocional cobra una importancia central, pero evitaría llamarlo “salario” emocional precisamente porque se corre el riesgo de pensar que podría sustituir el salario económico. Está claro, a su vez, que la encargada de reclutamiento no tiene posibilidades de tomar decisiones salariales, por lo que está buscando soluciones a su propia problemática que están dentro de su alcance como otra empleada más, y

que son los dueños de la empresa, estadounidenses, que hacen esas determinaciones. Si trasladaron sus operaciones a México es precisamente con el fin de disminuir sus costos de producción, incluyendo los sueldos. Sin embargo, veo con ojos críticos que se busque sustituir una remuneración más justa con una treta superficial que encubre la explotación injusta.

Para mis entrevistados, los sueldos emocionales no son evidentes. Muchos de ellos trabajan más de diez horas diarias y ganan sueldos mínimos que en algunos casos apenas les alcanzan para pagar la hipoteca y el préstamo para su automóvil. De ahí que la relación de los *millennials* con el trabajo es aún más compleja que la de sus padres, y terminan **brincando como chapulines**, de puesto en puesto y de empresa en empresa, como dijo una ejecutiva de una fábrica local exportadora de dulces con quien charlé acerca de los jóvenes que trabajan en su empresa. Desde su perspectiva, los *millennials* priorizaban las experiencias personales por encima de un compromiso laboral, prefiriendo tomar un Uber al trabajo en lugar de manejar para así poder seguir usando el celular, dijo, o dejar un puesto para viajar, regresando al trabajo sólo cuando les hacía falta contar con más ingresos nuevamente.

Recientemente, por otra parte, en un grupo “Whatsapp”<sup>3</sup> conformado por profesores al cual pertenezco, se circuló la siguiente imagen:

---

<sup>3</sup> *Whatsapp* es una aplicación gratuita para telefonía celular que permite enviar y recibir mensajes de texto.



Figura 1: “Godínez<sup>4</sup> Millennial<sup>5</sup>”

Cabe aclarar que cuando vi la imagen, comenté acerca de mis reservas sobre su contenido en el grupo virtual al que pertenecía, sólo para recibir a cambio comentarios de los profesores, quienes habían sido colegas míos semestres antes, que respaldaban el contenido de la imagen. Al referirse a los “Godínez,” estaba haciendo alusión a un tipo específico de empleados, sobreentendidos como pertenecientes al aparato burocrático mexicano, pero los profesores hacían claro que las características señaladas podían aplicarse a sus propios alumnos y ex-alumnos.

Entonces no es sorprendente que al entrevistar a estudiantes, profesores, autoridades educativas y empleadores haya surgido el tema de los *millennials*. Abundan los artículos con descripciones prescriptivas del joven perteneciente a esta generación, comparaciones con sus antecesores inmediatos y los miembros de las generaciones de sus padres y abuelos, advertencias

---

<sup>4</sup> La palabra “Godínez” es un mexicanismo referente a “todo trabajador que tiene que cumplir un horario de oficina, que vive esperando la hora de salida, el viernes y la quincena, y odia a muerte los lunes.” Fuente: Diccionario Popular (2017). Definición de Godínez. Consultado el 03 de agosto de 2017. Recuperado de <https://www.diccionariopopular.net/que-significa/godinez>.

<sup>5</sup> Imagen recibida por correspondencia personal de Whatsapp, 25 de mayo de 2017. Intenté rastrear el origen de la imagen, sin poder encontrar una fuente definitiva, pero fue circulada en las redes sociales a partir de mayo de 2017

respecto a sus conductas preocupantes y recetas para los mayores acerca de cómo manejarlos. Así fue el libro de Howe y Strauss (2007), quienes al escribir sobre los universitarios pertenecientes a la Generación *Millennial* enumeraron las siguientes características:

- **Especiales:** siempre se les ha tratado como especiales e importantes. Esta generación de niños ha sido la más deseada. Cada hito fue marcado con celebraciones y adoración.
- **Abrigados:** Fueron altamente protegidos como niños. Crecieron en un periodo con crecientes medidas de seguridad. Rara vez estuvieron sin supervisión. Como universitarios, podrían esperar que el profesorado y personal los abriguen, protejan y cuiden --y que resuelvan sus conflictos.
- **Convencionales.** Son respetuosos al grado de que no cuestionan la autoridad. Creen que el gobierno toma buenas decisiones y los cuidará. Temen ser considerados inconformistas. Su ropa, música y gustos culturales son convencionales. Valoran las opiniones de sus padres. Creen en las Confiados. Están motivados, decididos a alcanzar sus metas y confiados en sus habilidades y el futuro. Esperan que la universidad los lance a la grandeza.
- **Ambiciosos.** Ven la universidad como la clave para obtener un trabajo bien pagado y para alcanzar el éxito, y podrían distraerse del panorama general de una educación universitaria. Se les presiona para decidir prematuramente sobre su carrera universitaria y se les ha dado orientación vocacional desde sus años formativos. Su enfoque es sobre el mundo de los logros y no en el desarrollo personal.
- **Presionados.** Tuvieron vidas con agendas apretadas como niños, y están acostumbrados a que cada hora de su día se llene de actividades estructuradas. Estas generaciones podrían haber perdido un sentido del juego espontáneo puro. Podrían batallar para manejar su tiempo libre. Sienten la presión de normas sociales y creen que son importantes para la vida cotidiana (Howe & Strauss, 2007, pp. 35–36).

Los autores citados se abocaron a describir a una generación de universitarios estadounidenses, pero los artículos publicados sobre los *millennials* mexicanos hacen eco de estas representaciones, por lo que su inclusión aquí permite explorar el imaginario popular en torno a la juventud actual. En la presente investigación intenté indagar hasta qué punto dichas características se podían encontrar o no en los participantes del estudio.

Reygadas (2008), refiriéndose a Tilly, recuerda que todas las categorías sociales se generan culturalmente en torno a distintas características, y es a partir de estas categorías el modo en que se crean exclusiones e inclusiones de las instituciones sociales que pueden perpetuar las desigualdades. Las categorías de “juventud” y “*millennials*” no son ninguna excepción. Tanto

Bourdieu (2004) como Pérez Islas (2010) recalcan la arbitrariedad de la categoría de juventud, cuyas fronteras son objeto de lucha. Sin embargo, para fines teóricos, analíticos y pragmáticos empleé los términos en el presente trabajo siempre consciente de la permeabilidad de sus fronteras.

Para los jóvenes *millennials*, el reclamo de flexibilidad de horarios y posibilidad de trabajar desde otros espacios fuera de la oficina se correlaciona con esta característica de tener brotes de creatividad y trabajo intenso. Conscientes de que esa espontaneidad y espíritu creador no necesariamente se dan en las primeras horas de una jornada laboral, los jóvenes cuestionan la imperativa de adherirse a horarios estrictos e inamovibles. Mientras que los empleadores insisten que buscan la puntualidad, citando como ejemplo a las empresas japonesas cuyos trabajadores son convocados a reunión a las seis de la mañana<sup>6</sup>, los jóvenes reconocen que, en la medida que estos modelos son construcciones sociales, se pueden de-construir, deshacer y rehacer a su modo, y si no se puede dentro de una organización, habrá otras formas de trabajar que sí lo permiten.

Por supuesto que abundan los jóvenes que están socializados en una disciplina castrense que nunca cuestionaron. Serán los que probablemente disfruten de una trayectoria laboral sin tropezones cuando las condiciones económicas lo permitan. Una de las jóvenes que entrevisté eligió la Universidad Politécnica por su nivel de disciplina y "seriedad" que en su opinión estaban ausentes en la Universidad Autónoma. Entonces se podría decir que existe una autoselección que encamina a estudiantes con una cultura escolar disciplinaria hacia universidades que siguen un modelo de negocios en el curriculum oculto. Sin embargo, incluso aquellos que eligen el camino de la disciplina encuentran y crean otras vidas posibles o bien, en

---

<sup>6</sup> Así lo refirió el representante de la Mesa de Educación de la COPARMEX en una entrevista personal que me concedió el 14 de septiembre de 2016.

la práctica, son obligados a reformular su estrategia por despidos, contrataciones desventajosas, condiciones laborales precarias o escenarios de trabajo que no cuadran con sus imaginarios.

### **Planteamiento del problema**

En el presente trabajo investigativo exploré la construcción de las prefiguraciones laborales de los jóvenes formados en dos universidades del subsistema de educación tecnológica superior en San Luis Potosí, México. Los estudiantes y recién egresados que entrevisté prefiguraron sus vidas laborales en el marco del recién adoptado modelo de educación basada en competencias (EBC) en ambas universidades en donde se llevó a cabo la investigación, hecho cuya significancia se volvió más clara a lo largo del trabajo de campo por la tendencia actual de vincular las propuestas curriculares a las exigencias de los empleadores del sector productivo, particularmente en una ciudad industrial como San Luis Potosí con una economía dinámica que, al momento de redactar el presente texto, tras unos años de aparente estancamiento estaba en pleno crecimiento y, por ende, se habían generado miles de nuevos puestos de trabajo en todos los niveles. En este contexto, consideré que la relevancia del presente estudio yacía en que los procesos de construcción identitaria, las experiencias subjetivas frente al diseño curricular y los imaginarios que desarrollaron los estudiantes respecto a su futura vida laboral podían jugar un rol importante en el proceso de transición de la escuela al trabajo (Corica, 2012; Otero, 2011; Smyth y Hattam, 2004).

Definé como la unidad de análisis a las y los estudiantes y recién egresados de la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí (UTSLP) y la Universidad Politécnica de San Luis Potosí (UPSLP) ya que estas dos escuelas, aun habiendo otras universidades que ofrecen modelos formativos similares, presentan características (las cuales serán analizadas más adelante en el texto) que revelan la llegada del modelo neoliberal a la educación pública superior en

México. Surgieron como respuesta a la crisis económica de los años 1980 en México que impulsó cambios estructurales que dieron pie a la apertura comercial del país, particularmente con la incorporación de México al acuerdo GATT<sup>7</sup> en 1986 y el TLCAN<sup>8</sup> en 1992. En este marco, el país emprendió un proceso de liberación de las restricciones arancelarias al comercio internacional y desregulación económica que conllevaría importantes cambios en las estructuras del mercado laboral y de la educación (Ruiz-Larraguivel, 2011). El impulso de las reformas educativas en México se daría en parte por la necesidad de las empresas mexicanas de ostentar mayor competitividad en esta nueva apertura comercial, con el concomitante requerimiento de mano de obra calificada.

A partir de estas transformaciones en la organización y el flujo del comercio a nivel global, el mercado laboral también presentó un largo proceso de cambios en su organización, con modelos basados en la flexibilidad, la rotación de personal y la desregulación de la mano de obra (Bauman, 2003; De la Garza Toledo, 2010; Robinson, 2008). Estos fenómenos se desenlazaron en salarios más bajos, prestaciones laborales reducidas (manifestación de la desaparición paulatina del estado del bienestar y sus protecciones y garantías sociales) y el crecimiento de las actividades económicas informales (Robinson, 2008).

Un efecto significativo de lo anterior fue lo que llama Durand (2011) el “flujo tenso” de producción justo-a-tiempo y trabajo en equipo. Si bien los empleados expresaban una mayor satisfacción laboral bajo este modelo, manifestaban una intensificación de su esfuerzo en todo tipo de trabajo: en el sector de servicios, en el campo, el comercio y en la industria. En concomitancia con este mayor énfasis en la productividad y eficiencia, se subrayó el desarrollo de las competencias (saber hacer) de los trabajadores, en sustitución de la calificación

---

<sup>7</sup> Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio, conocido comúnmente en México como GATT, por sus siglas en inglés, y cuya entrada en vigor fue en el año 1986.

<sup>8</sup> Tratado de Libre Comercio de América del Norte, que entró en vigor el primero de enero de 1994.

(conocimientos), en donde se deja de remunerar el puesto, es decir el cumplimiento de ciertas funciones laborales, a cambio de recompensar al *individuo* competente.

Este contexto se tradujo en la cotidianeidad a través de la experiencia vivida y las interacciones construidas por los trabajadores al interior de las empresas (Sánchez Díaz & Garabito Ballesteros, 2013). Como ejemplo, hoy el entorno laboral presenta una marcada demanda por la especialización, tiende a descentralizarse y responde a necesidades cambiantes del mercado, por lo que se espera que los trabajadores como individuos desarrollen estrategias para enfrentarse a estos retos. Estas experiencias comienzan a construirse desde la etapa formativa y para algunos se extiende hasta la educación superior.

De manera concurrente con los cambios estructurales que afectaron la forma de vivir el trabajo y exigieron nuevas habilidades y destrezas, algunos críticos educativos consideran que la escuela siguió navegando por otro rumbo, con modelos educativos que la siguen posicionando como la Academia del Saber, con conocimientos fragmentarios, formas de instrucción rígidas y formación para un mercado de trabajo alineado con el antiguo sistema *fordista* de división de labores (Moral Jiménez, 2007). En este circuito continuo, la universidad tradicional formaba profesionales en áreas especializadas, catalogando las actividades humanas en campos autónomos, aislados de la práctica.

Al no poder responder adecuadamente la educación a las presiones económicas, se creó una disyuntiva entre los conocimientos y destrezas ostentados por los egresados universitarios y las expectativas del mercado (Moral Jiménez, 2007). En un mercado laboral con una alta rotación de personal y exigencias en constante evolución, es predecible que los conocimientos, habilidades y destrezas que aprenden en su formación laboral puedan caducarse tras ponerse en marcha la carrera profesional.



Formar profesionales para el mercado de trabajo, no obstante su valor reconocido desde una óptica economicista de la educación, no es para muchos filósofos educativos, académicos y pensadores el fin de una educación integral, sino una visión instrumentalista de la formación. En contraste con una visión de la educación holista, que para algunos académicos y activistas educativos es un derecho humano, la tendencia privatizadora de la educación la enfatiza como una forma de capital que guía a los futuros trabajadores en un proceso de adaptación para un mercado laboral en constante cambio (CLADE, 2012).

Se encuentra en el centro del debate educativo la función social de las universidades, que tradicionalmente han sido vistas como propulsoras de la movilidad social (Dahrendorf, 1962; Labaree, 2011), la aportación al saber a través de la investigación, la formación de las personas en la cultura y la transmisión y socialización del saber y la verdad (de Sousa Santos, 1998). Sin embargo, hoy en día se privilegia cada vez más una función económica de la universidad, que Labaree (2011) identifica como la búsqueda de la eficiencia social, de modo que el rol que predomina es uno de formar mano de obra calificada para su inserción en el mercado laboral.

Los cambios mencionados influyeron los procesos educativos actuales y las relaciones de la escuela con la sociedad y la economía. Bajo el paradigma neoliberal que se analizará el primer capítulo, se exigió de los sistemas educativos capacitación técnica y científica (Wingartz Plata, 2002) bajo una lógica que privilegia el aspecto económico: debe ser útil la escuela, debe representar una “buena inversión” tanto para el gobierno como para sus múltiples usuarios, con la aplicación eficiente de los recursos. Con claros tintes económicos, aparecieron en el diseño curricular de nivel superior modelos utilitaristas, que ciertamente respondían a necesidades de desarrollo económico del país, pero ignoraban otras vetas de la formación de los jóvenes.

Ante estas transformaciones sociales traducidas en cambios en las funciones de la educación universitaria, los objetivos, expectativas y formas de significación que construyen los jóvenes que pasan por el nivel superior siguen siendo extremadamente diversos (Suárez Zozaya, 2010), e incluyen el interés por mejorar sus posibilidades económicas y sociales a largo plazo, superarse personalmente, adquirir conocimientos y destrezas para un empleo en particular, autoemplearse, mantenerse activo, responder a presiones familiares o realizar una actividad “de mientras” que definen su camino de vida, ya sea laboral o académico (Moral Jiménez, 2009; Otero, 2011; Quero, 2008). Así, sin ignorar que existen encuentros importantes, se detectaron posibles desencuentros entre las funciones sociales de la educación en los modelos curriculares actuales particularmente de las universidades con orientación tecnológica y las motivaciones personales de los jóvenes por estudiar.

La transformación de los roles sociales de la educación, junto con los cambios sociales y económicos de las últimas décadas, han implicado modificaciones importantes en las expectativas e imaginarios laborales de la juventud mexicana (Quero, 2008), que en algunos casos se debate entre la escuela, el trabajo y el hogar. En este contexto surgió el problema del proceso de construcción de las prefiguraciones laborales de la juventud mexicana, incluyendo la formación identitaria como faceta importante del desarrollo de la identidad general del joven que tiene unas dimensiones más o menos permanentes y otras aún en proceso de formación. Dichos imaginarios, que muchas veces son contruidos por los jóvenes en relaciones tensas frente a la institución escolar a la que se resisten (Suárez Zozaya, 2010), influyen en la búsqueda y selección de empleo, la permanencia posterior en el mismo, las representaciones que se desarrollan en torno a la profesión u oficio y las proyecciones a largo plazo que los jóvenes construyen en torno a su vida laboral, pero también van mucho más allá del ejercicio futuro de

una actividad profesional: forman parte de un ciudadano, con todas las posibilidades que esto implica.

Además de que las representaciones laborales de los jóvenes tienden a jugar un rol en su posterior inserción en el mercado de trabajo, se traducen en expectativas diferenciadas para los y las jóvenes. Existe una segmentación en las visiones de los jóvenes sobre su futura ocupación según el género. Las mujeres tienden a enfocarse y/o canalizarse más al “tercer sector” de servicios y comercio, mientras que los varones suelen participar más en el sector industrial (Corica, 2012). Ciertamente hay evidencia de estas diferencias subjetivas vividas desde el género en la negociación de los imaginarios e identidad laborales, pero falta conocer más a fondo cuáles son los causantes de estas manifestaciones variadas. Esta dimensión es particularmente relevante para la educación tecnológica de nivel superior, donde la matrícula en las carreras de ingeniería sigue siendo mayoritariamente masculina.

### **Preguntas de Investigación**

En este contexto surgieron las preguntas de investigación que guiaron la presente investigación: ¿Cómo es el proceso de construcción identitaria de los jóvenes universitarios potosinos con respecto a su proceso de transición de la escuela al trabajo? ¿Cómo viven este proceso de manera diferente los hombres y las mujeres estudiantes universitarios? ¿De qué manera los planes curriculares del nuevo modelo neoliberal en la educación tecnológica superior afectan la negociación identitaria y el desarrollo de estrategias para la transición al trabajo? ¿Qué expectativas tienen los jóvenes universitarios respecto a su formación profesional y su posterior inserción laboral? De ahí, se busca responder la pregunta clave de la investigación: ¿Cuáles estrategias desarrollan los jóvenes universitarios en la construcción de su identidad con el fin de tener una transición al trabajo más ventajosa?

## **Justificación**

Entonces, a partir de lo anteriormente dicho fue como planteé investigar sobre el proceso de construcción de las prefiguraciones laborales de los jóvenes de San Luis Potosí, incluyendo la construcción de la identidad profesional como una faceta importante del desarrollo de la identidad general del joven. La formación identitaria tiene dimensiones dinámicas en las que entran aspectos determinados por el contexto económico tales como la búsqueda y selección de empleo, la permanencia posterior en el mismo, las expectativas que se desarrollan en torno a la profesión u oficio y las proyecciones a largo plazo que los jóvenes construyen en torno a su vida laboral.

El interés por estudiar la relación escuela-trabajo desde las experiencias de los jóvenes respondió a la necesidad de llenar un vacío en la investigación en este tema: la ausencia de las voces, experiencias y subjetividades de los universitarios. Ante los cambios sociales y económicos manifiestos en el modelo neoliberal, se desconocía la forma en que los jóvenes han respondido desde su experiencia educativa y laboral, su negociación identitaria y el desarrollo de estrategias para enfrentarse a estos problemas y nuevos entornos. Si bien, al construir el estado del arte, encontré que no eran escasos los estudios en torno a la relación entre la escuela y el trabajo, gran parte de ellos estaban enfocados en las estructuras sociales, políticas educativas, indicadores económicos y datos sociodemográficos, mientras que parecían ignorar las voces de los actores involucrados. Por otro lado, no eran escasos los estudios sobre la identidad profesional en México, pero son pocos los que se centran en su construcción durante la formación universitaria y en los primeros años posteriores a la graduación. En el subsistema tecnológico de educación superior en México, eran prácticamente nulos los estudios que indagaban sobre el tema.

A pesar de que los cambios educativos en las últimas décadas han pretendido dar respuesta a las necesidades del sector industrial y el mercado laboral en general, falta claridad en cuanto a los resultados de los nuevos modelos educativos para los empleadores. El presente estudio no se trató de un estudio de impacto de políticas educativas, sino de conocer las percepciones de los distintos actores sociales involucrados en el proceso educativo sobre la eficacia de los modelos curriculares basados en competencias. Los indicadores económicos pudieran responder parcialmente a estas dudas pero se presenta una paradoja en la cual a pesar de que abunda la información estadística (en este caso, sobre la educación y el trabajo) cada vez más difícil dar una lectura “legible” sobre la sociedad como conjunto (Fitoussi & Rosanvallon, 1997, p. 29). Una respuesta a esta paradoja era abordar los problemas planteados aquí desde la investigación cualitativa, propuesta a la que se unió este proyecto de investigación.

En este sentido, reconocen Dillabough y Kennelly (2011) en su trabajo de investigación sobre clase, cultura e imaginario urbano en los jóvenes que existe poca investigación en torno a la forma en que las consecuencias de los cambios sociales, las corrientes globales y el pensamiento neoliberal han sido “conceptualizadas, comprendidas, negociadas y narradas por jóvenes de bajos recursos (...) en contextos urbanos” (Dillabough & Kennelly, 2010, p. 11). Aunque las referidas investigadoras se enfocan a contextos canadienses, la globalización neoliberal no es exclusiva de los países de primer mundo sino que ha penetrado a prácticamente el mundo entero, de modo que se puede reconocer una necesidad investigativa similar en el entorno mexicano.

En los estudios sobre las experiencias juveniles, la perspectiva de género ha estado “ausente y extrañada” (Reguillo, 2003, p. 116) puesto que las relaciones de género no han sido estudiadas de manera suficiente. Dado que las mujeres viven problemáticas particulares y

distintas a las de los hombres en su experiencia escolar, que su experiencia laboral tiende a tomar caminos distintos a sus pares masculinos, que el problema de desempleo juvenil afecta más a las mujeres y que las mujeres componen un mayor porcentaje de la población llamada “Ni-Ni,” se considera relevante la propuesta de estudiar las diferencias de género en la construcción de identidades e imaginarios en la transición de la escuela al trabajo.

La EBC ha tenido un gran auge en los modelos curriculares en todo el mundo y a todos los niveles educativos, y fue uno de los grandes movimientos educativos internacionales que tomara raíz en México casi simultáneamente a su adopción en otros países. Sin embargo, en México falta explorar más los modos de experiencia, la significación de la formación profesional y las resistencias de los jóvenes universitarios ante este modelo manifiesto en el curriculum que tiene claros orígenes neoliberales. A la vez, la juventud tradicionalmente ha vivido relaciones tensas con la escuela, sin ser la excepción la universidad, que no se han explorado a profundidad, tema que busca indagar el presente trabajo.

Finalmente, la presente investigación propuso ser además una aportación al debate sobre los efectos del modelo neoliberal en la educación, acerca de los alcances y limitaciones del modelo curricular predominante en las universidades tecnológicas y las aportaciones de estas universidades a la economía y la sociedad. Mucho se ha debatido en términos de las consecuencias implícitas de la EBC, pero han sido pocas las investigaciones que hayan indagado sobre las experiencias de los diversos actores involucrados en este complejo proceso. Si la actual estructura de formación profesional en México es producto de tensiones entre el sistema educativo federal, el sector empresarial y los intereses y motivaciones de los estudiantes, existe la necesidad realizar más investigación sobre los mecanismos complejos en las relaciones entre la educación superior, los roles de otros actores sociales y el contexto al que se enfrentan los

jóvenes (De Ibarrola, 2009). La presente investigación pretendió, entonces, aportar a este debate mediante una mirada cuanti-cualitativa sobre las expectativas, los imaginarios y experiencias de los principales actores en la educación superior tecnológica en el modelo curricular basado en competencias.

## **Objetivos generales y específicos**

### **Objetivo General:**

- Conocer la forma en que los jóvenes universitarios en San Luis Potosí -en el marco de las transformaciones sociales actuales- prefiguran sus identidades académicas y laborales, interpretan y hacen ajustes a su proceso formativo, diseñan estrategias para su transición al trabajo y aceptan o se resisten al modelo neoliberal.

### **Objetivos Específicos:**

- A partir de un instrumento cualitativo, analizar el proceso de construcción identitaria de los jóvenes con respecto a su proceso de transición de la escuela al trabajo en dos escuelas tecnológicas de nivel superior de San Luis Potosí.
- Conocer las estrategias de las y los jóvenes para construir identidades laborales más ventajosas para insertarse en el mundo laboral e identificar las diferencias de género que aparecen en la prefiguración de estas identidades laborales.
- Conocer los planes de estudio para identificar los contenidos y el diseño curricular que sustentan los nuevos modelos y de ahí analizar la posición que le dan a los estudiantes y las percepciones que ellos tienen sobre el curriculum.

- Recuperar las percepciones, resistencias y/o conformidades de los estudiantes de estas instituciones acerca de los nuevos perfiles laborales que prevén que les esperan en el marco del nuevo modelo neoliberal
- Conocer las percepciones de los empleadores y de los directivos de las instituciones de educación tecnológica superior en torno a las prácticas profesionales.

Además de los objetivos específicos señalados arriba, al interactuar con las y los participantes en el estudio, confronté las significaciones del trabajo que ellas otorgaban al trabajo con las representaciones de sus padres y madres atribuidas al trabajo, que obedecían en algunos casos a pertenencias a las clases sociales media y media baja, y en otros, a un deseo de construir significaciones laborales contrastantes con las de sus padres por querer evitar las circunstancias vividas por ellos. Aunque no se planteó como un objetivo específico desde un principio, éste surgió a partir del trabajo de campo, así que consideré pertinente referir este hecho aquí.

### **Revisión de antecedentes**

Algunos de los estudios referentes a expectativas, identidades y proyecciones laborales y sobre la transición de la escuela al trabajo se presentan a continuación, trabajos que agrupé según cuatro grandes temas, partiendo del nivel macro hasta el micro: los que abordaron la percepción de la influencia del neoliberalismo y la educación basada en competencias a nivel superior; los estudios sobre las expectativas e imaginarios laborales; los que indagaron sobre la identidad laboral y profesional en los jóvenes universitarios; y los estudios sobre las experiencias y culturas juveniles.

Estudios recientes (Labaree, 1997, 2000, 2011; Pusser, 2014) han ahondado en la estrecha relación entre la educación superior, el Estado y el mercado, y su actual desequilibrio bajo el enfoque neoliberal. Estas investigaciones teóricas revelan que al otorgarse más peso al mercado,



la universidad pierde fuerza política, mientras que la visión consumista de la educación superior tiene fuertes implicaciones en su conformación estructural, académica y curricular, tendiente a la privatización y a procesos privatizadores y economizantes al interior de las instituciones públicas.

Diversos estudios han analizado desde el enfoque cuantitativo la *inserción laboral* de los jóvenes en diversos países de América Latina y advierten sobre una nula mejoría en sus condiciones de vida al seguir elevadas las tasas de informalidad y desempleo, lo cual está fuertemente vinculado con su nivel socioeconómico. Sin embargo, su ciclo laboral muestra avances respecto al ciclo de las generaciones anteriores. Una explicación parcial de la mayor rotación laboral en los jóvenes comparados con los adultos podría deberse tanto a factores involuntarios, como la precariedad de los puestos, pero también a cuestiones voluntarias como la construcción de su propio capital humano (Cárdenas, De Hoyos y Székely, 2011; Maurizio, 2011; Viollaz, 2014).

También en el tema de *transición escuela-trabajo*, otros estudios (Aisenson et al., 2004; Otero, 2010, 2011) han indagado sobre la significación y sentido del trabajo para los jóvenes, encontrando que no todos los jóvenes se sienten dueños de sus experiencias, de modo que la forma de representar estas experiencias afecta el desarrollo de estrategias relacionadas con la trayectoria laboral y el desarrollo de la identidad. De modo similar, la forma de narrar el tiempo y la inevitabilidad de las condiciones contextuales que interpelan sus experiencias señalan una naturalización de los factores socioeconómicos que enfrentan. Esta resignación ante las presiones vistas como dadas tiene implicaciones en las trayectorias juveniles entre la escuela y el trabajo.

Recientes investigaciones sobre las *expectativas e imaginarios laborales* de los estudiantes revelan que el origen social de los jóvenes estudiantes condiciona su visión del futuro, a la vez

que confirma que hoy en día tener mayor nivel educativo no garantiza una trayectoria laboral mejor; aunado a lo anterior, existe una profunda segmentación de las posibilidades de inserción en el mercado laboral para jóvenes de distintos niveles socioeconómicos. Ante ello, los jóvenes construyen su conocimiento sobre las oportunidades a futuro desde los intercambios cotidianos de la experiencia, a través de factores representacionales de tipo económico, social, subjetivo, escolar y geográfico (Corica, 2009, 2012). En otro trabajo, García Camacho (2010) señala que los jóvenes veracruzanos no asignan tanta importancia a la movilidad social sino al prestigio que les pudiera otorgar un título profesional, el cual según ellos sirve para posicionarse mejor en el mercado laboral.

Chaix (1996) indaga sobre la *identidad laboral de estudiantes* franceses que realizan sus prácticas profesionales en la modalidad de formación dual; encuentra que su identidad laboral presenta cambios notables al regresar de sus primeras experiencias “reales” en las empresas, donde se sienten más maduros y útiles, fenómeno que afecta su regreso a la escuela al no querer soportar las mismas evaluaciones escolares. Así, las prácticas profesionales son experiencias que los jóvenes viven de maneras distintas: los estudiantes que tienen un proyecto de vida encuentran en el mundo laboral un espacio de experimentación y de posibilidades, mientras que los jóvenes cuyas metas no son claras viven la transición con incertidumbre y hasta amargura, apartados de sus pares.

En un estudio que vincula *currículum académico e identidad laboral*, Nerland y Jensen (2007) analizan documentos oficiales y políticas educativas para estudiar la forma en que el diseño curricular afecta el desarrollo de la identidad laboral. Partiendo de conceptos teóricos foucaultianos, en donde el currículum es una expresión del poder oficial con una tradición histórica, se encuentra que la formulación de metas, actividades y procedimientos de evaluación

en los diseños curriculares no impone una identidad laboral única sino forma un tipo esperado de persona con el fin de que pueda pertenecer a diferentes círculos profesionales. En el nivel profesional, se presentan tendencias a responsabilizar al sujeto de cuestiones éticas y actividades que antes se atribuían a la profesión como colectividad. Así, estas tendencias pueden tener implicaciones liberadoras, estableciendo las bases de una comunidad profesional fuerte, o bien efectos inmovilizadores, que producen a una persona sobrecargada frente a las estructuras profesionales colectivas.

La *identidad laboral* se ha investigado ampliamente desde la sociología del trabajo con una panoplia de enfoques teóricos y empíricos, cuyos sujetos incluyen a obreros, profesionistas, comerciantes, estudiantes, desempleados, etc. Algunos estudios sobre la identidad laboral de los estudiantes de nivel superior (Guzmán Gómez, 2007; Merino Gamiño & Ramírez Henríquez, 2007) identifican que para los que estudian y trabajan, esta experiencia afecta sus actividades cotidianas, sus imaginarios sobre el mundo adulto y hasta la misma identidad; para ellos, el trabajo tiene varios significados, como carga personal o como oportunidad para establecer vínculos profesionales. Los jóvenes como grupo heterogéneo también enfrentan violencia intrafamiliar y escolar, acoso sexual, procesos de reproducción de roles y configuración de valores y contravalores que se entrelazan con la negociación identitaria.

La prolongación de la etapa adolescente posibilita un periodo extendido para la maduración y ampliación de las perspectivas y para explorar el campo profesional, mientras que la lucha por la identidad se vuelve más lenta, con una inserción en la sociedad vista como algo conflictivo. En este sentido, una investigación española (Ferrari & Filippi, 2010) revela que los jóvenes de más bajos niveles de estudio y que tienen poca experiencia laboral tienen un autoconcepto subvaluado, mientras que los egresados universitarios que alcanzan un empleo estandarizado en

el sector público y privado manifiestan una baja identificación con su empleo, en contraste con las personas que enfrentan una inserción laboral más precaria, quienes muestran mayor expectativa e idealización de su empleo.

Con el propósito de explorar la *identidad en el trabajo*, algunos estudios exploran la compleja construcción identitaria en el ámbito laboral. Sus hallazgos incluyen presiones para desarrollar una identidad corporativa e identidades en conflicto que se negocian en diferentes contextos (Reygadas, 2002). Un estudio sobre tianguistas manifiesta expresiones de autocontrol sobre su trabajo no clásico, quienes codifican su identidad en torno a un sentido de autonomía y libertad y la apropiación del espacio público (De la Garza, Gayosso y Pogliaghi, 2013).

La temática de las *culturas y experiencias juveniles* ha sido más ampliamente estudiado desde la antropología y la sociología cultural (Dillabough & Kennelly, 2010; Kjeldgaard & Askegaard, 2006; Reguillo Cruz, 2000; Reguillo, 2004, 2010; Urteaga Castro Pozo, 2011; M. Urteaga, 2011). Si bien los variados enfoques de estos estudios giran en torno a las problemáticas vividas por los jóvenes en diferentes ámbitos que incluyen áreas rurales, fronteras y zonas urbanas mexicanas y canadienses y por jóvenes en situación de migrante, todos problematizan en torno al sujeto juvenil, su agencia frente a los retos estructurales. Estos estudios dan voz a los jóvenes que cargan con discursos y consciencia de clase heredados, con los que logran negociar junto con reglas y discursos nuevos en su lucha por desarrollar identidades y expresiones culturales reconocidas socialmente.

### **Estrategia metodológica**

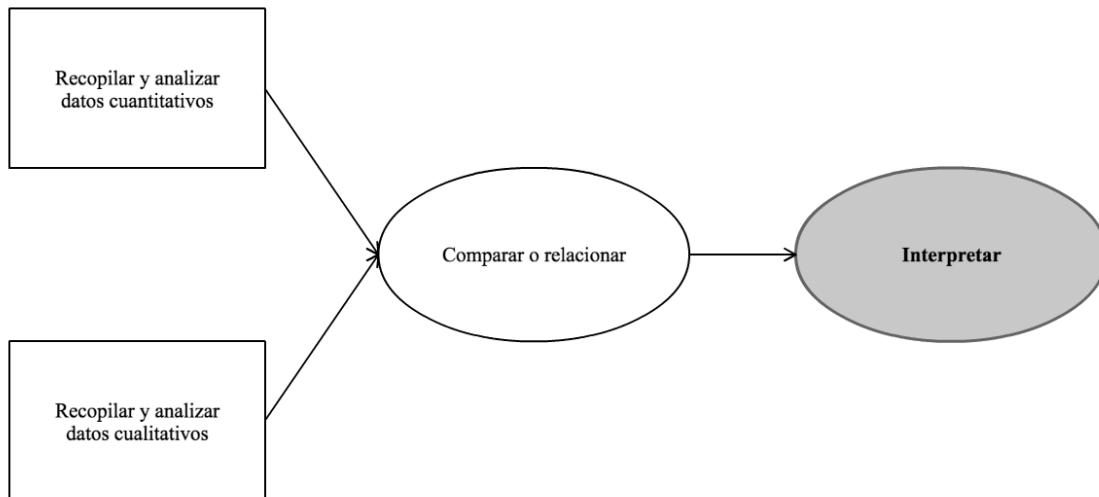
Para contestar las preguntas de investigación, llevé a cabo un estudio de corte mixto en dos universidades tecnológicas en la ciudad capital del estado de San Luis Potosí. Como se mencionó párrafos arriba, las dos instituciones fueron creadas a partir de los años 1990: la Universidad

Tecnológica de San Luis Potosí, establecida en 1997 al noreste de la ciudad, cercana al Aeropuerto Internacional Ponciano Arriaga, y la Universidad Politécnica de San Luis Potosí, creada en 2001 y localizada al sur de la ciudad en terrenos antes pertenecientes a la antigua Hacienda La Tenería y después a comuneros. Estas dos universidades representan parte del esfuerzo gubernamental por hacer frente a los cambios coyunturales en el ámbito económico mediante respuestas enfocadas directamente a la formación de personal calificado, por lo cual fueron espacios idóneos para alcanzar los objetivos de investigación.

Se propuso una estrategia metodológica de corte mixto, para que a través de la aplicación de técnicas cuantitativas y cualitativas, se pudieran triangular los datos recogidos, mismos que se complementaron utilizando diversas fuentes de información para alcanzar una mejor comprensión del problema de estudio (Tashakkori & Teddlie, 2003). En este diseño se concedió un lugar importante a los datos cualitativos por la posibilidad que dan de profundizar en los procesos de subjetivación ante la formación académica y transición de la universidad al mercado laboral, mientras que a partir de los datos cuantitativos pude obtener una mirada numérica sobre las variables de estudio que definí; la combinación de los datos cuantitativos y cualitativos en el diseño metodológico se realizó en la etapa de *interpretación* de los datos. Es decir, no intenté transformar uno de los tipos de datos en otro para analizar datos combinados, sino que comparé los resultados de ambos métodos (Tashakkori & Teddlie, 2003).

De esta forma propuse, siguiendo a Creswell (2009), un diseño paralelo y convergente, con el fin de recopilar datos diferentes que a la vez se complementaron para desarrollar una comprensión más profunda del problema de investigación. Conforme analicé los datos cuantitativos recogidos en la primera etapa del trabajo de investigación, estos fueron informando la recopilación de los datos cualitativos mediante observaciones y entrevistas que se extendió a

lo largo de varios meses. Así, se fue modificando mi guion de entrevista cualitativa para tomar en cuenta los datos obtenidos.



Fuente: Realización propia basada en Creswell (2009)

*Figura 2: Diseño convergente y paralelo*

Con los datos cuantitativos reconocí la posibilidad de generalizarlos al resto de la población al tomar una muestra representativa, contrastándolos con los datos cualitativos generados en el trabajo de campo por lo que el diseño mixto tuvo la intención de llegar a una comprensión más profunda y contextualizada de los aspectos de la experiencia juvenil frente al mercado laboral estudiados aquí.

### **Exploración de bases de datos**

Para poder conocer los fenómenos macro-sociales relacionados con las categorías de empleo, educación y género en México y en San Luis Potosí en particular, exploré algunas bases de datos, informes, encuestas y estadísticas de las cuales extraje datos económicos como tasas de ocupación y desocupación, actividad según género; información laboral como horas trabajadas

por género, ingreso anual, rotación, etc.; datos sobre la desigualdad de género, brecha salarial entre hombres y mujeres y acceso de las mujeres a puestos de mando, entre otros; y estadísticas sobre número de lugares ofertados, número de solicitantes, deserción y eficiencia terminal en las universidades mexicanas. Para extraer esas y otras estadísticas consulté las siguientes fuentes. En la siguiente lista coloqué la referencia a la fuente más reciente en el tiempo que consulté, aunque a lo largo de la investigación revisé varios años de publicaciones en esas fuentes.

- Encuesta Nacional de Empleo y Seguridad (INEGI, 2013)
- Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (STPS-INEGI, 2015)
- OECD Labour Statistics (OCDE, 2017)
- OECD Society at a Glance – Chapter 4: NEETs (OCDE, 2016)
- INMUJERES – Sistema de Indicadores de Género (Instituto de las Mujeres del Estado de San Luis Potosí, 2015)
- Foro Económico Mundial (Schwab & Sala-i-Martin, 2017)
- CEPAL – Observatorio de Igualdad de Género (CEPAL, FAO, ONU Mujeres, PNUD y OIT, 2013)
- ANUIES (ANUIES, 2016)
- Universidad Politécnica (Varias fuentes)
- Universidad Tecnológica (Varias fuentes)

En algunos casos, al extraer las cifras de los informes y bases de datos, las convertí en tablas y gráficas; otros datos fueron incorporados directamente al texto, sus fuentes citadas en todo momento. Estos datos, al ser relacionados y comparados, se fueron construyendo como rompecabezas hasta pintar un panorama general del problema estudiado.

## **Entrevistas**

Existen abundantes textos que explayan sobre el diseño de la entrevista cualitativa, muchos de los cuales resultan contradictorios debido a las distintas posturas filosóficas, planteamientos teóricos y objetivos de investigación en que se sustentan, mismos que afectan el protocolo y contenido de la entrevista. Por la naturaleza de las preguntas de investigación y el interés en conocer las prácticas de construcción identitaria a partir de experiencias vividas de las y los jóvenes universitarios, opté por aplicar una entrevista no estandarizada o semi-estructurada, la

cual siguió una guía de temas generales y específicos que quise como investigadora indagar, sin establecer un orden fijo (Goetz y LeCompte, 1988).

Elegí la técnica de la entrevista semi-estructurada por sus posibilidades de dar cuenta de las experiencias de las y los estudiantes entrevistados en y desde su entorno universitario con miras a su vida laboral y profesional. Este tipo de entrevistas permite que los entrevistados tengan una mayor libertad para dar respuestas en sus propios términos sin sacrificar la posibilidad de poder hacer comparaciones entre los entrevistados (Edwards & Holland, 2013) . Aunque no siempre se utilizaron las mismas preguntas, se cubrieron en todas las entrevistas los ejes temáticos y la mayoría de sus preguntas, algunas veces sin tener que plantearlas porque la misma entrevistada las contestaba sin que se le tuviera que preguntar explícitamente.

En la medida de lo posible, traté de permitir que las y los entrevistados se extendieran en sus respuestas, en algunos casos contándome anécdotas personales asociadas a sus experiencias, entonces, en el marco de la metodología de investigación narrativa, que desde una relación entre entrevistador y entrevistado se establece un relato en el cual se reconstruyen de las experiencias vividas (Seidman, 2006). Así, particularmente sobre la participación de los estudiantes en algunas actividades escolares y experiencias laborales positivas y negativas que marcaron las vidas de las y los entrevistados, pude construir algunas narrativas que se insertaron en el presente texto.

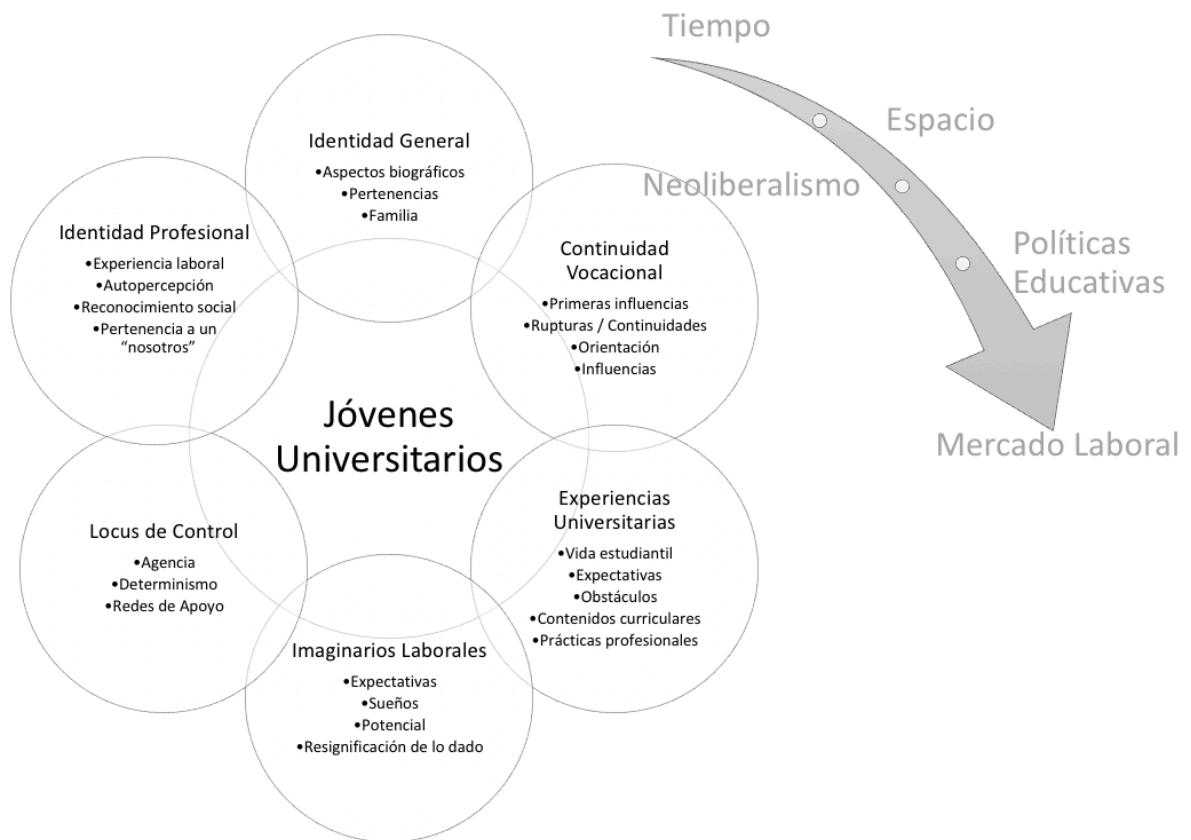
Para elaborar el guion de entrevista y los incisos del instrumento de la encuesta cualitativa, establecí a partir de una revisión del estado del arte los elementos que consideré claves para lograr el objetivo y los subobjetivos de investigación. De entre los elementos que identifiqué como centrales, postulé las siguientes categorías temáticas:

- la ruta vocacional de los estudiantes,



- sus experiencias educativas,
- imaginarios laborales,
- identidad profesional y
- locus de control.

Reconocí que cada uno de estos elementos era situado en un espacio y tiempo específicos, atravesados a su vez por las políticas educativas y económicas neoliberales predominantes que enmarcaron el estudio. Estos representan ejes de reflexión que atravesaron el problema de estudio.



Fuente: Elaboración propia

*Figura 3: Esquema de categorías y subcategorías*

Con dichos elementos elaboré un guion general para la entrevista con cada uno de las seis categorías temáticas, para las cuales establecí subtemas de cada categoría que convertí en variables de estudio. Como mencioné, apoyé el diseño del guion en la revisión del estado del arte, en el cual se encontraron algunos guiones cuyas preguntas se identificaron como relevantes para la investigación. A partir de las categorías y subcategorías señaladas, establecí las variables por conocer; de ahí realicé preguntas abiertas y específicas como un ejercicio preparativo para la aplicación de las entrevistas en campo.

Sin embargo, después de pilotar el instrumento, en posteriores entrevistas el formato fue mucho más flexible y natural para cuidar la fluidez de las respuestas. De este modo, se abarcaron todas las áreas y elementos temáticos establecidos mas no hubo necesidad de plantear cada una de las preguntas señaladas en el guion, lo cual hubiera entorpecido la interacción. Además, tras hacer un análisis inicial de los datos cuantitativos recogidos de la aplicación de una encuesta en la UPSLP, algunas de mis preguntas trataron de profundizar e indagar sobre posibles motivos que dieran origen a ciertos resultados. En efecto, de las primeras a las últimas entrevistas observé un cambio en mi forma de entrevistar, una transformación paulatina que advertía asimismo una mayor flexibilización en cómo y cuándo planteaba las preguntas, moldeando así la entrevista a mis entrevistadas y entrevistados, personas con muchas diferencias entre sí.

Comencé a realizar las entrevistas que formaron parte del trabajo de esta tesis doctoral en octubre de 2015 y se concluyeron hasta finales del año 2016. Entrevisté a diecinueve jóvenes, tanto hombres como mujeres, estudiantes actuales y recién egresados de entre 18 y 29 años de edad, de las dos instituciones educativas, la UPSLP y la UTSLP, en donde habían estudiado o de

donde eran egresados. Estas entrevistas formaron el núcleo de los datos que informaron el presente trabajo.

Además, con el fin de comparar y contrastar las prefiguraciones de los estudiantes sobre su futuro laboral con las visiones, exigencias y apreciaciones que tienen los empleadores, realicé entrevistas semi-estructuradas a empleadores del sector industrial que contrataban a egresados de la UPSLP y de la UTSLP y que tenían conocimiento sobre su desempeño dentro de su empresa. Para conocer la perspectiva de uno de los actores claves en la relación Universidad y mercado laboral, entrevisté al presidente de la Mesa de Educación de la COPARMEX<sup>9</sup> en San Luis Potosí. Finalmente, realicé entrevistas semi-estructuradas a ocho profesores o funcionarios de las dos universidades con la misma finalidad de contrastar y comparar las narrativas de los estudiantes con las visiones oficiales de las universidades. Grabé todas las entrevistas con una grabadora digital y respaldé los archivos de audio en formato .mp3 en mi computadora para, de ahí, realizar las transcripciones.

Transcribí los audios de las entrevistas de manera *verbatim*, que una vez transcritas a un documento de Word se importaron al paquete de análisis de datos cualitativos Atlas.ti para el cual adquirí una licencia de estudiante. Seguí el manual de Friese (2014) que desarrolló algunos aspectos de la teoría fundamentada que dieron pie a su enfoque para analizar datos cualitativos con el software de Atlas.ti, y tomé en cuenta sus recomendaciones para codificar y analizar los datos. Además, me apoyé en literatura sobre las técnicas de codificación desarrolladas bajo la teoría fundamentada (Creswell, 2007; Gibson, Dollarhid y Moss, 2010; Smit, 2002).

---

<sup>9</sup> Confederación Patronal de la República Mexicana, una asociación que representa a sus afiliados, más de 36 mil empresarios mexicanos de diversos sectores, que genera opiniones en torno a áreas temáticas, incluyendo la educación, para la cual cuenta con una comisión especial representada a nivel local por mi entrevistado, Homero Garza.

Primero realicé una codificación abierta, un proceso que llevé a cabo de forma intuitiva, tomando fragmentos de texto o “unidades de sentido” y vinculándolos a un código predeterminado que tenía en mente a partir del trabajo de creación de categorías y definición de variables, proceso conocido como codificación deductiva, o bien, un código en forma de una palabra, concepto, categoría o conjunto de palabras que surgió de la misma transcripción, conocido como codificación emergente. El proceso generó 187 códigos, una cantidad que se considera aceptable en esta primera etapa (Frieze, 2014).

Además de ser un proceso intuitivo, la codificación abierta es un proceso iterativo y cíclico. Así lo viví en esta primera fase de análisis, y no sólo porque así lo propuse. Circunstancias de la vida me llevaron a analizar algunas entrevistas hasta cuatro veces. Tuve que llevar a cabo una segunda codificación porque, tras días de trabajo de análisis en Atlas.ti, se me olvidó guardar los avances y, al volver a abrir el proyecto, varias de las entrevistas ya codificadas no aparecían como tal, por lo que tuve que volver a hacer el proceso. En algunos casos creo que el producto final quedó parecido o mejor, pero no podía recordar cada uno de los códigos anteriores que había creado. El efecto fue una lista de códigos aproximadamente 15% más corta.

La tercera codificación fue porque, al concluir la codificación abierta a todas las entrevistas a los estudiantes, en un percance el disco duro de mi computadora fue dañado irremediablemente, y con él, el análisis de datos hasta ese momento, así que volví a realizar la codificación abierta a todas las entrevistas, aunque esta tercera vez contaba al menos con la lista de códigos que había creado la primera vez, así como los reportes generados por Atlas.ti cuando concluí la segunda codificación, de modo que pude recuperar el trabajo perdido. Si bien lamenté los retrocesos técnicos que se presentaron, el imprevisto me obligó a realizar un ejercicio

recursivo que enriqueció la codificación, y finalmente, la simplificó al quedar consolidados algunos códigos similares y así, un conjunto de códigos más compacto.

La cuarta vez que revisé la codificación abierta fue cuando quise comenzar a realizar un trabajo de codificación axial y encontré fragmentos de entrevistas no codificados. Así que para sistematizar la revisión, comencé desde la primera entrevista y volví a leer cada una de ellas con sus respectivos códigos para garantizar, además, que hubiera consistencia en su aplicación y definición. Esta etapa fue voluntaria, sirviendo como control del proceso analítico, y en ella agregué comentarios a fragmentos de textos y a algunos de los códigos.

Friese (2014) recomienda el uso de la herramienta de memos en Atlas.ti para respaldar la comprensión analítica de los datos y profundizar en las reflexiones teóricas. Siguiendo esta advertencia, creé un memo para las cuatro preguntas de investigación cuyo alcance abordaba las entrevistas. En ellos anoté mis reflexiones sobre algunos fragmentos de entrevistas y vinculé los códigos más utilizados a estos memos. Algunas de las reflexiones que generé en ese espacio formaron parte del presente texto, mientras que otras fueron transformadas o bien excluidas por no ser pertinentes para el informe final.

En la teoría fundamentada, después de procesar los datos cualitativos en una primera etapa de codificación, se lleva a cabo un trabajo de codificación axial. Aclaro que la propuesta metodológica de mi tesis no se basó propiamente en la teoría fundamentada, pero sus preceptos guiaron el análisis de las entrevistas cualitativas. La codificación axial consiste en integrar y generalizar las categorías y conceptos desarrollados durante la etapa de codificación abierta para crear un “paradigma de codificación” que permite articular los fenómenos al contexto en que surgen, a las condiciones causales del fenómeno, al contexto que los enmarca, a estrategias



que los y los estudiantes y recién egresados utilizaron verbos como *trabajar, estudiar, querer, terminar, seguir, entrar y gustar* con mucha frecuencia, así como sustantivos como trabajo, empresa, universidad y carrera, lo cual no es de sorprenderse dada la temática de las entrevistas, pero dado que también les pregunté acerca de sus familias, sus pasatiempos y sus imaginarios en torno a sus vidas personales, la nube de palabras reveló la centralidad de los temas del trabajo y el estudio en sus imaginarios en torno a su futuro laboral.

A continuación presento la lista de estudiantes y recién egresados entrevistados. Los seleccioné siguiendo la técnica de bola de nieve: primero entrevisté a un joven que había sido mi alumno y del que tenía conocimiento de que estudiaba en la UPSLP. El joven me recomendó a un compañero suyo para mi segunda entrevista, y así sucesivamente pude acercarme a más estudiantes y recién egresados. Fui rechazada en más de una ocasión en mi intento por entrevistar a algunos estudiantes, mientras que otros simplemente cancelaron su cita una y otra vez, hasta que entendí que no querían ser entrevistados. En el presente informe cambié todos los nombres de los participantes para proteger la confidencialidad que les prometí en la entrevista, y al momento de llevar a cabo la entrevista les pedí permiso de grabarlos, a la vez que les aseguré que sus nombres reales no serían asociados al contenido de las entrevistas.

*Tabla 1:* Lista de estudiantes y recién egresados entrevistados<sup>11</sup>

Nombre	Sexo <sup>12</sup>	Escuela	Carrera	Semestre/ Cuatrimestre	Fecha
Carmen	M	UTSLP	Ingeniería Mecánica	Egresada	06/dic/2015
Eliana	M	UTSLP	Ingeniería en Desarrollo e Innovación Empresarial	Egresada	06/dic/2015
Nicolás	H	UTSLP	Ingeniería Logística	9º Cuatri <sup>13</sup> .	08/dic/2015
Alex	H	UTSLP	TSU, Sistemas de Mantenimiento Industrial	Egresado	17/dic/2015

<sup>11</sup> Los nombres de los participantes fueron cambiados para proteger su confidencialidad.

<sup>12</sup> (M) = Mujer; (H) = Hombre.

<sup>13</sup> (Cuatri) = Cuatrimestre

Nombre	Sexo <sup>12</sup>	Escuela	Carrera	Semestre/ Cuatrimestre	Fecha
Sofía	M	UTSLP	Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicación	2º Cuatri.	10/ene/2016
Mariana	M	UTSLP	Ingeniería en Desarrollo e Innovación Empresarial	Egresada	09/04/2016
Sandra	M	UTSLP	TSU, Desarrollo e Innovación Empresarial	1 <sup>er</sup> Cuatri.	29/sep/2016
Inés	M	UTSLP	TSU, Desarrollo e Innovación Empresarial	1 <sup>er</sup> Cuatri.	29/sep/2016
Oliver	H	UPSLP	Ingeniería en Tecnologías de Manufactura	7º Sem.	08/dic/2015
Sara	M	UPSLP	Ingeniería en Tecnologías de Manufactura	2º Sem.	05/ene/2016
Paola	M	UPSLP	Licenciatura en Administración y Gestión de Negocios	Egresada	21/dic/2015
Miriam	M	UPSLP	Ingeniería en Tecnologías de Manufactura	2º Sem.	12/04/2016
Rosa	M	UPSLP	Licenciatura en Mercadotecnia Internacional	4º. Sem.	13/ene/2016
David	H	UPSLP	Licenciatura en Mercadotecnia Internacional	4º Sem.	09/oct/2015
Amelia	M	UPSLP	Licenciatura en Mercadotecnia Internacional	2º Sem.	14/mar/2016
Elsa	M	UPSLP	Licenciatura en Mercadotecnia Internacional	2º Sem.	14/mar/2016
Fátima	M	UPSLP	Licenciatura en Mercadotecnia Internacional	2º Sem.	14/mar/2016
Mónica	M	UPSLP	Licenciatura en Mercadotecnia Internacional	2º Sem.	14/mar/2016

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 2 a continuación enumera a aquellos profesores y funcionarios educativos que entrevisté en ambas universidades. Concerté las entrevistas en persona, en algunos casos a través de una conocida en la UPSLP, y en el caso de la UTSLP, por mi propio acercamiento a la institución. Así como en el caso de los estudiantes, les pedí permiso de grabarlos y a los profesores les dije que la información no sería asociada a sus nombres. En el caso de los coordinadores de carrera, los entrevisté en su calidad oficial, pero opté por abreviar sus nombres aquí. Sin embargo, es imposible que se mantenga su confidencialidad total en estos casos dados sus cargos públicos.



*Tabla 2:* Lista de Entrevistas con Funcionarios Universitarios

Nombre	Institución	Carrera / Cargo	Fecha
Nancy	UTSLP	Profesora de Tiempo Completo, Desarrollo e Innovación Empresarial	02/nov/2016
Nohemí	UTSLP	Profesora de Inglés	18/ago/2017
Dr. N.	UPSLP	Coordinador de Ingeniería Industrial	02/nov/2016
Carmen	UPSLP	Profesora de Tiempo Completo, Ingeniería Industrial	02/nov/2016
Ing. E.	UPSLP	Coordinador de Ingeniería en Tecnologías de Manufactura	02/nov/2016
Mtro. B.	UPSLP	Coordinador de Licenciatura en Mercadotecnia Internacional	02/nov/2016
Juan	UPSLP	Profesor de Literatura	23/nov/2015
Marisol	UPSLP	Profesora de Núcleo Básico ITMA	
Vero	UPSLP	Profesora de Inglés	24/ago/2017

Fuente: Elaboración propia

Para triangular los datos cualitativos proporcionados por estudiantes, recién egresados, profesores y funcionarios, entrevisté cuatro empleadores, personas encargadas de contratar a egresadas y egresados de la UTSLP y UPSLP en empresas medianas y grandes o bien directores de empresas del mismo tamaño que podían proporcionar un panorama de la situación de contratación de su empresa y del mercado laboral en general. Elaboré un guion para estas entrevistas, pero dado el tiempo limitado con el que contaban estos ejecutivos, tuve que enfocarme a preguntas generales de cada categoría. Procuré asegurarme de que estos empleadores habían contratado en algún momento a algún estudiante o recién egresada de las dos instituciones educativas en cuestión.

*Tabla 3:* Lista de Entrevistas con Empleadores

Nombre	Giro de la empresa	Carrera / Cargo	Fecha
Samantha	Manufactura del ramo aeroespacial	Coordinadora de Recursos Humanos	30/sep/2016

Nombre	Giro de la empresa	Carrera / Cargo	Fecha
Alfredo	Manufactura y distribución de maquinaria pesada	Gerente General de la Planta	04/oct/2016
Cristóbal	Maquinados industriales	Director General	11/oct/2016
Gerardo	Fundición y maquinados industriales	Jefe de Recursos Humanos	23/sep/2016

Fuente: Elaboración propia

Entrevisté al Presidente de la Mesa de Educación de COPARMEX en San Luis Potosí, Homero Garza, quien permitió que usara su nombre y lo citara como tal en el presente texto. La entrevista se llevó en la Universidad San Pablo, escuela privada de la cual él es Rector, y le planteé algunas de las preguntas de un guion que improvisé dado que la concertación de la cita fue apresurada. Cabe señalar que lo entrevisté en su calidad de funcionario de COPARMEX, pero también le hice algunas preguntas en las que le pedí que contestara desde su experiencia como rector universitario.

*Tabla 4:* Entrevista con Organizaciones Empresariales

Nombre	Organización	Cargo	Fecha
Homero Garza	COPARMEX	Presidente, Mesa de Educación	

Fuente: Elaboración propia

Por último, quiero hacer mención de que tuve la oportunidad, en contextos de convivencia personal con conocidos, de entrevistar a dos participantes más que fungían como empleadores. Las entrevistas, al no ser formales, no fueron grabadas, pero con el permiso de mis interlocutores tomé apuntes, y algunas de sus aportaciones fueron incorporadas al presente trabajo. Una de esas contribuciones ya fue referida en la Introducción, dado que de esa conversación, misma que continuó en comunicaciones electrónicas posteriores, surgió el título de esta tesis.

## **Encuesta**

Con el fin de identificar las prefiguraciones laborales de los estudiantes de la Universidad Politécnica de San Luis Potosí, se aplicó una encuesta de 57 reactivos divididos en las mismas

seis categorías de análisis que se construyeron para las entrevistas cualitativas: ruta vocacional, experiencias universitarias, expectativas laborales, locus de control, género e identidad profesional. Para tal fin, solicité permiso de manera formal al rector de la UPSLP, el cual fue concedido. El rector facilitó la aplicación de la encuesta de tal forma que asignó a una empleada la tarea de proporcionarme una lista de salones y profesores; recibió las encuestas que imprimí y copié para tal fin; distribuyó los instrumentos a los profesores con un breve instructivo que proporcioné a cada profesor; y recogió las encuestas contestadas.

De modo similar, pedí en cinco ocasiones cita con el rector de la UTSLP sin recibir nunca una respuesta afirmativa: cada vez que marqué y expliqué el motivo de la llamada, se me informó que me volverían a llamar. Así, pasé por dos rectores de esa universidad. Como estrategia alternativa, solicité entrevista con una profesora de tiempo completo, misma que fue concedida. En la entrevista le pedí que me ayudara a acercarme al personal indicado para pedir permiso para aplicar la encuesta, y accedió, por lo que le envié el instrumento por correo electrónico. Me volví a comunicar en dos ocasiones con ella, hasta que, en la tercera, me enteré que no sería autorizada la aplicación de la encuesta. Así que tomé la decisión de excluir a la UTSLP de esta etapa investigativa.

Diseñé la encuesta a partir de una revisión del estado del arte en que revisé artículos académicos en materia de identidad profesional, expectativas laborales, experiencias universitarias, ruta vocacional, locus de control y género y empleo. A partir de estas categorías, definí las variables que quería estudiar y las operacionalicé con un enunciado que podría ser contestado con una escala de respuesta tipo Likert. Así creé un instrumento de encuesta con más de 100 reactivos.

En octubre de 2015, apliqué una prueba piloto con el instrumento a 45 estudiantes de la carrera de Ingeniería de Tecnologías de Manufactura en la UPSLP. En la prueba piloto pedí a los estudiantes que además de contestar la encuesta, proporcionaran retroalimentación escrita y oral sobre la misma. Los estudiantes indicaron problemas de redacción en algunos incisos y expresaron su inquietud de que la encuesta fuera demasiado extensa, inquietud repetida por la profesora a cuyos dos salones apliqué la encuesta. De ahí revisé el instrumento con el fin de realizar algunas correcciones y sintetizar los reactivos, aclarar algunos enunciados y reducir la extensión del mismo. A los reactivos que quedaron incluidos en el instrumento se midió el cociente de variabilidad mediante la prueba de Alfa de Cronbach a los reactivos tipo Likert como medida de confiabilidad. El resultado fue de .896, lo cual arroja un nivel bueno de confianza.

Habiendo realizado la prueba piloto y corregido el instrumento, a finales de noviembre de 2015 apliqué la encuesta en la UPSLP. La Rectoría de dicha institución apoyó la aplicación de la misma proporcionando un listado de todos los estudiantes de primer y noveno semestres de las seis carreras ofertadas por la UPSLP, con más de 1800 alumnos. De esta población, determiné que 1131 estudiantes conformaban el grupo de estudiantes de núcleo básico de primer semestre, divididos por salones de clase en los que se imparte la misma materia de tronco común a toda la población de estudiantes de primer semestre. De esta forma evitaría repetir los casos en la muestra y se me facilitaría la aplicación del instrumento.

El listado de estudiantes de noveno semestre arrojó un total de 736 estudiantes. Utilizando una herramienta de cálculo de muestras, determiné que para obtener un nivel de confianza de .95, para el tamaño de población de estudiantes de primer semestre el tamaño de muestra debería ascender a 287, y la muestra para estudiantes de noveno semestre debía ascender a 253 encuestados. De ahí seleccioné una muestra utilizando un generador de números aleatorios en

línea<sup>14</sup>, asignando un número entero de 1 al 32 para los salones de primer semestre y de 1 a 30 para los salones de noveno. Así, apliqué un total de 555 encuestas a estudiantes de la UPSLP a lo largo de diez días hábiles con la cooperación de sus profesores.

Concluido el proceso de aplicación de las encuestas, capturé los datos en una base de datos de Excel que después se importó al paquete estadístico SPSS con el fin de poder analizarla. Tras limpiar la base de datos de errores de captura, realicé un análisis de componentes principales con el que se creó una matriz de correlaciones para identificar las variables con mayor relación entre sí y con ella reducir el número de variables. Después de agrupar los datos de esta forma, los analicé utilizando estadísticas descriptivas. En algunos casos generé gráficas al trasladar los datos arrojados por SPSS a un libro de Excel para utilizar su herramienta de generación de gráficas por preferir la forma que se presentan los resultados y guardar consistencia visual en el presente documento.

### **Descripción de los encuestados**

Como mencioné en el apartado referente a la estrategia metodológica, la encuesta fue aplicada a una muestra de 555 estudiantes de la UPSLP. De esta aplicación se extrajeron algunas características de los encuestados que permiten describir de manera general a la muestra.

---

<sup>14</sup> Utilicé la herramienta virtual disponible en Random.org, en la cual se puede establecer un rango mínimo y máximo. De este modo, capturé 1 como mínimo y 32 como máximo para seleccionar a los salones de primer semestre, y del 1 al 30 para determinar los de noveno semestre. Ostenta ser un programa generador de verdaderos números aleatorios y no pseudo-aleatorios como los utilizados en programas computacionales.

Tabla 5: Edad de los encuestados

Semestre	Media	N	Desviación estándar
1	18.39	218	1.187
9	22.78	285	1.413
Perdido		52	
Total	20.87	503	2.547

Como se puede observar, las edades de los encuestados reflejan que en promedio los estudiantes han sido “tradicionales” al seguir la ruta esperada en México, sin interrupciones en sus estudios entre el término de su bachillerato y al inicio de su carrera universitaria. La edad mínima entre los 555 encuestados fue de 16 años, y la edad máxima fue de 30, lo cual evidencia que hay casos anómalos. Es posible en México entrar a la universidad a una edad de 16 años ya que existen bachilleratos intensivos de dos años de duración, cuando tradicionalmente los programas ese nivel duran tres años en este país.

Tabla 6: Sexo de los encuestados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	hombre	285	51.4	51.5	51.5
	mujer	268	48.3	48.5	100.0
	Total	553	99.6	100.0	
Perdido		2	.4		
Total		555	100.0		

Se observa que en toda la muestra encuestada, se dividió de forma pareja la aplicación del instrumento entre los hombres y las mujeres. Sin embargo, si se clasifica la muestra según el área de estudios, juntando las cuatro carreras de ingeniería y las dos carreras de licenciatura, se observa que las carreras de licenciatura están feminizadas, mientras que las de ingeniería están masculinizadas:

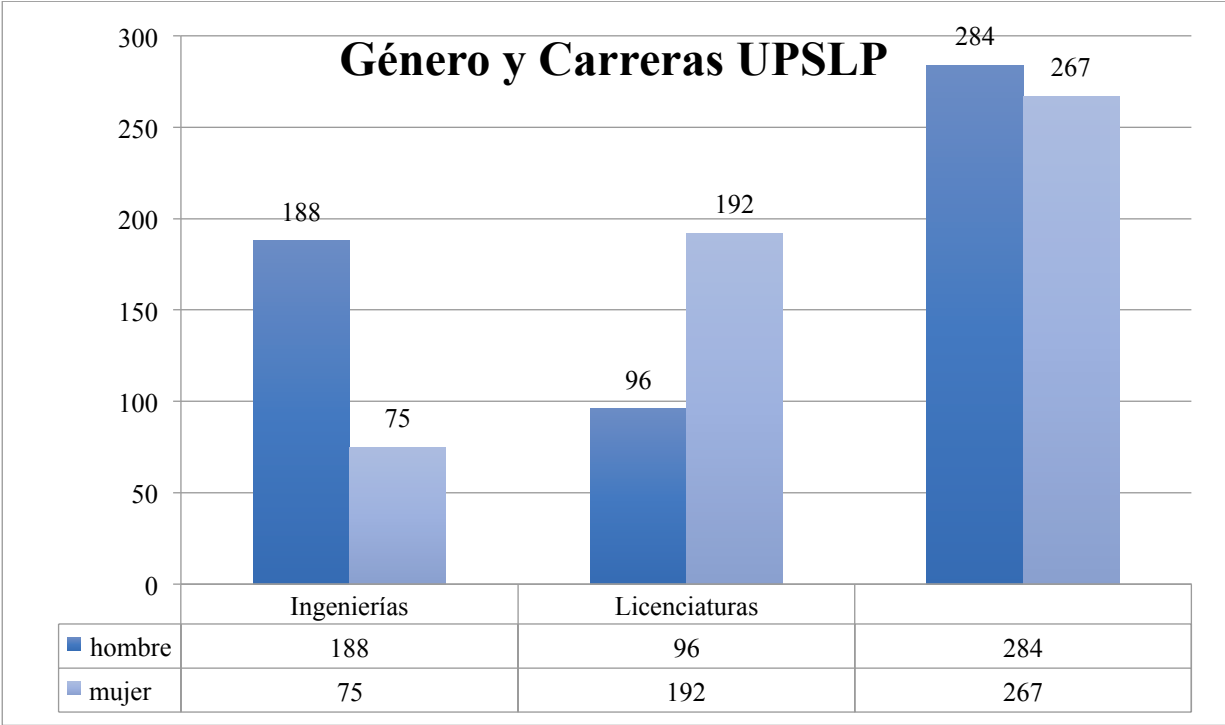


Figura 5: Género y carreras de las y los encuestados

Sin embargo, algunas de las ingenierías están más masculinizadas que otras: ISTI, o la carrera de Ingeniería en Sistemas y Tecnologías Industriales, es la ingeniería que cuenta con una mayor concentración de mujeres, en donde más de un tercio de los encuestados eran mujeres, mientras que la carrera de ITMA, o Ingeniería en Tecnologías de Manufactura, 83.8% de los encuestados eran hombres, frente al 16.3% de mujeres. Los datos arrojados por la encuesta, entonces, son similares a los reportados por el ANUIES y presentados en el apartado 1.1.

En su mayoría, los estudiantes encuestados de la UPSLP provienen del sistema de educación pública. El 74.2 por ciento de los encuestados estudió el nivel medio en una escuela secundaria pública:

Tabla 7: Tipo de secundaria cursada por los encuestados de la UPSLP

		<i>La secundaria a la que asististe fue</i>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	Pública	412	74.2	74.4	74.4
	Privada	142	25.6	25.6	100.0
	Total	554	99.8	100.0	
Perdido		1	.2		
Total		555	100.0		

Un porcentaje todavía mayor de los encuestados, el 78.2 por ciento de ellos, cursó el nivel medio superior en una preparatoria pública:

Tabla 8: Tipo de preparatoria cursada por los encuestados de la UPSLP

		<i>La preparatoria a la que asististe fue</i>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	Pública	434	78.2	78.5	78.5
	Privada	119	21.4	21.5	100.0
	Total	553	99.6	100.0	
Perdido		2	.4		
Total		555	100.0		

Así, aproximadamente tres cuartos de los estudiantes encuestados en la UPSLP cursaron el nivel secundaria en una escuela pública, mientras que la proporción aumentó un poco más para los encuestados que estudiaron la preparatoria pública, para ser casi cuatro quintos. Estos datos evidencian el nivel socioeconómico de los encuestados, ya que como las mismas autoridades educativas de la UPSLP señalaron, provienen los estudiantes de familias de bajos y medianos recursos económicos.

Tabla 9: Encuestados que estudian y trabajan

			¿Trabajas actualmente?		
			Sí	No	Total
Semestre	1°	Conteo	41	183	224
		%	18.3%	81.7%	100.0%
	9°	Conteo	223	83	306
		%	72.9%	27.1%	100.0%
Total		Conteo	264	266	530
		%	49.8%	50.2%	100.0%



Entre los estudiantes de primer semestre, el 18.3% trabaja mientras que el 81.7% de ellos no trabaja. Esta relación es prácticamente inversa para los estudiantes de noveno semestre, quienes en su gran mayoría trabajan. Este cambio a lo largo de los semestres es propiciado por los horarios de estudio de la misma UPSLP, ya que en los primeros semestres se concentra la carga de materias por la mañana mientras que en los últimos semestres los estudiantes toman sus clases por la tarde. Entre este conteo se incluyen estudiantes que ya se han integrado a sus prácticas profesionales, pero adicionalmente hay quienes tienen otros tipos de trabajo, incluyendo negocios propios.

Otro fenómeno que cabe resaltar es que el mercado laboral local no favorece el empleo de tiempo parcial para los estudiantes. Un repaso por los anuncios de empleo permite observar que la mayoría de las ofertas laborales en puestos que no requieren experiencia piden que los candidatos sean mayores de edad, lo cual excluye a algunos estudiantes de los primeros semestres quienes aún no cumplen la mayoría de edad, y además, piden que los candidatos tengan disponibilidad de horario para trabajar tiempo completo, lo cual difícilmente podría cumplir un estudiante. Sin embargo, ante la elevada rotación de empleados en todo tipo de puesto, incluyendo los que podrían atraer más a estudiantes como el trabajo en los servicios, las tiendas de ventas al menudeo, los restaurantes de comida rápida, etc., las empresas han cambiado su estrategia para admitir a candidatos que necesiten acomodar su horario laboral con el horario de clases. Así fue el caso de Elsa, con quien conversé durante mis observaciones áulicas, quien trabajaba de tiempo parcial en un restaurante de comida rápida. Su jefe le permitía escoger su horario, y al acercarse el periodo de exámenes, había podido disminuir el número de días que labora. Trabajaba siete horas cinco días a la semana, por lo cual era remunerada \$160 por día, más las propinas, que admitió son escasas.

Tabla 10: Presentación de examen de admisión en otra universidad

			¿Presentaste examen de admisión a otra universidad además de la UPSLP?		
			Sí	No	Total
Carrera	Ingeniería	Conteo	95	168	263
		%	36.1%	63.9%	100.0%
	Licenciatura	Conteo	108	182	290
		%	37.2%	62.8%	100.0%
Total	Conteo		203	350	553
	%		36.7%	63.3%	100.0%

El 36.1 por ciento de los encuestados que estudiaban ingeniería y el 37.2% de los que estudiaban licenciaturas habían presentado un examen de admisión a alguna otra universidad además de presentar el examen de la UPSLP. Esto ha sido posible gracias a que la UPSLP, al igual que otras universidades, ha procurado tener más de una fecha de examen de admisión, mismas que no coincidan con la fecha de presentación del examen de admisión a la UASLP, que año con año es el segundo sábado de julio. Así, los candidatos a ingreso pueden postularse a más de una universidad y después tomar sus decisiones.

Tabla 11: UPSLP como primera opción

			¿La UPSLP fue tu primera opción de estudios?		
			Sí	No	Total
Carrera	Ingeniería	Conteo	211	51	262
		%	80.5%	19.5%	100.0%
	Licenciatura	Conteo	224	65	289
		%	77.5%	22.5%	100.0%
Total	Conteo		435	116	551
	%		78.9%	21.1%	100.0%

A pesar de que más del 30 por ciento de los encuestados había presentado el examen de admisión en otra escuela, el 80.5 por ciento de los encuestados de ingeniería y el 77.5 por ciento

de los de licenciatura eligieron la UPSLP como su primera opción de estudios. En entrevistas encontré casos que habían querido entrar a la UASLP como primera opción, pero al no lograr ser admitidos eligieron la Politécnica como segunda opción, así como estudiantes para quienes la Politécnica fue la primera opción y sólo habían presentado examen en la Autónoma a insistencia de sus familiares, o bien, “para ver cómo quedaba,” como contó Paola. Por su parte, Sara intentó ingresar a la UASLP, pero como estudiante foránea, no fue admitida porque, dijo, la Autónoma da preferencia a los egresados de preparatorias del estado de San Luis Potosí.

Para la mayoría de los estudiantes de la UPSLP, entonces, hay una alta continuidad entre sus intereses vocacionales y su colocación en la opción de estudios deseada; sin embargo, es también notable que para casi una cuarta parte de los estudiantes de licenciatura y una quinta parte de los de ingeniería, la UPSLP no había sido su primera opción universitaria. Como se verá más adelante en las entrevistas cualitativas, para algunos de los participantes, este hecho no obstaculizó su pronta aceptación de su nuevo centro de estudios, mientras que para otros, su cambio de ruta vocacional provocaba disonancia e incertidumbre aun varios semestres adentrados en sus carreras universitarias. Se explorarán algunos casos más adelante en el presente texto.

### **Estructura del documento**

El primer capítulo aborda la reciente evolución del mercado laboral en México y las respuestas desde la educación superior a los nuevos retos de formación que han presentado los cambios estructurales surgidos a partir de los años 1990. En este espacio se presentan las dos universidades que en San Luis Potosí se crearon *ex profeso* para hacer frente a las nuevas exigencias del mercado laboral de su entidad y sus propuesta contemporánea de formación dual ante la llegada de empresas multinacionales a la región. Analizará, además, los planes de estudio

de estas dos universidades para conocer la posición que le dan a los estudiantes y las percepciones que ellos tienen sobre el curriculum.

El segundo capítulo recupera las percepciones, resistencias y conformidades de los estudiantes de las dos universidades estudiadas acerca de los nuevos perfiles laborales que prevén que les espera en el marco del modelo neoliberal. Para ello, se definen las prefiguraciones laborales y los imaginarios de los estudiantes y recién egresados y se exploran las significaciones que ellos desarrollan en torno a su formación profesional y el empleo; se exploran sus variadas experiencias desde su ruta vocacional y su vida universitaria, incluyendo el rol de su entorno familiar en la elección de carrera.

El tercer capítulo analiza el proceso de construcción de la identidad profesional de los jóvenes ante su transición de la escuela al trabajo en estas dos universidades del subsistema tecnológico en San Luis Potosí. Explora la identidad profesional desde la teoría y su configuración en los estudiantes que trabajan, su proceso de inserción laboral, sus imaginarios laborales y las estrategias que emplean para buscar una inserción laboral más ventajosa.

El cuarto capítulo identifica las diferencias de género que aparecen en la prefiguración de las identidades laborales en los participantes del estudio, así como en sus primeras experiencias durante su inserción en el mercado laboral. Aborda las trayectorias laborales imaginadas por las jóvenes, sus imaginarios en torno al balance entre trabajo y familia, y explora las experiencias subjetivas de las mujeres en el mundo tradicionalmente masculino de la ingeniería. Finalmente, este capítulo explora las implicaciones de la discriminación benévola en el mercado laboral y la naturalización de las diferencias de género en las y los jóvenes.

El quinto capítulo busca conocer las estrategias de los jóvenes para construir identidades laborales más ventajosas para insertarse en el mundo laboral; asimismo, tiene como objetivo

conocer las percepciones de los empleadores y de los directivos de las instituciones de educación tecnológica superior en torno a las prácticas profesionales e inserción laboral de los egresados de estas escuelas. Explora la relación entre la teoría y la práctica desde la perspectiva de los imaginarios de las y los estudiantes, recién egresados y sus futuros empleadores, la capacitación en los mismos centros laborales, la rotación prevaleciente en el mercado de trabajo en San Luis Potosí en relación con la generación conocida como los *millennials*.

## **CAPÍTULO 1: Modelo dual y modelo curricular basado en competencias en universidades tecnológicas. Un acercamiento etnográfico a espacios de formación tecnológica en San Luis Potosí.**

Este primer capítulo tiene como objetivo analizar el modelo curricular de las dos universidades tecnológicas que forman parte del estudio: la Universidad Politécnica de San Luis Potosí (UPSLP) y la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí (UTSLP) en el marco de la nueva conformación del mercado laboral regional y la percepción que tienen los estudiantes de estas dos universidades sobre el curriculum. De esta forma, se recorrerán las respuestas que ha tenido el subsistema tecnológico superior a las nuevas exigencias de las empresas situadas en las zonas industriales de San Luis Potosí, incluyendo la formación dual, un sistema de formación superior que combina los cursos académicos con capacitación laboral a cargo de un empleador.

El soporte teórico y conceptual de la presente investigación partió en primer lugar de las bases de la ideología neoliberal y la globalización que enmarcan los cambios sociales de las últimas décadas, particularmente en la educación mexicana. Por ejercer efectos transversales en las políticas educativas y sociales, el neoliberalismo fue clave para comprender el contexto mexicano que enmarcó el estudio, por lo que consideré necesario presentar tanto las perspectivas que elogian su eclosión así como las que cuestionan su viabilidad. Presenté los demás planteamientos teóricos en referencia a otros conceptos específicos que guiaron el estudio en cada uno de los capítulos.

La forma en que los jóvenes prefiguran su futuro laboral se enmarca en los cambios educativos surgidos del *neoliberalismo*, que se entiende de la siguiente manera:

El neoliberalismo es en primera instancia una teoría sobre prácticas de economía política que propone que el bienestar humano se puede alcanzar dejando actuar libremente las habilidades y libertades de emprendimiento individual en un marco institucional caracterizado por fuertes leyes de propiedad privada y mercados

abiertos e intercambio libre. El rol del estado es crear y preservar un marco institucional adecuado para estas prácticas (Harvey, 2009, p. 86).

De esta manera, Harvey argumenta que el proyecto utópico de llevar a escala global los principios de libre mercado a través de políticas de apertura comercial en realidad lleva a mayores desigualdades, mientras que promueve transformaciones en las políticas públicas como la privatización, la desregularización del mercado y medidas de austeridad que descomponen la solidaridad social y la organización sindical. Estas desigualdades se ocultan detrás de las estadísticas macroeconómicas que parecen anunciar salud económica.

La apertura y desregulación comerciales, cuyos efectos se han sentido en el campo de la educación de diversas formas, se dieron bajo el postulado neoliberal de que toda coerción por parte de un gobierno, especialmente pero no únicamente en términos económicos. El padre del neoliberalismo, F. A. Hayek, sostuvo que cualquier coerción gubernamental llevaría a efectos dañinos, ya que el hombre debe poder ejercer su voluntad de acuerdo con sus intenciones, sin importar las opciones que tenga. Definida la libertad en términos de ausencia de coerción, ésta debe extenderse a todos los ámbitos de la vida social y privada (Hayek, 1960).

El concepto de libertad fue preocupación de otros pensadores liberales que antecedieron a Hayek y a partir de los cuales este último teorizó. La lógica de mercado en la educación neoliberal es reflexión de las ideas de H. Spencer y J.S. Mill en torno a la libertad traducidas desde una corriente conservadora que defendía una educación individualista al servicio de unos cuantos. En este debate sobre las responsabilidades de la educación, Spencer, como padre del darwinismo social, consideró una suerte de coerción que el Estado dictara la forma en que los ciudadanos tuvieran que aplicar sus contribuciones fiscales con el fin de alcanzar el bien común, al pagar con sus impuestos la educación de los hijos de terceros.

Para J.S. Mill (1984) a su vez, sólo se justificaba la interferencia de otros individuos o de la sociedad en la vida del individuo cuando fuera para protegerlo. Así, el sentido de la educación sería para ayudar a formar las acciones futuras de los individuos libres. La contracara de este pensamiento utilitarista, llevado al extremo, es una visión del individuo como único responsable de su destino, fenómeno que se percibe cada vez más en los medios de comunicación de la actualidad y libros de auto-ayuda (Reguillo, 2010).

Actualmente, el adelgazamiento de los servicios gubernamentales bajo discursos de eficiencia y calidad es una forma en que la autoridad les da la espalda a sus ciudadanos. Para los jóvenes que se preparan para un mundo laboral globalizado, esto significa “la tendencia a depositar en los individuos, es decir en los jóvenes, la total responsabilidad de su situación. Hay en el ambiente una lógica instalada que tiende a ‘culpabilizar’ a los jóvenes de la precariedad de sus propias vidas” (Reguillo, 2010, p. 399).

Esta aceptación del mundo occidental como un espacio del capitalismo democrático sin rivales ideológicos en una globalización que se traduce como *doxa*, se presenta como “régimen discursivo que pretende imponerse como naturalmente evidente y por eso mismo no sujeto a discusión” (Giménez, 2007a, p. 266). Entonces, bajo este razonamiento, los efectos de la globalización neoliberal en la educación se interpretan como procesos naturales e ineludibles que se dan de manera esperada a nivel mundial y que se deberán considerar necesarios para mejorar la calidad educativa. Es decir, predomina una lógica de modelo único que deberá ser adoptado por todos los países con el fin de poder participar de la economía mundial.

Esta lógica única es reconocida por Bourdieu (2002), para quien los proponentes del modelo neoliberal en la economía dan por hecho un sentido común económico, pero el arraigo del neoliberalismo “debe un determinado número de sus características, presuntamente



universales, al hecho de estar inmersa, *embedded*, en una sociedad particular, es decir, arraigada en un sistema de creencias y de valores” (Bourdieu, 2002, p. 24). De esta forma, entre la teoría económica y las políticas que surgen de ella, “se interponen unos agentes y unas instituciones que están impregnados de todos los presupuestos heredados de la inmersión en un mundo económico particular, fruto de una historia social singular” (Bourdieu, 2002, p. 24). Bourdieu considera que la economía neoliberal, como la economía en general, es una construcción social, pero sólo es posible su arraigo en la medida en que las relaciones dialécticas entre agentes y estructuras se abran y se ajusten a la lógica neoliberal.

Entonces ante el éxito que la ideología neoliberal ha tenido para ensartarse en todos los niveles de la sociedad y volverse parte del sentido común, el sujeto se transforma en su relación con el tiempo y el espacio. Sennett (2006) advierte, en efecto, que para salir del paso en el capitalismo tardío caracterizado por la inestabilidad y la fragmentariedad, el sujeto debe tener la habilidad de manejar relaciones a corto plazo, desarrollar nuevas habilidades frente a las exigencias que se encuentran en estado constante de cambio y saber desprenderse de sus experiencias vividas. En términos ontológicos, el reto depositado en la educación es cómo formar a este tipo ideal de ser humano que busca la sociedad capitalista y neoliberal.

### **1.1 La respuesta del subsistema tecnológico superior en México ante los cambios estructurales del mercado laboral**

Si bien la tasa de desocupación en México es una de las más bajas de la OCDE, la juventud mexicana enfrenta un futuro laboral cada vez más incierto en el cual el contar con un grado académico mayor no necesariamente garantiza el empleo. La tasa de desocupación en México da cuenta de este escenario: entre la población económicamente activa (PEA) la desocupación ascendía al 5.08% a septiembre de 2014, del cual el 40.65% tiene escolaridad de nivel medio

superior y superior, porcentaje que ha aumentado en los últimos tres años (INEGI, 2014a), mientras que la tasa de desocupación entre los jóvenes de 15 a 24 años ascendía a 9.9% en 2013 (OCDE, 2013).

Este fenómeno se da a nivel mundial, en donde los indicadores macroeconómicos indican mayor estabilidad en las tasas de desocupación a partir de las crisis económicas generalizadas de las décadas de los 1970 y 1980, pero se acompaña de crecientes desigualdades que polarizan los estratos socioeconómicos y que afectan de manera distinta a los diferentes grupos etarios; así, los jóvenes se enfrentan a exclusiones en lo laboral y en lo educativo: según datos de la OCDE, el porcentaje de jóvenes entre las edades de 15 y 29 años que no estudian ni trabajan, llamados *Ni-Nis*, se ha mantenido prácticamente igual a lo largo de la última década, en un 24.7%, por encima del promedio de 16% para la Organización. Según Gabriela Ramos, Directora del Gabinete de la OCDE, además de representar una tragedia individual por la pérdida de oportunidades y exclusión económica y social para los jóvenes, es un problema para el país ya que la base fiscal se disminuye (Poy Solano, 2013).

Estas exclusiones educativa y laboral se acompañan de otro fenómeno de subempleo, pues “[d]esde los años noventa, diplomados o no, las jóvenes generaciones acumulan desocupación, pasantías, empleos precarios, y los diplomados a menudo son empleados por debajo de su calificación” (Le Breton, 2014, p. 91). Cuando bien el INEGI define al subempleo como aquella persona que busca aumentar sus horas de trabajo, aquí se refiere a la persona cuyo perfil educativo sobrepasa el perfil señalado en la descripción del puesto. Entonces, la sobrecalificación, acompañada del subempleo, también conlleva la exclusión de servicios gubernamentales derivados del empleo formal, ya que muchos empleados contratados bajo esquemas de subcontratación, empleo temporal y autoempleo (facturando sus servicios con

recibos de honorarios) no reciben las prestaciones de seguro y vivienda que acompañan el empleo de tiempo completo.

El fenómeno de sobrecalificación de ciertos empleados resulta paradójico en un país como México, en donde el 42% de los empleadores reporta problemas de reclutamiento, ya que alegan no poder encontrar candidatos que cubran los perfiles, lo cual para la OCDE es sintomático de la necesidad de desarrollar competencias más relevantes entre su mano de obra (OECD, s.f.). Este fenómeno se presenta junto con una creciente demanda de trabajadores altamente calificados en el manejo de tecnologías (Bassi, Busso, Urzúa, y Vargas, 2012) e implica que el sistema educativo mexicano no dota a todos sus educandos de los conocimientos y destrezas exigidos por el mercado laboral. Esto, por supuesto, genera aún más preguntas sobre la teleología educativa, los fines que persiguen los seres humanos al participar de la educación.

La respuesta por parte del gobierno mexicano a esta pregunta ha sido propulsar programas educativos tecnológicos orientados a formar a jóvenes para la obtención de trabajos calificados. Para ello, se ha dado pie a una serie de reformas educativas y la diversificación de la oferta educativa. Un actor importante en estos cambios han sido las mismas empresas mexicanas y extranjeras que participan en la toma de decisiones educativas a través de diversos mecanismos directos e indirectos. Entre ellos, el sector empresarial manifiesta su poder en asociaciones como el Consejo Coordinador Empresarial y la COPARMEX, o Universia, del Banco Santander, que también tiene presencia en México a través de la UNAM. De modo similar, la SEP estableció en 2014 un Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE) en el cual participa el sector empresarial.

Otro actor que surgió en 2005 fue la organización de la sociedad civil (OSC) Mexicanos Primero, la cual justificó su interés en el devenir educativo del país como una fuerza para

contrarrestar otras presiones ejercidas sobre las políticas educativas en México (Fundación Mexicanos Primero, 2007), sobreentendiéndose éstas como los agremiados del SNTE<sup>15</sup>. En lugar de dedicarse a obras filantrópicas como la emisión de becas, Mexicanos Primeros optó por realizar tareas de *lobbying* o cabildeo con el fin de intervenir en la definición de políticas educativas del país, trabajando en cercanía con quien próximamente sería presidente de México, Felipe Calderón Hinojosa.

Mexicanos Primero, auto-proclamado como *el* representante de la sociedad civil y de la opinión pública (Lebedeff, 2013) tenía como plataforma comunicativo los noticieros de Televisa, a través de los cuales manipuló la percepción de sus televidentes sobre “los maestros”, proyectando diariamente imágenes de protesta y manifestación violentas y actos vandálicos supuestamente perpetrados por los miembros del SNTE, informando sobre los pobres resultados de evaluaciones estandarizadas aplicadas a estudiantes de primaria y en general divulgando una panoplia de imágenes y datos relativos a un sistema educativo en crisis.

Así, las empresas, no sólo las que participaron (y siguen participando) en Mexicanos Primero, tienen una voz, aunque no siempre directa, en la toma de decisiones educativas, incluyendo a nivel terciario. En el paradigma neoliberal, la educación se vuelve un instrumento para encaminar los productos del sistema educativos hacia fines económicos para fomentar la competencia y la productividad. Entonces, antes de establecer otros mecanismos de gobernanza educativa como el Instituto Nacional de la Evaluación Educativa (INEE), resultado directo del trabajo cercano entre Mexicanos Primero y el entonces Presidente Felipe Calderón Hinojosa, y la Reforma Educativa de 2013 encabezada por su sucesor, el Presidente Enrique Peña Nieto, la respuesta a este contexto neoliberal por parte del sistema educativo mexicano comenzó a partir

---

<sup>15</sup> Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, principal sindicato de los empleados de educación pública en México, establecido en 1943 con el fin de proteger los derechos de sus agremiados.

de la adopción del modelo de Educación Basada en Competencias (EBC) que llegó a América Latina desde el Proceso de Bolonia de la Comisión Europea a través del Proyecto Tuning (Aboites, 2010).

El objetivo del proyecto era homogeneizar los contenidos académicos a lo largo de las universidades a través de la enseñanza basada en aproximadamente 30 competencias genéricas y 70 competencias específicas con el fin de facilitar la movilidad estudiantil entre países. Las cuatro fases del Proyecto Tuning incluyeron una etapa de sensibilización y difusión de información sobre el programa; encuentros entre pares para adoptar el programa; la implementación de la EBC a través de talleres y seminarios; y la internacionalización de los estándares de calidad (Coordinación General de Universidades Tecnológicas, 2008).

Con ello, llegaría a México a través del Programa Alfa en 2003, a la Universidad de Guanajuato. Desde entonces, se ha expandido el modelo a diversas universidades e instituciones de educación superior en México, promoviendo así la EBC. Un ejemplo de su manifestación en el Sistema Educativo Mexicano es a través de la implementación del Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC) en el 2003, que actualmente se conoce como el Programa de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias (PROFORHCOM), dirigido a los niveles de educación media superior y superior. Cuenta con un componente educativo y un componente evaluador que se materializó en la forma del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), el cual certifica las competencias de los trabajadores y capacitadores (Climent Bonilla, 2008). Así, a través de estos instrumentos de política educativa se crea una estrecha vinculación entre la formación técnica de niveles medio superior y superior y las instituciones educativas a cargo de este tipo de formación laboral con el fin de crear una mayor integración económica.

La apertura en la capital potosina de la Universidad Tecnológica y la Universidad Politécnica de San Luis Potosí, las cuales forman parte de un sistema nacional de universidades homónimas, surge en un contexto histórico-social que resulta trascendental para comprender la educación tecnológica como es entendida actualmente. Como ya se refirió en la introducción, a partir de una coyuntura de crisis económica extendida, aunada a la entrada de México a acuerdos multilaterales como el GATT, el TLCAN (entrada en vigor, 1994) y el GATS<sup>16</sup> (1995) surgieron cambios importantes en la política económica del país, que a su vez fueron traducidos a políticas educativas de disminución de la inversión a lo largo del sexenio presidencial de Miguel de la Madrid (1982-1988). No todos los cambios se debieron, por supuesto, al modelo neoliberal: como ejemplo, el terremoto de 1985 fue un golpe fuerte a la infraestructura educativa del centro del país, y junto con la inflación y deuda desenfrenadas del sexenio, dio pie a una disminución en la inversión educativa (Escalante Gonzalbo et al., 2010).

Para 1988, el gasto real en educación superior representaba sólo el 64% del mismo gasto en 1982. Además de la restricción del financiamiento, mediante la “Revolución Educativa” de Miguel de la Madrid, se buscó elevar la calidad educativa mediante la formación docente; utilizar los recursos de forma más eficiente y racional y ampliar la cobertura de servicios educativos a los sectores vulnerables; vincular la investigación científica con la educación y descentralizar la educación superior, entre otros (Guevara González, 2002). La limitada inversión educativa bajo este modelo desencadenó disminuciones salariales del personal docente y una fuerte caída del gasto per cápita a pesar de la desaceleración del ritmo de crecimiento de la matrícula (Guevara González, 2002).

---

<sup>16</sup> Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, conocido como el GATS por sus siglas en inglés, que entró en vigor en el año 1995.

Ante las dificultades económicas de la década de los 1980 y los recortes concomitantes en el gasto educativo, en 1989 el entonces presidente mexicano Carlos Salinas de Gortari introdujo su política de modernización educativa ya que se había detectado una baja relación de los planes de estudio con los sectores productivos. Con el fin de responder a la globalización económica, y en el marco de los tratados comerciales en el que se inscribió México, surgía la necesidad de plantear programas de actualización de las instituciones de educación superior.

Durante dicho periodo de cambios estructurales en el gobierno mexicano en general y en el sector educativo en particular, se detectó un “desequilibrio de la distribución de la matrícula entre las distintas áreas profesionales” (De la Isla Herrera, 2010, p. 59) que requeriría el planteamiento de estrategias a través del Programa de Modernización Educativa 1989-1994, cuyos objetivos incluían evaluar los servicios educativos, aumentar la calidad, establecer un currículo flexible y fomentar el emprendedurismo, entre otros. A nivel internacional, este movimiento educativo se llevó a cabo en el marco de la Nueva Gestión Pública (NGP) que propuso que la administración de lo público debía contener acciones para “timonear” o guiar al gobierno mediante decisiones de políticas públicas en lugar de “remar” con la prestación de servicios (Rhodes, 1996).

El modelo de diseño y gestión educativos durante este periodo respondió a las tendencias en las políticas públicas formuladas a partir de la Nueva Gestión Pública que, en aras de “adelgazar” el gobierno, fomentando la mercantilización del sector educativo, nuevas formas de privatización, el gerencialismo y la rendición de cuentas, características que están imbricadas de una visión corporativista; en particular, en la educación superior mexicana esto significaría mayor involucramiento del gobierno en los quehaceres educativos cotidianos y la disolución paulatina de modos colegiales de trabajar en la academia, así como la implantación de nuevas

formas de financiamiento, en donde los estudiantes, serían vistos como clientes de servicios educativos (de Vries & Álvarez-Mendiola, 2012).

Aunque el movimiento de Nueva Gestión Pública comenzó en los años 1990, uno de sus productos en el ámbito educativo se manifestó en forma de la sociedad civil Mexicanos Primero, mencionada párrafos arriba y fundada por el empresario televisivo Emilio Azcárraga, quien reunió a actores del mundo empresarial, de los medios de comunicación y algunas instituciones de educación superior como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) (Lowenthal & Bertucci, 2014). Juntos con el Presidente Enrique Peña Nieto impulsaron la Reforma Educativa que mermó la influencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), cuyos miembros son referidos colectivamente como “los maestros” en los medios de comunicación, estableciendo requisitos de evaluación estandarizada para el ingreso al sistema educativo para profesores nuevos, así como evaluaciones periódicas a los profesores como condición para la permanencia en el trabajo. Dada la concentración de la reforma en la evaluación al ejercicio docente, se ha considerado que la reforma de 2013 propulsada por el Presidente Enrique Peña Nieto fue de naturaleza laboral y no de plenamente educativa.

De este modo, el periodo referido trajo la implantación diversas evaluaciones a la educación superior por parte de organismos internacionales que incluyen el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Así, surgió una mayor regulación gubernamental a la educación superior acompañada de un desplazamiento de la planeación educativa hacia a la evaluación, misma que sería externa y que tendría la finalidad de transparentar los procesos administrativos y educativos al interior de las universidades (López Noriega, Lagunes Huerta, y Recio Urdaneta, 2009).

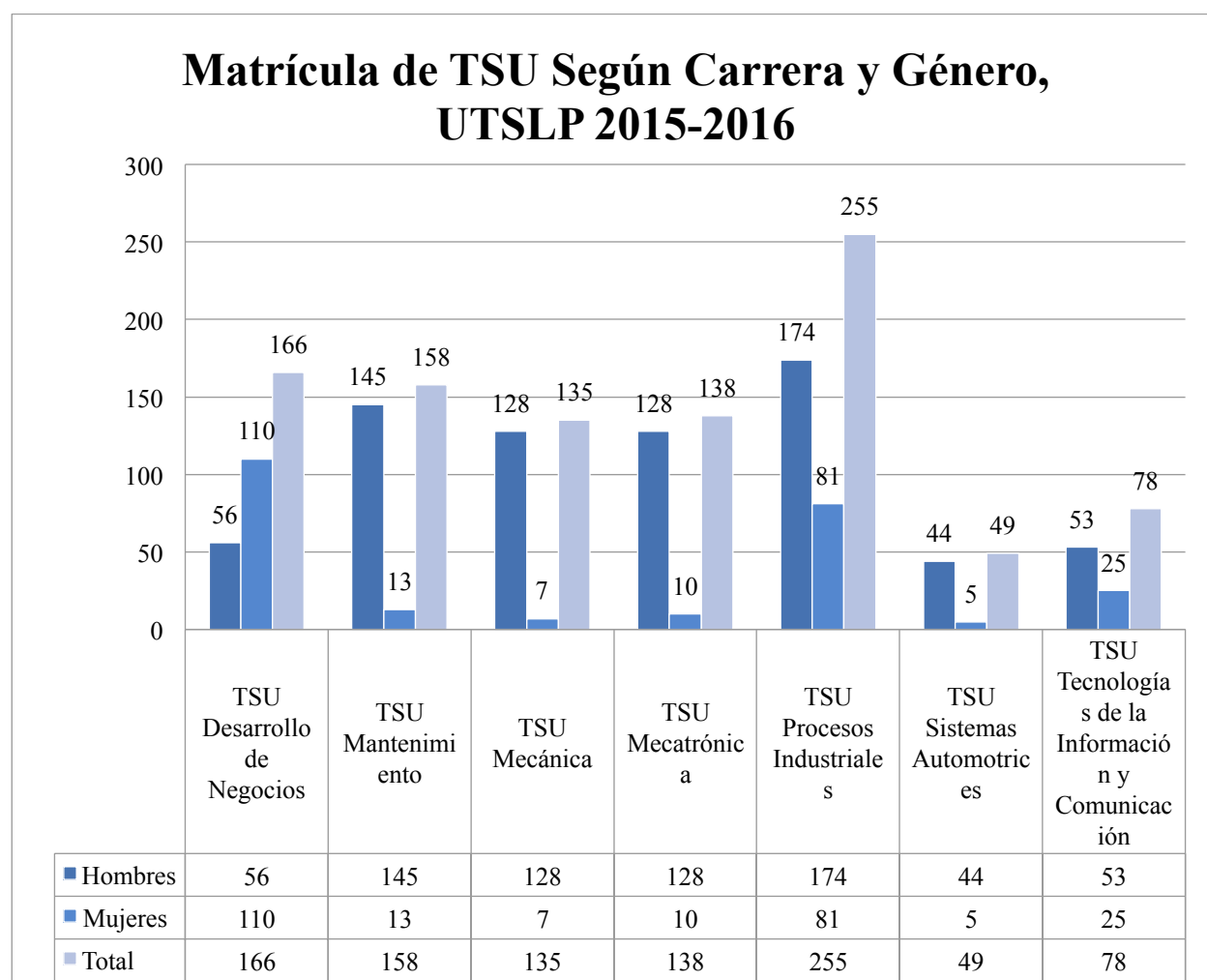


El informe final arrojado por el programa mencionado y las evaluaciones resultantes dieron lugar al desarrollo de una nueva institución tecnológica a nivel superior, que se llamaría la Universidad Tecnológica, creada en 1991 en tres estados de la República Mexicana: Aguascalientes, Estado de México e Hidalgo. En San Luis Potosí la Universidad Tecnológica se encuentra en servicio desde 1997. Las universidades tecnológicas responden a una estrategia para aumentar la cobertura educativa y aportar al sistema productivo y económico regional de las sedes de los planteles. Se busca con ellas crear oportunidades educativas en un modelo educativo de calidad, pertinencia, intensidad, flexibilidad y polivalencia (Moctezuma Barragán, 1993).

A su vez, la Universidad Politécnica de San Luis Potosí (UPSLP) abrió sus puertas en 2001. La iniciativa para abrir la UPSLP se dio desde la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí, impulsada particularmente por el entonces gobernador Marcelo de los Santos Fraga, cuando la apertura de los planteles de Universidades Politécnicas de otros estados de la República tenía más relación con la apertura de Universidades Tecnológicas (De la Garza Vizcaya, 2003).

Ante el interés de sus egresados de continuar sus estudios hasta obtener el grado de ingeniería, desde hace algunos años la UTSLP ofrece la opción de continuidad de estudios a través de la cual, tras un periodo en el que deben ejercer como Técnico Superior Universitario (TSU) en empleos formales, pueden volver a la universidad para obtener el grado de Ingeniería dentro de la misma institución. Actualmente ofrece siete carreras de TSU y seis ingenierías, además de una maestría en logística internacional. Su población estudiantil sin incluir a los estudiantes de posgrado ascendía a 2,064 estudiantes, de los cuales 678 eran mujeres y 1,386 eran hombres en el ciclo escolar 2015-2016. Las dos gráficas siguientes representan la

distribución de la población estudiantil de la escuela según carrera y género, siendo la primera gráfica la que corresponde a las carreras de TSU y la segunda las carreras de ingeniería.

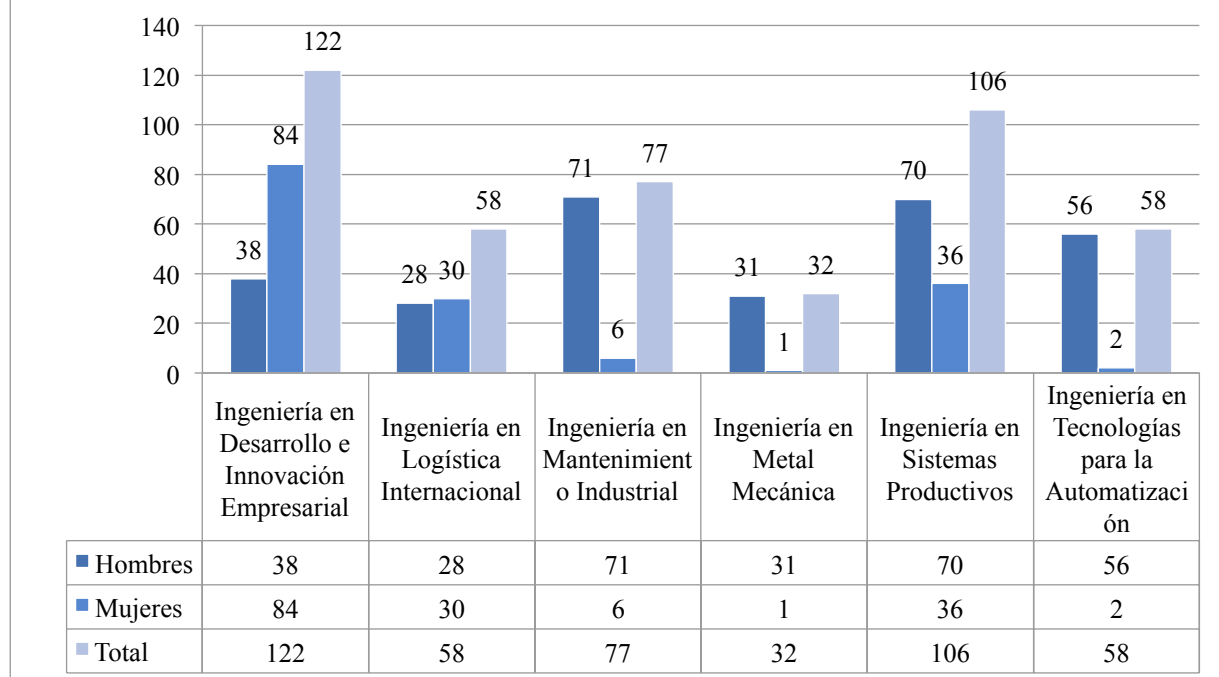


Fuente: (ANUIES, 2016)

*Figura 6:* Matrícula de TSU de la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí por carrera y género para el ciclo escolar 2015-2016

En la Figura 6 se presenta la matrícula de estudiantes de nivel TSU en la UTSLP según su carrera y género, gráfica que permite observar que, con la excepción de TSU en Desarrollo de Negocios, que tiene similitudes con las carreras de mercadotecnia y administración de negocios ofrecidas en la UPSLP, se presenta una marcada masculinización de las carreras.

## Matrícula de Ingenierías Según Carrera y Género, UTSLP 2015-2016

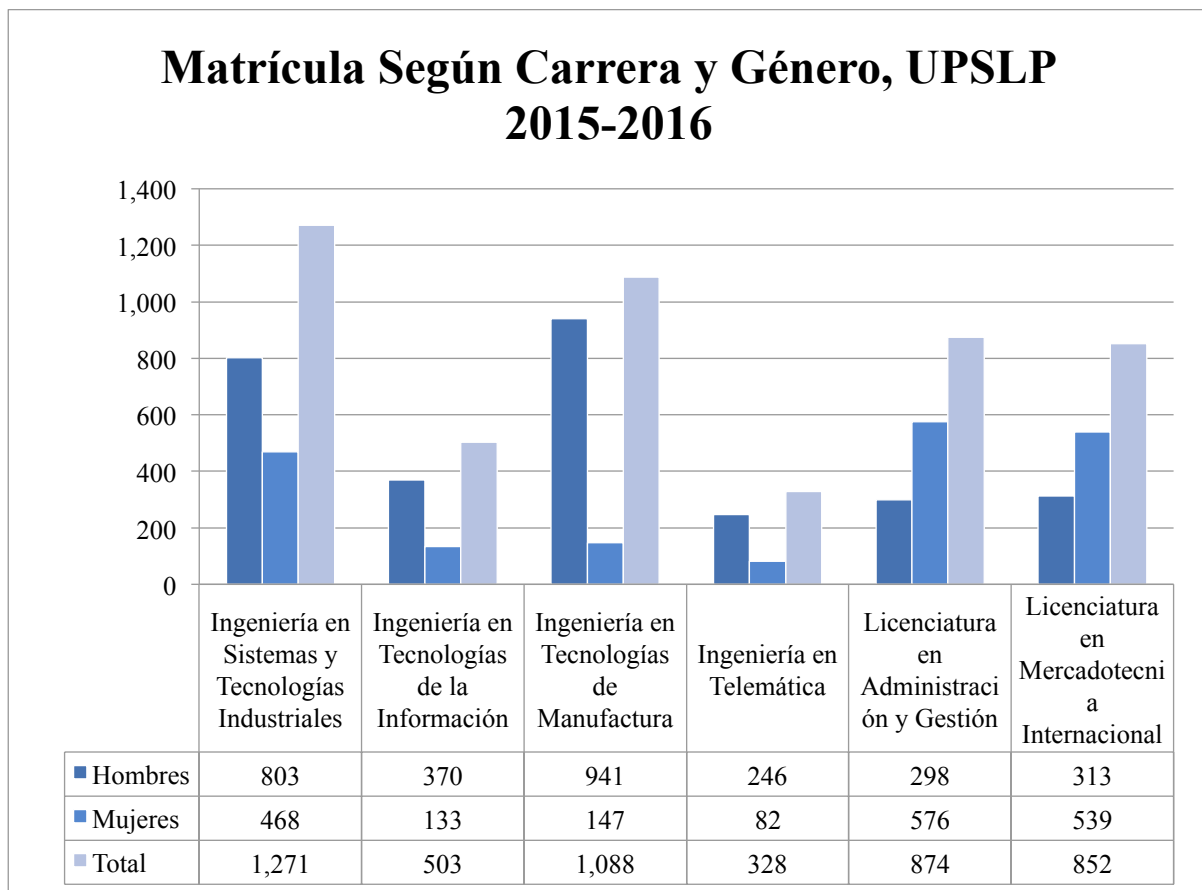


Fuente: (ANUIES, 2016)

*Figura 7:* Matrícula de ingenierías de la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí por carrera y género para el ciclo escolar 2015-2016

De modo similar, en las ingenierías de la UTSLP existe una masculinización de las carreras, nuevamente con la excepción de Ingeniería en Desarrollo e Innovación Empresarial, que es la continuación a nivel 5A del grado de TSU en Desarrollo de Negocios, de nivel 5B. Estos datos señalan que las opciones académicas cargadas hacia la actividad industrial son buscadas más por hombres que por mujeres. La carrera de ingeniería y TSU en Desarrollo de Negocios, feminizada, está más enfocada hacia actividades administrativas dentro de la industria. En efecto, cuando los egresados de esta carrera de TSU se acercan a la Politécnica para revalidar sus materias con el fin de continuar sus estudios hasta terminar el grado de licenciatura, son admitidos a la carrera de Administración y Gestión de Empresas.

Por su parte, la Universidad Politécnica de San Luis Potosí (la “UPSLP”) que como mencioné abrió sus puertas en 2001. La Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí dirigió la iniciativa de abrir el plantel de la UPSLP, a diferencia de otros planteles de Universidades Politécnicas en otras entidades de la República cuya apertura fue orquestada en cercana relación con la apertura de Universidades Tecnológicas mediante proyectos federales (De la Garza Vizcaya, 2003). Actualmente ofrece seis carreras: dos licenciaturas y cuatro ingenierías. Su población estudiantil era de 4,916 estudiantes en el ciclo escolar 2015-2016, con un total de 1,945 mujeres y 2,971 hombres.



Fuente: (ANUIES, 2016)

*Figura 8:* Matrícula de la Universidad Politécnica de San Luis Potosí por carrera y género para el ciclo escolar 2015-2016

Así como en la UTSLP se presentan diferencias por género en las matrículas según las carreras, en la Politécnica se observa que las licenciaturas, cuyos egresados se canalizarán más a actividades administrativas, son feminizadas, mientras que las ingenierías son masculinizadas. En ambas universidades, la única carrera del área de ingenierías en donde la inscripción de las mujeres se acerca a una razón de una mujer por cada dos hombres es, en la UTSLP, la Ingeniería en Sistemas Productivos, cuya carrera análoga de la UPSLP es la de Ingeniería en Sistemas y Tecnologías Industriales.

Aunque existen otras instituciones educativas privadas que fueron forjadas en una visión similar, estas dos instituciones representan en el estado de San Luis Potosí la llegada del modelo educativo neoliberal: carreras técnicas enfocadas a proveer de mano de obra calificada al sector productivo mediante carreras intensivas basadas en competencias. Por ello, los consideré como espacios idóneos para estudiar los efectos del modelo neoliberal sobre la negociación de prefiguraciones laborales en la identidad de los jóvenes universitarios.

Dichas instituciones, que surgieron como respuesta a diversas necesidades de la industria, han implementado la EBC, la cual a su vez encierra procesos de normalización, evaluación, acreditación certificación y socialización (Climent Bonilla, 2008). Así, se centra la educación cada vez más en la formación de recursos humanos para las empresas a través de carreras cortas. Las carreras cortas, que permiten salidas laterales a lo largo del plan de estudio que culmina en una licenciatura o ingeniería, se centran en materias profesionalizantes, en las cuales hay poca posibilidad de opción de materias complementarias y pocas materias, si es que hay algunas, en áreas no relacionadas con la carrera profesional. Es decir, están obviadas asignaturas como

historia, filosofía, artes, etc. que, bajo este esquema, parecen irrelevantes para la formación para un trabajo.

Entonces, por su énfasis en la formación de capital humano para las empresas nacionales e internacionales, los nuevos modelos educativos representan el retorno de la Teoría del Capital Humano, en donde la educación se concibe en términos de costo-beneficio, siendo el costo la inversión educativa, siendo el beneficio los resultados en términos de seres humanos vistos como capital que generará beneficios para las empresas (Porras Lavalle, 2006).

Otro factor que influye en este proceso de respuesta desde la educación ha sido que la tasa de cobertura educativa de nivel superior ha crecido a un menor ritmo que la demanda. Es decir, amén del bono demográfico que se vive en el país, son cada vez más los jóvenes interesados en asistir a las universidades públicas. Sin embargo, el gobierno mexicano no ha respondido ampliando la oferta educativa al mismo paso, de modo que se crea una especie de privatización implícita de la educación en la medida en que nacen universidades privadas nuevas o bien las existentes amplían su oferta para cubrir el creciente excedente de estudiantes rechazados de las universidades públicas por que estas últimas no cuentan con los recursos necesarios para atenderlos.

Existe, sin embargo, otra presión privatizadora en el Sistema Educativo Mexicano a partir de la inscripción de México en el GATS en 1986. El acuerdo considera la educación como cualquier otro servicio, que paulatinamente deberá quedar sujetas a las reglas del comercio internacional cuando no sea impartida en su totalidad por el Estado. Si bien no se han aplicado estas reglas al pie de la letra, existe el potencial de que esto suceda, y periódicamente aparecen llamamientos periodísticos acerca de las implicaciones que tienen estos acuerdos además para la movilidad estudiantil entre países.

Ante esta creciente mercantilización de la educación para responder al problema de aparente desvinculación entre la escuela y el mercado laboral, los procesos identitarios de los estudiantes aparecen como forma de resistencia o bien conformidad con el entorno globalizado, en donde la aparente homogeneización cultural que parece promoverse mediante la influencia de los medios masivos de comunicación y las redes sociales se contrasta con la localización, incluso referida como la “glocalización” en algunos textos (Mato, 2002; Ortíz Boza, 2010; Smyth y Hattam, 2004). En este sentido, algunos investigadores postulan que la globalización neoliberal conlleva un sentido de pertenencia a la aldea global en donde toda la humanidad comparte la vulnerabilidad ecológica común (Giménez, 2000), pero se contrasta con un aislamiento generado por los cambios profundos en las relaciones interpersonales (Giddens, 2002). En este sentido, se construyen los significados en torno a las mismas prácticas culturales de manera distinta a nivel local (Nateras Domínguez, 2010).

Los que no están excluidos de la escuela encuentran un espacio en donde negocian su identidad en un ámbito académico con vistas a la inserción laboral, y en este sentido, se busca reconocer “la idea del joven que siempre está en el proceso de convertirse en alguien mediante prácticas relacionales de reconocimiento” (Dillabough y Kennelly, 2010, p. 4). Parte de la identidad laboral se desarrolla a partir del autoconocimiento, el conocimiento del mundo del trabajo y las interacciones entre estos dos; cuando el joven haya construido una identidad laboral fuerte, puede tomar decisiones más eficaces y seguras en relación a su formación para el trabajo (Pascual Fernández, 2006).

Sin embargo, la estructura educativa en México obliga a los jóvenes a tomar decisiones sobre su destino profesional aun cuando se encuentran en una etapa de búsqueda y construcción de su propio ser. Es decir, desde el nivel medio superior, los estudiantes eligen su área de

concentración, como ejemplo en los bachilleratos incorporados a la UNAM, que cuentan con cuatro áreas de especialización: las ciencias físico-matemáticas, las ciencias biológicas y de salud, las ciencias sociales y las humanidades. Estas decisiones encierran al joven en un camino profesional, en donde ciertamente muchos estudiantes tienen claras ideas acerca de las opciones universitarias a las que buscan inscribirse.

Cuando los estudiantes tienen incertidumbre acerca de su vocación, la falta de flexibilidad curricular se vuelve problemática ya que, al no permitirles la portabilidad de créditos entre un programa profesional y otro una vez que se hayan iniciado los estudios universitarios, sus decisiones vocacionales los encierran en una camisa de fuerzas formativa. En México, donde existen opciones de educación terciaria profesionalizantes, orientadas a la colocación de su alumnado en el mercado laboral y otras enfocadas a la preparación para los estudios académicos o destinos laborales menos específicos, las primeras exigen que los jóvenes elijan desde el inicio de su formación profesional prácticamente cuál será su destino profesional. Es de esta manera que las prefiguraciones laborales comienzan a influir en y ser influidos por la toma de decisiones educativas y ocupacionales.

En este contexto, y dada mi trayectoria profesional y laboral y las experiencias vividas que conforman mi biografía, me interesé por conocer el lugar de la formación para el trabajo de los alumnos en sus biografías personales, educativas y laborales para ver de qué manera sus representaciones de la formación para el trabajo se asemejan o se alejan de la visión institucional del mismo proceso y cómo se protegen de las exclusiones sociales, educativas y/o laborales a las que pudieran enfrentarse. Para lograr adentrarse en estas representaciones y prefiguraciones laborales, me resultó necesario atender los procesos identitarios de los estudiantes universitarios en el contexto de la formación y el trabajo. El término “identidad,” ampliamente utilizado en las



ciencias sociales y en otras disciplinas hoy en día, forma y es formada a partir de la experiencia humana. La identidad educativa y laboral de los estudiantes dentro y fuera del centro educativo es una clave para interpretar los fines para los cuales se educa para el trabajo.

En el ámbito educativo, y por ello en la formación para el trabajo, se va construyendo y negociando la identidad. La presente investigación es un acercamiento al conocimiento del proceso de desarrollo de las prefiguraciones laborales en la formación identitaria de los sujetos respecto a su actividad educativa y la relación de ésta con su vida personal y laboral, cuando se tiene trabajo, y las proyecciones que ellos tienen hacia el futuro respecto al empleo y/o la continuación de su educación fuera de la institución educativa.

### **1.1.1 La Universidad Politécnica de San Luis Potosí: ¿Escuela pública o privada?**

La UPSLP, aún siendo universidad pública, no es un espacio de acceso abierto para todo el público. Sus entradas están resguardadas por un servicio de seguridad privada en todo momento, y no se puede ingresar sin credencial al menos que se registre con identificación oficial y se indique el motivo de la visita y con quién se dirige. A diferencia de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), cuyo plantel principal es accesible por todo público, la UPSLP tiene el acceso cerrado. Además de las casetas de vigilancia instaladas en las entradas, hay un oficial de seguridad en la entrada de cada uno de los edificios de estudiantes, donde se encuentran los salones de clase. Este hecho, que no deja de formar parte de una norma social que a los ojos de muchos es necesaria ante el contexto de violencia e inseguridad que se vive en la sociedad mexicana derivado de la “lucha contra el narcotráfico”, contribuye a la representación social del lugar que se otorga a los estudiantes dentro de las instalaciones.

La presencia de la seguridad privada es un ejemplo de cómo esto constriñe las actividades estudiantiles. En el tiempo en que realicé observaciones etnográficas como parte de mi trabajo de

campo en esa escuela, noté que el campo de fútbol nunca fue ocupado para actividades deportivas espontáneas u organizadas, permaneciendo su perímetro de malla ciclónica cerrado bajo llave. Ante esta falta de acceso a los espacios destinados para la actividad deportiva, las plazas centrales parecían ser las áreas predilectas para la convivencia de los estudiantes; incluso ahí, los jóvenes estaban constantemente vigilados por elementos de seguridad. Noté en una ocasión que, al aglomerarse grupos grandes de jóvenes, había un oficial que parecía estar “en alerta” ante la posibilidad de que surgiera algo imprevisto.

En otra ocasión, un grupo de estudiantes se encontraba en un nicho de concreto sobre un gran muro grueso del lado poniente del auditorio que no tenía ventanas o ductos de aire que pudieran permitir el paso de sonido. Como un espacio que proveía protección del sol intenso característico de los últimos meses de la primavera potosina, con una tabla de concreto que servía de asiento, era un lugar que siempre vi ocupado por estudiantes que buscaban descansar un rato. Frente a ese lado del auditorio no había salones de clase ni oficinas, y el recinto más cercano era la cafetería, lugar que siempre encontré bullicioso. Sin embargo, al pasar caminando por ese nicho coincidí en un momento en que una oficial de seguridad se acercó a los estudiantes que ahí estaban sentados, uno con laptop abierto, otros recostados sobre sus mochilas, para pedirles que dejaran de hacer tanto ruido. A mi me pareció un acto autoritario, y al ver la reacción y gestos de los estudiantes, que sin oponer queja verbal accedieron al menos nominalmente a bajar el volumen de sus voces, me di cuenta que ellos también lo tomaron como afronta y gesto de control.

No podía evitar hacer comparaciones entre la apropiación del espacio de los estudiantes en otras universidades públicas mexicanas como la UNAM, o, en menor grado, la UASLP, en donde el acceso a las instalaciones es menos vigilado y los estudiantes cuentan con más espacios

de esparcimiento y diversión. Especialmente hacía la comparación con las universidades públicas de donde soy originaria, en los Estados Unidos, en donde los estudiantes cuentan con acceso a jardines, parques, instalaciones deportivas, numerosas bibliotecas y áreas de estudio, donde sí puede haber control de acceso, particularmente a los recintos cerrados, pero no están los alumnos bajo constante vigilancia. En las dos bibliotecas universitarias a las que he acudido con regularidad en los Estados Unidos, una en una universidad pública y la otra en una privada, lo hacía con libre acceso, incluso a los pisos superiores, y sin necesidad de identificarme ni anotar mi entrada.

Investigando más a fondo, encontré las razones por tal vigilancia. Las instalaciones de la UPSLP no pertenecen a la Secretaría de Educación Pública ni a ninguna entidad pública, sino a conglomeraciones de inversionistas extranjeros. Las instalaciones físicas del plantel de la Universidad Politécnica de San Luis Potosí fueron construidas después de haber estado ubicada la universidad en unas instalaciones temporales rentadas en el Centro Histórico de la ciudad capital de San Luis Potosí, mismas que no se consideraban adecuadas por estar ubicadas en un recinto histórico protegido contra modificaciones por el INAH y de tamaño insuficiente para atender una creciente población estudiantil (Jiménez Gómez Tagle, 2014).

Entonces, en noviembre de 2004 se autorizó una licitación denominado “Nuevo Campus de la Universidad Politécnica de San Luis Potosí” cuyo contrato fue autorizado en octubre de 2006. El proyecto se propuso como uno de “asociación público-privado,” cuyas siglas son “APP” y que se define como:

concepto que engloba una diversidad de esquemas de inversión donde participan los sectores público y privado, desde las concesiones que se otorgan a particulares hasta los proyectos de infraestructura productiva de largo plazo (Jiménez Gómez Tagle, 2014, p. 3)

Una de las modalidades de las APP es el PPS, o “Proyecto de Prestación de Servicio,” cuyo objetivo consiste en que los proyectos públicos delineados en el Plan Nacional de Desarrollo

sectorial que se emite en cada sexenio se cumplan con mayor eficiencia al incorporar la prestación de algunos servicios públicos subcontratados a entidades privadas. El servicio público sigue siendo la última responsabilidad del gobierno, pero su prestación puede ser delegada a particulares, y así fue el caso de la construcción del nuevo plantel de la UPSLP a principios del tercer milenio: se licitó su construcción y la gestión de todos los servicios prestados en sus instalaciones con la salvedad de los servicios propiamente educativos a una corporación privada. El esquema de APP bajo el cual opera hasta la fecha la UPSLP es el primero y único en México (Bolsa Mexicana de Valores S.A.B. de C.V., 2016; Ruiz, 2017).

La Asociación Pública-Privada es una modalidad que refleja la tendencia del gobierno federal mexicano de adoptar políticas públicas de *endoprivatización*, cuya finalidad no es la privatización total de la educación superior sino la implantación de modelos gerencialistas con lógica empresarial. Responde a la visión de que la educación no debe estar exclusivamente en manos de un gobierno (que, desde esta perspectiva, monopoliza la prestación de servicios educativos) y la postura de que el sector privado puede proporcionar servicios de una forma más eficiente y eficaz (CLADE, 2012).

La justificación de licitar la construcción y la administración del nuevo plantel universitario a una entidad privada fue que la motivación del prestador de servicios particular “es la obtención del beneficio, por lo tanto tiene un incentivo para reducir costos continuamente y mejorar los mecanismos de entrega” (Jiménez Gómez Tagle, 2014, p. 8). Los pagos para cubrir los costos de la prestación de servicios deben ser cubiertos por el gobierno, como parte de su gasto corriente, y los acuerdos son regidos por diferentes leyes mexicanas, y el prestador de servicios al cual sería otorgado el contrato de licitación bajo este esquema se llamaría “Inversionista Proveedor” (Jiménez Gómez Tagle, 2014).

Bajo el contrato para la edificación del nuevo plantel de la UPSLP, que fue licitado a una empresa llamada “Acciona Concesiones,” de capital español, se incluiría la construcción de los espacios áulicos, laboratorios, cubículos y salas de maestros, oficinas administrativas, la biblioteca, los Centros de Idiomas y de Negocios, el Centro de Manufactura, un Centro de Cómputo con 22 laboratorios, la Rectoría, las áreas deportivas y otras áreas de servicios. Dentro de los otros servicios prestados estarían los que se señalan en la Tabla a continuación:

*Tabla 12: Servicios prestados por el Inversionista Proveedor de la UPSLP*

Servicios prestados por el Inversionista Proveedor de la UPSLP	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administración de Servicios Ocupacionales</li> <li>• Centro de Atención al Usuario</li> <li>• Vigilancia</li> <li>• Recepción</li> <li>• Limpieza</li> <li>• Intendencia</li> <li>• Retiro de Basura</li> <li>• Control de Plagas</li> <li>• Alimentos Ligeros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantenimiento de Instalaciones y Equipamiento</li> <li>• Jardinería</li> <li>• Telecomunicaciones</li> <li>• Administración de Servicios Públicos.</li> <li>• Mensajeros y Correos</li> <li>• Cafetería &amp; <i>Coffee Service</i></li> <li>• Continuidad de Servicios</li> <li>• Papelería y Copiado</li> </ul>

Nota: Tabla reproducida de (Jiménez Gómez Tagle, 2014, p. 41)

Así, se autorizó una obra con un presupuesto de cuatro millones de pesos mexicanos para una superficie de construcción de 40 mil metros cuadrados que se llevó a cabo en cuatro etapas entre 2007 y 2011. Durante 20 años, entre 2007 y 2027, las instalaciones serán propiedad del Inversionista Proveedor y todos los servicios mencionados, sin incluir propiamente la prestación de servicios educativos, serán prestados por el mismo (Jiménez Gómez Tagle, 2014). De ahí que, cuando realicé mi trabajo de campo en las instalaciones, observé que había tanta vigilancia: los guardias de seguridad estaban cuidando la integridad física de las *instalaciones educativas*. En efecto, entre 2007 y 2011, la UPSLP tuvo que indemnizar a Acciona Concesiones la cantidad de MXN\$601,100 por concepto de “desperfectos a la infraestructura y mobiliario causados por Alumnos, Visitantes y Personal de la UPSLP” (Jiménez Gómez Tagle, 2014, p. 63).

En 2012, Acciona Concesiones vendió su interés en la sociedad “Concesionaria Universidad Politécnica de San Luis Potosí, S.A. de C.V.” por la cantidad de MXN\$619,000,000 a una empresa de capital estadounidense llamada “Fondo de Infraestructura Macquarie México.” El adeudo que tenía Acciona Concesiones por el proyecto ascendía a 226 millones de pesos mexicanos en ese año (Acciona, 2012; Ruiz, 2017). Actualmente, los estudiantes pagan una cuota semestral de tres mil quinientos pesos mexicanos que es aplicada al pago del contrato con el Inversionista Proveedor (Ruiz, 2017).

En un documento disponible en línea que detalla las condiciones de la concesión al consorcio privado de las instalaciones y gestión de las instalaciones de la UPSLP, encontré que el Inversionista Proveedor “deberá mantener niveles de seguridad, asegurándose de que ninguna persona tenga acceso no autorizado como resultado de fallas en los sistemas o procedimientos de seguridad” (Secretaría de Educación Pública, 2005, p. 24). Lo anterior explicaba tanto la vigilancia a los estudiantes, el control de entrada y los pagos que había tenido que hacer la UPSLP al Inversionista Proveedor por concepto de daños a las instalaciones realizados por alumnos, profesores y visitantes.

En este contexto se enmarca una escena que me dejó intranquila durante mi trabajo de campo en la UPSLP. Aunque quedó sólo como una anécdota en mi diario de campo, me parece relevante reproducirla aquí porque ilustra las condiciones de vigilancia que prevalecían en esa universidad durante el tiempo en el que realicé observaciones etnográficas en las aulas y entrevistas a los estudiantes de la UPSLP como parte de mi trabajo de campo.

En un día soleado al final del primer semestre del año 2015, me había citado con un alumno para entrevistarle por segunda ocasión. Habiéndolo entrevistado anteriormente en la biblioteca de la UPSLP, me pareció conveniente que nos viéramos en el mismo sitio en donde lo

encontré en la anterior ocasión, así que acudí a la entrada del campus, me registré presentando mi credencial para votar y a cambio de dejar la credencial resguardada en la caseta de vigilancia, escribir mi nombre, anotar el motivo de visita, apuntar mi hora de entrada y firmar la bitácora, el oficial de la entrada principal para visitantes me dio un gafete de visitante. Así que procedí a una banca ubicada cerca de la biblioteca donde la vez anterior me había encontrado con mi informante.

Pasaron más de diez minutos sin que apareciera el alumno con el que me había citado, pero en ese periodo no podía dejar de sentir que una de las policías privadas, ubicada en la entrada de uno de los edificios de aulas, me estaba mirando. Con los antecedentes que ya había observado con los elementos de seguridad del campus, no podía dejar de sentir que me vigilaba. Marqué por celular al joven que entrevistaría, quien me dijo que no iba a poder llegar al plantel porque no había acudido a sus clases ese día por sentirse mal. Se disculpó por no avisarme antes y acordamos otra fecha y hora para vernos.

Había acudido a la cita en transporte urbano y me di cuenta, a punto de retirarme, de que no tenía ya dinero para mi regreso a El Colegio de San Luis donde continuaría con mis tareas estudiantiles. Recordaba que en el campus había un cajero automático del banco en donde me depositaban mi beca, así que pensé en acudir a él para retirar dinero para el camión o para un taxi. Entonces me acerqué a la oficial de seguridad sentada en el área de aulas para preguntarle en dónde se ubicaba el cajero automático. Me preguntó para qué quería saberlo, y le expliqué que ya lo había usado con anterioridad cuando asistí a un congreso académico de COMIE años atrás y creía recordar que era del banco del cual era cliente, enseñándole mi tarjeta. Procedió a llamar por radio, usando códigos numéricos para decir, supongo, que una visitante quería usar el cajero. El intercambio radiofónico duró más de lo que esperaba, y poniéndome nerviosa, decidí que

podía hacer el retiro en el Oxxo (una tienda de conveniencia) ubicado en una esquina afuera de las instalaciones universitarias, así que le dije que me disculpara la interrupción, que ya no quería acudir al cajero.

Caminando hacia la entrada, recordé que mi otro pendiente ese día al visitar la UPSLP era concertar una segunda cita con el Rector institucional, cuya oficina estaba en el edificio ubicado directamente al lado de la entrada principal donde me había registrado, en frente del casco de la antigua Hacienda de la Tenería. Así que entré por la puerta del edificio y subí las escaleras hacia el escritorio de la asistente del Rector, con la cual ya había tratado anteriormente. Estaba ella ocupada en una llamada telefónica, así que me esperé para que terminara, pero de reojo vi a dos individuos que se me acercaban. Una de ellos era la guardia de seguridad a la que yo había preguntado por la ubicación del cajero automático. El otro era el guardia de seguridad que me había concedido la entrada, y quien ya me conocía desde mis tantas otras visitas al plantel. Me estaba señalando la oficial, pero no alcancé a oír su conversación. Sólo observé que el oficial que ya me conocía le dijo algo a su compañera, y los dos se retiraron.

Después de terminar mi pendiente con la asistente del Rector, me acerqué nuevamente a la entrada principal para entregar mi gafete de visitante. No pude resistir preguntarle qué había pasado, y me contestó que la oficial sólo estaba comprobando que yo era una visita registrada. Me disculpé con el oficial, como es mi costumbre, pues lo último que quería era causar problemas para ellos y menos dejar algún antecedente que no me permitiera volver en el futuro; agradecí al oficial, y le dije que volvería en unos días a otra entrevista con el Rector, tal vez abusando de mi necesidad de agregar un poco de autoridad a mi presencia.

En fin, reflexionando sobre los eventos de ese día sabía que la oficial sólo estaba cumpliendo su trabajo. He entrado múltiples veces a otras universidades privadas, incluyendo



mis escuelas *alma mater*, donde me pidieron que me identificara con credencial, que me registrara en un libro y que llevara gafete de visitante visiblemente en el cuerpo. Incluso me han negado la entrada al trabajo como profesora dos veces en una universidad privada cuando no traía mi identificación, causándome el inconveniente de tener que acudir a Recursos Humanos por un pase, pero nunca había sido seguida por un oficial dentro de las instalaciones de alguna escuela. Pero éstas eran escuelas privadas.

De forma análoga, he entrado múltiples veces a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, escuela pública, y sólo una vez me pidieron que me identificara con alguna credencial de estudiante que no tenía porque acudía a dar unas clases particulares a unos profesores de la Escuela de Medicina dentro de las instalaciones de su Biblioteca Biomédica. Cuando expliqué el motivo de mi visita, me dejaron pasar sin siquiera tener que registrarme. Estoy consciente de que es un privilegio que como mujer de tez blanca haya yo podido circular en dichas escuelas sin causar revuelo, pero la experiencia en la UPSLP me dejó claro que la empresa Inversionista Proveedor cumplía cabalmente con su encargo de resguardar la integridad de las instalaciones físicas de la UPSLP, mismas que son de propiedad privada y, en efecto, no son para el público en general.

Independientemente de esas experiencias de vigilancia, quiero hacer mención de la arquitectura de la Universidad Politécnica de San Luis Potosí para cerrar este apartado, porque tendrá relevancia más adelante cuando analizo, en el Apartado 2.5, las rutas vocacionales que llevaron a los estudiantes de la UPSLP elegir dicha escuela. Sin tener conocimiento especializado de diseño, puedo aseverar que el diseño arquitectónico de la Politécnica es inusual en su belleza, limpieza de líneas y uso de un ladrillo cerámico luminoso de color café. Todos los edificios armonizan en su diseño, aun cuando unos fueron construidos años después de otros. Tal

vez no todos coincidan con mi valoración, pero aprecio la extensión de jardines de pasto verde, la incorporación de árboles y la preservación, aunque sea parcial y, a mi parecer, un poco desincorporado y olvidado, del casco de la ex-Hacienda la Tenería. En una editorial que cité en párrafos anteriores, el autor, quien llamó la Universidad Politécnica de San Luis Potosí una “universidad privada,” describió su campus de la siguiente forma:

Sus potosinas instalaciones se parecen a las de universidades que he visto en Texas. Jardines, piscinas y siete pequeños edificios dan cabida a cinco mil estudiantes y 500 profesores.

Es privada. La Universidad Politécnica de San Luis Potosí (UPSLP) pertenece a inversionistas clientes de la neoyorquina administradora de fondos Macquarie Infrastructure. Pero los estudiantes no pagan colegiaturas. Ésas corren por cuenta de la SEP, en el gobierno federal (Ruiz, 2017, párr. 1 y 2).

Su descripción que intenta ser poética contiene algunos errores, como el hecho de decir que los estudiantes no pagan colegiatura, pero deja claro que el periodista apreció, al igual que yo lo hago, el diseño de la infraestructura de la UPSLP. Así, con ese recorte narrativo, cierro el apartado que inició con la pregunta: ¿Es privada o es pública la UPSLP? Claramente es una universidad pública por ser “Organismo Descentralizado del Gobierno del Estado con apoyo del Gobierno Federal” (Secretaría de Educación Pública, 2005, p. 13), pero como proyecto producto de una asociación entre los sectores público y privado, desdibuja las fronteras entre ambos sectores en una tendencia privatizadora.

Que las instalaciones físicas de la UPSLP estén en manos privadas y los estudiantes paguen el pasivo del gobierno mediante colegiaturas constituye una forma de endoprivatización, tendencia que tiene consecuencias más allá de la simple tenencia de unas instalaciones físicas. Convierte a los estudiantes en consumidores de la educación como un producto negociable. Si bien en el caso de la UPSLP se limita, por el momento, a la prestación de servicios inmobiliarios, otras instancias de alianzas público-privada en la educación han depositado el desarrollo curricular en manos de consultores privados y la evaluación de profesores en entidades privadas.

En fin, es síntoma de la visión instrumentalista de la educación que la reduce a un medio para generar riqueza (CLADE, 2012).

### **1.1.2 La Universidad Tecnológica de San Luis Potosí: A las orillas del tiradero municipal**

Los contrastes entre la UPSLP y la UTSLP son muchos. Mientras que la arquitectura de la UPSLP refleja una estética arquitectónica surgida de la inversión privada que dio forma a sus instalaciones, la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí, también con instalaciones de reciente construcción en buen estado de mantenimiento, no deja de presentar la estética institucional característica de la Secretaría de Educación Pública: aulas cuyo acceso es por el exterior de los bloques de edificios, con diseño compartido por un sinnúmero de escuelas públicas de nivel preescolar, básico y medio superior en todo el país.

Mientras que la UPSLP se localiza al sur de la ciudad, la UTSLP está ubicada al norte, y a diferencia de la primera, la segunda aún se ubica en un sector retirado de la ciudad, cercano al Aeropuerto Internacional Ponciano Arriaga, zona que no ha sido absorbida aún por la mancha urbana, y que además, está próxima al tiradero municipal El Peñasco. Para ingresar a sus proximidades, es necesario acceder a ella ya sea por el camino que da acceso al aeropuerto, pasando por la Carretera a Matehuala, o por su otro acceso por el Periférico Norte, lleno de desechos tirados por los camiones y carretes tirados a caballo que van camino a El Peñasco, un relleno sanitario que da servicio a San Luis Potosí y el área conurbada cuya población rebasa un millón de habitantes. El Peñasco es un montículo formado por toneladas de desperdicio al aire libre y cuyo olor y presencia de zopilotes anuncian su presencia a muchos metros de distancia.

Para acceder a la escuela, los estudiantes que no cuentan con medios propios para llegar deben hacer uso de las rutas de transporte urbano, o bien, del servicio de transporte proporcionado por la UTSLP que proporciona varias rutas en distintos horarios a lo largo del día.

El transporte suministrado por la escuela parte de la Alameda, de modo que la mayoría de los estudiantes usuarios del servicio deben trasladarse a la parada en otro medio de transporte, generalmente otra ruta de camión urbano.

### **1.1.3 La oferta curricular de la UPSLP**

En la propuesta original de la oferta académica de las Universidades Politécnicas se contemplaba un diseño en tres etapas: la primera en la que se otorga del grado de Técnico Superior Universitario (TSU) de nivel 5A como hasta la fecha ofrecen las Universidades Tecnológicas del país; una segunda etapa en la que, al paso de un año más, se otorgaría el grado de licenciatura (5B) y una tercera etapa en la que, en el cuarto año, se otorgaría una especialidad tecnológica. Sin embargo, ese proyecto fue abandonado al encontrar que socialmente había una menor aceptación del grado de TSU, y al reconocer que había una duplicación de los esfuerzos del “antiguo subsistema de institutos tecnológicos federales” (De la Garza Vizcaya, 2003, p. 76), además de que había problemas de portabilidad de créditos y grados entre las Universidades Politécnicas y Tecnológicas: las primeras con frecuencia negaban el ingreso a nivel licenciatura a los egresados de las segundas (De la Garza Vizcaya, 2003).

En la Universidad Politécnica de San Luis Potosí, la salida lateral de TSU no es una opción promovida, según la información recogida en entrevistas al Rector y tres coordinadores de carrera. Asimismo, es rara, si no es que nula, la revalidación en la UPSLP de materias de las carreras de TSU de la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí. Sin embargo, el sitio de internet de la UPSLP anunciaba en 2017 que ofrecen salidas laterales en sus licenciaturas, como son el de Profesional Asociado en el cuarto semestre; Técnico Superior Universitario en el quinto semestre; Licenciatura Técnica en el sexto semestre; Ingeniero Técnico Superior en el séptimo; y en el noveno, el grado de Licenciatura (Universidad Politécnica de San Luis Potosí, 2017b).

Carmen, una de las participantes en el presente estudio, lo logró hace casi una década, al revalidar sus estudios de TSU en Procesos de Producción y ser admitida a la UPSLP, pero sólo duró un semestre en su camino hacia la ingeniería industrial por no poder compaginar los estudios con el trabajo, algo necesario dada su condición socioeconómica.

Al 2017 la UPSLP ofrecía las seis carreras enumeradas a continuación:

- Ingeniería en Sistemas y Tecnologías Industriales
- Ingeniería en Tecnologías de la Información
- Ingeniería en Telemática
- Ingeniería en Tecnologías de Manufactura
- Licenciatura en Administración y Gestión
- Licenciatura en Mercadotecnia Internacional

Cada una de ellas dura nueve semestres. Su planteamiento curricular declara como producto un individuo que cuente con destrezas, habilidades, conocimientos y actitudes para resolver problemas, tomar decisiones y desenvolverse en el entorno profesional, así que toma en cuenta los estilos de aprendizaje individuales con el fin de evitar el enciclopedismo que caracterizan los esquemas tradicionales impartidos en las universidades y de vincular su oferta educativa con el mercado laboral. De esta forma, el diseño curricular de las Universidades Politécnicas comienza “con una consulta a los sectores productivo, social y académico y posteriormente se establecen grupos de diseño curricular (integrados por profesores de universidades politécnicas)” (SEP, 2009, p. 43).

Tras la consulta mencionada, se reúnen grupos de diseño curricular, que incluyen a representantes de otras universidades politécnicas que ya cuentan con el programa de estudios propuesto, para revisar los campos profesionales y las funciones correspondientes a cada perfil profesional. Además, define las habilidades básicas del perfil profesional y los valores que debe desarrollar, información a partir de la cual se crea una matriz de campos profesionales como un primer producto de la colaboración. En segundo lugar, se crea una matriz de suficiencia “en la cual se determinan las funciones, competencias y capacidades que constituirán el perfil

profesional del egresado” (SEP, 2009, p. 44). Con ello, se busca que la oferta académica tenga pertinencia y que facilite la adquisición de conocimientos útiles para el mercado laboral (SEP, 2009).

En la UPSLP, cada semestre los estudiantes tienen una carga académica de seis a siete asignaturas. Durante el último de nueve semestres realizan los estudiantes su estadía y residencia profesional en alguna empresa de la Zona Industrial de la ciudad. Siguiendo el modelo de la Universidad Kettering, que anteriormente se conocía como la Universidad GM, la UPSLP ha establecido vínculos con empresas de la Zona Industrial potosina en donde realizan 1500 horas de estadía (Niño Luna & Castillo Galván, 2016), alternando periodos de formación en el trabajo, mediante materias llamadas *co-op* (cooperativas), con periodos de formación presencial en las aulas.

Aquí cabe resumir algunas distinciones entre la educación *co-op* o *cooperativa* implementada por la UPSLP y la educación dual de la UTSLP:

*Tabla 13*

*Diferencias entre la educación cooperativa y la educación dual*

Educación COOPERativa	Educación DUAL
El estudiante se dedica a un trabajo productivo y por el cual el estudiante recibe remuneración;	La experiencia laboral se desarrolla en paralelo a las actividades escolares en algunos periodos y una remuneración acorde a las actividades no es obligatoria;
El desempeño del estudiante en el lugar de trabajo es supervisado y evaluado por el empleador del estudiante y monitoreado por el responsable operativo del programa en la institución educativa;	Consenso acerca de la idoneidad del lugar de trabajo para la formación de los jóvenes y son certificados por un externo (Cámaras);
Cada estancia de trabajo se desarrolla en acuerdo con el empleador y es aprobado por el programa de educación cooperativa como un ambiente de aprendizaje adecuado;	Utilización de centros de capacitación supra-empresariales para complementar la formación.

Nota: Tabla reproducida de (Niño Luna & Castillo Galván, 2016, p. 7)

Comentó Óliver, un estudiante entrevistado de séptimo semestre de la Ingeniería en Tecnologías de Manufactura de la UPSLP, que la relación de su universidad con “empresas patrocinadoras” como él las llamó tenía repercusiones directas en su programa de estudios:

**Óliver:** BMW cuando empezó a sondear el terreno en San Luis Potosí nos modificó ciertos puntos de la carrera que ellos requieren.

**Entrevistadora:** ¿Cómo cuáles?

**Óliver:** Ellos requieren PLCs, por ejemplo, quieren mucho PLC.

**Entrevistadora:** PLC es programación, no [pausa]. ¿PLC qué es?

**Óliver:** Los PLCs es una programación de serie de lógico neumático para abrir procesos de válvulas y circuitos y cerrarlos, es la principal estrategia o método de funcionamiento de una máquina, por así llamarlo. Los PLC es algo, el que sabe PLCs, leer diagrama, pues prácticamente tiene el trabajo porque es algo que requiere un poco más de tiempo y de estudios (Óliver, Entrevista Personal, 08/dic/2015).

La influencia de empresas recién instaladas y por instalarse en las distintas Zonas Industriales de la entidad tenía repercusiones tangibles para las dos universidades tecnológicas abordadas en el presente, ya que las modificaciones a algunos planes de estudio no se habían hecho esperar.

En este sentido, la orientación hacia la formación de elementos para las empresas locales permeaba todas las dimensiones de las carreras, incluso en la relación alumno-profesor, en la cual el estudiante asumía un rol de empleado de su maestro, quien fungía como jefe:

Entonces, la indicación para los profesores es que ellos no son amigos de los alumnos como en otras universidades: los profesores son los jefes o los supervisores de los alumnos, entonces, cuando un alumno llega a platicar con un profesor, se dirige a él en la mayoría de los casos, porque, pues bueno, se nos va alguno que otro, pero la intención es que se dirija a él como si se estuviera dirigiendo a su jefe inmediato y entonces un alumno que me llegue aquí y que me hable por mi nombre, “Oye, [primer nombre del entrevistado]”, u, “Oye, [apellido del entrevistado]”, se le pone el alto y, “Póngale un prefijo, ingeniero, doctor, profesor, lo que usted guste, pero de entrada hay un nivel que se debe respetar” (Dr. N, Entrevista Personal, 02/nov/2016).

El coordinador de carrera entrevistado dejó claro que para ellos, la educación era instrumental en la formación de recursos humanos para el mercado laboral, e incluso las interacciones más básicas estaban supeditadas a esta visión.

En 2017 había 24 profesores de tiempo completo en la Universidad Politécnica de San Luis Potosí y 258 profesores de asignatura (Gobierno del Estado de San Luis Potosí, 2017). En

entrevista con dos profesoras hora clase o de asignatura, comprobé que ellas mantienen un contrato laboral únicamente durante el periodo semestral, y a la conclusión de cada periodo termina su relación laboral, sin garantía de que serán recontratadas en el siguiente periodo académico. Una de ellas, profesora de inglés, ha sido contratada cada semestre desde que abrió sus puertas la UPSLP en el estado en 2001, de modo que en teoría cuenta con 16 años de experiencia en el plantel, sin que se le reconozca esa antigüedad contractualmente. Dejó entrever su frustración con el arreglo laboral, pero, dijo, el pago por hora clase es considerablemente más alto que el que se paga en otras universidades locales.

Desde la construcción de sus instalaciones, el diseño curricular, la relación profesor-estudiante y la contratación de profesores, en el modelo educativo de la UPSLP está fuertemente imbricada una filosofía instrumental de la educación que orienta todas sus funciones hacia la formación de elementos que se integrarán a las filas de los recursos humanos del mercado laboral local. En la práctica áulica, la implementación del modelo curricular, las relaciones estudiante-profesor y las interacciones entre estudiante, esta filosofía institucional está evidente, como se verá a continuación.

### **1.1.3.1 Una breve etnografía del aula en la UPSLP**

Entre la segunda mitad del mes de abril y la primera mitad del mes de mayo de 2015, llevé a cabo un breve ejercicio de trabajo de campo en la Universidad Politécnica de San Luis Potosí (UPSLP), en donde se me permitió entrar a las aulas para observar los roles que se negocian entre los estudiantes y los profesores, las reglas de interacción que se establecen, las condiciones materiales del espacio educativo y la apropiación del espacio por parte de los estudiantes. Mi objetivo era comenzar a observar una parte del curriculum oficial así como el curriculum



oculto<sup>17</sup>, los valores en los que se sostienen la institución traducidos en la acción pedagógica, las experiencias de los estudiantes y posibles condiciones de reproducción que se generan a través de la acción e interacción educativas en la educación tecnológica de nivel superior. Las observaciones realizadas informarían mi posterior trabajo de campo, consistente en la realización de entrevistas a estudiantes, profesores y empleadores, así como el desarrollo y aplicación de una encuesta.

Para llevar a cabo las observaciones en el aula, desarrollé un guion etnográfico con algunas categorías predefinidas, como son los roles de profesores y de alumnos, las representaciones de los profesores y de los alumnos sobre el “mundo laboral,” el trabajo y el curriculum oculto y estilos juveniles como corporeidad y performatividad del habitus. Además de estas categorías, surgieron nuevas a través de mi aproximación al campo, puesto que observé un alto nivel de vigilancia hacia los alumnos por parte de personal de una empresa privada de seguridad, así como vigilancia de los profesores por parte de las autoridades educativas, en términos de su cumplimiento laboral (prefectos que monitorean su presencia en el aula) y su cumplimiento pedagógico-académico (evaluaciones). Finalmente, me interesaba observar las instalaciones físicas de la escuela y las interacciones entre profesores y alumnos en el aula.

De este modo, se me programaron horarios para poder acceder a las aulas, y así fue como comencé a realizar mi trabajo de campo de manera formal. En total se llevaron a cabo 24 horas de observación a clases distribuidas entre las dos carreras; en la Licenciatura en Mercadotecnia Internacional, observé grupos de segundo, sexto y octavo semestres, mientras que en Ingeniería

---

<sup>17</sup> ? Frente al curriculum oficial (o formal), que está conformado, según Giroux por "los objetivos explícitos cognitivos y afectivos de la instrucción formal" (p. 65), el curriculum oculto se encuentra constituido por "las normas, valores, y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de las estructuras subyacentes tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula" (p. 65).

en Tecnologías de Manufactura observé a un solo grupo de noveno semestre que acababa de terminar tres meses de residencia profesional en la Zona Industrial.

Las técnicas de investigación que utilicé fueron la observación participante y no participante, observación participante puesto que una maestra me pidió al momento de dar retroalimentación a unos proyectos que acababan de presentar sus alumnos que yo también diera mi punto de vista sobre los aspectos metodológicos de sus investigaciones. También realicé observaciones no participantes en las áreas comunes del plantel, así como espacios al exterior del mismo. Durante periodos entre una clase y otra, en la cafetería, en oficinas y otros lugares realicé entrevistas informales de tipo conversacional. Tomé apuntes en mi cuaderno de campo durante y después de las observaciones, notas que pasé “en limpio” en un archivo de Word, con columnas para la categoría o palabra clave de la unidad narrativa / descriptiva, para los datos que referían fecha, lugar, profesor, grupo, informante, etc. y para el contenido de la narrativa.

Lo anterior lo hice siguiendo los lineamientos de Rockwell (2009), puesto que para esta investigadora la etnografía no es sólo el método, sino también el producto del trabajo de campo, es decir, la monografía resultante de la investigación. Además, como rama de la antropología, busca conocer las realidades socioculturales particulares en sus dimensiones espacio y tiempo limitadas. Entonces, la etnografía es tanto una teoría de la descripción como rama disciplinar, pero se distingue de la etnología, que es la teoría de la comparación.

Las aulas también eran áreas controladas, hasta para los maestros. Ellos debían acudir a una oficina en la entrada del edificio en el que iban a dar clases y solicitar la llave del módulo. Luego, registraban su asistencia en el reloj digital con su huella digital, registro que debía realizarse entre los minutos :50 y :59 antes de la hora de inicio de su clase. De ahí pasaban a su

salón, usando la llave para abrir un mueble que contenía la computadora, unas bocinas y otro equipo didáctico.

Los escritorios o pupitres estaban acomodados, generalmente en filas de 6x6, y si eran movidos durante la clase debían quedar reacomodados antes de retirarse el maestro. La disposición en el espacio de los pupitres servía para establecer una relación jerárquica entre el estudiante y el profesor, pues era de tal forma que los estudiantes veían de frente, hacia el profesor, y a excepción de los estudiantes de primera fila, todos veían las espaldas de sus compañeros. Así, y dado que los profesores debían dejar los pupitres acomodados en cuadrícula al finalizar su sesión, se deban las condiciones para usar un método pedagógico tradicional por defecto, aunque no había un único método utilizado entre todos los profesores. Al terminar la sesión, el maestro debía apagar el cañón de proyección, apagar la computadora y volver a cerrar el módulo antes de retirarse nuevamente, para volver a registrar su huella digital al concluir su sesión, incluso si iba a dar otra clase en el mismo área.

Hay aspectos educativos altamente vigilados en la UPSLP. El Rector, el Mtro. Francisco Javier Delgado Rojas, indicó en entrevista que si bien se reconoce la libertad de cátedra, “el profesor no pone y dispone”, ya que se trabajan los contenidos curriculares en academias, y a través de las guías que se dan como resultado se busca, en las palabras del Rector, “romper la caja negra” del proceso educativo. Estas expresiones emitidas por la máxima autoridad de esta institución académica aludieron a una particular visión de la educación altamente controlada, que podría ser sintomática de la continuación de prácticas pedagógicas tradicionales que limitan los espacios de creatividad e imaginación profesionales de los profesores.

En la práctica educativa llevada a cabo al interior de las aulas, en esa “caja negra” aludida por el Rector, pude observar una coordinación horizontal de contenidos al observar la misma

materia de Estadística para Negocios impartida por cuatro diferentes maestros; todos ellos vieron el mismo tipo de problemas de probabilidad y distribución Poisson en sus clases, dictando dos problemas a los estudiantes, quienes los resolvieron de manera individual, y después se repasaba la respuesta. Cuando solicitaban ayuda los estudiantes, los profesores que observé se acercaban a los pupitres de los estudiantes, mismos que fueron participativos al momento de resolverlos en el pizarrón.

Por un lado observé que la mayoría de las clases no dejaban de ser impartidas de forma tradicional, en donde los profesores llevaban la batuta del proceso de aprendizaje, dictando cátedra frente a estudiantes que tomaban notas, encorvados sobre sus pupitres. Una pregunta repetida por los alumnos en diferentes salones de clase era si el tema vendría en el examen. Así, había una preocupación por los alumnos de asegurarse de captar en sus apuntes la información sobre la cual serían evaluados.

Por otro lado, también observé en dos clases las exposiciones de trabajos de investigación de los estudiantes, quienes se vistieron de traje, en el caso de los hombres, o de otra indumentaria formal, y expusieron sus proyectos frente al grupo con presentaciones en PowerPoint. Al final de cada exposición, se abrió una sesión de preguntas y respuestas en la que los estudiantes miembros del público podían participar. En estas clases la profesora también pidió mi intervención, la que aproveché para felicitar los trabajos presentados y para hacer algunas preguntas, y en algunos casos, sugerencias. La profesora fomentó un ambiente participativo, con voz apaciguadora que parecía calmar los nervios de los expositores, aunque dio retroalimentación dura a uno de los proyectos en particular, cuestionando si los estudiantes realmente habían realizado las actividades que ostentaron haber hecho. Los estudiantes de esta

docente intervinieron con preguntas que advertían su atención a los detalles de las presentaciones y conocimientos desarrollados durante el transcurso del semestre.

Salvo dos excepciones notables, los profesores eran accesibles y dispuestos a escuchar dudas y permitir la participación, tolerantes a la plática de los estudiantes mientras trabajaban. Entonces sus estilos de enseñanza eran compatibles con una visión democrática de la educación, pero aún distaban de las aportaciones teóricas más recientes que enfatizan métodos pedagógicos constructivos que fomentan el aprendizaje activo, puesto que predominantemente practicaban técnicas tradicionales de enseñanza como la expositiva. Había poco debate o discusión de puntos de vista contrarios, poco uso de la técnica mayéutica, y la intervención de los estudiantes más bien se limitaba a dar respuestas concretas o ejemplos extraídos de su vida cotidiana.

En una clase del núcleo básico de LAYGE escuché a una profesora criticar la forma de redactar a sus estudiantes. Sentí, como observadora, que tal vez la docente aprovechaba mi presencia para ufanarse de su posición de autoridad haciendo menos a sus estudiantes, aunque era difícil constatar que fuera así. Su crítica fue recibida con el silencio de los estudiantes, pues nadie parecía atreverse a defenderse del reproche de la profesora, quien dijo que sus tutelados no usaban la gramática correctamente, tenían faltas de ortografía e incluso había casos de plagio entre los trabajos presentados. Sin embargo, no dio ejemplos concretos de dichos errores ni aclaró qué hubiera esperado ella, ni les proveyó de recursos para corregir o mejorar su redacción. En conversación con la profesora después la clase, le pregunté al respecto, y se quejó de las deficiencias que acarreaban los estudiantes desde la preparatoria, sin reconocer que estas carencias no se podían corregir únicamente con el regaño.

Pocos de los profesores a los que observé fueron castrantes en su trato con los alumnos al dirigirse de forma cortante a sus alumnos (¡Calla la boca!),<sup>18</sup> privilegiar la aplicación de las reglas por encima de la construcción de un ambiente colaborativo de aprendizaje, interrumpir la clase para disciplinar a los estudiantes o hacer comentarios que hacían menos a los jóvenes, etc. Noté que a pesar de que estos catedráticos ostentaran su autoridad mediante actos un tanto represivos, los estudiantes que no fueran objetos de las intervenciones disciplinarias de los profesores procedían con sus actividades con la vista agachada. En uno de los días en que realicé observaciones en el aula, acompañé al mismo grupo de estudiantes a lo largo de distintas materias. Entre una clase y otra, cambiaban de un salón a otro cercano, mientras que en una ocasión se quedaron en el mismo. Así, pude observar cómo su forma de comportar cambiaba con los diferentes profesores. Con unos estaban más relajados y participativos, mientras que con otros estaban más rígidos y reticentes.

Una de las profesoras impartía una clase sobre habilidades de la comunicación en el Aula A44. Relataba sus experiencias personales, señalando cómo trataron ella y su amiga ese tema cuando tomaron una café juntas. Hablaba con un tono de voz utilizado por los miembros de las clases media alta y alta local, y comenzó su presentación en PowerPoint proyectando la frase: “El dolor es inevitable. El sufrimiento es inevitable. Todo lo demás es elección.” Explicó la diapositiva diciendo, “No le puedo dar permiso a nadie de hacerme enojar” (Observación en el Aula, 05/may/2015, Aula A44, UPSLP). Continuó hablando acerca de la habilidad de escucha, aseverando que es molesto estar repitiendo los mensajes a aquellas personas que no escuchan bien, que han perdido la habilidad de entender.

---

<sup>18</sup> Frase que escuché a una profesora decir a un estudiante cuando éste protestó porque no lo dejaría entrar habiendo pasado el periodo de tolerancia para entrara a clase, 05/may/2015.

A la mitad de la sesión se detuvo y expulsó del salón a un joven sentado en primera fila, sin que yo pudiera averiguar la razón porque me encontraba sentada atrás y no alcancé a escuchar su interacción. A partir de ahí el lenguaje corporal de algunos de sus alumnos delataba cierta inconformidad: los varones se sentaron con los brazos cruzados, con su mirada apuntada hacia el suelo o hacia el techo, recostados en el respaldo de su pupitre, mientras que algunas de las mujeres seguían haciendo contacto visual con la profesora, mas sin tomar apuntes y sin participar tan activamente como había observado a estos mismos estudiantes en su interacción con otros profesores. La profesora continuó su relato al grupo, y cuando terminó la sesión repasé mis apuntes de observación y encontré que no había logrado entender cuál había sido el objetivo de su clase, cuando en las sesiones de clases de otros profesores el objetivo había sido declarado abiertamente al inicio, o bien, se señalaban los temas a tratar, o se asignaba una tarea clara que realizar durante la hora.

De modo similar a las muestras castrenses de la profesora que abordó habilidades de comunicación, el único otro caso de ejercicio abierto de autoridad docente que observé fue el de una profesora que comenzó a impartir su clase, frente al salón, pidiendo que los jóvenes entregaran sus tareas. Ellos pasaron al frente para depositar sus trabajos sobre el escritorio de la profesora, y ella vigilaba la entrega. Cuando una alumna de cabello café largo, de estatura diminuta y complexión delgada, extendió su trabajo para dejarlo en la pila de papeles, la maestra interpuso la mano y, con un gesto de disgusto, le preguntó a la alumna dónde estaba su portada. Ella dijo, en voz callada, que no había alcanzado a imprimirla. La profesora le dijo que no recibiría la tarea. En esos momentos, entró un alumno tardía y sigilosamente, con cara cómica tratando de pasar desapercibido mientras la profesora se encontraba distraída por las entregas de trabajo. Sin embargo, ella inmediatamente lo detectó y, entrecejo fruncido, con el dedo, apuntó

hacia la puerta para que se retirara. Le dijo que tendría falta y no se le recibiría la tarea. El alumno protestó, claramente intentando ganarse la simpatía de sus compañeros, pero la profesora dijo “Calla la boca, adiós”, lo acompañó afuera y estuvo un par de minutos fuera del salón con él (Observación en el Aula, 08/may/2015, Aula A23, UPSLP). En ese proceso de control grupal, se pasaron ocho minutos desde el inicio de la hora de clase.

Preguntando con algunas informantes me percaté que, sin que yo revelara detalles acerca de estos profesores, mis interlocutores intuyeron de cuáles profesoras estaba yo hablando. Entonces, las dos profesoras que tuve ocasión de observar tenían cierta “fama” de ser autoritarias. Evité confirmar sus identidades, cuidando no violentar la confidencialidad que prometí guardar, pero a través de estas conversaciones comprobé que entre los profesores y estudiantes se conocían bien, e identificaban a aquellos maestros que ejercían violencia simbólica y autoridad hacia sus estudiantes. Esto, a su vez, me permitió entrever que, efectivamente, eran casos excepcionales cuya conducta no se podía generalizar a todo el cuerpo docente de la UPSLP.

Por su parte, los jóvenes mostraron estar dispuestos hacia el aprendizaje participativo: con pocas salvedades, había participación equitativa entre hombres y mujeres, aunque en algunas materias de la Licenciatura en Mercadotecnia Internacional, una carrera feminizada, predominaba la participación de mujeres, en contraste con dos materias propiamente de las carreras ingeniería que observé, en donde participaron más los hombres. Los estudiantes no tenían reparo en interrumpir al maestro o maestra con sus dudas y aportar con respuestas, y en ningún caso, incluso con las profesoras que se caracterizaban por posicionarse más como autoridades, había que guardar silencio absoluto, puesto que se toleraba cierta plática aislada entre los estudiantes.



Ejemplo de ello fue cuando un profesor de matemáticas dictaba el problema, había simultáneamente plática y cuchicheo de parte de unos estudiantes sentados en la parte trasera del salón. A los ojos de un observador podía parecer que había desorden en el salón, e incluso empecé a sospechar que esos alumnos no estaban trabajando. Sin embargo, al solicitar el profesor las respuestas, nombró a uno de los jóvenes que había estado platicando, quien dio la respuesta acertada, lo que me hizo recordar que los estudiantes tienen mucha capacidad de estar realizando diversas actividades paralelamente: la socialización en el aula, la toma de apuntes, la solución de problemas e incluso la escucha, de forma simultánea.

En cuanto a los roles e interacciones entre los propios estudiantes, sólo observé dos ocasiones en las que hubo trabajo en equipo, pues como mencioné en párrafos anteriores, el desarrollo de las clases fue eminentemente tradicional, con el maestro al frente del grupo dictando cátedra. Una de las materias en las que hubo trabajo en equipo, en una clase de Mercadotecnia que trataba sobre un ejercicio de venta de botanas de la marca Provi, los grupos ya estaban establecidos desde semanas antes y había ya jerarquías de liderazgo claramente establecidas, en las cuales los estudiantes que tomaron el control guiaban la conversación, mientras que otros miembros del equipo ocupaban roles operativos y otros parecían guardar silencio de forma pasiva. Sin poderlos entrevistar en este momento puesto que estaban en plena actividad académica, no podía conocer los motivos por los cuales no parecían estar activamente participando. Sin embargo, entrevisté a dos estudiantes que habían participado en la venta de botanas, a quienes no observé en clase pero que claramente habían sido las líderes de sus respectivos equipos. En dichas entrevistas surgieron quejas sobre sus compañeros que no aportaban con ideas o recursos, haciendo más pesado el trabajo para ellas y los demás que habían participado de forma más activa.

Otro caso en el que observé trabajo en equipo fue durante una clase de finanzas impartida en una sala de cómputo. Aquí el maestro explicó cómo solucionar el problema en una voz pausada, utilizando el proyector de la computadora y realizando los pasos en Excel a la vista de todos. Terminada la explicación, los estudiantes inmediatamente comenzaron a organizarse en grupos. El maestro se me acercó para explicar que habían ya pasado por un mes de clases basadas en contenidos teóricos, un mes en el centro de cómputo con ejercicios guiados individuales y en este mes estaban realizando un proyecto integrador de finanzas, de modo que sus alumnos trabajaban en equipo mientras que el profesor, un hombre claramente mayor de 70 años de edad, con barba canosa y vestido con un saco de lana y una camisa a cuadros, circulaba entre las mesas de trabajo contestando dudas y mostrando un dominio técnico del software computacional. Después de la clase, el profesor me comentó que había trabajado durante muchos años en la industria como contador encargado de finanzas, y que cuando se jubiló, buscó dar clases para no “estar encerrado en su casa.”

De modo similar, observé a un profesor de ingeniería que había laborado muchos años como trabajador calificado en una fábrica estadounidense y que, al volver a México ya jubilado, se integró a la docencia. Él se mostraba orgulloso de la posibilidad de impartir sus conocimientos prácticos, aunque en la clase que observé el método pedagógico que utilizó fue expositivo, con el uso de un video de casi quince minutos que parecía haber sido digitalizado desde un casete de VHS y que no logró cautivar la atención de sus alumnos.

Para entonces, ya eran las doce del día. Al concluir esa clase, continuaría yo observando la siguiente clase con el mismo grupo pero con otro profesor. Algunos estudiantes se pararon, casi corriendo, con lonchera o bolsas de plástico en mano, para salir al pasillo a lonchar. Les pregunté cuántas horas llevaban en clase: algunos de ellos tenían desde las siete de la mañana, sin más

descanso que los diez minutos entre una clase y otra, y por ende, sin la posibilidad de poder salir a la cafetería o tomar sus alimentos con más calma. Podía comprender, entonces, porqué un video de esa naturaleza no llamaba su atención: además de que su contenido posiblemente no era de su interés, tenían más de cinco horas sentados en pupitres incómodos escuchando a sus profesores.

Como en toda situación pedagógica, se observaron muchos estilos de aprendizaje, y con ello una marcada diversidad de comportamiento académico de los estudiantes. No formaba parte de mis objetivos observar estos estilos de aprendizaje, pero creo que vale la pena apuntar que en contraste con aquellos estudiantes que fueron muy participativos, muchos alumnos guardaban silencio total en la clase, de modo que los que eran más activamente partícipes con preguntas y comentarios podían contribuir a una ilusión de que todos los estudiantes estaban activamente enganchados en la clase. Creo que aquí hay mucho que explorar, pero tendría que ser objeto de otra investigación.

### **1.1.3.2 Los dispositivos móviles en el salón de clases**

En cada salón de clases de la UPSLP había tres letreros colocados en frente del espacio, a un lado del pizarrón blanco, que prohibían usar celular, fumar y comer, respectivamente. La regla que nunca vi romperse fue la de fumar, pero en ocasiones observé a los estudiantes comer un sándwich o torta y tomar un yogurt bebible, café, refresco o agua especialmente entre una clase y otra. El uso de celulares fue mucho más generalizado, tanto durante clases como entre una y otra. Cuando en los estudiantes de mercadotecnia tuvieron tiempo para trabajar en sus equipos, algunos utilizaron sus celulares para consultar información y hacer algunos cálculos. La líder del grupo tuvo que contactarse con uno de sus proveedores, así que pidió permiso para salir

del salón para hacer la llamada. Le fue concedido el permiso y, terminando su llamada, volvió al salón y le informó al grupo que estaba confirmado el “animador” para su actividad de ventas.

Los teléfonos celulares en el periodo en que se realizó el trabajo de campo, entre 2015 y 2016, eran conocidos como *smartphones* o teléfonos inteligentes, integrados con múltiples aplicaciones y otras que se podían descargar gratuitamente. Así, los estudiantes me comentaron que las “*apps*” (aplicaciones) que más comúnmente utilizaban eran el de *Whatsapp*, un programa para enviar mensajes de texto, hacer videollamadas, compartir fotografías e incluso la ubicación de uno para que otra persona lo localice navegando por GPS. En *Whatsapp* podían formar diferentes grupos para estar en comunicación para alcanzar objetivos específicos.

Una estudiante cuya clase observé me enseñó que tenía diferentes grupos: uno formado por los miembros de la generación de su carrera, uno para algunas de sus materias que se forman y deshacen cada semestre, uno para comunicarse con sus amigas más cercanas que no asisten a la UPSLP, etc. en los que compartían información como las tareas. También se envían videos, *memes*, chistes, etc. Dijo que el uso del *Whatsapp* para las tareas era complicado porque se formaban algunas rivalidades por lo que en algunos grupos no siempre se intercambiaban porque algunos miembros podían estar renuentes a compartir. Pero resultaba muy útil si faltaba a una clase, pues sus compañeras tomaban una fotografía de sus apuntes y se la compartían.

Otros estudiantes tomaban fotografía del pizarrón para no tener que tomar apuntes, aunque también servía para los estudiantes que estaban sentados hasta atrás del salón porque se podían acercar al pizarrón, fotografiar el texto escrito y volver a sus asientos para que de ahí pudieran copiar el trabajo en sus libretas. Para eso, vi que algunos pedían permiso al profesor para tomar la foto, pero me comentaron los estudiantes que muchos docentes no se lo permitían porque les

decían que era más efectivo para el aprendizaje tomar notas escritas a mano o decían que por eso no ponían atención en clase.

Sus teléfonos móviles también eran utilizados dentro y fuera de las aulas para tomarse *selfies* y fotografías en grupo para ser subidas a las redes sociales, que para algunos era Facebook, Messenger, Snapchat e Instagram. Una alumna que entrevisté informalmente me comentó que ella, así como muchos de sus compañeros, han dejado de usar con frecuencia sus cuentas de Facebook porque sus padres, abuelos, hermanos, tíos, profesores y hasta jefes tienen acceso a la información que suben, por lo que una foto que pareciera inocente podría causarles problemas. Además se quejó de que por ese medio la podían contactar desconocidos lo cual le hacía sentir expuesta.

Por eso, dijo, sus compañeros estaban optando por usar nuevos formatos efímeros de comunicación virtual como Snapchat porque el público al que se disemina la información es más cerrado y el mensaje es efímero, al desaparecer la evidencia de la comunicación al paso de diez segundos. Eso no evitaba que alguien pudiera hacer una captura de pantalla y después compartir la imagen, pero era más popular la aplicación por eso. En la universidad, el uso de las redes sociales era más vigilado por algunos profesores que otros, pero resultaba ser una herramienta útil para acceder a información, estar al día con las actividades académicas y los acontecimientos sociales, registrar recuerdos y estar en comunicación con sus compañeros.

Si bien no realicé observaciones etnográficas en la UTSLP, acudí a las instalaciones en varias ocasiones y reuní información de otras fuentes, incluyendo recursos en línea, entrevistas personales y entrevistas informales, artículos académicos y dos bases de datos proporcionadas por la escuela que permitieron acercarme a la población estudiantil de una forma indirecta. A

continuación presentaré algunos de los hallazgos en torno a la oferta curricular de dicha universidad.

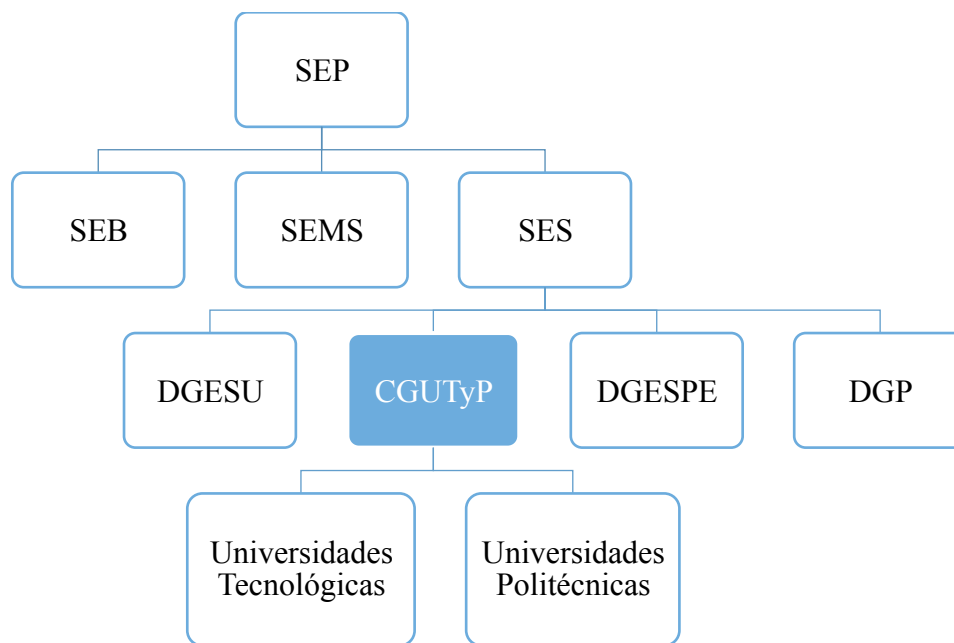
#### **1.1.4 “Yo soy Merca UTSLP”: La oferta curricular de la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí**

La primera parte del título del presente apartado provino de un video promocional de la carrera de TSU en Desarrollo de Negocios Área Mercadotecnia publicado en YouTube por la UTSLP, en el cual una joven de nombre Cristina se presenta al público, vestida de camisa blanca, con cabello largo y ondulado y maquillaje modesto, sentada en un aula cuyas paredes desnudas son de color hueso, y que está equipada con computadoras de reciente modelo de marca Mac. El video es narrado por la alumna mientras pasan imágenes de estudiantes sentados frente a las computadoras, intercalado con una escena de un centro comercial de cuatro pisos colmado de consumidores que evidentemente no son mexicanos, seguida por otra escena con un profesor vestido de traje asesorando a un estudiante frente a una computadora Mac, otra con dos estudiantes colaborando frente una computadora, así como escenas de estudiantes mostrando sus proyectos en una feria comercial, un joven en un estudio de grabación radiofónica y estudiantes sentados alrededor de una mesa redonda haciendo trabajos en equipo. La joven Cristina narra con una voz pausada y con clara dicción, en un tono de voz que delata que está leyendo de un guion previamente preparado y ensayado. De fondo se escucha una música ambiental, y al final, declara la narradora, “Yo soy Merca UTSLP” (Universidad Tecnológica de San Luis Potosí, 2016f).

La publicidad alude a un perfil de estudiante de ingreso y egreso que propone la UTSLP como una escuela idónea para prepararse para el mundo empresarial, y su estética estéril y neutral apunta a que el video pasó por una serie de filtros durante su realización y antes de su

grabación final y eventual publicación en la red. La narración formal y la música de ambientación connotan un estilo empresarial frío y estudiado, casi hospitalario, que delatan que el video está dirigido más a los potenciales empleadores que a los jóvenes interesados en cursar sus estudios superiores en la UTSLP. Pero la frase final, “Yo soy Merca,” alude a su vez a una identidad profesional asociada a esta estética empresarial.

Para adentrar en lo que significa “Ser Merca” o “Ser TSU,” es útil comenzar por ubicar la UTSLP en el sistema educativo mexicano. La UTSLP, como se ha mencionado, pertenece al sistema de Universidades Tecnológicas a lo largo del país, mismas que son controladas por el Subsistema de Educación Tecnológica de la SEP. En este apartado presentaré y analizaré la oferta curricular y las fundamentos que orientan el quehacer académico de la UTSLP. Algunas de las citas que se han hecho a lo largo del presente documento se atribuyen a la Coordinación General de Universidades Tecnológicas, mientras que en otras se cita a la Coordinación de Universidades Politécnicas. En un principio, estos dos organismos eran entidades independientes, pero a partir del 11 de octubre de 2012, según publicación en el Diario Oficial de la Federación, se fusionaron las coordinaciones para crear una única Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (CGUTyP). Sus atribuciones incluirían coordinar el funcionamiento y operación de los dos sistemas universitarios, unir sus sistemas de información y fomentar el desarrollo y consolidación de los dos sistemas, entre otros (Diario Oficial de la Federación, 2012).



*Figura 9: Estructura del Sistema Educativo Mexicano*

Fuente: Elaboración propia a partir de (SEP, 2016).

El investigador en materia de universidades tecnológicas, Pedro Flores Crespo (2012), aplaudió tal integración siempre y cuando se logre desarrollar una relación sinérgica entre las dos instituciones, en la cual se coordinen los esfuerzos conjuntos hacia políticas educativas comunes en materia de capacitación tecnológica profesional y, en particular, en la formación de investigadores, como se planteó como objetivo de dicha fusión. Sin embargo, Vargas Leyva (2003) advirtió que desde la década de los 1990 el subsistema de educación tecnológica superior había estado sufriendo una contracción de su gasto operativo que limitaba la disposición de plazas docentes de alto nivel. De continuarse, esto implicaría que las propuestas educativas reportadas por Flores Crespo en relación con el desarrollo de investigadores podrían quedar cortas. Independientemente de las consecuencias de la fusión de las dos coordinaciones, el hecho era que las decisiones en torno al desarrollo curricular de los dos sistemas universitarios podrían beneficiarse del mayor acoplamiento y complementariedad institucionales.



Al año 2017, la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí ofrece siete carreras de Técnico Superior Universitario (TSU) con duración de dos años.<sup>19</sup> De estas siete carreras de TSU, una se ofrece en la modalidad dual, cuya duración es de tres años ya que se estudia un año en la UTSLP de forma presencial, mientras que en los últimos dos años se divide la instrucción entre la universidad y la empresa sede de la formación dual.<sup>20</sup> En material publicitario que me fue proporcionado en un congreso automotriz en el cual se instaló una feria de universidades, la UTSLP anunciaba que el TSU es “un profesionista con capacidad de cubrir las funciones de los mandos medios, ya que supervisan y operan equipos e instrumentos, organizan el trabajo en equipo, sistematizan y utilizan la información, para ser los líderes que las empresas necesitan” (Universidad Tecnológica de San Luis Potosí, 2016g, p. 2). El material publicitario señalaba que sus planes educativos tienen un enfoque basado en un contenido 70% práctico y 30% teórico, hecho confirmado en entrevistas a académicos de la UTSLP.

Todas las carreras de TSU cuentan desde 2010 con la opción de “continuidad al nivel de ingeniería.” El TSU corresponde a la clasificación de ISCED<sup>21</sup> de Nivel 5B. El Nivel 5B está dirigido a aquellos jóvenes que buscan un programa educativo con orientación práctica de formación ocupacional, con fines de prepararlos para el mercado laboral. En general, en México para acudir a estudios de nivel superior es necesario haber cursado doce años de educación previa<sup>22</sup>. Los grados de licenciatura son otorgados en México en universidades, institutos tecnológicos o escuelas normales con una duración aproximada de cuatro a cinco años, a

---

<sup>19</sup> Véase la Figura 3: “*Matrícula de TSU de la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí por carrera y género para el ciclo escolar 2s015-2016*” para conocer la lista de siete carreras TSU.

<sup>20</sup> La Modalidad Dual será abordada en el Apartado 1.2 abajo.

<sup>21</sup> International Standard Classification of Education, en español: CINE, Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.

<sup>22</sup> En México, la educación básica consta de seis años, la educación media de tres, y la educación media superior de tres años (aunque existen programas de bachillerato tecnológico de dos años de duración, cuya terminación no excluye a sus egresados a acudir a la educación superior) para un total de doce años de educación obligatoria previa a la educación superior. A partir de 2002, la educación preescolar se volvió obligatoria en México, agregando así tres años más de escolaridad previa al ingreso al nivel superior (Velasco Vidrio, 2009).

excepción de algunos programas como las licenciaturas en medicina, cuya duración puede prolongarse a seis o siete años. A todos estos programas mexicanos de licenciatura se les designan programas de Nivel ISCED 5A (OECD, European Union, 2015; OECD, 1999).

En contraste, los programas de clasificación 5B bajo el sistema de ISCED son programas de naturaleza práctica, técnica u ocupacional y de duración menor que los de Nivel 5A. Bajo la clasificación ISCED, entonces, los grados de TSU emitidos por la UT se consideran de Nivel 5B y con una sub-clasificación “corta” ya que duran entre dos y máximo tres años. Otra característica de las carreras universitarias clasificadas como 5B es que generalmente no preparan a sus egresados para acceder a programas de investigación. En México, según la OECD, estos programas de Nivel 5B preparan a técnicos cualificados (OECD, European Union, 2015; OECD, 1999).

Las ingenierías de nivel 5A ofertadas por la UTSLP son de un año ocho meses de duración, tras haber completado el nivel de TSU (5B), lo cual es requisito de ingreso a la continuidad a ingeniería. Su particularidad en la UTSLP es que los horarios de estudio son los viernes de 17:30 a 21:30 horas y los sábados de 07:00 a 15:30 horas, lo cual permite que sus estudiantes estudien a la vez que trabajen, y en efecto, uno de los requisitos para ingresar al Nivel 5A de continuidad a ingeniería en la UTSLP es poder comprobar mínimo seis meses de experiencia laboral en el área de competencia del TSU y continuar trabajando mientras se estudia la ingeniería. Para ello, la empresa en la que se encuentra laborando el candidato a entrar al programa de ingeniería debe emitir una carta en la que expresa su disposición a dar facilidades de horario al empleado/estudiante con el fin de que continúe trabajando y estudiando paralelamente (Universidad Tecnológica de San Luis Potosí, 2017a).

La Tabla 5 a continuación demuestra la correspondencia de las carreras TSU de Nivel 5B, en la columna izquierda, impartidas por la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí y, en la columna derecha sus correspondientes ingenierías de Nivel 5A a las cuales los egresados de TSU pueden ingresar:

*Tabla 14: Oferta educativa de la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí*

<b>Técnico/a Superior Universitario(a)</b>	<b>Continuidad de estudios a Ingeniería</b>
TSU en Desarrollo de Negocios - Área Mercadotecnia - Área Logística y Transporte	➔ Ingeniería en Desarrollo e Innovación Empresarial
TSU en Mantenimiento - Área Industrial	➔ Ingeniería en Mantenimiento Industrial
TSU en Mecatrónica - Área Automatización - Área Sistemas de Manufactura Flexible - Área Instalaciones Eléctricas Eficientes	➔ Ingeniería en Tecnologías para la Automatización
TSU en Mecánica - Área Industrial	➔ Ingeniería Metal-Mecánica
TSU en Procesos Industriales - Área Plásticos - Área Manufactura	➔ Ingeniería en Sistemas Productivos
TSU en Tecnologías de la Información y Comunicación - Área Redes y Telecomunicaciones	
TSU en Sistemas Automotrices	

Fuente: Elaboración propia a partir de información en material promocional de la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí (2016g)

Con el fin de realizar una aproximación con los planes curriculares de las carreras similares en la UPSLP y por los perfiles de los participantes en el presente estudio, elegí analizar los planes curriculares del TSU de Desarrollo de Negocios del Área de Mercadotecnia y el TSU en Mantenimiento del Área Industrial de la UTSLP, ya que varias de las y los entrevistados provenían del área de mercadotecnia o de mantenimiento de ambas escuelas. Aunque no se pueden hacer comparaciones directas en todos los aspectos, estas carreras comparten algunas

características que permiten hacer comparaciones entre las ofertas de las instituciones académicas.

La carrera corta de TSU de Desarrollo de Negocios del Área de Mercadotecnia tiene como perfil de ingreso que los estudiantes sean egresados de nivel bachillerato, sin especificar el área de concentración, aprobar el examen de CENEVAL que se aplica a todos los aspirantes de ingreso, presentar los exámenes médico y psicométrico y acudir a una entrevista personal. En la descripción del perfil de ingreso al TSU mencionado, además, la UTSLP señala que busca a candidatos que tengan “disponibilidad de relacionarse interpersonalmente, capacidad para planear y organizar actividades, habilidad para comunicarse y actitud de servicio” (Universidad Tecnológica de San Luis Potosí, 2017b, sec. 2).

Los primeros cinco cuatrimestres de estudio son presenciales en las instalaciones de la universidad. Durante el último cuatrimestre del TSU, los estudiantes de la UTSLP deben realizar una estadía que consiste en la realización de un proyecto de hasta 15 semanas, cuyo producto final es una tesina con la cual se titulan. Durante este tiempo el estudiante acude a la empresa durante el horario señalado por la empresa, como si fueran trabajadores, sin que haya relación laboral (lo cual no excluye la posibilidad de que haya una contratación formal al terminar los estudios). Son las empresas las que presentan los proyectos, y consisten en “la implementación de un sistema, procedimiento o norma, a proponer una mejora, o bien para la realización de un estudio o diagnóstico” (Universidad Tecnológica de San Luis Potosí, 2016g, p. 4).

Encontré en las entrevistas que para los estudiantes y egresados del grado de TSU, habiendo continuado o no al grado 5B de ingeniería, había una valoración positiva de su identidad como Técnico Superior. Aunque analizaré el tema con mayor detalle en el Apartado 2.7.2, vale recalcar que la significación que otorgan a ese grado está relacionada con un sentido

pragmático de dedicación constante al trabajo, la cual, consideraron las y los entrevistados, los caracterizaba. Eran los “caballos de batalla” en sus respectivas empresas, muchas veces haciendo las veces de ingenieros sin necesariamente recibir el mismo sueldo, salvo en un caso, o, en otro caso, cubriendo las faltas de conocimientos especializados de un ingeniero industrial colocado en el área de logística. Como lo señaló Sandra:

[V]ienen empresas de otros lugares [a la UTSLP] y nos mencionan que nos buscan mucho a nosotros que somos técnicos superiores porque nosotros vamos con otra mentalidad de llegar y trabajar, pues, muchas horas, de hacer las cosas (Sandra, Entrevista Personal, 29/sep/2016).

Los otros TSU, algunos de los cuales ya eran ingenieros, compartieron rasgos identitarios relacionados con la dedicación y perseverancia en el trabajo, algo que sentían que los caracterizaba tanto por su grado de estudios como por su filiación a la UTSLP, a partir de la cual hacían distinciones con los egresados de otras instituciones: oí en repetidas ocasiones que los del Tec de Monterrey salían con una predisposición al mando; los de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, dijo una alumna, sólo sabían obedecer, o, dijo otra, eran indisciplinados. Los de la UPSLP también tenían pretensiones hacia los puestos de mando, pero los de la UTSLP eran los que hacían el trabajo duro, sin chistear, dijeron de una forma u otra las y los entrevistados e incluso una de las empleadoras que entrevisté.

Por las condiciones socioeconómicas que caracterizan al estudiante promedio de la UTSLP, su perfil académico presenta algunas carencias acumuladas desde sus años formativos hasta el nivel medio superior. Por lo tanto, a decir de una profesora de tiempo, ella y sus colegas hacen un esfuerzo por atender esas deficiencias, que son particularmente agudas en “cuestiones básicas como matemáticas, inglés, redacción y escritura” (Profesora Nancy, Entrevista Personal, 02/nov/2016) sin desatender el plan de estudios, que de por sí es pesado debido a la característica intensiva de las carreras técnicas. Una profesora de tiempo completo de la UTSLP con dieciséis años de experiencia describió así:

En dos años tratamos de moldearlos y de verdad dan un gran cambio, entonces. yo diría que ese es su principal, el chico de aquí es eso, muy noble, sabe trabajar bajo presión eso es lo que tiene principalmente sabe trabajar bajo presión y es responsable (Profesora Nancy, Entrevista Personal, 02/nov/2016).

Nancy me enseñó algunos escritos que sus alumnos habían presentado, coincidentemente un ensayo sobre cómo se veían a sí mismos a 25 años en el futuro. Me permitió leer algunos, y señaló la retroalimentación que habían recibido, así como el formato que usaban desde que en 2009 adoptaron oficialmente el modelo de Educación Basada en Competencias.

A propósito del tema de la EBC, le pregunté de qué forma había cambiado su labor docente. En coincidencia con la literatura expedida por la Coordinación de Universidades Tecnológicas (CGUT), la profesora reiteró que la hoja de materia, que en otras escuelas puede ser conocida como el programa, es expedida por la CGUT. Sin embargo, los medios de evaluación son definidos en cada plantel. Nancy comentó que cuando antes había más libertad para diseñar los instrumentos de evaluación de forma individual como profesor, ahora las prácticas, tareas y exámenes son estandarizados mediante el trabajo en academias o coordinación de materias. Cada tarea lleva un formato que se adjunta a la hoja entregada con los criterios de evaluación, las notas asignadas a la actividad, el valor de la tarea que es estandarizado entre todos los profesores que imparten la misma materia, así como un espacio para la retroalimentación personalizada. Cada materia tiene un profesor encargado que supervisa la impartición estandarizada de la materia.

Aunque admitió que representa más trabajo administrativo para los profesores en ciertos aspectos, valoró positivamente la implantación del modelo porque el trabajo colectivo ha permitido una mayor estandarización y, a su vez, menos tiempo dedicado a la creación de materiales propios de cada profesor, dado que además de los instrumentos de evaluación, los manuales y presentaciones se desarrollan de forma local y colectiva. También reconoció que la

UTSLP capacita constantemente a sus profesores para que su modelo se lleve a cabo según en cumplimiento de su diseño.

## **1.2 La formación dual: ¿Empresas que forman?**

La formación vocacional dual es un concepto educativo que se originó en el sistema educativo alemán; se presenta como una tarea educativa dinámica y creativa a cargo de la academia y de la empresa que permite que ambas reciban una “inyección” de conocimientos. Por un lado, la empresa se beneficia por el aporte de conocimientos teóricos que puede traer el aprendiz, mientras que la universidad recibe retroalimentación sobre las necesidades formativas del mundo empresarial y el sector industrial.

La tendencia actual en la Educación Superior en México apunta hacia la formación dual, un esfuerzo aparentemente reciente de ampliar y estrechar la vinculación entre el sistema educativo y el sector industrial. Aunque el nombre ha surgido en años recientes como palabra de moda en las esferas educativas, mirando hacia atrás se puede trazar sus orígenes a tradiciones formativas medievales en las cuales los maestros artesanos acogían a tutelados que serían adiestrados en la casa-taller.

Sennett (2008) señala que tradicionalmente los talleres artesanales se localizaban en el hogar del mismo artesano. En ese espacio se realizaban las actividades que exigía el oficio del padre y a la par de las tareas familiares. Bajo el sistema de gremios, el artesano autónomo, quien definía los estándares de trabajo, mandaba a sus aprendices, quienes como subordinados absolutos de la autoridad del artesano estaban supeditados a su mando. Con pocas excepciones, el esquema excluía a las mujeres. Al cumplir un nivel de destreza y experiencia, generalmente bajo un contrato de siete años de duración, el aprendiz podía alcanzar el nivel de jefe de obra

como jornalero calificado, y cumpliendo otros cinco a diez años de servicio, podía ser calificado como maestro artesano (Sennett, 2008).

Aunque algunos autores (Araya Muñoz, 2008; Gamino Carranza, Acosta González y Pulido Ojeda, 2016) relacionan la formación dual de reciente estirpe con la tradición formativa de la casa-taller artesanal del Medioevo, las comparaciones que extienden más allá de la cercanía entre el maestro y el aprendiz serían forzadas. Más bien, los discursos educativos pronunciados por las autoridades mexicanas contemporáneas apuntan a la adaptación del modelo alemán de formación dual de larga tradición dentro de la educación y capacitación vocacional. Es un modelo que en Alemania se realiza en estrecha relación con una amplia gama de empresas e instituciones certificadoras, algunas de las cuales con nombres reconocidos como Siemens, Bosch, que cuenta con una fábrica instalada en San Luis Potosí y Daimler-Benz, que también estableció una planta en el Estado de México. Alemania ha atribuido su baja tasa de desempleo juvenil a su modelo de aprendizaje vocacional de oficios (Lazaryan, Neelakantan y Price, 2014).

Los próximos subapartados abordarán el modelo de formación dual desde su eclosión en Alemania, su adaptación en México y, a su vez, su propuesta implementada en la UTSLP. Finalmente, explorarán las valoraciones de las y los estudiantes sobre la vinculación de los fundamentos teóricos adquiridos en la universidad con sus aspectos prácticos en el trabajo.

### **1.2.1 El sistema dual en Alemania**

En Alemania los capacitandos del modelo dual dividen su tiempo entre el trabajo áulico en su escuela vocacional y en capacitación laboral en la empresa. De esta forma se refuerza la teoría aprendida en el aula con el conocimiento práctico, pero además se forman hábitos laborales, la autorresponsabilidad y la cultura empresarial. Durante los dos a cuatro años que permanecen en el programa, los estudiantes alemanes reciben una compensación económica por su trabajo,



además por el tiempo en el salón de clases, y se espera que concluya el proceso con la contratación del capacitando por la empresa como parte de su “equipo de talento.”

La formación dual en Alemania no se trata de un esfuerzo de responsabilidad social corporativa ni de un curso breve de capacitación sino de un programa de inversión en capital humano por parte de la empresa. Las empresas y escuelas participantes buscan ir más allá de la capacitación meramente técnica para formar personal que puede solucionar problemas, que sea crítico y reflexivo y que pueda comprender los métodos y procedimientos de la empresa para poder improvisar ante imprevistos (Gamino Carranza et al., 2016).

Éste es el modelo que el sistema educativo mexicano busca emular al instalar programas de formación dual en diferentes niveles de instrucción. Sin embargo, son notables las diferencias entre el sistema educativo alemán y el mexicano. En Alemania todos los niños acuden a cuatro años de formación básica, equivalente a los primeros cuatro grados de educación primaria en México. A los diez años de edad, en el cuarto año de educación básica, los alemanes deben definir si seguirán el camino educativo que los llevará a la universidad, en cuyo caso asistirán al *Gymnasium*. Los que seguirán un curso vocacional comienzan a asistir al *Hauptschule* o *Realschule*, teniendo el último un nivel académico más elevado que el primero. En Alemania predomina la opción vocacional, puesto que aproximadamente dos tercios de los estudiantes ingresan al sistema de aprendizaje vocacional, aunque sus destinos no están inscritos en piedra, pues algunos egresados del *Realschule* acuden al *Gymnasium* y viceversa. Los capacitandos alemanes que participan en la formación dual comienzan a realizar sus prácticas dentro de la empresa a los dieciséis años de edad, momento en el cual pueden elegir de entre 350 certificados ocupacionales (Lazaryan et al., 2014).

Al concluir el nivel secundario superior<sup>23</sup> (medio superior) en Alemania, todos los estudiantes deben presentar el examen de egreso conocido como *Abitur* para recibir su título equivalente al bachillerato. El 53% de los estudiantes que terminan en nivel secundario superior continúa a nivel terciario (un porcentaje que es por debajo del promedio de 60% de la OCDE), y de ellos, más de la mitad ingresa al sistema dual (OCDE, 2014). En total, en Alemania el 29.6% de la población de personas de 25 a 34 años de edad ha concluido el nivel universitario, por debajo del promedio de la OCDE de 42.1%. De los países miembros de esta organización, México tiene el nivel más bajo de personas de ese grupo etario con universidad concluida, con un porcentaje de 21.0% (OECD, 2017).

La formación dual alemana de larga tradición en aquel país tiene como objetivo “producir trabajadores especializados con cualificaciones flexibles que son móviles y capaces de trabajar en sus campos seleccionados” (Euler, 2013, p. 23). Se fundamenta en una filosofía en torno a una capacitación que privilegia la práctica por encima del desarrollo del conocimiento al considerar que la teoría se desarrolla a partir de las experiencias vividas en comunidades de práctica. Aquí la práctica se entiende como una amplia gama de patrones de actividades incluyendo el uso de equipo y cultura material, el desarrollo de un léxico especializado a partir de la experiencia y otras manifestaciones de desempeño performativo (Patton & Simpson, 2016).

En términos prácticos, los elementos claves del sistema de formación dual en Alemania consisten en la cooperación entre los sectores privado y público; la capacitación en el trabajo que se lleva a cabo paralelamente o consecutivamente con el aprendizaje áulico; el control de la calidad del proceso por medio de estándares y certificaciones nacionales reconocidos; la

---

<sup>23</sup> Término de clasificación estadística de la OCDE, equivalente en México al nivel medio superior (e.g. bachilleratos y preparatorias).

cualificación de los capacitadores en estándares pedagógicos y técnicos; y la investigación sobre el mercado y competencias laborales que informa el proceso de asesoría (Schreier, 2014).

Bajo este esquema, las empresas alemanas son beneficiarias de los aportes productivos de los capacitandos, de la reducción en los costos de reclutamiento, del mayor nivel de retención de personal, de la creación de una fuente institucionalizada de empleados calificados y de menores costos relacionados con personal ineficiente laborando en la empresa (Schreier, 2014). Adicionado a lo anterior, hay un estímulo para la imagen de la empresa al percibirse que se preocupa por el desarrollo de su personal. Los costos del programa son compartidos entre el gobierno y la empresa. En 2012, por ejemplo, el sector público alemán aportó el 57.2 por ciento del costo frente al 42.8% aportado por las entidades privadas (Euler, 2013). Se considera que en Alemania el beneficio neto es mayor al costo de inversión para todas las partes involucradas (Euler, 2013; Rodríguez Ventura, García Martínez y Mora Reyes, 2017; Schreier, 2014).

### **1.2.2 El Modelo Mexicano de Formación Dual**

Aunque ha habido múltiples iniciativas por vincular la educación pública mexicana al sector productivo desde hace muchas décadas (y se podría argumentar que incluso desde los inicios de la instrucción pública en el país), ha sido el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), perteneciente al Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la SEP, la escuela que desde los años 1990 más se ha acercado al modelo alemán de formación dual, primero con el fabricante alemán de automóviles Volkswagen en Puebla (Altratec, 2012) y con la empresa Mercedes Benz (hoy Daimler), bajo un convenio para formar mecánicos y técnicos industriales para su planta en el Estado de México. El convenio entre CONALEP y Daimler duró hasta 1998 cuando la empresa instituyó un congelamiento de contrataciones de personal, por lo que el CONALEP expandió su programa para incluir la

formación dual en conjunto con los proveedores de Mercedes Benz (Cáceres-Reebs & Schneider, 2013).

Se creó el Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD) en 2009 cuando CONALEP firmó un acuerdo con el Instituto Federal de Formación Profesional, organización alemana conocida por sus siglas BIBB<sup>24</sup> en alemán (Amador Ortiz, Medina Lozano y Velarde Peña, 2011; Cáceres-Reebs & Schneider, 2013). Con el convenio se formalizaron los procesos de capacitación, control, evaluación y certificación, además de que se expandió el programa para que el esquema de aprendizaje dual fuera acogido en el Sistema de Educación Básica (que incluye la educación media) por las secundarias técnicas, al nivel medio superior por escuelas como CONALEP que ya contaba con programas de formación dual y últimamente en los Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI); y al nivel superior, por las Universidades Tecnológicas, los Institutos Tecnológicos y por algunas Universidades Politécnicas.

Desde la formación dual, la interacción entre el estudiante y el maestro que tradicionalmente ocurría al interior del aula se complementa y se traslada hacia un entorno empresarial en el cual el profesor se aparta de su posición de poder y, en su lugar, busca ayudar al estudiante a desarrollar valores como la autorresponsabilidad, autonomía y autocontrol con el fin de alcanzar "la formación de profesionales capaces de aplicar criterios y procedimientos con ética y madurez" (Araya Muñoz, 2008).

El discurso oficial sobre el modelo que se desea implantar en México subraya los beneficios para los diversos actores que intervienen en el proceso. El alumno se beneficia de la experiencia laboral en el "mundo real" y la empresa se beneficia por la inyección del conocimiento "fresco" que aporta el alumno que aún está siendo formado en la secundaria, preparatoria o universidad. Así, el estudiante se convierte en practicante, el profesor universitario

---

<sup>24</sup> Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

colabora con un asesor externo que guiará al practicante, y en conjunto con la institución académica, se posiciona la empresa como un elemento formador, o una especie de escuela, compartiendo la responsabilidad de la enseñanza, aplicación de conocimientos y desarrollo de destrezas del alumno. Se crean espacios de aprendizaje especializado tanto dentro de la escuela, en forma de laboratorios tecnológicos, como al interior de la empresa, sobre las líneas de producción (Rodríguez Ventura et al., 2017).

En este sentido, la formación dual busca alejarse del proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional que, según Altratec, es ineficaz en la medida en que se basa en “la memorización y aplicación de métodos conductistas para la trasmisión de conocimientos” (Altratec, 2012, párr. 3) y, por lo tanto, busca reemplazarlo con “métodos orientados a la trasmisión y adquisición constructivista de contenidos, con materiales y herramientas específicamente diseñados para lograr este fin” (Altratec, 2012, párr. 3) que en alemán se denomina *Handlungsorientierung* u orientación hacia la práctica o la acción.

El modelo desarrollado por CONALEP en los años 1990 y algunos de cuyos elementos perduran en la actualidad se basaba en un curriculum compuesto por 25% de teoría adquirida en el aula y 75% de práctica en la empresa. Debido a que las escuelas tienden a estar alejadas de las zonas industriales en México, la parte teórica comenzó a impartirse en una plataforma virtual, mientras que la parte práctica se imparte a lo largo de tres años en la empresa siguiendo las normas de capacitación alemanas traducidas al español y adaptadas al entorno mexicano. Además, se llevan a cabo cursos de capacitación bianuales impartidos por capacitadores alemanes en centros de capacitación, y finalmente los capacitandos complementan estas vías de formación con una hora de actividad diaria en la plataforma virtual llamada Konstrulab (Cáceres-Reebs & Schneider, 2013).

Estos elementos que forman parte del modelo de formación dual de CONALEP desde hace más de dos décadas son los hitos que diversos actores de la educación superior mexicana han intentado seguir con diferentes grados de éxito y fracaso. El marco curricular establecido por CONALEP fue desarrollado en estrecha relación con el BIBB en un proceso al cual se ha referido como la “tropicalización” del modelo del alemán, y juntos han formado procedimientos de certificación para asegurar que los aprendizajes adquiridos en la empresa cumplen con las normas alemanas y los estándares del sistema educativo mexicano. Otros elementos curriculares fundamentales de la modalidad dual incluyen el aprendizaje significativo, la aplicación de herramientas tecnológicas, la actualización de los planes de estudio según los requerimientos de la empresa y la transferencia de conocimientos de la universidad a la empresa (Araya Muñoz, 2008).

Con este fin, en México, se creó la empresa Alianza para la Transferencia Tecnológica (Altratec) como “Experto Integrado” que desarrolló la plataforma de capacitación para CONALEP y administra el programa Konstrulab. Al expandirse el programa de formación dual en México, es Altratec el organismo que se materializó como producto del enlace entre el BIBB y la SEP, y que finalmente evalúa a los participantes en el programa, quienes deben cumplir con tiempos definidos (una hora a la semana) de estudio en plataforma para aprender la teoría, vocabulario técnico y aplicación práctica del uso del equipo que posteriormente utilizarán directamente en la fábrica, para así evitar daños al equipo real y propiciar el aprendizaje pragmático. De esta forma ha sido la relación de formación dual entre México y Alemania, a grandes rasgos, en las últimas décadas, pero en el próximo apartado se abordará el interés actual que algunos actores educativos potosinos han tomado en el sistema y su desenlace en el periodo reciente.

### **1.2.3 La formación dual y la llegada del “Clúster Automotriz” a San Luis Potosí**

Un repaso de los diarios locales de la ciudad capital de San Luis Potosí permite entrever que la “formación dual” es hoy un término que se encuentra en boga, a pesar de ser un modelo puesto en práctica por CONALEP en la década de los 1990; es tanto su popularidad que incluso se incorporó a las promesas de campaña durante las elecciones municipales de San Luis Potosí en 2015. Cuando no es propiamente un término polisémico, se ha prestado a una interpretación bastante libre por parte de algunos actores gubernamentales, autoridades educativas, empresarios y demás interesados en la formación para el trabajo, de modo que se evidencia cierta confusión en torno a su definición.

Como ya se estableció en párrafos anteriores, estructuralmente existen importantes diferencias entre los sistemas educativos de México y Alemania, por lo que hablar de educación dual en los dos países necesariamente lleva a inferir condiciones distintas para su implantación. Sin embargo, algunos actores públicos que promueven la implantación del sistema alemán en México no han evidenciado tener claridad en sus propuestas. Caso claro de ello es el del Rector de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Manuel Fermín Villar, quien en una entrevista que otorgó a un periódico local aseveró que las licenciaturas pertenecientes a las ciencias de la salud “ya poseen un sistema de educación dual que permite a los estudiantes realizar clases teórico-prácticas” (“UASLP aspira a sistema educativo dual, en todas las áreas del conocimiento: Rector”, 2015, párr. 2) y que lo quiere ampliar a otras carreras, incluyendo las de la Facultad del Hábitat, Ingeniería y Ciencias de la Comunicación. En efecto, la Facultad de Estomatología es reconocida por contar con un área clínica en la que los futuros dentistas tienen acceso desde los primeros semestres a prácticas supervisadas para realizar tratamientos a pacientes. Si bien es un

modelo educativo orientado a la praxis, no constituye la formación dual en la medida en que el último evaluador siguen siendo los dentistas docentes empleados por la propia UASLP.

En tono similar, el Gobernador del Estado de San Luis Potosí Juan Manuel Carreras habló en el marco del Coloquio Nacional sobre Formación y Trabajo organizado por la UASLP de “romper el molde educativo” realizando adaptaciones y adecuaciones a los planes de estudio en la UASLP (“Educación dual, alternativa para jóvenes”, 2016, párr. 5). Sin embargo, en Alemania una universidad históricamente académica como la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, como institución otorgante de grados doctorales y por ende con actividades de investigación científica arraigada, no formaría parte del sistema dual (Lazaryan et al., 2014).

Un ejemplo más notable de la poca claridad sobre la educación dual fue aportado por un candidato priista a la alcaldía de San Luis Potosí, Manuel Lozano, quien en campaña prometió que de llegar a ser presidente municipal implementaría un programa de Educación Dual para “ser enlace con las universidades para que se establezcan convenios con las empresas privadas y puedan abrir espacios laborales a los estudiantes” (“Fuentes de trabajo a jóvenes sin experiencia, propone ‘Meme’ Lozano”, 2015, párr. 2). En este ejemplo se observa que el candidato confundía la educación dual con actividades tradicionalmente realizadas por las escuelas públicas, como la gestión de bolsas de trabajo y vinculación con el sector empresarial. La vasta mayoría de las escuelas de nivel medio, medio superior y superior ya realizan estas tareas y cuentan con personal capacitado para tales fines. En contraste, la formación dual alemana es un sistema complejo que establece claras pautas curriculares, un sistema nacional de normas de competencia laboral, de formación estandarizada de los capacitadores y compromisos a largo plazo de capacitación por parte de las empresas, entre otras características. Por ende, la propuesta del candidato político estaba claramente desinformada.



Por su parte, la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí ya graduó a su primera generación de estudiantes de TSU en Mecatrónica formados bajo el sistema dual, y al 2017 tenía tres grupos más en formación con las empresas Bosch, BMW, Dräxlmaier y Maxion Wheels, siendo las cuatro empresas con sede en Alemania. En esta primera generación egresada de formación dual con la UTSLP y Bosch, los aprendices, como los llamó la empresa, realizaron prácticas en áreas como “Mantenimiento, Manufactura, Ingeniería, Laboratorio, Producción, Programación de PLCs, Taller de Moldes e Inyección” (Robert Bosch LLC, 2016, p. 2). Fueron sometidos a un proceso de selección durante el tercer cuatrimestre de su carrera de TSU, y a partir del cuarto comenzaron su participación en el modelo dual. Los que no entraron al programa de formación dual por no desearlo o no ser seleccionados continuaron en el esquema académico tradicional marcado por su TSU.

Los primeros tres cuatrimestres de la TSU Mecatrónica área Sistemas de Manufactura Flexible del modelo dual en asociación con Bosch se cursan en las aulas de la UTSLP de manera presencial, con una carga de 525 horas de clase repartidas entre nueve asignaturas para un total de 35 horas de instrucción semanales. A partir del cuarto cuatrimestre, los estudiantes presentaban tres asignaturas dentro de la UTSLP, para un total de 225 horas, y seis asignaturas a cargo de Bosch a lo largo de 432 horas, para un total de 43.80 horas de instrucción a la semana. Esa relación de horas repartidas entre ambas entidades se mantuvo con pocos cambios hasta el noveno cuatrimestre, en donde las 720 horas de instrucción se llevaron a cabo totalmente dentro de la empresa, para un total de 45 horas a la semana, tiempo que representa una jornada laboral completa para un trabajador (Robert Bosch LLC, 2016).

Las materias que integran el programa de estudios a partir del cuarto cuatrimestre son totalmente tecnológicas salvo una, impartida por una “empresa proveedora” de Bosch, que se

llama “Ingeniería Humana.” Cada cuatrimestre, en la clase Ingeniería Humana abordan temas como la comunicación efectiva, el liderazgo situacional, la oratoria, la toma de decisiones y el trabajo en equipo (Robert Bosch LLC, 2016).

Así como los estudiantes de la UPSLP tienen que pasar por un proceso selectivo para ser admitidos al programa de *co-op*, los aspirantes de la UTSLP al modelo dual deben pasar por un proceso de “venta y reclutamiento” del programa, en el cual las empresas como Bosch y BMW acuden al plantel de la Tecnológica a impartir pláticas para dar a conocer sus programas duales y reparten artículos promocionales de la empresa. En un ejercicio de reclutamiento en 2015, BMW exhibió dos de sus modelos de automóvil de lujo (Universidad Tecnológica de San Luis Potosí, 2015).



(Universidad Tecnológica de San Luis Potosí, 2016a)

*Figura 10: "Somos Bosch": Fotografía de la primera generación de estudiantes egresados del modelo dual por la UTSLP*

Cabe señalar algunas diferencias entre la educación dual, implementada por la UTSLP en algunas de sus carreras, y el sistema de educación cooperativa manejada por la UPSLP. En el caso de la formación dual, se considera que la empresa es un cabal evaluador de los estudiantes ya que, en ese modelo, interviene un organismo certificador externo como tercero. En cambio, en la educación cooperativa, la UPSLP creó la figura de un responsable operativo del programa cooperativo al interior de su estructura *ex profeso* para monitorear el desempeño del alumno en la empresa, donde funge como empleado remunerado. En el caso de la formación dual, no existe un compromiso de remunerar a los estudiantes por su desempeño al interior de la empresa, aunque puede mediar un apoyo económico. Por último, en el caso de las materias *co-op*, las empresas determina el contenido de la estancia de trabajo y, de haber necesidades de capacitación, la empresa se encarga de ella, mientras que en la formación dual, cuando existan lagunas formativas, éstas son complementadas por un centro de capacitación externa, pero creada especialmente para la empresa (Niño Luna & Castillo Galván, 2016).

En este contexto de auge de programas de formación universitaria dual, los estudiantes de la UTSLP se someten a procesos de mercado, postulándose desde el espacio de sus universidades para la “contratación” en las empresas anfitrionas que, a su vez, sustituyen a los profesores universitarios como formadores. Así, el espacio industrial se solapa con el espacio académico, y las fronteras entre la escuela y el trabajo se desdibujan hasta desaparecerse por completo, de modo que en lugar de decir, “Somos universitarios,” “Somos TSU” o “Somos egresados,” dicen “Somos Bosch.” La identificación con la empresa domina la identificación con la escuela.

#### **1.2.4 Valoración de la teoría y la práctica por los estudiantes y recién egresados entrevistados**

Con la creciente énfasis educativa en el aprendizaje práctico al servicio de las necesidades formativas de las empresas multinacionales, un tema recurrente entre las y los entrevistados era la disyuntiva entre la teoría aprendida en la escuela y la práctica adquirida en la empresa. A pesar de que las dos universidades planteaban a través de sus coordinadores de carrera que había cada vez más acercamiento al conocimiento práctico, particularmente con la creación de carreras bajo la modalidad de formación dual, las y los entrevistados expresaron una inquietud por adquirir más práctica a través de la experiencia laboral.

Por ejemplo, Carmen consideró que lo que se enseña en la universidad prepara para el mercado laboral, pero los conocimientos distan de ser los exigidos por los empleadores:

“Realmente llegas a la empresa a aprender, porque no es lo mismo todo lo que te enseñan en la carrera, que sí te sirve, (...) tienes el conocimiento teórico, de las cosas, pero no es lo mismo llegar a saber teóricamente cómo funciona algo, a realmente ver cómo funciona, o, porque es bien diferente, es bien, bien diferente” (Carmen, Entrevista Personal, 06/dic/2015).

Así expresó su acercamiento a su trabajo actual en la fábrica de una empresa familiar de tamaño mediano. En ella había ocupado su primer puesto como ingeniera, y aunque tenía algunas desavenencias con compañeros de trabajo pertenecientes a una generación anterior a la suya, sentía que había aprendido mucho en el puesto.

Esa consciencia de la brecha de conocimientos práctico fue compartida por Óliver, un estudiante de séptimo semestre en Ingeniería en Tecnologías de Manufactura que buscó emplearse en un taller mecánico para adquirir conocimientos prácticos sobre la reparación y funcionamiento de los automóviles. Dijo que en el mundo del trabajo “tienes que empezar desde abajo porque realmente sales y no conoces nada, sabes lo teórico, pero no tienes práctica” (Óliver, Entrevista Personal, 08/dic/2015).

Óliver además subrayó la importancia de la vinculación entre las universidades y las nuevas armadoras. Reconoció que la formación dual propuesta por la UPSLP con la planta de BMW por abrirse en la ciudad. Dijo que una de las materias de su carrera estaba enfocada a las líneas de producción de BMW, porque así requería la empresa. Consideró que el aspecto económico estaba presente en la formación dual, porque representaba un ahorro para la empresa que sus futuros empleados llegaran capacitados a que tuvieran que realizar la labor capacitadora dentro de la empresa a personas ya contratadas:

Sí, nosotros de hecho llevamos la materia en sí, ya la tenemos en nuestro currículo, pero fue más enfocado porque, pues, BMW requiere cierta capacitación en cuanto a sus personas y hablando de capacitación te sale más barato que te capaciten en tu educación superior a que la empresa te capacite, es un gasto que le representaría a la empresa. Entonces, empezar a poner temas que ellos quieren o que ellos necesitan o demanda su industria, pues, es mucho más económico y práctico para ellos (Óliver, Entrevista Personal, 08/dic/2015).

El comentario de Óliver reveló que había reflexionado sobre el problema de la capacitación para el trabajo dentro del entorno universitario, y consciente de que su implantación se debía no sólo a razones académicas sino también económicas.

Mientras que algunos entrevistados valoraban la posibilidad de adquirir más conocimiento práctico a través del primer empleo, la residencia profesional, la formación dual u otros esquemas de aprendizaje en el trabajo, en el caso de Sara sucedía lo contrario: ella ya contaba con un bachillerato técnico que le permitió entrar a trabajar en líneas de producción, pero sintió que su aprendizaje no estaba completo por lo que ingresó a la Ingeniería en Tecnologías de Manufactura en la UPSLP. Cuando la entrevisté en su segundo semestre de estudios universitarios, me comentó:

Pues yo sabía diferentes cosas por conocimiento empírico lo que vendría siendo cambios de, bueno, el servicio menor, servicio mayor, algo de suspensión, de frenos, pero ya enfocarme directamente a la sincronización de un motor o los procesos ya más amplios de él, pues sí requerían un poco más de práctica, de teorías y cosas que, pues, uno no adquiere la teoría prácticamente al cien por ciento cuando estás aprendiendo de verlo solamente, entonces, sí sabía algunas cosas, pero en su totalidad no, y aún todavía no sé en su totalidad muchas cosas (Sara, Entrevista Personal, 05/ene/2016).

Así, la adquisición de conocimientos teóricos respaldaría su conocimiento adquirido a partir de su formación técnica.

El aspecto práctico comentado por las y los entrevistados no se limitaba a conocimientos concretos, pues parte del aprendizaje laboral que planteó Nicolás, por ejemplo, era sobre cómo interactuar con sus colegas. Por un lado le enseñaban el funcionamiento interno de la empresa, conocimientos prácticos en el ejercicio cotidiano del quehacer empresarial, pero por otro lado, había tenido desencuentros con sus compañeros y con su jefe. Por ende, el aprendizaje en la empresa para él significaba navegar las aguas interpersonales, o en sus palabras, “cómo llegarle a las personas” (Nicolás, Entrevista Personal, 08/dic/2015).

La interacción con colegas era fuente de incertidumbre para algunos entrevistados, pero también lo era la falta de claridad en la definición de los roles laborales, que podía significar una oportunidad de exploración para algunos trabajadores, mientras que para otros representaban una inseguridad que les causaba angustia. Por su parte, Nicolás se encontraba ante una falta de orientación de parte de su jefe, y con mucha libertad para la toma de decisiones. Dentro de esos márgenes de toma de decisiones, el joven sentía angustia por evitar “meterse en problemas” con las personas por inmiscuirse en tareas laborales que no le correspondía. Como miembro nuevo de la plantilla de personal y sin instrucciones claras sobre su rol, su temor era pisar las sensibilidades de sus nuevos compañeros de trabajo, y más como coordinador, puesto que estaba a mando de personas más jóvenes que él.

El gusto por el aprendizaje continuo en la empresa era notable entre las y los entrevistados. Eliana, por ejemplo, estaba contenta en su nuevo trabajo, el primero desde que se recibió de la Ingeniería en Desarrollo e Innovación Empresarial de la UTSLP, ya que había aprendido mucho, y parte de ese aprendizaje surgía de estar involucrada en los nuevos proyectos propuestos por su

jefe. Entonces, al participar en ellos, Eliana adquiría experiencia y conocimientos prácticos que, a su vez, la hacían sentir como partícipe activa en un equipo de trabajo.

La oportunidad de aprendizaje en un nuevo empleo no siempre conlleva buenas experiencias laborales, como fue el caso de Mariana, quien ingresó a una empresa pequeña del área de comunicaciones mediáticas, no situada en la Zona Industrial sino en una zona residencial cercana al centro de la ciudad. No duró más que seis meses en el puesto porque sentía que no llegó a formar parte del equipo, y, además, sentía una constante exigencia por trabajar bajo presión aun cuando estaba poniéndose al tanto del funcionamiento organizacional. A pesar de que tenía mucha apertura hacia el aprendizaje, dijo.

Yo creí que iba a aprender otras cosas o que me iban a dejar, porque soy de esas personas que me gusta que me enseñen, y o sea me gusta me gusta aprender y que me enseñen y que me digan oye me gusta como va tu trabajo pero si me presionan de más, hago las cosas mal, o que me estén diciendo en cada momento: ¿ya? ¿ya? ¿ya? ¿ya? ¿ya? Entonces, no. Hace que, no, no hace que, como que me equivoco si me presionan constantemente (Mariana, Entrevista Personal, 09/abr/2016).

Reconoció así que no podía continuar en ese ambiente y decidió terminar su relación laboral con la radiodifusora.

Ante esa realidad, Mariana cambió a la empresa donde laboraba al momento de entrevistarla, una empresa de inversión española que exportaba productos alimenticios a Centroamérica. Ahora, como Ingeniera en Desarrollo e Innovación Empresarial y sin formación en comercio exterior, estaba aprendiendo a revisar pedimentos aduanales, las fracciones arancelarias y las cotizaciones con Incoterms, lo cual le animaba mucho porque era, por un lado, un reto, pero contaba con el apoyo orientador de su jefa. Además, dijo, había encontrado en ese puesto la oportunidad de crecer jerárquicamente en los próximos años.

Mariana contrastó el aprendizaje universitario con el aprendizaje en el trabajo en función de las consecuencias de no hacer las tareas encargadas:

en la escuela a veces decías, “Ay, no voy a llevar esa tarea” [se ríe]. Y no la llevas, pero qué pasa, mmm, pues la presento, o sea la llevo después, o no hago nada, y en tu trabajo no. En tu trabajo tienes que resolverlo y hacerlo, y buscas la forma una u otra hasta que quede resuelto (Mariana, Entrevista Personal, 09/abr/2016).

Esa distinción entre el ambiente escolar y “la vida real” apareció como una preocupación de los empleadores, cuyas inquietudes se explorarán más adelante en el Apartado 5.2.

### **1.3 La Educación Basada en Competencias en la Educación Superior Mexicana**

En contraste con otros periodos históricos en los que el sujeto profesional se insertaba en un cuerpo colectivo que participaba de un conocimiento y valores que se construían en común, el profesionalismo bajo el esquema neoliberal actual privilegia a un sujeto autónomo al cual se le adjudican funciones y responsabilidades de manera individual, por lo que se pierde el cobijo del ser colectivo. Este proceso de individualización comienza mucho antes de la inserción del sujeto en el mercado laboral; se construye sobre la base de la socialización en el propio hogar y, posteriormente y en lo que nos interesa aquí, dentro del espacio educativo. En este sentido la Educación Basada en Competencias (EBC) es el vehículo por el cual se ha traducido la nueva filosofía empresarial a la formación en todos los niveles educativos, incluyendo al subsistema superior.

A través del curriculum universitario mercantilista, se busca construir a un sujeto que sabe autorregularse y que aprende a conformarse a un modelo que disciplina a los sujetos mediante la medición y evaluación en aras de que aporte eficazmente al mercado laboral. La EBC coloca gran importancia en las facetas exteriorizables del sujeto, concibiendo a las competencias como susceptibles de ser observadas y por ende ser medidas. El sujeto desarrolla un sistema de acciones socialmente aceptados mediante la construcción de una identidad desde y en el curriculum, siendo este último producto de negociaciones entre las autoridades educativas y



expertos en pedagogía, por un lado, y diversos representantes de la esfera económica, productiva y profesional, por el otro.

Visto de este modo, el curriculum de la EBC es un producto histórico de una construcción social que ejerce una función reguladora al intervenir en las acciones de los sujetos y sus formas de ver el mundo y a sí mismos (Popkewitz, 1997). Es así que el presente apartado tiene como objetivo problematizar sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes en el marco de la EBC que media entre el mercado laboral y la educación y como tal funciona como una tecnología de poder.

La EBC tiene sus orígenes más recientes en diversos procesos que entrelazan la educación, las políticas públicas y el sector productivo, imprimiendo un sello empresarial a la educación con un lenguaje impregnado de términos no neutrales como la calidad, competitividad, eficiencia y evaluación a los contenidos curriculares (José Gimeno Sacristán, 2008). En primer lugar, la educación por competencias cobra vida como reacción a las metáforas tradicionales de aprendizaje como modificación de conductas, como una nueva forma de adquisición de conocimientos y como un factor en la construcción de significados, cuya aplicación no dio los resultados esperados en las aulas. Ante los cambios vertiginosos en el ámbito laboral y tecnológico que exigían aprendizaje a lo largo de la vida, surgió como nueva estrategia de enseñanza la EBC (Serrano González & Pons Parra, 2011).

Otro punto de origen de la EBC se genera desde las reformas educativas europeas de la última década del siglo pasado que en su momento buscaba, entre otros objetivos, alinear sus programas de estudio con una enseñanza basada en competencias genéricas y específicas para facilitar la movilidad estudiantil entre países y la comparación de grados de estudio. El primer propósito de la EBC se unió a un segundo propósito promovido por la OCDE que buscaría

definir competencias claves con el fin de medir con más claridad el nivel de competencia de los estudiantes y alinear éstas a las competencias exigidas en el mercado laboral (Serrano González & Pons Parra, 2011). Con la puesta en práctica a nivel continente se comenzó su expansión a otras partes del mundo, y llega la EBC a toda América Latina con el Proceso de Bolonia a través del Proyecto Tuning (Aboites, 2010).

En segundo lugar, en cuanto a las políticas públicas, en México el enfoque de competencias se implantó en medio de las reformas estructurales exigidas como condicionantes de préstamos por parte del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros, que presionaban a los gobiernos a maximizar la cobertura educativa, hacer eficaz el gasto educativo e implantar sistemas de evaluación para garantizar esa eficacia (Aboites, 2012). Entonces, organismos no educativos intervinieron en asuntos pedagógicos a nivel mundial, sin que México fuera la excepción, como muestra la Ley General de Educación de 1993 y políticas educativas que se desprendieron de la misma (Melendres Aranibar, 2002) y que siguen teniendo efecto hasta el momento.

En tercer lugar, el *sector productivo* también ha influido en las reformas educativas mexicanas. Tras las crisis económicas de 1986 y 1994, se buscaba que a través de la firma del Tratado del Libre Comercio de América del Norte se logaran la apertura comercial y desregulación económica, objetivos que conllevarían importantes cambios en las estructuras del mercado laboral y de la educación en todos sus niveles (Ruiz-Larraquivel, 2011). Entonces parte del impulso de las reformas educativas en México surgió del interés de los empresarios mexicanos de alcanzar una mayor competitividad, con el concomitante requerimiento de mano de obra calificada que supiera participar en lo que llama Durand (2011) el “flujo tenso” de producción justo-a-tiempo y trabajo en equipo, por lo que se debió intensificar su esfuerzo en

todo tipo de trabajo: en el sector de servicios, en el campo, el comercio y en la industria. Como efecto, se fue sustituyendo a un sujeto dotado de conocimientos por uno que cuenta con competencias (saber hacer), por lo que se ha dejado de remunerar el puesto a cambio de recompensar al individuo competente.

Los *tres actores*<sup>25</sup> (*educación-gobierno-industria*) han promovido estos ajustes estructurales que se convierten en un discurso centrado ya no en las acciones de enseñanza del profesor sino en los esfuerzos por aprender del estudiante, que como futuro trabajador debe ser flexible, preparado para todo escenario posible – es decir, debe participar de procesos de aprendizaje de segundo orden como *aprender a aprender* (José Gimeno Sacristán, 2008; Pérez Gómez, 2008). Como el nuevo discurso educativo está impregnado del lenguaje empresarial y el interés de los organismos internacionales por justificar el gasto educativo, el aspecto más valorado del proceso de aprendizaje son los resultados. La mirada se centra, por ende, en conductas observables que se pueden medir, por lo que la medición es factor clave de la evaluación en el modelo EBC.

La EBC tiene además efectos no relacionados con la mera facilitación administrativa y homologación de estudios: a pesar de que se plantea como un enfoque constructivista que busca fomentar la interacción en el aula y el reconocimiento del contexto, ha dado lugar a la homogeneización de la instrucción, el impulso de valores individualistas y la predilección por la evaluación como medida de control de calidad.

---

<sup>25</sup> Los tres actores en conjunto son conocidos como la “triple hélice” de gobierno, industria y academia

#### **1.4 Diseño curricular basado en competencias: El caso del subsistema tecnológico de la educación superior mexicana**

Las Universidades Politécnicas (UP) y las Universidades Tecnológicas (UT) son ejemplos claros de la implantación del modelo EBC en la educación superior. La apertura de las UT en 1991 y de las UP en 2001 respondió a la apuesta del gobierno mexicano por ofrecer una educación tecnológica superior más estrechamente vinculada al sector productivo y por ampliar la cobertura de educación superior (Arzate Salgado & Romero González, 2007; Flores Crespo, 2009). Estas acciones son producto directo de las reformas estructurales mencionadas en párrafos anteriores y refuerzan la influencia y control gubernamentales en la educación superior a pesar del propósito descentralizador aludido en la justificación de la expansión universitaria. El aumento del poder gubernamental con la apertura de las nuevas universidades que forman parte del subsistema tecnológico de la SEP se hace evidente ya que son universidades públicas de control federal<sup>26</sup>, en contraste con las universidades públicas estatales cuya gestión es autónoma y, por supuesto, las privadas.

En este sentido, el perfil curricular de las UT y UP se desarrolla desde la autoridad central en respuesta a las necesidades del mercado, como la misma Coordinación de Universidades Politécnicas lo señala al describir su Modelo de Gestión por Competencias. En dicho modelo, el proceso de diseño curricular aborda tres etapas: primero se consulta con el sector productivo, segundo se definen los perfiles de los campos profesionales y se desarrolla una matriz de suficiencia y tercero, a partir de lo anterior se diseña el Manual de Asignatura (SEP, 2009). Es este primer paso, en palabras del organismo coordinador, lo que distingue a las Universidades Politécnicas de las universidades tradicionales:

---

<sup>26</sup> “El gobierno federal a través de la Secretaría de Educación Pública desempeña un rol preponderante en la planeación, diseño, desarrollo, implementación y operación del Subsistema de Universidades Tecnológicas” (Coordinación General de Universidades Tecnológicas, 2008, p. 111).

(...) [S]e considera que bajo un esquema tradicional, lo enseñado en las universidades expresa tendencias al enciclopedismo y a la memorización descontextuada, situación que implica repensar una mejor relación de la universidad con los mercados de trabajo y la posibilidad de aprovechar las oportunidades de aprendizaje presentes en el ambiente externo, que permitan superar esos problemas (SEP, 2009, p. 42).

Así, la Coordinación de Universidades Politécnicas sustenta su propuesta en contraposición a las universidades tradicionales cuya enseñanza es descontextualizada, y según ellos, basada en procesos memorísticos y en el enciclopedismo, planteando, en contraste, un diseño curricular pertinente, coherente y normalizado, es decir, homogéneo a lo largo de todas las escuelas que componen su red.

En el caso de las UT, al hacer referencia al Proyecto Tuning como referente para su planteamiento curricular, aparece la consulta a estudiantes y profesores:

Durante este proceso, se hizo una consulta con todos los interesados: empleadores, graduados, cámaras u organizaciones empresariales, así como con alumnos y maestros para complementar un perfil muy adecuado ya que con los tres primeros sectores se incluye un importante vínculo (sic) con las necesidades de la sociedad y a través de los dos últimos sectores se afine el diseño curricular final a través de los órganos formales de las facultades académicas para su posterior ejecución dentro de los programas, como los últimos responsables (Coordinación General de Universidades Tecnológicas, 2008, p. 28-29).

Sin embargo, en la práctica también se privilegia el punto de vista del sector productivo, al promover la apertura de carreras ex profeso para las líneas de producción de empresas específicas.

Como se mencionó, el proceso de diseño curricular basado en competencias bajo el modelo configurado por las UP comienza explícitamente con un estudio de las necesidades del sector productivo para definir perfiles profesionales en relación a sus funciones y de ahí delinear las competencias que deben desarrollar los estudiantes. A su vez, estas competencias se comparan con certificadores nacionales e internacionales que se establecen como marcos referenciales para la definición de las asignaturas (Coordinación de Universidades Politécnicas, 2005; SEP, 2009). De esta forma, el componente de competencias está claramente alineado con los modelos

internacionales de certificación que se convierten en elementos prescriptivos de la formación profesional como organismos evaluadores.

Discurso y poder: El currículum como tecnología constitutiva de un sujeto trabajador ideal

Ya que el currículum se desarrolla a partir una compleja interacción entre actores educativos, políticos y empresariales para su aplicación en los planteles universitarios a lo largo del país, aparece como un producto inamovible ante la mirada de los profesores y estudiantes que en muchos casos no participaron en el proceso de construcción. Aquí tal vez aplique el término de Latour, ya que aparece el currículum como la “caja negra” en donde su proceso de constitución es opacado e incluso invisibilizado ante los ojos de sus usuarios (Latour, 1992).

¿Qué se invisibiliza al contemplar el currículum como un objeto dado, revelado ante la sociedad como una prescripción para el aprendizaje? En primer lugar, se invisibilizan otros aprendizajes producto del ámbito familiar y cultural, en donde el individuo nace y comienza a formar parte de una estructura social ya establecida, la cual interioriza en un proceso, que Berger y Luckmann denominan internalización, que “constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social” (Berger & Luckmann, 2012, p. 163). Mediante la identificación con los semejantes, se generan procesos de interiorización en un proceso dialéctico entre reconocimiento por los demás y auto-reconocimiento en el cual también se abstraen roles sociales, se desarrolla el lenguaje que es el elemento decisivo en la socialización del niño (Berger & Luckmann, 2012). Entonces, como “candidato a la socialización” el niño cuenta con idiosincrasias propias de su familia y rasgos que forman parte de su biografía. En esta etapa se prefiguran representaciones en torno al trabajo, a los roles de género, la responsabilidad y normas sociales.

Mientras que la socialización primaria se da de forma menos reflexiva, en la socialización secundaria hay una identificación subjetiva en donde se adquieren conocimientos y normas propios de los roles, incluyendo en la división de labores en un contexto institucional. Aquí el sujeto se va identificando con estos roles: en el caso de la educación superior, el estudiante interioriza el lenguaje de su profesión elegida, así como las normas, valores y conocimientos asociados con el ejercicio profesional. En este proceso de socialización secundaria se presenta una gran variabilidad socio-histórica, de modo que pasar de la socialización primaria a la secundaria es complejo y no siempre hay coherencia entre las dos etapas. Así, la educación como agente institucionalizadora media entre esta identificación subjetiva del individuo, principalmente con la familia, y la realidad socialmente construida (Berger & Luckmann, 2012).

En esta intencionalidad homogeneizadora de la EBC, el curriculum es un agente importante de socialización secundaria y cobra una función tecnológica en términos foucaultianos. Volteando la visión decimonónica de la escuela como redentora social y liberadora del sujeto, Foucault devela que las prácticas discursivas de la escuela socializan al sujeto en la disciplina. Éstas son lo que llama Foucault las “tecnologías del yo” que forman una de las tres dimensiones de su concepto de *gubernamentalidad* y que producen efectos que constituyen a un ciudadano útil, dócil y práctico, aunque no necesariamente un obediente ciego, dado que es una dimensión negociada (Besley, 2005; Nerland & Jensen, 2007).

Estos sistemas disciplinarios conforman una “tecnología específica de poder” con el fin de producir cuerpos dóciles mediante el control social. En las instituciones educativas, este proceso se da mediante la normalización de sus productos educativos, es decir, los estudiantes, a través de la elaboración de una taxonomía de competencias que reflejan las competencias que deberán ostentar en el trabajo, que no son más que una lista de cotejo que se convierte en un instrumento

de evaluación (Angulo Rasco, 2008). Es decir, la EBC privilegia la evaluación al convertir los medios en el fin, valorizando competencias susceptibles de ser medidas porque son exteriorizables (visibles), corriendo el riesgo de pasar por alto aspectos importantes del profesionalismo y de la identidad profesional que contribuye al mismo (Trede, 2012).

Esta función evaluadora de la educación, privilegiada bajo la EBC, devela la cualidad totalizadora de la universidad que utiliza la técnica de examinación, en primer lugar, para visibilizar al sujeto. Al examinarlo, la escuela separa al estudiante del resto del cuerpo estudiantil y lo vuelve un caso a analizar, lo organiza y lo jerarquiza en términos de desempeño, acciones mediante las cuales la institución disciplinaria ejerce su poder en un proceso de objetivación. La escuela documenta cada caso, abriendo el expediente que seguirá al estudiante a lo largo de su carrera académica con el registro de sus conocimientos y habilidades para fundamentar su destino como futuro trabajador. Bajo esta lógica, el estudiante es efecto y objeto del juicio normalizador que es la institución educativa (Foucault, 1995) cuyo instrumento de poder es el curriculum, en el cual se envuelven actividades como la evaluación, de modo que la EBC define formas de control que conceden preferencia a actividades de aprendizaje susceptibles de ser medidas.

### **1.5 Del inglés y otros idiomas**

A lo largo de mi vida laboral a partir de la mayoría de edad he sido profesora de inglés. Al principio era simplemente un medio hacia un fin: sostener mis gastos personales durante los estudios universitarios. Sin embargo, la práctica docente con fines puramente pragmáticos me llevó al gusto auténtico por la enseñanza y la educación y lo que sería una relación en ocasiones de gran amor y en otras de frustración con la enseñanza de mi lengua materna: el inglés.



En mi tesis de maestría exploré las estrategias de aprendizaje de idiomas utilizadas por mis estudiantes y los alumnos de otros instructores en los tres planteles del Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) de la ciudad de San Luis Potosí, pues me preocupaba ayudarlos a aprender el idioma con mayor eficacia. He ahí mi frustración, hasta la fecha, con la enseñanza del inglés –en ocasiones parecía que algunos de mis alumnos simplemente no avanzaban. En la introducción de mis tesis de maestría, explayé sobre mi acercamiento a la profesión docente y mis primeras experiencias en el aula. Mi inseguridad frente al grupo era tal que, aunque intuía que no era mala maestra, en momentos oscuros de desesperación por dudar de mis capacidades pedagógicas temía que mis alumnos me compararan con algunos maestros infames que, durante mi adolescencia, había conocido en mi incursión a la lectura de los clásicos de la literatura inglesa, tales como el impaciente Master Jonas con sus conflictos de identidad, la difícil y cruel Miss Scatcherd de *Jane Eyre* o tal vez hasta el profesor Holofernes de Shakespeare quien, mezclando términos de dos idiomas, terminaba confundiendo a todos (Eckerly Goss, 2011). Por su puesto que mis principios éticos personales jamás me hubieran permitido tratar mal a un alumno, pero sentía que la frustración que ellos asociaban al aprendizaje del idioma pudiera traspasarse a su percepción de su maestra.

En ese camino profesional que forjé desde joven edad, también me fui comparando con mis educandos en mi propio proceso de aprendizaje del español: había observado que aun cuando ellos habían dedicado menos tiempo al estudio del inglés que yo al aprendizaje del español, algunos ya hablaban de manera fluida cuando yo aún tartamudeaba en mi lengua adoptada. Veía otros alumnos míos anotando listas interminables de vocabulario, algo parecido a cuando yo subrayaba tantas palabras desconocidas en el diario local *El Sol de San Luis* que

quería dimitir en mis esfuerzos por leer las notas locales (tenía una predilección especial por la nota policiaca, cuyo lenguaje es particularmente florido).

Observaba que algunos pedían que les corrigiera; que otros tenían amigos y parientes con quienes practicar el idioma; muchos expresaban sus nervios al hablar con extranjeros (aunque, como me dijo un alumno, su inglés mejoraba mucho con algunas cervezas en el escenario pintoresco de las playas mexicanas), y otros, frustrados, me confesaban que trataban de traducir cada palabra pero que nada tenía sentido. También escuché uno que otro vocablo inventado, siendo mi favorita la palabra usada por una alumna durante su presentación final, cuando dijo “*disfrutacion*,” expresión que a pesar de que no existe entendí perfectamente que la alumna se refería al goce de una actividad. Cada una de estas conductas eran manifestaciones de la puesta en práctica de diversas estrategias de aprendizaje del idioma (Eckerly Goss, 2011).

El tema me preocupaba particularmente cuando comencé a trabajar en el Centro de Capacitación para y en el Trabajo Industrial (Cecati) No. 27 en la ciudad de San Luis Potosí, una escuela que atrae un público tan heterogéneo que me atrevería a decir que es único en el estado. Por estar abierto al público general, a pesar de pertenecer al Subsistema de Educación Media Superior (nivel bachillerato) de la SEP, podía recibir a alumnos con cualquier grado académico con que hayan terminado la secundaria y contar con 15 años de edad cumplidos. No existía otro requisito. Por ello, tan sólo en un ciclo escolar atendí a un grupo compuesto por amas de casa, un jubilado de gobierno, una comerciante de productos de belleza, un piloto aviador, una niña nacida con hidrocefalia que estudiaba en la universidad, una costurera, una abogada, varios jóvenes que si no estudiaran en el Cecati pertenecerían al grupo de los llamados “ni-ni,” un estudiante de medicina que, en sus palabras, se encontraba en el “purgatorio” al tener que repetir su materia de psiquiatría y por ende haber perdido un año de estudios, por lo que quería

entretenerse practicando el inglés, un basquetbolista en silla de ruedas que hoy es diseñador industrial egresado de la UASLP, estudiantes universitarios en proceso de titulación, una estilista, un cocinero que además estudiaba gastronomía, un editor de la selección policiaca de otro periódico local y una grafóloga que como perito trabajaba en la PGR. Los enumeré así en lista aquí porque era un motivo de orgullo para mí trabajar en una institución educativa que reunía grupos tan heterogéneos. Sus edades ese año abarcaban desde los 15 hasta los 71 años. Todos querían estudiar por distintos motivos, y sus estilos y estrategias de aprendizaje fueron muy variados (Eckerly Goss, 2011).

Además de esta colección de estudiantes tan diversos, a lo largo de mis más de diez años en el Cecati llegué a dar clases a estudiantes que “debían” la materia de inglés, o sea que habían reprobado la asignatura en otra escuela, ya sea la preparatoria o la universidad, por lo que estaban dados de baja temporalmente de sus estudios formales hasta que pudieran acreditar su materia. Otros necesitaban alcanzar, por dar un ejemplo, 450 ó 500 puntos en el examen TOEFL para poder titularse, o requerían de un curso de conversación en antelación a una entrevista de trabajo en inglés. Como profesora, encontré que estos estudiantes muchas veces eran los más motivados por aprender, pues su futuro pendía de su capacidad para pasar un examen o contestar preguntas en inglés. Esto me provocaba sentimientos encontrados, puesto que como profesora de inglés era yo la personificación del impedimento a la realización de sus metas académicas y profesionales.

Aunado a lo anterior, como estadounidense, en ocasiones sentía incredulidad y hasta cierto grado de hipocresía ante la exigencia del nivel de dominio del inglés como segunda lengua exigido por escuelas y empresas mexicanas y extranjeras, a sabiendas de que más del 80% de mis compatriotas estadounidenses no hablaba otro idioma que su lengua materna, el inglés. Los

residentes estadounidenses que sí hablaban una segunda lengua eran principalmente inmigrantes para quienes el inglés era su segunda lengua (Ryan, 2013). El otro punto que me incomodaba era que los estudiantes de preparatoria y universidad en mi país de origen no estaban obligados a estudiar un solo idioma como los mexicanos, cuya única opción casi siempre es el inglés. Hace 22 años en mi preparatoria pública nos ofrecían español, francés, alemán, ruso y japonés. En 2017 ya no ofrecían ruso, pero seguían impartiendo los demás idiomas además del mandarín (Columbus North High School, 2017). Podía sentir empatía, entonces, con los numerosos estudiantes que me confesaban su franca aversión por el inglés, un odio que a veces, siento yo, se generalizaba hacia un disgusto por los angloparlantes como grupo y ciertamente podía convertirse en un impedimento al aprendizaje.

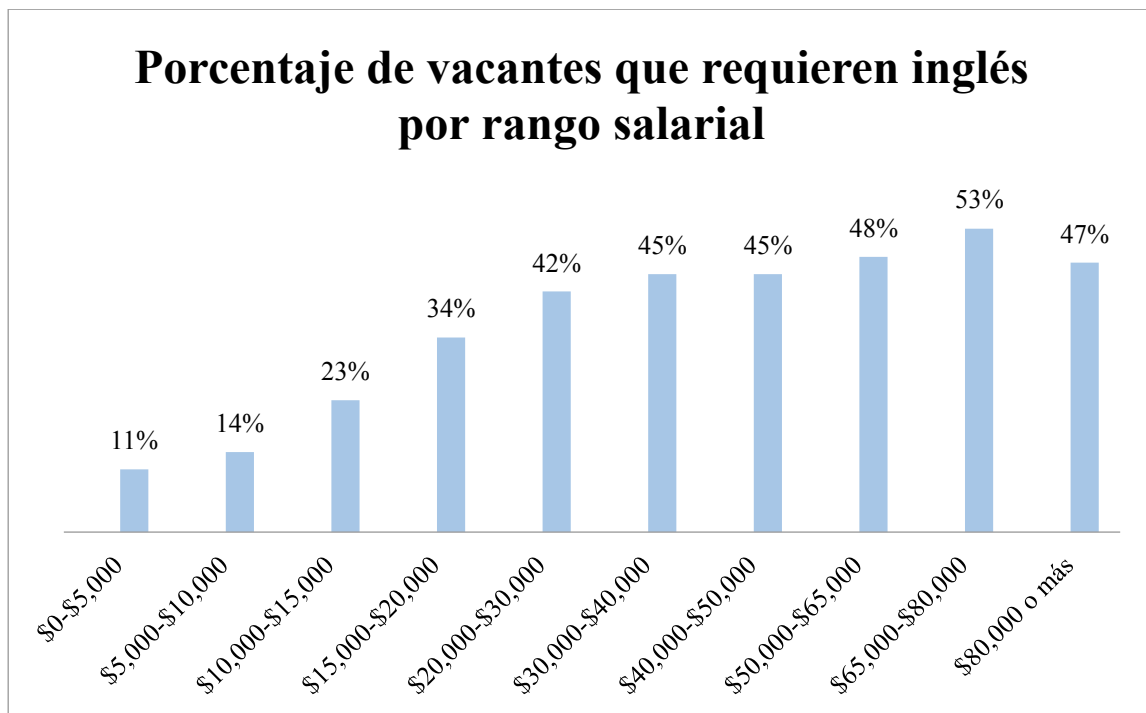
### **1.5.1 Saber inglés en un mundo globalizado**

Como señalaron en el portal de internet de mi antigua escuela de preparatoria en el pueblo de Columbus, Indiana, Estados Unidos, “Los negocios están buscando a individuos bilingües que pueden conectarse con la cultura así como el idioma de otros países<sup>27</sup>” (Columbus North High School, 2017, ls. 30–32). Siendo que el inglés es innegablemente el idioma más utilizado en las negociaciones y comunicaciones comerciales a nivel internacional (Velázquez, 2015), es evidente su importancia para aquellos jóvenes que quieren incursionar a la vida laboral. Aunado a su predominio como la lengua de los negocios, el inglés cobra importancia para los estudiantes por su uso predilecto en la academia. En 2007, el 45.24% de las revistas académicas indizadas se publicaban en inglés, seguida por el 11.01% en alemán, el 6.51% en mandarín y el 5.66% en español (Lobachev, 2008).

---

<sup>27</sup> “Businesses are looking for bilingual individuals who can connect with the culture as well as the language of other countries.”

En una publicación que analizó el estado de la enseñanza del inglés en la educación pública de México, Velázquez (2015) realizó una revisión de las ofertas mexicanas de trabajo en el portal OCC Mundial y encontró que en 2014, existía una relación positiva entre las ofertas salariales y la exigencia del dominio del inglés como requisito de contratación. En el rango salarial debajo de MXN\$5,000 mensuales, el 11% de las ofertas requerían algún nivel de inglés, mientras que por lo menos el 40% de las ofertas de trabajo con ofertas salariales superiores a los MXN\$20,000 se solicitaban candidatos con dominio del inglés. Estos datos soportan las aseveraciones de las universidades de que el conocimiento de la lengua inglesa es importante para la colocación en puestos de trabajo bien remunerados.



Fuente: (Velázquez, 2015, p. 43)

Figura 11: Porcentaje de vacantes que requieren inglés por rango salarial en pesos mexicanos

Aun cuando el dominio del inglés cobra tanta importancia en el ejercicio profesional hoy en día, los empleadores lamentan el bajo nivel de dominio de ese idioma ostentado por sus

trabajadores y candidatos a empleo. En la capital del estado de San Luis Potosí, en donde desde educación básica se imparte en el idioma español (a diferencia de otras regiones cuyos estudiantes tienen como lengua materna y reciben instrucción en diversos idiomas indígenas, por lo cual el idioma español es su segunda lengua), las escuelas públicas de educación básica incorporadas a los dos sistemas<sup>28</sup> de educación pública en la capital adoptaron el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) durante el sexenio del ahora ex-presidente Felipe Calderón Hinojosa. Con ello, se incorporó a los planes y programas de estudio de nivel preescolar y básico la asignatura de inglés, y para el nivel medio, las escuelas secundarias debían realizar ajustes a sus planes ya implantados para mejorar la enseñanza y aprendizaje del inglés (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Con el PNIEB, se propuso cubrir 100 horas de instrucción en idioma inglés por cada ciclo escolar, lo cual representaba, en el calendario escolar de 200 días hábiles al año, un promedio de media hora diaria, pero la responsabilidad de implementar la política pública diseñada por el programa sería de cada estado de la República Mexicana. A la vez, a las Licenciaturas de Preescolar y Primaria a cargo de las Escuelas Normales, se reformaron sus programas curriculares para incorporar la materia de inglés (Heredia & Rubio, 2015). Sin embargo, su implantación no fue homogénea en la puesta en práctica, y los profesores de inglés de las escuelas primarias no fueron contratados directamente por la SEP sino “invitados” a dar clases como “Asesores Externos Especializados.” Al no recibir el presupuesto para el programa, en 2014 se comunicó la suspensión del mismo, aunque algunos profesores externos continuaron sus labores recompensados con aportaciones voluntarias de los padres de familia, mismas que podían llegar de forma inconsistente e irregular.

---

<sup>28</sup> Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí y el Sistema Educativo Estatal Regular de San Luis Potosí

Este capítulo en la historia de la enseñanza de inglés en las escuelas públicas es relevante para mi propia investigación sobre jóvenes que estudian en las universidades tecnológicas locales dado que más de las tres cuartas partes de los inscritos en dichas universidades provienen de escuelas del sistema público mexicano. Por ende, si no han acudido a clases particulares de inglés por su propia cuenta, si no han estudiado cursos de idiomas en escuelas particulares especializadas o si no han vivido parte de su vida en los Estados Unidos o en comunicación cercana con parientes angloparlantes, sería muy probable que su dominio de la lengua inglesa sea pobre o nulo.

### **1.5.2 La enseñanza del inglés en la Universidad Politécnica de San Luis Potosí**

Por su parte, la UPSLP tiene un programa de enseñanza de la lengua inglesa bastante riguroso. Como requisito de titulación, todos los alumnos deberán obtener una certificación internacionalmente reconocida expedida por Cambridge University: si su programa de estudios es anterior al 2012, el nivel que deben alcanzar es del Preliminary English Test, correspondiente al nivel B1, cuya descripción se puede consultar en la Tabla 6 a continuación. Si su programa de estudios es posterior al 2012, deberán presentar y aprobar el First Certificate, correspondiente al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER<sup>29</sup>) (Universidad Politécnica de San Luis Potosí, 2017a).

Para lograr dicho fin, los estudiantes que estudian el plan curricular anterior al 2012 debían cursar cinco niveles de inglés, mientras los que cursan el plan posterior al 2012 deben aprobar siete niveles. En ambos casos, reciben cinco horas de instrucción del idioma a la semana en el aula. Además, la Politécnica pone a disposición de los estudiantes el Centro para el Aprendizaje

---

<sup>29</sup> El Marco Común Europeo de Referencia, o por sus siglas en inglés, CEFR, fue creado por el Consejo Europeo para estandarizar los programas de idiomas (no sólo para la enseñanza del inglés), definiendo los niveles de destreza en las cuatro habilidades lingüísticas: la comprensión auditiva y lectora y la expresión escrita y oral (Huhta, 2012).

del Idioma Inglés, el cual es un centro de auto-acceso en el cual tienen a su disposición computadoras cargadas con software especializado para el aprendizaje auto-dirigido del idioma, material didáctico en formato de DVD, audios y lecturas, y además pueden recibir en ese espacio asesorías de profesores. (Universidad Politécnica de San Luis Potosí, 2017a). En el centro, cada alumno debe hacer diez horas de estudio, realizando la actividad que desee y en el horario que desee de lunes a sábado, antes de su examen *midterm* (a la mitad del semestre) y otras diez horas, antes de que se le aplique el examen final (Profa. Vero, Entrevista Personal, 24 de agosto de 2017).

La obtención de estos certificados no debería ser un impedimento para la titulación en la UPSLP en el sentido de que el nivel de la certificación de *First Certificate*, correspondiente al nivel B2 del MCER es de dominio intermedio del idioma (Cambridge English, 2017). Es decir, la UPSLP no exige un dominio avanzado del inglés. Hoy en día, los estudiantes deben cursar siete niveles de inglés, uno por semestre, hasta alcanzar el nivel B2 (Profa. Vero, Entrevista Personal, 24 de agosto de 2017).

*Tabla 15: Marco Común Europeo de Referencia*

Usuario básico	A1	Comprende y utiliza expresiones familiares y cotidianas así como frases muy simples dirigidas a la satisfacción de necesidades de carácter concreto. Sabe presentarse y presentar a los demás, formulando y contestando preguntas sobre datos personales como dónde vive, las personas que conoce y las cosas que posee. Puede comunicarse de forma sencilla siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a ayudarlo.
	A2	Comprende frases y expresiones frecuentemente utilizadas, relativas a áreas de relevancia inmediata (información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, trabajo, etc.). Se comunica en tareas sencillas que requieren un intercambio de información simple y directo sobre asuntos corrientes y rutinarios. Describe en términos sencillos aspectos de su origen cultural y de su entorno.
Usuario independiente	B1	Comprende las ideas principales de una información en lengua estándar, normalizada y clara, sobre asuntos cotidianos relativos al trabajo, escuela, ocio, etc. Sabe enfrentarse a casi todas las situaciones que pueden surgir al viajar a un lugar donde se habla la lengua de aprendizaje. Produce textos sencillos y estructurados relativos a temas corrientes o de interés personal. Puede describir experiencias, narrar acontecimientos o sueños, expresar deseos y ambiciones, así como dar razones y breves explicaciones sobre ideas o proyectos.
	B2	Comprende las ideas principales de textos complejos que tratan tanto de temas concretos como abstractos, incluyendo debates técnicos en su especialidad. Se comunica con cierta



		fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin tensión alguna. Puede producir textos claros y detallados en una amplia serie de asuntos y explicar un punto de vista sobre un tema, exponiendo las ventajas y desventajas de diversas opciones.
Usuario competente	C1	Comprende una amplia serie de textos largos y complejos, reconociendo su sentido implícito. Se expresa con fluidez y espontaneidad sin tener que realizar una búsqueda pormenorizada de expresiones. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, académicos o profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas complejos mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2	Comprende con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Puede resumir información de diferentes fuentes escritas y habladas, reconstruyendo hechos y argumentos de forma coherente. Puede expresarse de manera espontánea, fluida y precisa, distinguiendo pequeños matices de significado incluso en temas muy complejos.

Fuente: Cita textual traducida de (Verhelst, Van Avermaet, Takala, S., Figueras y North, 2009, p. 24)

Una profesora de inglés que ha laborado en la UPSLP desde la apertura de la escuela en 2001 comentó que, incluso para aquellos estudiantes provenientes de la educación pública que nunca hayan tomado un curso de inglés en su vida, la UPSLP les da todas las facilidades para que aprendan lo suficiente para acreditar su certificación FCE, pero comentó además que las asignaturas de inglés en la Politécnica tienen una marcada orientación hacia la preparación para los exámenes de certificación, de modo que hay mucho énfasis en la etapa evaluativa del proceso de enseñanza y menos en la adquisición y puesta en práctica de conocimientos. Mientras que en la escuela de idiomas en donde la profesora tiene su segundo trabajo, dijo que existen muchas oportunidades durante la hora clase para la expresión oral y comprensión auditiva en prácticas que simulan la interacción cotidiana, así como un trato más personalizado entre maestro y alumno, en la UPSLP se enfatiza la realización de ejercicios escritos asemejados al contenido de los exámenes de certificación. En la opinión de la maestra, ese énfasis en la evaluación limita la adquisición de lenguaje, pero no es impedimento para alcanzar el nivel de FCE.

Sin embargo, admitió la profesora entrevistada, que ha recomendado a algunos estudiantes que tomen cursos fuera de la UPSLP en escuelas de idiomas para acelerar su aprendizaje, y, dijo

“Por el inglés te puedes quedar” (Profa. Vero, Entrevista Personal, 24 de agosto de 2017), con lo cual quiere decir que aun aprobando todas las otras materias del plan curricular, si un estudiante no aprueba el FCE, no se puede titular, y año con año hay casos así, aunque son los menos.

En las entrevistas a los alumnos y recién egresados de la UPSLP, encontré que algunos de los estudiantes apreciaban ese aspecto del departamento de inglés de la UPSLP. Miriam se expresó de la siguiente forma sobre su experiencia con las materias de inglés:

Cuando llegué aquí a la Politécnica, eh, mi inglés era pues muy superficial ¿no? Y cuando llego aquí entonces lo que tiene es que no solamente te hacen escribirlo, también te hacen hablarlo, y te hacen debatirlo, entonces en el momento en que lo hablas, te corriges en la pronunciación, te corriges en la forma de la oración, eh, en la forma de tus palabras, y, y pues vas mejorando, ¿no? Igual y no es como en un curso de inglés en donde estás 100% de lleno, pero sí me ha servido mucho para tener el inglés, aparte ya lo hablo un poco más fluido (Miriam, Entrevista Personal, 12/04/2015).

Miriam, en su segundo semestre de Ingeniería en Tecnologías de Manufactura y proveniente de un bachillerato público, no tuvo dificultades para aprobar su primera materia de inglés.

De modo similar, Rosa, egresada de la preparatoria privada del Tecnológico de Monterrey en San Luis Potosí y quien al momento de entrevistarla cursaba el cuarto semestre de la Licenciatura en Mercadotecnia Internacional en la UPSLP, se congratulaba del nivel de inglés de su universidad: “El nivel de inglés de la Politécnica también es muy bueno, y por ejemplo para certificarte en inglés en el Tec<sup>30</sup> te cuesta lo mismo, pero no te lo reembolsan, pero en la Politécnica te cuesta, pero si lo pasas te lo regresan, y tienes la certificación de Cambridge” (Rosa, Entrevista Personal, 13/ene/2016). En efecto, ese hecho fue confirmado por la profesora a la que entrevisté: el FCE tiene costo para los alumnos, pero si lo aprueban, se les reembolsa el costo del mismo. Lo pueden tomar las veces que quieran, pero si no aprueban alguna de las materias de inglés y no han concluido los siete de niveles al concluir sus estudios, pueden ser condicionados por la UPSLP e incluso se les puede causar baja.

---

<sup>30</sup> Aquí la entrevistada se está refiriendo al Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), una escuela privada de nivel universitario.

Durante las conversaciones que sostuve, en comparación con los estudiantes de la UTSLP, los entrevistados de la UPSLP tocaron con más frecuencia el tema de inglés espontáneamente, y con el tiempo e indagando más a fondo, me percaté que su inclinación por hablar del tema tenía que ver con el nivel de exigencia de las asignaturas, la necesidad de obtener las certificaciones de Cambridge en los distintos niveles antes de poder continuar con la siguiente asignatura y, finalmente, la imposibilidad de titularse si no cubrían los requisitos de idioma establecidos por la universidad. Incluso había quienes, antes de ingresar a la Politécnica, se preparaban por su cuenta en inglés, como lo hizo Sara, quien cursó la preparatoria en una escuela pública en una ciudad fronteriza, después de lo cual, dijo, “Tomé un año sabático, estuve estudiando inglés cuatro o cinco meses para poder ayudarme tantito porque sí estaba batallando mucho con el idioma, entonces para la carrera sí me decían que era muy importante” (Sara, Entrevista Personal, 05/ene/2016).

Ella consideró que las certificaciones de Cambridge eran una ventaja de la Politécnica dado que, si bien se tiene que pagar los diversos exámenes de certificación, la universidad reembolsaba el costo a quienes los aprobaban. De tomar la certificación en otro lugar, dijo Sara, sería más difícil costearlo. Por haber crecido en la Frontera Norte de México con Estados Unidos, opinó que tenía un poco más exposición al idioma inglés que sus compañeros potosinos, aunque no era una materia que recibía mucha atención en las escuelas públicas donde estudió:

Batallé mucho la verdad porque en las escuelas no dan la atención que te dan en un curso privado, por así decirlo. La verdad te lleva mucho, no es de mi agrado tanto el inglés, pero hago el intento, por eso entré a un curso porque para venirme para acá [a San Luis Potosí] pues yo decía, “pues en realidad voy, creo, en ceros, entonces pues está interesante tomar un curso, tener algo de conocimiento para cuando ya ingrese pues no ir en blanco” (Sara, Entrevista Personal, 05/ene/2016).

La certificación cobra importancia por su respaldo de la Universidad Cambridge, dado que, como comentó Paola, quien alcanzó a pasar las certificaciones, “Nadie me dice que no sé inglés”

(Paola, Entrevista Personal, 21/dic/2015). Es decir, en su imaginario el tener los conocimientos certificados brinda autenticidad a los conocimientos lingüísticos adquiridos.

Esa exigencia por la UPSLP era llevada como una insignia de honor por algunos de los estudiantes entrevistados. De forma parecida a Mariana, cuyo caso expondré más adelante, Rosa me platicó en entrevista sobre su tío, quien fue dado de baja de la UPSLP por no acreditar las certificaciones de inglés. En lugar de que ese hecho desalentara a Rosa de estudiar ahí, ella lo representaba como señal del nivel de demanda académica, lo cual la atrajo más: “Entonces, sí dije, bueno, si es estricta, quiere decir que es buena” (Rosa, Entrevista Personal, 13/ene/2016). Más adelante tocaré ese punto nuevamente, dado que el rigor académico de la UPSLP no sólo aplica al idioma inglés y fue aludido en muchas entrevistas. Coincidió la opinión de Rosa con la de David, quien aclaró que “puede que lleves todas tus materias con diez, todas aprobadas, pero si estás reprobado en inglés, no pasas, no sales” (David, Entrevista Personal, 09/oct/2015).

Una de las participantes en este estudio para quien el tema del aprendizaje del inglés fue crítico fue Mariana, quien comenzó su segunda incursión a nivel superior en la UPSLP, después de haberse dado de baja de la Escuela Normal Gabriela Aguirre por falta de recursos económicos aunado a una falta de vocación por la pedagogía. Su paso por la UPSLP fue casi exitoso – terminó el noveno semestre del programa de estudios en la Licenciatura en Administración y Gestión. Dado que la carrera dura nueve semestres, era casi un hecho que se titulara, pero presentaba adeudos de las materias de inglés que se le fueron acumulando:

En ese momento me decía, cómo no voy a poder con el idioma, nunca pude pasar el idioma, siempre me quedé en el KET 1. Ahí es KET 1, 2 y 3 y después sigue PET 1, 2 y 3, entonces iba muy atrasada, muy, muy atrasada, digo, yo creo que cuando vas a, cuando entras a un trabajo, en las empresas sí evalúan mucho esa parte de que si tienes el idioma, que más sabes hacer, por qué no, o sea muchas cosas que evalúan y yo me di cuenta de eso cuando dije ya no pude, ya no pude continuar en la Politécnica por esa situación de que reprobé (Mariana, Entrevista Personal, 09/04/2016).

Reconoció que, por falta de recursos económicos en su familia, nunca había podido estudiar inglés durante su niñez, e incluso me dijo que consideraba su baja injusta porque quedó “truncada” por la imposibilidad que tenía ella de pasar las materias y de pagar una escuela particular de inglés para poder “ponerse al corriente.”

Para Mariana era claramente un punto de quiebre no haber podido titularse de la UPSLP, y en parte adjudicaba su fracaso a que por razones económicas no hubiera podido tomar clases particulares de inglés ni en la infancia ni durante su paso por la universidad. Comentó que le quedaba claro que sus compañeros de estudio tenían esa ventaja y no habían llegado a la UPSLP sin conocimiento alguno del idioma como era su caso. Sintió cierta reivindicación cuando un profesor de otra escuela opinó sobre el inglés en la Politécnica:

En una ocasión yo escuché la opinión de un profesor, que dijo. No me acuerdo exactamente bien cómo lo dijo pero hizo mucho hincapié en que todos los alumnos que estaban en la Universidad Politécnica que el idioma o el nivel de idioma que exigían ahí, era para personas que desde chico estudiaban el idioma. Y sí es cierto, desafortunadamente sí es cierto, digo, yo, como antes. Ay, porque digo “¡Ay, papás! ¿Por qué no nos dimos a la tarea?”, o no sé, o algo para que no estuviéramos batallando así tanto porque, sí o sea la verdad para mí fue algo que hasta la fecha digo ¿por qué no lo pude hacer? (Mariana, Entrevista Personal, 09/04/2016).

Entonces, tras salir reprobada de su carrera, entró en un periodo de auto-consuelo seguido por su colocación en una empresa de fabricación de azulejos. A insistencia de su madre, ingresó al primer cuatrimestre del TSU en Desarrollo de Negocios de la UTSLP.

### **1.5.3 La enseñanza del inglés en la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí**

El programa de enseñanza del idioma inglés en la UTSLP es distinto al de la UPSLP. En primer lugar, los estudiantes de la UTSLP no están sujetos a la obtención de certificaciones como condición para aprobar la materia de inglés. En cada cuatrimestre tienen cinco horas a la semana de inglés y el primer nivel es dirigido a “true beginners,” verdaderos principiantes que comienzan a aprender desde los números y el alfabeto.

Uno de los eventos de la que me habló Mariana, egresada de la carrera de TSU y posteriormente la continuación a Ingeniería en Desarrollo e Innovación Empresarial fue el de “Speed Networking,” en el que personal de diversas empresas con sede en San Luis Potosí como Bosch y Metalsa entrevistó a los estudiantes durante dos minutos (Universidad Tecnológica de San Luis Potosí, 2016e). La entrevistada se refirió al evento como “Speaking and Working” porque, admitió, no recordaba cómo se pronunciaba. En ese breve lapso que se les da en el evento, contó Mariana,

Por ejemplo tú y yo somos compañeras y estamos estudiando ahí, ya tú me preguntas cómo me llamo en inglés, y te presentas, y yo ya, hablo un poco de mis habilidades. Pues es un, puede ser algo diferente, que te sirve para tu curriculum (Mariana, Entrevista Personal, 09/04/2016).

Dijo que el evento era un simulacro y no tenía efectos para sus futuras estadías en la empresa, pero agradeció la práctica como una forma de conocer cómo serían sus entrevistas posteriormente. Retomaré el caso de Mariana en otro apartado, pero cabe señalar que al momento de entrevistarla, ya era titulada como Ingeniero en Desarrollo e Innovación Empresarial por la UTSLP y, si bien trabajaba atendiendo a clientes internacionales, se enfocaba a clientes centroamericanos, por lo que no necesitaba hablar el inglés en su vida laboral.

En el marco de mis entrevistas conocí a Sandra e Inés, ambas estudiantes del primer cuatrimestre en TSU en desarrollo de negocios en la UTSLP. Además de encontrarse estudiando una asignatura de inglés como parte de su plan curricular obligatorio, las dos habían sido seleccionadas por sus altos promedios del bachillerato para ser becarias como candidatas a un intercambio académico a Francia auspiciado por la SEP y por el Ministerio de Asuntos Extranjeros de la República Francesa.

En el programa, llamado “Mexprotec”, los candidatos concursan en una convocatoria que consiste en tres etapas de un proceso riguroso de selección que incluye la formación en la lengua francesa con el fin de pasar una certificación aplicada por la Alianza Francesa, lo cual, siguiendo

la referencia de la Tabla 15 “Marco Común Europeo de Referencia” arriba, equivale al nivel B1. De ser aceptadas, tras concluir sus dos años de estudio y titularse como TSU en la UTSLP, podrían participar en el programa de intercambio con doce meses de duración, estudiando en Francia para adquirir un grado académico adicional llamado “Licencia Profesional.” La beca incluía, en la convocatoria para el ciclo escolar 2017-2018, la cantidad de MXN\$387,352.95 que cubriría los gastos de transporte, manutención en la sede y seguro médico, además de las colegiaturas de la escuela receptora.

Ellas estaban sumamente emocionadas con la posibilidad de estudiar en Francia aunque cuidadosas de no dar por hecho su aceptación al programa al no haber aprobado aún las certificaciones en lengua francesa. Los imaginarios que construían sobre su movilidad académica estaban repletos de alternativas: si fueran aceptadas, qué habría de sus respectivas amistades y novios; de vivir en Francia, conocían la regla que las obligaba a volver a México cuando menos por un año tras la estadía para poner en práctica su aprendizaje, lo cual implicaría que, de conocer a una pareja allá, tendrían que negociar idas y venidas. Es decir que prefiguraban un mundo de posibilidades desde la expectativa de participación, y no todas giraban en torno al trabajo.

## **1.6 Conclusiones del capítulo**

El sometimiento de la educación superior a procesos de mercado bajo propuestas de Educación Basada en Competencias, educación cooperativa y formación dual conlleva implicaciones importantes para las y los estudiantes que se forman en estos modelos. Sin duda, responde a una visión mercantilista de la educación que privilegia fines económicos de la misma por encima de enfoques sociales de formación de seres humanos para la vida democrática. Las tensiones entre

Las reformas educativas de reciente estirpe han promovido la evaluación a los profesores, la vinculación más cercana entre los fines formativos y el sector productivo, la certificación en competencias y conocimientos e incluso el remplazo de los profesores por capacitadores empresariales. Así, las fronteras entre el sistema universitario y el económico se van difuminando a tal grado que la cultura empresarial se desborda hasta fundirse con la preparación superior. De manera paralela, las presiones privatizadoras de la educación pública, por más sutiles que sean, tornan cada aspecto de la vida universitaria en un punto de debate sobre su eficiencia, relevancia, eficacia y calidad.

En San Luis Potosí, con la eclosión del Clúster Automotriz y el nacimiento de programas de formación dual, los estudiantes son los campos de batalla para los procesos de mercado: son objetos de la “promoción de ventas” de empresas que primero buscan atraerlos para después sujetarlos a procesos de selección en los cuales algunos quedarán filtrados y finalmente convertirlos en “aprendices,” empleándolos (con o sin remuneración) durante su periodo de formación sin garantizar que, al concluir sus estudios, podrán continuar en una relación de contratación formal.

A finales de 2016 se publicaban artículos cuyos encabezados negaban que las declaraciones y amenazas del todavía presidente electo de los Estados Unidos Donald Trump, quien prometía que al ocupar el puesto levantaría una tarifa especial para castigar a aquellas empresas estadounidenses que llevaban su producción al extranjero, tuvieran un efecto sobre la decisión de Ford de instalar su planta armadora de automóviles compactos en San Luis Potosí. El director general de Ford, Mark Fields, otorgó entrevistas en diciembre de ese año en las que subrayó que el proyecto seguía adelante, sin que por ello se perdieran puestos de trabajo en los Estados Unidos. Al ser el objeto de los Tweets de Trump, Ford, a través de su director, se



defendía mediante declaraciones en periódicos internacionales, aclarando que era ilegal levantar una tarifa hacia una empresa individual (Estrada, 2016). Sin embargo, poco duró la resistencia del director general, y para principios de 2017, el proyecto para instalar una planta armadora de Ford en el Clúster Automotriz potosino había sido abandonado.

La sonada apertura y eventual abandono del proyecto de la planta de Ford sirvió como recordatorio que las empresas multinacionales pueden mudarse y desarraigarse con facilidad. Sin duda, las universidades se benefician de un apego al sector productivo al enriquecer su comunidad de actores con la experiencia laboral de sus estudiantes, aumentan su matrícula con la promesa de trabajo seguro al egreso y actualizan sus programas mediante la retroalimentación aportada por sus socios empresariales. Mientras tanto, las empresas ganan el acceso a una reserva importante de recursos humanos con lo cual reducen los costos de reclutamiento y se inyectan con las ideas innovadoras de los jóvenes, quienes, a su vez, acceden a redes profesionales, podrían ser remunerados por su tiempo dedicado a la empresa en el transcurso de sus estudios y obtienen experiencia práctica invaluable.

Sin embargo, construir un proyecto universitario sobre los hombros de empresas multinacionales sujetas a los caprichos del mercado es jugar con los futuros de jóvenes que están en riesgo de no estar preparados para la vida democrática sino para una vida de sometimiento económico. Este hecho era naturalizado entre los participantes, para quienes la interiorización de prácticas y discursos empresariales se asumía como un ritual que les permitía ser reconocidos por sus semejantes y por sus potenciales empleadores como candidatos idóneos al empleo, por encima de sus identidades estudiantiles. En la construcción de su identidad como trabajadores mediaban diversos actores, pero el curriculum emergió como un dispositivo de implantación de la lógica economicista mediada por la inserción de los estudiantes en espacios laborales. Así,

estaban expuestos continuamente, en prácticas dentro y fuera de la escuela, a procesos de mercado que los acercaban a tareas comerciales y productivas. La tensión delicada entre los aportes socioculturales y económicos de la universidad pública está inclinándose cada vez más hacia los segundos.

Como veremos en los próximos capítulos, las vidas de las y los estudiantes se ven afectadas por la participación de la industria en la toma de decisiones educativas que define los currículos universitarios. Los cambios de contenido impulsados por el mercado y que están en el centro de los modelos de formación cooperativa y dual están mediados por las vidas y experiencias de las y los *millennials* quienes están expuestos a los procesos competitivos del mercado que los envuelven en la actividad de comercializarse en forma de capital humano. Interiorizan este discurso de mercado y al hacerlo, modifican su identidad profesional y basan sus decisiones vocacionales y académicas en relación a ello.

## **CAPÍTULO 2: Las prefiguraciones laborales de los estudiantes: Significados, imaginarios, expectativas y proyecciones**

El mundo es un escenario y todos los hombres y mujeres son meros actores: tienen sus salidas y sus entradas; y un hombre durante su tiempo interpreta muchas partes, sus actos siendo siete edades.  
–Shakespeare, *Como gustéis*.

En una configuración económica neoliberal, aun cuando permanezca el trabajo como un concepto universal y perenne, las condiciones bajo las cuales éste se realiza están en constante cambio. Este segundo capítulo tuvo por objetivo recuperar las percepciones, resistencias y conformidades de las y los estudiantes de las dos universidades tecnológicas en donde se centró el trabajo de campo acerca de los nuevos perfiles laborales que preveían que deberían cumplir para colocarse exitosamente en el mercado laboral.

Para ello, a partir del análisis de las entrevistas cualitativas y la encuesta aplicadas a las y los participantes se exploraron los imaginarios y las prefiguraciones laborales de las y los estudiantes en un contexto potosino en transformación frente a la instalación de dos grandes armadoras de automóviles para conocer sus variadas experiencias desde su ruta vocacional, incluyendo el rol de su entorno familiar en la elección de su carrera, sus experiencias universitarias y el significado que otorgaban al trabajo.

### **2.1 La identidad profesional construida en las universidades tecnológicas**

Cuando los profesionistas están sujetos a las lógicas del mercado, presiones de flexibilización laboral y mediciones basadas en la valoración performativa,<sup>31</sup> una de las formas en que ellos se pueden diferenciar de sus competidores es mediante la formación de la identidad

---

<sup>31</sup> Los profesionistas contemporáneos se encuentran sujetos a una “cultura de performatividad” en la cual se otorga mayor credibilidad a los mecanismos de rendición de cuentas y medición de desempeño susceptibles de ser observados “objetivamente,” sustituyendo la consuetudinaria valoración del juicio subjetivo y el dominio de un corpus de conocimientos especializados que predominaba en las profesiones de estirpe tradicional como la medicina y el derecho (Dent & Whitehead, 2002).

profesional. Para los estudiantes y recién egresados universitarios, la profesión se distingue de otras ocupaciones porque además de ejercer un puesto laboral, el miembro de la profesión se identifica como tal: “Soy ingeniero.” En el caso mexicano, incluso se identifica por las siglas de la carrera, particularmente en las áreas socioadministrativas: “Soy LMI” (Licenciada en Mercadotecnia Internacional) o “Soy merca.” De esta forma, la identidad profesional se construye como sentido de pertenencia, de vivir la profesión desde dentro y sentirse parte de un grupo de pares (Hatmaker, 2013).

En el ejercicio profesional está implicada la *identidad*, la cual que ubico en una perspectiva de pensamiento integrador y constructivista. El concepto permite articular algunas categorías de pensamiento aparentemente opuestas, articulando lo objetivo con lo subjetivo, lo psicológico con lo social, proceso con estado, etc. (Barbier, 1996). No se entiende como una noción estática, sino fluida y moldeable, tanto por factores externos como internos. Por esta posibilidad compleja que presenta la identidad, ha sido un concepto ampliamente acogido, problematizado y profundizado en las últimas décadas en el campo de las ciencias sociales.

Como se mencionó, se ha retomado la noción de identidad extensamente desde una perspectiva constructivista en las ciencias sociales: “El concepto de identidad es ante todo una construcción mental y discursiva que los actores sociales operan en torno a ellos mismos o en torno a otros actores sociales con los cuales ellos entran en contacto, en una situación que tiene por objeto inmediato dominar la relación que ellos mantienen” (Barbier, 1996, p. 12). Así, las representaciones y discursos identitarios aparecen y se construyen en donde se negocian los lugares recíprocos de los diferentes actores en sus espacios de representación y de práctica y opera, además, como un medio para que el sujeto reclame cierto grado de control sobre las relaciones en las que se inserta.

La identidad, además de construirse internamente por el sujeto, se forma a partir de significados y experiencias compartidos, como lo señala Giménez (2000) al definir la identidad como

el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...) a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2000, p. 28).

En esta definición se destaca la idea de distinción, puesto que la identidad, mientras relaciona a una persona con un grupo, también la diferencia o distingue del otro. Es decir, evoca un sentido de pertenencia a la vez que marca los límites entre los que forman un “nosotros” y los que forman parte de “aquellos,” pues la identidad es un factor de “distinguibilidad” que es otorgada por el reconocimiento social (Giménez, 1997).

Una forma particular de identidad es la identidad profesional, cuyo proceso de formación abarca la interiorización resignificada de muchas fuentes de conocimiento, incluyendo los conocimientos teóricos y prácticos, por supuesto, además de conocimientos en torno a las formas afectivas, las relaciones interpersonales, los valores, las perspectivas ideológicas, las percepciones de los demás, etc. en relación con el ejercicio de una profesión. Es decir, no se limita al ámbito laboral, ni al periodo de formación universitaria, sino forma parte de las realidades cotidianas en las que se construye dicha identidad en todos los ámbitos del sujeto (Clarke, Hyde y Drennan, 2013).

De ahí que los discursos que giran alrededor de la identidad, incluyendo a la identidad profesional, se incorporan a aquel trabajo investigativo que tiene por objeto contribuir al conocimiento de lo real. Barbier (1996) reconoce que esto alude a las tradiciones positivistas dentro de las ciencias sociales, en donde es posible producir saberes factuales en torno al individuo y cómo actúa, pero de ahí a elaborar un discurso sobre el ser distintivo de ese actor

equivale a naturalizarlo y convertirlo en una realidad que existe independientemente del pensamiento que lo construyó (Barbier, 1996).

Las categorías de identidad, profesionalismo, competencias, capacidades y saberes son construcciones cuyas lógicas de aparición y de desarrollo se remontan a la lógica de los sistemas de práctica. Es decir, crean enlaces entre los sujetos y las prácticas sociales, en este caso particular, las prácticas educativas y de capacitación en relación con el ejercicio de una actividad profesional específica. Además, se construyen en relación con los cambios individuales o colectivos, por ejemplo en los sistemas de escolarización, las nuevas formas de incorporación al trabajo y las identidades que surgen de las nuevas formas de socialización, etc. (Barbier, 1996).

Las construcciones que un estudiante o recién egresado opera alrededor de sí mismo se distinguen de las construcciones que son operadas en torno a él o ella así como de las interiorizaciones y apropiaciones que hace de ambas construcciones. Si existen relaciones fuertes entre éstas (por ejemplo, la imagen que una estudiante tiene de sí misma depende fuertemente del reconocimiento del otro) aun así no necesariamente tienen la misma significación, dado que intervienen en ellas diferentes factores, comenzando con las relaciones de poder desde donde surgen.

Asimismo, se distingue entre un reconocimiento identitario, que se refiere al estado actual de las construcciones identitarias de un actor, y el *proyecto* identitario, que apunta hacia las construcciones del sujeto en torno a un estado deseable (Barbier, 1996). Entonces está en constante transformación y reformación conforme intervienen factores relacionales dentro y fuera del espacio universitario, en donde las y los estudiantes, al participar en sus actividades académicas de forma grupal, por ejemplo, se exponen a situaciones que fomentan la colaboración, el liderazgo, la interacción y comunicación con sus pares, y de ahí se beneficia su

desarrollo personal y profesional logrando así un aprendizaje más profundo. Por otra parte, estos mismos escenarios educativos pueden engendrar conflicto, tensión y frustración cuando las expectativas de aprendizaje no se cumplen o bien predominan los desencuentros personales.

A partir de los planteamientos anteriores sobre la identidad, y al cruzar estas ideas, Barbier (1996) propone la siguiente tabla como herramienta de análisis de discurso biográfico:

*Tabla 16: Identidad para sí e identidad por el otro*

	<b>Identidad para sí</b>	<b>Identidad por el otro</b>
Reconocimiento identitario	Imagen de sí Identidad de pertenencia	Identidad atribuida
Proyecto identitario	Proyecto de sí Identidad de referencia	Identidad asignada

Fuente: (Barbier, 1996)

En esta propuesta encontramos el autorreconocimiento y el heterorreconocimiento que delinea Giménez (1997) en la identidad para sí y la identidad por el otro, respectivamente. Por su parte, Dubar (1998), en forma análoga, propone dos procesos identitarios, uno que es más biográfico y personal y que también llama “identidad para sí” y otro proceso, que se genera en el plano social y que llama “identidad estructural” o “identidad para los otros.”

En este sentido, para mejor comprender las culturas profesionales y las culturas de acción que las envuelven es necesario reconocer las relaciones entre estas construcciones identitarias mentales y discursivas y las representaciones que los actores hacen en torno a sus propios actos. Incluso hay que entender las *emociones* y, como se mencionó párrafos arriba, las formas afectivas que acompañan estas construcciones y representaciones (Barbier, 1996). Así, cuando algunos de mis entrevistados como Mariana, Alex y David relataron las dificultades que tuvieron que enfrentar en el transcurso de su formación profesional e inserción laboral, no sólo se

registraron en las transcripciones de las entrevistas sus palabras, sino anoté en mis notas de campo sus gestos, tonos de voz e incluso su postura corporal ya que formaron una parte de la expresión emocional de esos eventos. De la misma forma, otorgué importancia a sus expresiones de afectividad al referirse a hitos personales en su desarrollo profesional.

Por otro lado, la identidad se presenta con cierta continuidad en el tiempo, aunque a partir de la interacción social se generen cambios en un proceso dialéctico de permanencia y cambio (Giménez, 1997). Si bien tiene dimensiones que perduran, la identidad profesional en particular se encuentra en perpetua transformación, por lo que resulta un concepto prolífico para dar sentido a las prácticas sociales y dar cuenta de fenómenos de transformación (Barbier, 1996). La identidad social aquí se entiende, como lo señala Dubet (1989), como un trabajo o proceso y no como un ser o un estado. Esta identidad es organizada por las diversas experiencias que son producto del proceso de socialización. Entonces el trabajo identitario se va acumulando a partir de las experiencias vividas en las relaciones interpersonales y sociales, que no necesariamente son únicas, y se guía por referentes: en el caso de la identidad profesional, éstos incluyen referentes laborales, educativos, familiares, sociales, etc.

En el campo profesional, es necesario reconocer la existencia de mecanismos de interiorización gradual de las experiencias acumuladas, al igual que del *curriculum oculto*, en donde una parte significativa de la formación identitaria toma lugar. Como bien lo señala Apple (2013), las escuelas no están apartadas de la sociedad sino están inmersas ella y operan como actores centrales en la misma. De la misma forma, al privilegiar ciertos conocimientos por encima de otros, el curriculum de las universidades tecnológicas orientadas a la profesionalización para el trabajo productivo e industrial inclina la balanza de relaciones de poder hacia el sector productivo y puede así mermar la formación robusta para la vida ciudadana,



la cual incluiría el trabajo en aspectos de la democracia y ciudadanía global. En la medida en que se comercializa la educación, se privilegia la formación de sujetos consumidores, competitivos, motivados a trabajar eficientemente (Apple, 2002), en detrimento del fomento de la cohesión, solidaridad y responsabilidad sociales, así como la reflexividad, lo que constituye para las universidades no un rol de capacitación para la empleabilidad sino uno de formación para la vida en sociedad (Milley, 2016).

De ahí que los nuevos tipos de formación para el trabajo que subrayan el desarrollo de competencias laborales por encima de otras capacidades tienden a mermar la formación robusta para la vida ciudadana al privilegiar la formación técnica como medio exclusivo para generar a personas útiles. Así, cuando la educación responde exclusivamente a discursos economicistas, el alcance del desarrollo de la identidad profesional queda limitado. A nivel colectivo, en la identidad profesional se reconocen habilidades, conocimientos y valores éticos, entre otros, que son comunes a un grupo de individuos colocados en una misma situación o que realizan una misma actividad.

En un periodo en que la educación para el trabajo se centra cada vez más en los elementos técnicos y tecnológicos, es pertinente recalcar que Barbier (1996) llama a abandonar la visión dicotómica de la escuela como un espacio de teoría y el trabajo como espacio sólo de práctica, sino como cruces en donde se pueden abordar identidades escolares en la escuela y en el trabajo, así como identidades laborales y profesionales dentro de la escuela y dentro del trabajo. Así, los mundos de la academia y del trabajo tienen el potencial de propiciar el desarrollo conciencia crítica y desarrollo del sentido de la persona profesional.

### **2.1.1 Identidad narrativa**

Los planteamientos de Barbier (1996) en torno a la identidad profesional tienen resonancia con el concepto de identidad narrativa de Ricoeur. La identidad narrativa como objeto de estudio surge en el marco del “giro narrativo” producto de una crisis de representación en las ciencias sociales, cuyos medios conceptuales parecían inadecuados para representar la realidad (Amícola, 2007). A partir de este giro narrativo es que se reconoce que el sentido de sí mismo es construido por el actor, cuya interpretación de la realidad es mediada y legitimada por el lenguaje, mismo que modela el pensamiento, de modo que se identifica al lenguaje como mecanismo mediador para dar sentido y organizar la experiencia (Cuvardic García, 2001).

Bajo esta perspectiva, la identidad “se configura narrativamente a partir de la elaboración de un relato de su historia” (Stecher, 2013, p. 1314). Esta construcción narrativa da cabida a una percepción de coherencia y continuidad de la vida personal en el contexto social, a la vez que orienta o guía la acción del actor social (Stecher, 2013). Se construye la identidad a través del lenguaje, y aunque se puede considerar maleable, transitoria y múltiple, rara vez se vive así, sino como algo esencial y muy personal (Martin, 2005). La concepción narrativa de la identidad basada en el proceso de mimesis en el planteamiento de Paul Ricoeur aporta al campo teórico en torno al trabajo identitario en contextos laborales (Mallett & Wapshott, 2011).

En consonancia con Barbier (1996) y Giménez (1997, 2007) para Ricoeur, la identidad navega entre dos polos, uno en el cual la identidad es permanente, estática e inamovible, y el otro en el cual es fugaz. Por un lado, se reconoce que el sujeto, con sus características personales, personalidad y experiencias vividas acumuladas es la misma a lo largo de su existencia, pero hay dimensiones de su identidad que responden a las contingencias situacionales. Una de las consecuencias más interesantes del abordaje narrativo de la identidad es que incorpora la

temporalidad a la configuración identitaria, puesto que los teóricos de la identidad tradicionalmente se centran en las interacciones sociales pero obvian sus dimensiones temporales (Ezzy, 2016).

En la propuesta narrativa de Ricoeur, el tiempo es central. Las formas de actuar y pensar varían en diferentes etapas del recorrido vital, pero para Ricoeur hay una “permanencia en el tiempo” del individuo. Al reconocer estos aspectos tanto permanentes como movibles, el planteamiento de Ricoeur permite reconocer la multiplicidad inherente de las identidades, pues no nos reinventamos en cada episodio de nuestras vidas, pero lo vivido y experimentado no deja de ejercer una influencia sobre nuestra subjetividad. De esta forma, la creación de nuestras identidades narrativas constituye un proceso largo y constante (Ricoeur, 1991).

Dado que la identidad profesional recoge elementos biográficos, conocimientos escolares, competencias adquiridas, normas y valores sociales y proyectos vitales entre otros componentes, se puede estudiar en la etapa formativa, en este caso, en la universidad. La siguiente definición desarrollada por Stecher relaciona la identidad con la construcción narrativa del sujeto trabajador:

Se propone conceptualizar a las identidades laborales como producciones simbólicas articuladas narrativamente que expresan las modalidades específicas en que un trabajador entiende y experimenta su espacio laboral, significa a los otros con los que se relaciona en el trabajo y se define a sí mismo como un actor singular al interior de ese espacio social (Stecher, 2013, p. 1313-1314).

De esta definición se retoma la noción de narratividad como componente de la identidad; ésta implica la comprensión de sí mismo, la cual que es mediada por el lenguaje y se presenta en relación con un mundo profesional establecido.

Estas identidades, aquí planteadas por Stecher desde y en el trabajo, comienzan a construirse desde la etapa de socialización primaria, en el ámbito familiar, a partir de los roles que ocupan los padres frente al trabajo, los oficios o profesiones que ejercen, los empleos y sitios

de trabajo, sus pertenencias gremiales, las posiciones jerárquicas que ocupan, etc. En la etapa de socialización secundaria, estas nociones iniciales sobre el trabajo se contrastan con acepciones, normas y valores sociales en torno a lo laboral y lo profesional, así como con colectividades profesionales y representaciones del mundo laboral y profesional. Además, atraviesan estas nociones dimensiones socioestructurales como el género, grupo etario, etnia y clase social que funcionan como anclajes a lo largo de las vidas de los estudiantes y futuros trabajadores (Stecher, 2013).

La noción de identidad laboral tiene muchas similitudes con el concepto de identidad profesional. Sin embargo, la segunda, además de incluir elementos relacionados con el empleo en sí, abarca el concepto de profesión, que como se ha mencionado alude a la pertenencia a un grupo con conocimientos particulares y que ha desarrollado un código de ética al cual deben adherir sus miembros. Como en la presente investigación se alude a estudiantes que han estudiado una carrera en común, se emplea esta definición por considerarse un elemento conductor y cohesivo de los estudiantes. Por lo anterior, al referirme a identidad profesional, se incluye la definición de identidad laboral y se extiende para incluir los valores éticos y facetas relacionadas con la pertenencia grupal.

La función social del lenguaje es reconocida por Vygotsky (1986), para quien el lenguaje se desarrolla en el niño a partir de interacciones enmarcadas en un contexto sociohistórico, mismas que promueven el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas complejas. A través de interacciones guiadas por un adulto experto, el niño desarrolla sus capacidades en una zona de desarrollo proximal. La socialización con el adulto es mediada por el lenguaje y produce conocimiento cultural que organiza sus actividades y su función cognitiva. Bajo esta perspectiva, el lenguaje funge un rol estructurador de la interacción como mediador entre lo social y lo

individual que es determinado por un proceso histórico cultural (Vygotsky, 1986). El carácter sociohistórico del lenguaje devela aspectos sociales, culturales e históricos en las narrativas identitarias que se producen en tensión entre lo individual y lo social. El sujeto utiliza herramientas culturales para formar su identidad, incorporando signos que organizan su acción y retroalimenta su identidad (Penuel & Wertsch, 1995).

Las construcciones mentales y discursivas en torno a la identidad se vinculan estrechamente con las prácticas que las acompañan; de ahí su relevancia como objeto de estudio en la educación superior, pues las identidades además abarcan vínculos observables entre las representaciones identitarias y los conocimientos, aprendizajes y prácticas escolares, los cuales forman el objeto del dominio práctico dentro de ciertas actividades sociales como el trabajo (Penuel & Wertsch, 1995). La identidad implica construcciones que el estudiante hace sobre sí mismo, pero además las que construyen y operan los otros en torno a él o ella, que no siempre tienen la misma significación. En este sentido se puede hacer referencia al proyecto identitario del estudiante, que apunta hacia las construcciones del sujeto en torno a un estado deseable.

El proyecto identitario del estudiante con miras al trabajo implica la auto-construcción, misma que es retroalimentada, mediada y condicionada por el entorno social, educativo y laboral, pues al colocarse el estudiante en las relaciones de producción y significación de la identidad, también intervienen las relaciones de poder (Foucault, 1982) presentes en la escuela y en el sector productivo. Sin embargo, ante la privatización y comercialización crecientes de la educación superior mexicana, la balanza de poder tiende a inclinarse cada vez más hacia el sector privado.

Las universidades mexicanas que forma parte del Subsistema Tecnológica emplean el lenguaje de la EBC, mismo que no es inocente ya que forma parte de un discurso político

neoliberal que busca moldear un ser social ideal para el ejercicio profesional con características idóneas para la productividad. En la medida en que estos planteamientos educativos operan sobre el individuo por encima del dominio colectivo, predomina un discurso individualizante que tiende a responsabilizar al sujeto por su destino.

El lenguaje de la EBC, como se señaló, no es neutral, y tampoco es fortuita la palabra “competencia.” En respuesta a ello, el proyecto identitario del estudiante en proceso de formación del trabajador ideal incorpora esta realidad. En el próximo apartado la noción de identidad laboral no se quedará olvidada, pero se analizará el concepto de identidad profesional por ser más relevante para la presente investigación. Por su parte, la identidad laboral definida por Stecher permitió desarrollar una relación entre curriculum, lenguaje e identidad.

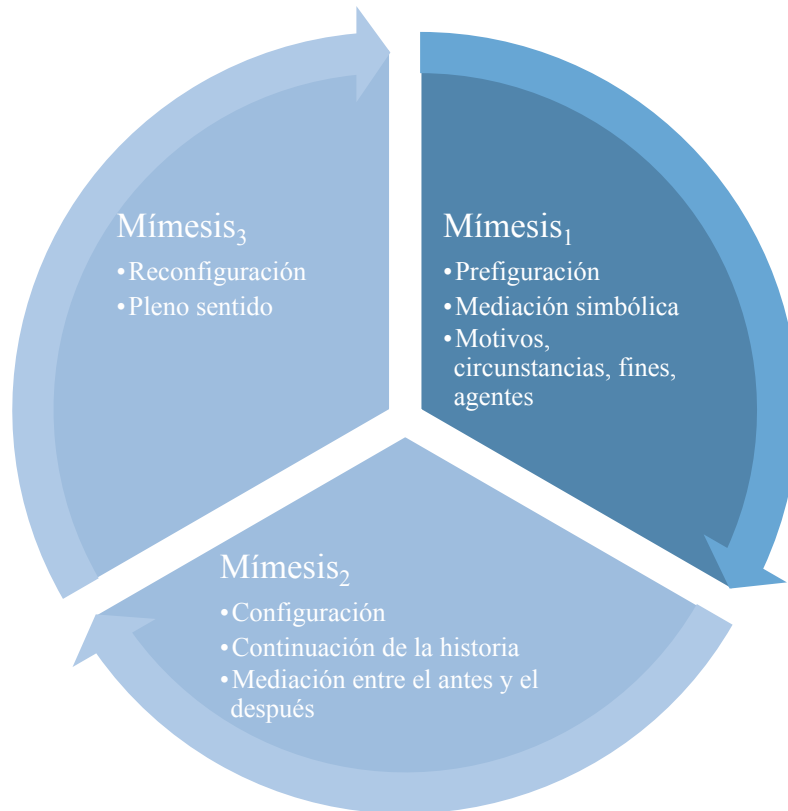
### **2.1.2 Definición de las prefiguraciones laborales**

La concepción narrativa de identidad basada en el proceso de *mimesis* en el sentido ricoeuriano aporta al vocabulario en torno al trabajo identitario en contextos educativos y laborales (Mallett & Wapshott, 2011). La *mimesis*, en la cual se origina la noción de prefiguración, es un proceso en el cual se construyen significados en torno a las experiencias vividas que ocurren en el tiempo (Ricoeur, 1984). Al comprender la forma en que los estudiantes prefiguran su vida laboral, podemos comprender mejor la forma en que interpretan y dan significado a sus encuentros con el mundo del trabajo.

Partiendo del tiempo tripartito de Agustín que intenta explicar nuestra existencia en el tiempo, así como nuestras experiencias vividas desde la memoria, atención y anticipación (pasado, presente y futuro) en un modelo de pasado en el presente, el presente en el presente y el futuro en el presente, Ricoeur (1984) desarrolló un proceso mimético en tres etapas que interactúan y se interrelacionan en actos imaginarios. De forma análoga al planteamiento

agustino, a estas tres etapas las llama “mímesis<sub>1</sub>, mímesis<sub>2</sub>, mímesis<sub>3</sub>,” que corresponden al pasado, el presente como acto mediador y el futuro imaginado, respectivamente. Es una “imitación creadora” a partir de la cual los sujetos interiorizan objetos físicos e ideas y tradiciones para crear algo nuevo.

Los estudiantes y recién egresados a los que entrevisté están en esta etapa de *prefiguración laboral*. La prefiguración representa esa parte de la identidad narrativa que es tan natural que se da por hecho, forma parte del “sentido común” de los estudiantes. Entonces, al hablar de expectativas e imaginarios laborales con estudiantes actuales y con recién egresados, el concepto de prefiguración aparece, desde el mímesis<sub>1</sub>, como aquellas tradiciones familiares y culturales, supuestos, motivaciones endógenas y exógenas y metas en diversos planos que se interrelacionan en la concepción que el estudiante o recién egresado ha construido en torno al mundo laboral.



*Figura 12: La triple mimesis ricœuriana*

La prefiguración tiene dimensiones materiales e inmateriales, pues también se incluyen en ella los artefactos personales y aquellos que están en el medio en el que se desenvuelve el sujeto. Las prefiguraciones son compuestas por estructuras significativas que incluyen agentes, acciones, objetivos, contextos, motivos y experiencias vividas. Por su parte, agentes incluyen al mismo sujeto, a los demás y sus interacciones. Los objetivos incluyen los proyectos con los cuales los sujetos se comprometen y realizan trabajo para cumplir mediante sus acciones. Los demás elementos forman una base implícita al proceso que conjuntamente se articulan para crear la base de las narrativas que estructuran las acciones (Ricoeur, 1984).

En la mimesis<sub>2</sub> las prefiguraciones que forman parte de la mimesis<sub>1</sub> se articulan en narrativas. Esta segunda etapa juega un rol mediador que vincula las prefiguraciones con las



refiguraciones de mimesis<sub>3</sub> y da como resultado la construcción de tramas en una historia significativa, misma relaciona eventos que de otra forma estarían desvinculadas. En el tiempo, las características temporales se reúnen en una sola unidad que forma un conjunto temporal, de modo que es un proceso cronológico y no cronológico a la vez. Además se reconoce el rol importante del imaginario para generar narrativas (Ricoeur, 1984).

Por su parte, mimesis<sub>3</sub> es el mundo refigurado e imaginario, un mundo de posibilidades. A partir de los esquemas mentales que desarrollan los estudiantes en su imaginario social sobre el trabajo, se apropien de sus vidas laborales y generen espacios de acción (Ricoeur, 1991). El complejo espacio imaginario incorpora las expectativas de los estudiantes sobre sus propios compañeros, sus profesores, familiares, futuros colegas y empleadores, de lo que ocurre en diferentes esferas de sus vidas y lo que debería pasar en las mismas. En este caso, me intereso por los imaginarios laborales de los estudiantes, en donde la vida laboral futura comienza a estructurarse a partir de normas profesionales, nociones del empleo ideal, del profesionalismo y del deber-ser (deontología) profesional que informarán las decisiones que toman los jóvenes a lo largo de su recorrido educativo e inserción en el mercado laboral.

Un aspecto importante del imaginario laboral se basa precisamente en el contexto compartido por los jóvenes a través de su formación en un espacio y tiempo común y desde el cual desarrollan conocimiento social implícito que guía sus interacciones y dan sentido a sus acciones. Según Anzaldúa Arce (2007), el imaginario social se manifiesta en dos dominios, siendo el primero el imaginario radical, localizado en la psique individual, y de naturaleza creativa, porque de la nada somos capaces de crear nuevas imágenes. De ahí que el imaginario radical es el origen o raíz de la creación, por lo que es instituyente: "La imaginación es el origen de lo que puede ser figurado, pensado, representado, deseado y en relación a lo cual se

despliegan los afectos" (Anzaldúa Arce, 2007, p. 6). En el otro dominio se ubica el imaginario efectivo en donde se manifiesta lo instituido y producido. Ambos niveles del imaginario, en relación con las experiencias futuras de los estudiantes y recién egresados, cobran importancia y se vinculan con la mimesis ricoeuriana en la construcción de la identidad narrativa.

En un entendimiento menos abstracto del concepto de prefiguración desarrollado por Schatzki (2002), quien no plantea su propuesta a partir de la corriente ricoeuriana, la noción describe a la forma en que los conjuntos de prácticas y disposiciones facilitan, entorpecen, dificultan, simplifican, acortan, predicen, aseguran o peligran los cursos de acción. La prefiguración no es determinante, y de ninguna forma elimina la agencia, de modo que las prácticas se originan desde un fondo prefigurado, pero las realidades que se producen a partir de la acción son emergentes (Hopwood, 2016).

### **2.1.3 Las experiencias universitarias**

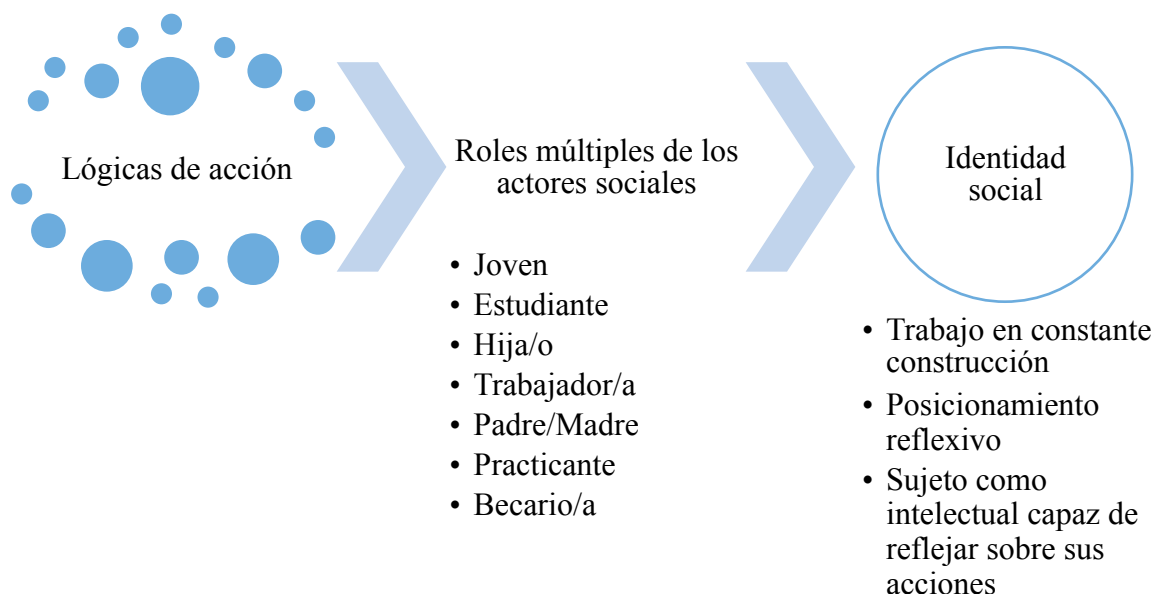
François Dubet (1989) parte de la idea de que ha habido un cambio profundo en la sociedad, en el sujeto y en la acción social, por lo que los actores no pueden ser reducidos a un solo tipo de rol, sino que se deben reconocer las múltiples formas de conflicto y de acción. En este sentido, plantea la experiencia como una categoría central de la investigación educativa, preguntándose qué es lo que fabrica la escuela. La formación escolar adjudica un lugar central al desarrollo de los jóvenes como actores sociales constituidos bajo normas sociales con criterios autónomos.

Entonces, Dubet establece que, desde la mirada sociológica, la sociedad se define por orientaciones culturales y por relaciones sociales en las cuales se ubican los nuevos desafíos de los actores en términos de identidad y cultura. Esta sociedad, y por ende la vida social, “se construye como un drama, como un conjunto de tensiones, de luchas y de resistencias” (Dubet,

2007, p. 36) en donde los actores ostentan la capacidad de acción. Es de esta manera que se evita construir los problemas sociales únicamente desde la subjetividad pero tampoco desde un determinismo estático y absoluto, pues Dubet se niega a ver a los jóvenes únicamente como víctimas cuyos comportamientos son determinados por las condiciones en las que se desenvuelven. En este sentido, la sociología de la experiencia permite estudiar a los actores que ejercen una agencia desde la reflexión sobre los mecanismos de determinación social.

Así, Dubet (2007) propone su sociología de la experiencia como una forma de ver al sujeto como un intelectual capaz de reflejar sobre sus acciones, las cuales construye desde su subjetividad. Es una forma de negar el determinismo de las sociologías anteriores, incluyendo la sociología de Bourdieu, pero sin recaer en un subjetivismo extremo. El estudio de la sociedad desde las experiencias permite partir de lo subjetivo para llegar a lo objetivo, así como partir de la acción para llegar al sistema.

Ante la heterogeneidad de lógicas de acción, la identidad social surge como un rasgo fundamental que permite explicar la conducta social. En similitud con las visiones en torno a la identidad ya descritas aquí, Dubet (2010) considera que la identidad no es un ser sino un hacer, en el sentido de que es un trabajo en constante construcción que organiza los comportamientos. La distancia subjetiva que guarda el individuo con el sistema da lugar a que el actor pueda tomar un posicionamiento reflexivo que le permite convertirse en sujeto que no sólo actúa a partir de un rol (Dubet, 2010).



*Figura 13: La identidad social planteada por Dubet (2007; 2010)*

Fuente: Elaboración propia basada en Dubet (2007; 2010)

Viendo así la identidad como un proceso, se considera que se construye a partir de acciones e interacciones. Toda acción social es interpretada por el sujeto como narración, misma que se emplea para legitimar propuestas y justificarse públicamente. Las narraciones se determinan dialógicamente entre narraciones anteriores y las que se vayan a construir en un futuro. Incluyen motivos y causas. Los primeros constituyen el universo del discurso en donde se habla de la justificación y se definen según cursos de acción normativos en las interacciones por personas que ocupan roles institucionales. Los motivos se utilizan estratégicamente, y se transforman a partir de conflictos y en el proceso de interacción (Cuvardic García, 2001).

## **2.2 Las experiencias universitarias de los participantes**

Todos los entrevistados en el marco de esta investigación compartían el haber pisado las mismas aulas universitarias, ya sea en la UPSLP o en la UTSLP, pero de ahí sus experiencias

variaban ampliamente. Para tratar sus experiencias vividas, recurrí a la definición de *trayectoria escolar* propuesta por Juárez Núñez y Comboni Salinas (2014), para quienes es

el camino escolar recorrido por los estudiantes desde su más tierna infancia de la que tienen recuerdo a fin de ver en su vida, en su experiencia y en su propia psicología, analizada desde un punto de vista sociológico, qué es lo que ellos recuerdan y reconocen como algo que marcó sus trayectorias escolares (p. 78).

Siguiendo esta definición, no busqué reconstruir sus experiencias biográficas, académicas y familiares con precisión historiográfica, sino conocer cómo sus trayectorias escolares y experiencias en estas diferentes esferas marcaron su ruta vocacional y se articulan en los imaginarios laborales que compartieron en las entrevistas.

La mayoría de los estudiantes entrevistados, como bien se mencionó en otro apartado, provenían de familias de la clase trabajadora. Eran hijas e hijos de herreros, profesoras y profesores de educación preescolar y básica, supervisores de fábrica, estilistas, pensionados, agricultores, cajeras, y demás. Por ende, varios, particularmente mas no exclusivamente los estudiantes de la UTSLP, como Nicolás, Sara y Alex, por ejemplo, fueron los primeros en su familia en acudir a la universidad. Las madres de Mariana y Miriam eran profesoras egresadas de la Escuela Normal del Estado, mientras que sus padres no estudiaron más allá de la preparatoria. Por su parte, el padre de Amelia era ingeniero pero su madre dejó la preparatoria trunca. Los padres de Valeria no terminaron la universidad, mientras que los de Mónica aun estaban terminando sus estudios superiores cuando ella estaba en la preparatoria, puesto que su padre estudió una segunda licenciatura y su madre cursó una maestría. Entonces el sentido que otorgaban estos jóvenes a la universidad estaba saturado de sentimientos de orgullo y logro por hacer un salto generacional, y a partir de estos significados desarrollaron imaginarios en torno a sus futuros, particularmente en cuestiones materiales: casa, carro, independencia económica; las entrevistas mostraron expresiones de optimismo y expectativa del porvenir.

En ese tenor, las y los estudiantes y recién egresados expresaron cierta conformidad ante sus experiencias universitarias. Salvo algunas excepciones que se abordarán más adelante, se mostraron satisfechos con sus programas de estudio, las instalaciones universitarias, los profesores, los laboratorios tecnológicos y su equipamiento, las becas disponibles (aunque ninguno de los entrevistados gozó de una), las actividades extracurriculares, etc. Así, sus respectivas trayectorias escolares, si bien fueron diversas, se figuraron en sus identidades profesionales, asomándose en expresiones como “los de la Politécnica siempre salen muy bien, eso sí hay que recalcarlo, más que los de la Autónoma” (Amelia, Entrevista Personal, 14/mar/2015). De modo similar, Alex, TSU en Sistemas de Mantenimiento egresado de la UTSLP, se congratuló de no preocuparse por ensuciarse al hacer el trabajo manual que se le encargaba en un trabajo anterior que tuvo, en contraste con sus colegas de trabajo con grado de ingeniería egresados de instituciones privadas como el Tecnológico de Monterrey que se presentaban en traje y pretendían ocuparse en puestos de escritorio.

Al posicionarse frente al “otro,” en este caso “los de la Autónoma” y “los del Tec de Monterrey,” los estudiantes de ambas escuelas afirmaron su identificación con sus respectivas *alma mater* y sus egresados, y así, se prefiguraron como más trabajadores, más dispuestos a hacer trabajos exigentes, a trabajar desde abajo y generar sus propios nexos y contactos para obtener empleo. En contraste, consideraban que sus homólogos egresados de otras instituciones preferían, para obtener empleos más ventajosos, valerse de sus “palancas,” de su imagen corporal y de su estatus como egresados de escuelas con trayectorias más largas y reconocidas que las suyas.

Con respecto al curriculum universitario, uno de los temas que quise profundizar fue la falta de libertad en la selección de materias en las dos universidades. Recibí pocas visiones

críticas respecto a los planes de estudio, y al contrario, aprobación general por parte de los participantes, aun cuando los **horarios de estudio** en universidades mexicanas tienden a ser rígidas; por ejemplo, Sofía señaló que ella no eligió sus horarios en la UTSLP; entraba a las siete y media de la mañana y tres días a la semana salía hasta las cuatro y media de la tarde. Los otros dos días salía a las tres treinta, y gozaba de una hora para comer diariamente y comía en el plantel.

En la Universidad Politécnica, los primeros cuatro semestres de clases tienden a ser programados por la mañana mientras que los semestres posteriores las clases se concentran por las tardes para permitir que los alumnos puedan emplearse. Sin embargo, los estudiantes pueden elegir sus horarios mientras no se saturen los grupos, y no todos los estudiantes de semestres avanzados estudian por la tarde. Como ejemplo, Rosa, alumna de séptimo semestre de mercadotecnia internacional en la UPSLP, estudiaba de siete de la mañana hasta la una de la tarde de lunes a viernes. En total, para ella eran treinta horas de clase a la semana.

Cuando realicé observaciones en la UPSLP, encontré que cada una de las clases duraba cincuenta minutos. Los profesores registraban su huella digital antes de entrar al salón y después de terminar cada hora de clase. Eran vigilados por personal de la UPSLP para que permanecieran en el salón durante su hora de clase, y debían pedir permiso para cualquier cambio de actividad. La recién egresada Paola consideró que este rigor de cumplimiento de horarios es vivido por los alumnos como una parte de la disciplina que los distingue de los estudiantes de otras universidades: “Era como una universidad militarizada porque era una universidad muy estricta en ese sentido, a diferencia de la Autónoma que era muy liberal” (Paola, Entrevista Personal, 21/dic/2015). Nuevamente, se asomó en su narrativa el posicionamiento frente al otro, en este

caso, el estudiante de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, caracterizado por Paola y por otros entrevistados como holgazanes e indisciplinados.

La disciplina imperante en la UPSLP incluso operó como un factor en la elección de la escuela por parte de los estudiantes, pues surgió un proceso de auto-selección en la que los estudiantes que se exigen a sí mismos eran atraídos por el rigor y exigencia académica de dicha escuela. Por esta razón eligió Miriam esta escuela:

De la Politécnica me gusta lo que son las oportunidades que te da y también lo que es el ambiente en el que te enseñan a, a ser disciplinado, a ser responsable, a cumplir con tus horarios, a cumplir con ciertas normas que en otras universidades yo creo que no se da y precisamente sirve. Por ejemplo en la Autónoma, un maestro puede llegar y decirte, “Estos son los temas para este semestre, tú los estudias, y nos vemos nada más el día del examen.” No todos, ¿verdad? Pero sí hay casos. Y aquí en la Politécnica no, (...) y es más organizado, y pues yo aprendo mucho más así, porque cuando es de una manera más autónoma, pues ¿qué haces? quieras que no, te dejas llevar como que *light*, no, dices “no hay problema, no me exigen, yo me organizo.” Pero no. Entonces me gustó más (Miriam, Entrevista Personal, 12/04/2015).

En las palabras de Miriam, en la medida en que la UPSLP exigía el cumplimiento con la planeación de las asignaturas, los horarios de clase, la asistencia de alumnos y profesores, la entrega de trabajo, etc., académicamente era superior a la UASLP y por ende más atractiva. Esta opinión fue compartida entre varios de los entrevistados, particularmente entre las mujeres, y se asociaba con imaginarios laborales de disciplina, esfuerzo y desempeño profesional.

La exigencia académica y los horarios extensos de ambas universidades tenían una consecuencia que se percibía en las entrevistas aunque no de forma explícita pues se menguaba la participación en las actividades extracurriculares. No es decir que ninguno de los entrevistados participara en ellas, pues Miriam había concursado en un evento de cuentacuentos, y quería salir en un concurso de talentos en los próximos semestres en la UPSLP. Como lo describió Rosa, la oferta de actividades extraescolares en la UPSLP es abundante:

Hay volibol, básquetbol, fútbol, hay *tae kwan do*, karate, hay yoga, hay ópera, hay dibujo, hay de todo. O sea tanto artísticas como deportivas, y también hay para fotografía. O sea hay muchas cosas pero yo creo que me metería a *tae kwan do* porque desde prepa yo ya practicaba *tae kwan do*, lo dejé el último año de prepa y



ya no me he vuelto a meter. Nada más que el horario estaba, o sea yo salía a la una y las clases empezaban a las 12 en *tae kwan do*, y entonces no podía (Rosa, Entrevista Personal, 13/ene/2016).

La incompatibilidad de horarios con las actividades extraescolares fue un tema común a todos los entrevistados dada su carga académica y relaciones laborales. De forma similar, David tuvo que dejar de jugar volibol por su horario de clases y trabajo, y Mariana, de ser una atleta de alto rendimiento en la preparatoria, dejó el deporte por completo al ingresar a la UTSLP.

En contraste, en la UTSLP la oferta deportiva era más restringida, como lo contó Sofía, quien jugaba fútbol en un club de mujeres en el Parque Tangamanga, y aunque previamente había jugado en su universidad, ya no había podido continuar ahí. Sin embargo, se admiraba de las instalaciones deportivas: “Tienen bonitas instalaciones, tienen cancha de fútbol rápido y pues la verdad son instalaciones que no cualquier universidad las tiene, de hecho tiene vestidores, regaderas, que no los usamos pero están bonitas las instalaciones” (Sofía, Entrevista Personal, 10/ene/2016). Cuando le pregunté por qué no las utilizan, mencionó como razones la falta de otras participantes mujeres y un recorte presupuestal para el deporte en su universidad.

Durante las observaciones etnográficas que realicé en la UPSLP para la presente investigación, reparé en unas canchas de fútbol rápido dispuestas a un lado de la cafetería. Estaban encerradas con malla ciclónica cuya puerta estaba cerrado con un candado. Pregunté a un alumno si se usan esas canchas, y dijo que sólo para los equipos y para torneos. Nunca los vi en uso, aunque el propósito de mis visitas no abarcaba la vigilancia de las instalaciones deportivas y las realicé principalmente durante el horario matutino. Sin embargo, en unas visitas posteriores para asistir a un congreso educativo en las instalaciones de la UPSLP, vi que unos equipos uniformados usaban las canchas estaba para lo que supuse era un partido.

En la encuesta que apliqué a los estudiantes de la UPSLP, algunos de los enunciados con respuestas tipo Likert fueron desarrollados bajo la categoría “Experiencias Universitarias” para

abordar temas como la lectura, la especialización para el trabajo, la tecnología y el trabajo en equipo. A continuación presento algunos de los datos generados a partir del análisis cuantitativo realizado en SPSS.

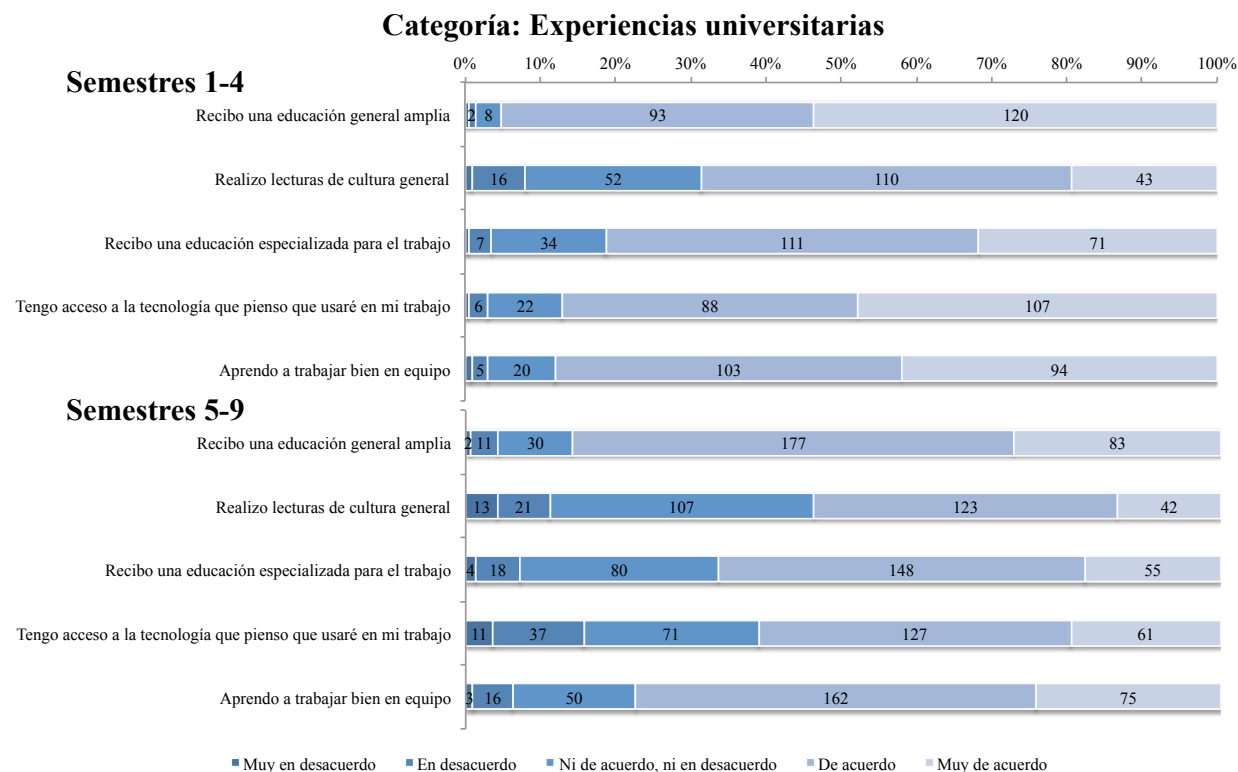


Figura 14: Experiencias universitarias

La mayoría de los estudiantes estaban de acuerdo o muy de acuerdo con las afirmaciones de la categoría “Experiencias universitarias.” Aunque no pregunté específicamente por la lectura en las entrevistas cualitativas, ninguno de los participantes la mencionó como un pasatiempo, pero entrevisté a un profesor de español que en el otoño de 2014 impartió talleres de lectura como actividad extracurricular en la UPSLP y expresó su entusiasmo por que se incorporara la literatura a los estudios universitarios, aunque no formara parte del plan de estudios de manera formal. Expresó además el interés del rector en que continuara el programa, aunque al momento

de entrevistarlos no tenía la certidumbre si quiera de que fuera a ser invitado de nuevo a continuar sus labores como profesor.

Sin duda, en las entrevistas los estudiantes, profesores y empleadores reconocieron la centralidad e importancia del enfoque de formación para el trabajo profesional para ambas universidades. Por ejemplo, uno de los empleadores señaló cómo un joven ingeniero egresado de la UPSLP había realizado una serie de proyectos logísticos aplicando sus conocimientos de software. Sin embargo, algunos empleadores cuestionaron la falta de conocimientos prácticos de sus empleados jóvenes, a pesar de contar con conocimientos teóricos bien cimentados. En contraste, los funcionarios educativos a quienes entrevisté subrayaron que las universidades en cuestión estaban trabajando fuertemente en la vinculación con la industria para formar elementos mejor preparados en conocimientos técnicos aplicados a través de residencias, materias *coop*, proyectos profesionales, etc.

En general los encuestados estuvieron de acuerdo con el enunciado referente a su acceso a la tecnología que creían que usarían en el trabajo, entre los estudiantes de primer semestre y los de noveno semestre, se presentó un cambio en el grado de acuerdo: para los de primer semestre, el 47.8% estaba de muy de acuerdo, y el 39.3% de acuerdo, para un total de 87.1% con algún grado de acuerdo. En tanto los del noveno semestre, el 19.9% de ellos estaba muy de acuerdo y el 41.4% de acuerdo, para un total de 61.3%. Esto se podría interpretar que, con el paso de los semestres, los estudiantes se informaron más sobre la tecnología utilizada en sus posibles centros de trabajo, o bien que los estudiantes de primer ingreso estaban aún impresionados con los laboratorios o equipamiento provistos por la universidad. De otra forma, se podrían haber actualizado los talleres y equipos de la universidad, lo cual significaría que los estudiantes de

noveno semestre no tuvieran acceso a la misma tecnología en sus primeros semestres que ahora estaba disponible a los estudiantes de primeros semestres.

Una de las pocas inconformidades con respecto a su formación provino de un egresado de Ingeniería Logística de la UTSLP, quien lamentó que hubiera recibido orientación en el proceso de búsqueda de empleo:

[No] nos enseñan a cómo buscar trabajo, no sé si exista una materia para buscar trabajo, que te digan, “¿sabes qué?, te enseño cómo solicitar trabajo”, jamás nos han enseñado eso, entonces, también yo creo que ahí es un punto en contra porque pues no, realmente terminas, te contratan, te mandan, pero si no te contrata la empresa donde realizaste tus estadías, uno tiene que ir a buscar, pero si nunca te prepararon para hacerlo, pues ya de plano a prueba y error (Nicolás, Entrevista Personal, 08/dic/2015).

Las estrategias de búsqueda de empleo, señaló una de las empleadores, con importantes para encontrar trabajo, y ella como reclutadora daba por hecho que los jóvenes debían estar actualizados en el manejo de recursos virtuales como *LinkedIn* para saber vender su imagen.

En el Apartado 1.2 se relataron las malas experiencias que tuvo Nicolás en el trato interpersonal en sus primeros empleos; de modo similar, aseveró Eliana que no tenía nada que criticar respecto al contenido de sus materias en la UPSLP, sino que hubiera un taller que hablara sobre el trato con las personas, porque narró que también había tenido malas experiencias de comunicación en el trabajo. En contraste con las narraciones tomadas de las entrevistas que muestran algunas experiencias universitarias y laborales que evidencian dificultades para el trabajo en equipo y convivencia con pares y subordinados, en la encuesta el 82.1% de los participantes de la UPSLP expresaron algún grado de acuerdo en el sentido de que aprendían a trabajar en equipo en la universidad. Si bien la vasta mayoría de los estudiantes encuestados no dudaron de su preparación para trabajar en equipo, los empleadores

Sin embargo, a partir de las entrevistas pude detectar algunas percepciones que permitieron matizar los resultados de la encuesta. Por ejemplo, para Miriam, estudiante de Ingeniería en

Tecnologías de la Manufactura que era de las pocas mujeres de su generación en dicha carrera, en ocasiones se enfrentaba a dificultades para convivir en el aula con sus compañeros varones por sus formas de comportarse.

[E]s un poco más difícil porque el ambiente a veces como que te envuelve, ¿no? En el sentido de que un hombre, *em*, pues para empezar dice muchas groserías o cosas así, igual, *este*, cuando se tratan temas en clase, por ejemplo mi maestra, cuando trata temas por ejemplo de sexualidad en clase, ellos lo toman a broma, y eso a mí no me parece porque es como una madurez mental que no es de universidad, me parece; entonces, eso a veces me fastidia un poco estar entre tantos hombres y no convivir tanto con mujeres, y aparte como no llevamos todas el mismo horario no es como que vea las mismas compañeras en todas las clases, sino que nos rolamos, una por aquí, otra por allá y otra por allá, entonces tengo que elegir con cuáles grupos de amigos me junto y con cuáles no (Miriam, Entrevista Personal, 12/abr/2015).

Así, percibía Miriam un dejo de soledad en su paso por los pasillos universitarios debido a la masculinización de su carrera y las conductas inmaduras que, a su decir, exhibían sus compañeros, lo cual dificultaba la convivencia con ellos en el trabajo en equipo. Miriam y otras estudiantes de ingeniería recalcaron que desde el proceso de elección de carrera se habían enfrentado a prejuicios sociales que hacían difícil para ellas como mujeres que eligieron las ingenierías su ruta vocacional. De este modo, encontré que algunas de las experiencias relatadas en entrevista pusieron en tela de juicio las respuestas predominantemente favorables en torno al trabajo en equipo.

### **2.3 La elección de carrera**

Para cualquier joven que busca continuar sus estudios a nivel superior en México, la ruta vocacional comienza desde temprana edad: los padres de familia comienzan a imaginar a su hija como científica, arquitecta, enfermera o cirujana, a su hijo como profesor, dentista, diseñador o abogado. La bebé toma un plumón y raya la pared en un descuido de los padres, y de ahí en adelante se especula que su destino será artista. Sin embargo, en los años que transcurren entre

esas especulaciones por los padres orgullosos de sus bebés y la admisión a la universidad, interviene una miríada de factores dentro y fuera del control de estos padres y sus hijos.

Por la diversidad de objetivos e imaginarios que motivan a los jóvenes a elegir sus carreras, dividiré este apartado por escuelas. Primero abordaré a los entrevistados que eligieron estudiar en la UTSLP y, más adelante, abordaré a los entrevistados y encuestados que ingresaron a la UPSLP. Sin embargo, existen unas superposiciones entre las dos agrupaciones debido a que algunos de los entrevistados comenzaron sus estudios en la UPSLP y por razones que se abordan más adelante tuvieron que cambiar a la UTSLP.

Pocos estudios han explorado las razones por las cuales los jóvenes estudian en universidades tecnológicas. Barberena Serrano (2006) identificó dos tendencias familiares en el proceso de elección de la carrera entre los jóvenes que se acercan a las Universidad Tecnológica de Tulancingo: por un lado aquellas familias deseosas que a través de la educación superior sus hijos mejoren su condición económica, y aquellas familias que muestran un desinterés arraigado por los estudios. Además, encontró que uno de los factores que influye en la elección de carreras es el grupo social de amistades y pares del cual forma parte el estudiante, y poco tiene que ver con una "decisión fundada y orientada por la vocación ni por la necesidad social" (Barberena Serrano, 2006, p. 178) que existe para que haya más estudiantes inscritos en determinadas carreras. En esta toma de decisiones, también intervienen factores de incertidumbre, presión por el tiempo limitado y falta de madurez emocional.

En coincidencia con Barberena Serrano (2006), encontré que con respecto a las carreras de formación breve conocidas como Técnico Superior Universitario (TSU), los estudiantes a los que entrevisté expresaron entre sus imaginarios sobre su futuro académico estar estudiando carreras largas de tipo tradicional; es decir, sus expectativas incluían trayectorias académicas largas que

culminarían con la obtención del grado de licenciatura, a pesar de que estos estudiantes formaban parte de la población a la que está dirigida la oferta académica de la UTSLP.

En este sentido, los estudiantes de la UTSLP que entrevisté compartieron sus motivos muy diversos por haber elegido esta universidad. Fue evidente que para algunos de ellos la UTSLP no fue su primera elección. Tal fue el caso de Carmen, quien comenzó sus estudios profesionales en la UPSLP pero al paso de un semestre desertó. Ella atribuyó su desistimiento a la imposibilidad de estudiar y trabajar, mientras que su madre, en entrevista por separado, sostuvo que fue por la carga académica, sin entrar en detalle acerca de si esto significó la baja por deuda de materias o por otro motivo.

Carmen, a quien entrevisté ya como egresada de la UTSLP como Ingeniera Mecánica, a pesar de no recordar por qué eligió la carrera de ingeniería, simplemente supo que era para ella la opción más adecuada, y nunca dudó de su elección, incluso cuando su tiempo en la UPSLP resultó en la deserción de esta escuela y su transferencia a otra. Carmen mencionó que como su horario de estudios en la Politécnica incluía trabajo de laboratorio por la tarde, no podía combinar el estudio con el trabajo como ella deseaba. A su familia le hacía falta su aportación tanto a sus gastos personales y colegiatura como a la economía del hogar. Estar ocupada en actividades escolares desde las ocho de la mañana hasta las nueve y media de la noche le imposibilitaba complementar el ingreso familiar. En contraste, al acudir a la UTSLP, pudo estudiar y trabajar, ya que sus clases sólo eran los viernes por la tarde y los sábados, por lo que podía trabajar el resto de la semana. Para ella, el cambio de universidad y, por ende, de ingeniería significó una interrupción en su vida académica, pero dijo que no se arrepintió del cambio, de modo que esta discontinuidad no lo representó negativamente.

Nicolás fue el primero en su familia en estudiar en la universidad. Su padre, me comentó, es herrero y su madre tiene un salón de belleza. Su único hermano es casado y tiene un hijo. Entrevisté a Nicolás cuando estaba en el noveno cuatrimestre de la carrera de Ingeniería en Logística de la UTSLP. Para él era importante el estudio, aunque estaba consciente de que había contado con el apoyo de su familia por su éxito académico, y que de no haber logrado buenas calificaciones, ya habría perdido su apoyo:

Bueno es como un ejemplo, un ejemplo para mi hermano y mi familia de que sí se puede salir adelante con esfuerzo y dedicación. Entonces, pues sí me apoyan mucho, en el estudio. Como llevo buen promedio entonces sí me, siguen apoyando. Si no llevara un buen promedio entonces ya me dirían que mejor no estudiara (Nicolás, Entrevista Personal, 08/dic/2015).

Es decir, sus estudios representaban un costo de oportunidad para su familia a quien le hacía falta el potencial ingreso a la economía del hogar, pero estaban dispuestos a sacrificar su aportación amén de su esfuerzo en las clases.

Así, la influencia y apoyo familiares coadyuvaron a la continuación de estudios incluso a nivel de ingeniería después de terminar el TSU. Cabe señalar que, cuando lo entrevisté, como estudiante de continuidad a ingeniería estaba obligado a estar trabajando, lo cual había mantenido, de modo que además de presentar continuidad académica apoyada por su familia bajo la condición de lograr un buen promedio, estaba aportando a la economía de su hogar.

En el caso de Nicolás, eligió a la UTSLP específicamente por su interés en la carrera de logística. En su último semestre de bachillerato supo que las dos escuelas que ofrecían dicho curso eran el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey Campus San Luis (ITESM) y la UTSLP, y señaló que “obviamente” no pudo haber pagado las colegiaturas del ITESM, por lo que se inclinó por la escuela que finalmente eligió y nunca dudó de su decisión. Su deseo por esa vocación fue continua, y, describiendo su trabajo, dijo que lo que estaba aplicando en su empleo los conocimientos y competencias adquiridos en la universidad. Así, él



fue un ejemplo del “hilo dorado” en la competencia vocacional: Lo que aprendo hoy me funcionará después, evidencia de una alta continuidad biográfica y vocacional (Nerland & Jensen, 2007).

Otro entrevistado que fue el primero de su familia en acudir a estudios de nivel universitario fue Alex, y como Nicolás eligió la UTSLP por su interés desde muy joven por el mantenimiento y mecánica. Su vocación la encontró desde pequeño cuando seguía los pasos de su abuelo, quien era mecánico de automotores y dueño de un taller. Su única hermana estudiaba la carrera técnica de Auxiliar Contable en la Escuela de Artes y Oficios, que pertenece al Sistema de Educación Media Superior. Su mamá concluyó el bachillerato y se dedicaba al hogar, mientras que su papá, quien también terminó el bachillerato, se dedicaba a trabajar para un partido político en el estado de San Luis Potosí.

La elección de la UTSLP para Alex fue una decisión propia considerando que sus papás ni siquiera habían oído de esta escuela. La conoció Alex cuando, durante la preparatoria, acudió a una feria universitaria y le llamó la atención. Invitó a sus papás a acompañarlo a una plática informativa en las instalaciones de la UTSLP y acudieron juntos. Su trabajo anterior en un taller mecánico le convenció vocacionalmente, y, comentó, los conocimientos prácticos adquiridos ahí le dieron una ventaja sobre algunos compañeros y le facilitaron el estudio. Dijo que estaba satisfecho con la universidad y, desde el primer cuatrimestre, estaba convencido de su elección vocacional, lo cual mostró una continuidad vocacional.

Al momento de entrevistarlo ya era titulado como TSU y tenía experiencia laboral ejerciendo como tal. En su imaginario siempre había querido ser ingeniero, por lo que el grado TSU no sería terminal. Sin embargo, se había vuelto a inscribir a la UTSLP en el programa de continuación de estudios a ingeniería y no pudo costear su colegiatura y equilibrar el trabajo con

el estudio, de modo que se dio de baja y en ese periodo estaba desempleado. Aun así consideró buena su decisión de haber estudiado y, dijo, lo volvería a hacer.

De la UTSLP también entrevisté a Sofía. Al igual que los otros entrevistados que habían estudiado en esa escuela, provenía de una familia de bajos recursos económicos. Su madre era educadora y su padre transportista. A diferencia de los dos casos anteriores, Sofía y su familia sabía de la UTSLP porque su hermana y hermano mayores habían estudiado ahí y ya eran egresados del nivel TSU. Sin embargo, no fue su primera elección, sino quería estudiar Ciencias de la Comunicación en la UASLP, donde no pudo presentar el examen de admisión al concluir su último semestre de bachillerato porque debía una asignatura de inglés. Entonces ingresó a estudiar inglés en el CECATI 181, una escuela perteneciente al Sistema de Educación Media Superior dedicada a la capacitación para el trabajo, lo cual le ayudó a pasar la materia que debía en su bachillerato. Al terminar, estaba a tiempo para ingresar a la UTSLP y, al ser aceptada.

Así como con otros entrevistados, la ruta vocacional de Sofía fue sinuosa, y se podría decir que el TSU para ella era una carrera “de mientras:” la cursaba de mientras que pudiera estar en condiciones para estudiar lo que verdaderamente le interesa. Como se dijo, en primer lugar quería estudiar Ciencias de la Comunicación, pero no pudo cubrir los requisitos de la UASLP en su momento, y el TSU en Tecnologías de la Información y Comunicación, era el más parecido a su primera vocación. Sin embargo, al entrevistarla cuando estaba en el segundo cuatrimestre, le disgustaba su elección y ahora se inclinaba hacia el Trabajo Social o la Fisioterapia. La primera opción era ofrecida por la Universidad Potosina, y la segunda, por la Universidad del Valle de México, ambas escuelas privadas. Dijo que sus padres no podría costear ninguna de las escuelas, por lo que su idea era terminar el TSU, ponerse a trabajar, y con el dinero ahorrado, pagar la colegiatura.

En el Apartado 2.4 anterior comenté el caso de David, quien estudiaba la carrera de Mercadotecnia Internacional en la UPSLP no habiendo podido lograr su ingreso a la carrera de medicina ofrecida por la Universidad Autónoma. Inés había prefigurado ser médico, pero tampoco fue aceptada a la Facultad de Medicina de la UASLP. Al momento de entrevistarla, estaban estudiando el primer cuatrimestre de la carrera de TSU en Desarrollo de Negocios en la UTSLP, y aun prefiguraba un futuro como médico. Cuando Sandra e Inés contaron cómo anticipaban su posible intercambio en Francia al ser aceptadas a un programa de capacitación en el idioma francés, lo contaron con gestos y en un tono de voz que expresaban la importancia de ese hito en sus vidas. No sólo formarían parte de su identidad los eventos y actos representados en anticipación a un intercambio, sino que estaba modificando sus prefiguraciones laborales.

Inés, de todavía estar prefigurando un futuro como médico a pesar de estar estudiando una carrera de TSU, ahora veía cómo se modificaban sus imaginarios laborales:

[E]ntonces dije, “no voy a ir a México a estudiar medicina, pues me voy a Francia”, (...) y entonces me pasó lo mismo acá, dije, “nunca me vi aprendiendo francés”, porque se me fue, se te pasa, y hasta que nos motivamos, nuestra tutora dijo, “pues inténtenle”, [Sandra, su compañera] estaba muy emocionada, entonces dije, “bueno, vamos”, y pues aquí estamos todavía. Llevamos tres meses cumplidos en francés y ahí la llevamos (Entrevista Personal, 29/sep/2016).

Su meta vocacional se estaba pasando por un proceso de metamorfosis, sin desaparecerse por completo el prospecto de ser médico ni su pasión por la música y la fotografía:

Sí, sí me veo dentro de diez años con familia, pero me veo trabajando, pero a lo mejor esa dualidad de ser médico o ser mercadóloga sí está como que un poco, no confuso, pero expectante, pero sí, sí quiero ser música en un futuro y ser fotógrafa, eso sí lo veo en cualquier área que decida (Entrevista Personal, 29/sep/2016).

La palabra “expectante” podría describir sus imaginarios laborales, y describirían los de varios de los entrevistados, para quienes el mundo es el escenario en el que realizarán múltiples interpretaciones profesionales.

La elección de la universidad enmarca la ruta vocacional: no sólo es elegir la carrera, es elegir en dónde estudiarla, y, en ocasiones, limitarse a la oferta de una u otra escuela. Para Rosa, estudiante de LMI, la elección de la escuela en la que cursaría su licenciatura representó un proceso que se le dificultó por la falta de opciones en su área de interés, el diseño de la imagen pública. Su caso será tratado en mayor detalle más adelante, pero en su ruta vocacional cabe destacar el distanciamiento que ella tomó respecto a la institución formadora al no poder costear los estudios en la escuela privada que ofrecía su carrera de preferencia. Habiendo cursado su bachillerato en el Tec de Monterrey, consideró la posibilidad de continuar en esa escuela hasta el término de su licenciatura bajo un esquema de beca/préstamo que tendría que liquidar al terminar su grado. Reconoció, dijo, que su primera elección, el Tec, ofrecía ventajas a partir de la posición socioeconómica alta de su cuerpo estudiantil:

Entonces mi mamá y mi papá llegaron a hablar conmigo y dijeron que realmente era, o sea sí medio te facilita porque era más que nada las palancas de los compañeros que puedes tener, pero pues lo que cuenta finalmente es tu trabajo y cómo te desenvuelves también en la vida laboral (Rosa, Entrevista Personal, 13/ene/2016).

Entonces, al elegir la opción pública, la UPSLP, en lugar de la escuela privada de su preferencia, ¿ella y sus papás tomaron una postura individualista respecto a la educación al considerar que es el desempeño individual y no el nombre de la institución en el diploma el que lleva al éxito.

En estos términos se volteó hacia la UPSLP, quien era la escuela pública que más le atraía, dijo, porque algunos de sus profesores del Tec de Monterrey también trabajaban ahí. Entonces eligió postergar la realización de sus sueños profesionales optando por una carrera similar, en una escuela pública en lugar de privada, hasta que pudiera hacer una especialización posterior. En ese relato subyacía una jerarquización de escuelas en la que el Tec de Monterrey superaba la UPSLP, en parte por su calidad de escuela privada, y en parte por las “palancas” que se podían lograr estudiando con compañeros pertenecientes a la elite potosina.

Según datos presentados en el Apartado “Descripción de los encuestados” en la Introducción del presente documento e información proporcionada en entrevistas, mientras que la UPSLP ya representa la primera opción para muchos de sus estudiantes, la UTSLP no ha alcanzado ese punto para muchos de sus estudiantes de primer ingreso: sigue siendo la segunda o tercera opción, la que es elegida cuando se cerraron las puertas hacia otras opciones. Así lo señala una profesora de tiempo completo con más de dieciséis años de experiencia en la UTSLP:

[A]unque hemos mejorado el índice, los chicos (seguimos siendo no su primera opción sino su segunda o su tercera opción) vienen aquí cuando no pasan en la Autónoma, que es generalmente la primera, o en la Politécnica o en alguna otra institución, que son las dos generalmente a las que no llegan a entrar y vienen con nosotros como otra segunda o tercera opción, pero ya tenemos un alto porcentaje, no te puedo decir cuánto, pero yo creo estaríamos arriba del cincuenta que ya somos su primera opción, o sea, que ellos deciden venir a estudiar una carrera porque su familia, sus vecinos o alguien ya les recomendó la Universidad Tecnológica (Profesora Nancy, Entrevista Personal, 02/nov/2016).

En este sentido, elegir la universidad implica aceptar las condiciones sobre las cuales los jóvenes no tienen control: la ubicación de la escuela, las condiciones de las instalaciones, el equipamiento de los salones y laboratorios, etc.

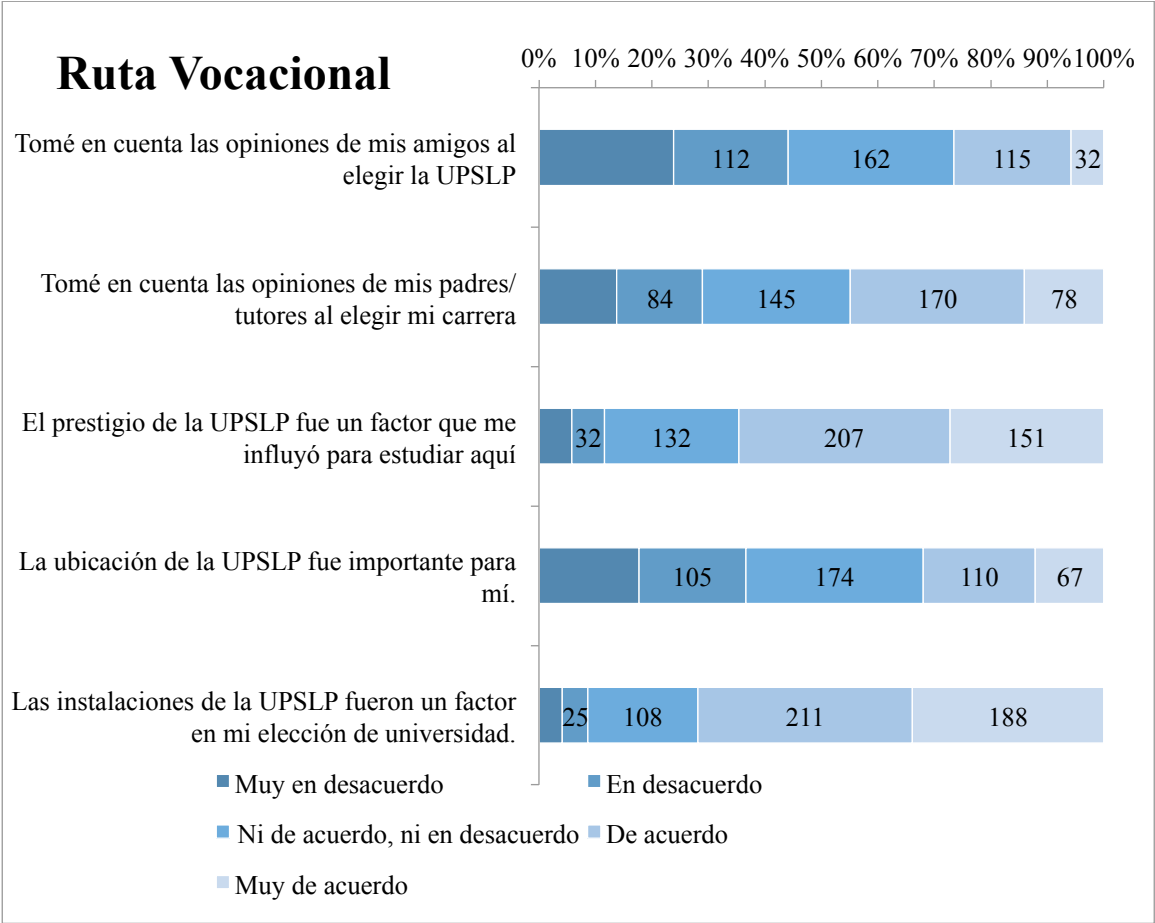


Figura 15: Ruta vocacional

La encuesta reveló que aproximadamente un cuarto de los participantes tomó en cuenta las opiniones de sus amigos durante su proceso de toma de decisión para entrar a la UPSLP. Aunque es un porcentaje relativamente bajo, revela, sin embargo, que las amistades son importantes en la elección de la carrera y de la universidad. Por su parte, la respuesta más común al enunciado “Tomé en cuenta las opiniones de mis padres o tutores al elegir mi carrera” fue “De acuerdo,” seguido por una respuesta neutral. Aunque casi el 30% de los respondientes no tomaron en cuenta la opinión de dichos familiares, se observa que la participación de los padres de familia en el proceso de toma de decisiones sobre la elección de carrera fue importante en la mayoría de los casos. Si bien no apareció la pregunta en la encuesta, en las entrevistas también surgieron los

hermanos mayores y hasta tíos como personas cuyas opiniones fueron tomadas en cuenta para elegir la Politécnica.

Las respuestas al inciso “El prestigio de la UPSLP fue un factor que me influyó para estudiar aquí” dejaron claro que los estudiantes respondientes a la encuesta consideraron a la UPSLP como una escuela de prestigio, de modo que en la elección de su casa de estudios apareció como uno de los factores predominantes. Coincidió con los datos generados en las entrevistas en relación con su identificación institucional y su distinción frente a los egresados de otras universidades. En las entrevistas, los estudiantes y recién egresados participantes consideraron que el prestigio de la UPSLP no era cuestionable; la comparaban con la Universidad Autónoma de San Luis Potosí de forma positiva, desde sus instalaciones, sus profesores y su vínculo con la industria. Pocos comentarios surgieron en sentido crítico a la Politécnica, aunque analizando las respuestas en entrevistas, algunos posicionaban la UPSLP debajo del Tec de Monterrey, Campus San Luis Potosí, en el imaginario potosino (mas no el suyo) al emitir respuestas en cuanto al reconocimiento de las supuestas capacidades de los egresados de la UPSLP en comparación con los de otras escuelas.

Paola, una de las entrevistadas que estudió en la UPSLP cuando aun no terminaba de construirse en el nuevo campus se refirió a la división social que se reproduce en la elección de escuelas, pues al comentarle que estaba entrevistando también a estudiantes de la UTSLP, ella señaló que de sus compañeros de generación de su preparatoria particular, del sistema del Tecnológico de Monterrey, ninguno había estudiado en la segunda. Entre los egresados de su preparatoria, la elección de la UPSLP no fue común, puesto que la mayoría tenía la mirada fijada en continuar en el Tecnológico de Monterrey o ingresar a la UASLP o la Universidad del Valle de México (UVM), en ese orden (Paola, Entrevista Personal, 21/dic/2015).

Por su parte, Sandra e Inés, entrevistadas provenientes de pueblos cercanos a la capital potosina que asistieron a la UTSLP, la señalaron como su primera opción (aunque, como se vio en el Apartado 2.3, Inés ya había pasado sin éxito por el proceso de admisión a la Facultad de Medicina). Ambas mencionaron que personal de la UTSLP se presentó en sus respectivas escuelas públicas de enseñanza media superior para promover su oferta académica. Entonces es evidente que, con el paso del tiempo, ambas universidades tecnológicas están siendo nombradas progresivamente como la primera opción de sus solicitantes de primer ingreso. Por su parte, la UTSLP está ganando terreno entre los estudiantes de nivel socioeconómico medio bajo, mientras que la UPSLP ha ampliado su demanda entre estudiantes de clase media.

Retomando los resultados de la encuesta, la ubicación de escuela fue uno de los factores cuya importancia tuvo más ambivalencia entre los encuestados, ya que para el 36.6% no fue importante, mientras que para el 31.9% sí lo fue. Para el 31.4% de los respondientes no tenía efecto ni negativo ni positivo. De este modo, la ubicación no pareció ser un factor determinante para la mayoría de las y los encuestados. Sin embargo, es relevante recordar que la UPSLP está localizada en una zona al sur de la ciudad capital de San Luis Potosí que, antes de la construcción de su plantel actual, era un conjunto de terrenos pertenecientes a la antigua Hacienda La Tenería y después a comuneros. Los terrenos luego fueron adquiridos a su vez por Gobierno del Estado de San Luis Potosí.

En 2007, cuando se inició el proyecto de construcción del plantel universitario en uno de dichos terrenos, la zona se consideraba alejada de la mancha urbana, pero con la construcción varios inmuebles importantes como los de la Politécnica, el Hospital del Niño y la Mujer, la Universidad San Pablo y el Instituto Avance (escuelas privadas sobre terrenos donados por el Gobierno del Estado de San Luis Potosí), junto con la urbanización de la zona consistente en la



instalación de drenajes, tuberías de agua potable, electrificación y pavimentación, la zona ha sido rápidamente absorbida por la mancha urbana. De esta forma, su ubicación no podría ser la idónea para todo el cuerpo estudiantil, puesto que los que viven al norte y oriente de la ciudad en particular pueden llegar a tener trayectorias largas de desplazamiento para acudir al plantel, mientras que los que viven al sur y el poniente, la zona más afluente de la ciudad capital, en general hacen traslados más breves. Sin embargo, el proyecto de urbanización de la zona incluyó la construcción de vías de transporte sobre las cuales circulan varias rutas de transporte urbano, y las instalaciones cuentan con amplios estacionamientos para estudiantes y empleados.

Más del 70% de los encuestados respondió afirmativamente respecto a que las instalaciones de la Politécnica fueron un factor en su elección de la universidad, lo cual no es sorprendente, dado su estilo arquitectónico y el mantenimiento constante que se le ha dado a las instalaciones físicas. Incluso figura la presencia de laboratorios como forma de distinguir la UPSLP de otras universidades de su tamaño, como lo señaló Mónica:

Pues yo pienso que hay muchísima diferencia entre los alumnos de la Politécnica y cualquier otra universidad, en cualquier carrera no nada más en una licenciatura o en una ingeniería. Yo pienso que aquí como universidad te dan muchos recursos, la universidad de aquí por lo menos está llena de computadoras por todos lados, está llena de libros, tú puedes venir a la biblioteca y llevarte un libro y llevártelo a lo mejor y hasta un mes; [...] entonces yo pienso que el hecho de que la universidad te dé muchos recursos por lo menos ya deja abajo a la, no puedo hablar mal de la Autónoma, pero ya deja abajo a la Autónoma porque en la Autónoma no hay esos recursos (Mónica, Entrevista Personal, 14/mar/2017).

Así, los laboratorios, que forman parte de las instalaciones físicas de la UPSLP, fueron mencionados como factor distintivo de la escuela que incluso influyó a algunos estudiantes en su decisión vocacional.

En entrevistas, el equipamiento de los laboratorios en la UTSLP fue un tema que surgió entre las estudiantes y recién egresadas de ingeniería, quienes consideraban que estaban bien equipados:

Mmm, pues es que en sí la Universidad está bien, pues sí tiene buenos maestros, y también los laboratorios están muy bien. He ido a otras universidades y los laboratorios realmente no, casi no tienen equipos, no tienen aparatos, no tienen nada, entonces acá realmente en estas cuestiones está realmente, está mucho mejor que otras universidades en este aspecto. Digo en cuestión de nivel académico, no sé a qué nivel esté comparada con otras universidades como la Autónoma o el Tec de San Luis o la Politécnica que son las más conocidas, pero en cuestiones de laboratorio en todas estas cuestiones sí está mejor equipada (Carmen, Entrevista Personal, 06/dic/2017).

Aun así, ante el reconocimiento del buen equipamiento de los laboratorios, algunos estudiantes de la UTSLP lamentaban que no siempre eran utilizados de forma adecuada.

En consonancia con Carmen, el egresado de la UTSLP, Alex, TSU en Sistemas de Mantenimiento, y Sofía, estudiante de TSU en Tecnologías de la Información, se quejaron de que aunque había buenos laboratorios, su acceso era limitado. Comentaron que si bien había maestros capacitados para dirigir las prácticas de laboratorio, estos impartían clases a otras carreras:

Pues las instalaciones son buenas, lo que pasa es que falta mucho personal capacitado [...]. Porque sí se tenía equipo para hacer pruebas, para hacer prácticas, para que nos enseñaran a utilizarlos y por desconocimiento de su funcionamiento pues no se ocupaba [...] Los profesores que sabían operar los equipos, pues estaban en otra carrera (Alex, Entrevista Personal, 17/dic/2015).

Por su parte, Sofía comentó que para su carrera, sólo había acceso a uno de los laboratorios, pero en él, los estudiantes tenían libre acceso para instalar programas, abrir las cajas, desarmar el equipo y practicar, en general, con computadoras con el fin de aplicar sus nuevos conocimientos, lo cual apreciaba la estudiante.

En este apartado se exploraron algunos de los factores que influyeron en la elección de las carreras. En las entrevistas, la familia figuraba como un importante factor al momento de tomar decisiones respecto a la ruta vocacional, aunque los encuestados no la haya reconocido como un factor decisivo para la elección de la escuela. Sin embargo, como fuente y lugar de la primera socialización, la familia participa, aunque no siempre de forma directa, en el proceso, y en parte es influido por la forma en que la familia define y da significado al trabajo. Por ello, a

continuación analizo el lugar y el significado del trabajo en las familias de los estudiantes y recién egresados que entrevisté.

#### **2.4 El trabajo en la familia: las significaciones del trabajo para los familiares de los jóvenes**

Aunque no fue el objetivo de la investigación, al interactuar con los estudiantes y recién egresados participantes en el estudio, pude percatarme de algunas de las significaciones del trabajo que contrastaban o coincidían con las representaciones de sus padres y madres atribuidas al trabajo, tanto indirectamente por sus respuestas a mis preguntas, como directamente por haber conocido a sus madres o padres al acudir a sus casas para realizar el trabajo de campo. De esta forma, encontré que muchos de ellos compartían formas de significar el trabajo por pertenencias a las clases sociales media y media baja, mientras que otros construían significaciones laborales contrastantes con sus padres por querer evitar las circunstancias vividas por ellos.

El apoyo de la familia para que sus hijos e hijas llegaran al nivel de estudios superiores fue factor importante para muchas y muchos de las y los entrevistados. Como lo he mencionado, todos los estudiantes e incluso los recién egresados entrevistados vivían en casa de sus padres o de algún familiar, a excepción de una recién egresada que, habiéndose casado hacía un año, estaba a punto de mudarse a casa propia comprada entre su pareja y ella con un crédito hipotecario bancario. Ésta es una peculiaridad de los estudiantes mexicanos en contraste con los universitarios de algunos otros países que se trasladan al campus universitario para vivir en dormitorios estudiantiles, casas de huésped, etc. En San Luis Potosí este fenómeno sí se presenta, pero sólo para pocos estudiantes, particularmente de la Universidad Autónoma, a cuyos alrededores se pueden encontrar casas para estudiantes, principalmente foráneos.

Sara, Sandra e Inés fueron tres de las estudiantes que provenían de lugares foráneos. Sandra provenía del municipio de Cerritos, San Luis Potosí, que queda a aproximadamente una

hora en carretera de San Luis Potosí capital. En un principio, al entrar a la UPSLP para estudiar su TSU en Innovación Empresarial, había acudido a vivir a una casa de asistencia cercana al campus, pero cuando se enteró su tía que se había mudado a la capital para sus estudios, dijo que podría ahorrar el dinero que gastaría en la casa de asistencia y vivir con ella, aunque tendría que tomar el transporte público para trasladarse a su escuela. Inés, compañera de Sandra de la misma carrera, también vino del municipio de Bocas, San Luis Potosí, pero en su caso, su madre tomó la decisión de mudarse con ella a la capital y rentar un departamento para vivir juntas.

Por su parte Sara, como se ha mencionado en otro apartado, era originaria de Reynosa, Tamaulipas, ciudad que colinda en la frontera norte de México con la ciudad de McAllen, Texas, Estados Unidos. Debido a la inseguridad que se vive en dicha ciudad provocada por la presencia de carteles de narcotraficantes, eligió mudarse a San Luis Potosí, donde viviría con una tía también, con la peculiaridad de que esta tía también tenía una casa de asistencia para estudiantes. Yo no conocía este hecho cuando llegué a su casa en la colonia Las Lomas de San Luis Potosí, una zona exclusiva de clase media alta y clase alta al poniente de la ciudad. En efecto, al ver que en la cochera de su casa había un vehículo Audi blanco de reciente modelo, admito que llegué a algunas conclusiones motivadas por prejuicios propios antes siquiera de conocerla, y me sorprendía su vivienda de fachada lujosa. Sin embargo, al conocerla y escuchar su historia propia, supe que además de vivir con su tía, le ayudaba con la limpieza y preparación de alimentos para los otros huéspedes de la casa, y que si bien el Audi le pertenecía a su tía, su pariente era viuda y vivía del ingreso que percibía por la renta de habitaciones estudiantiles.

Entonces, el resto de los entrevistados vivían en las casas de sus padres, y en entrevistas, supe que el trabajo ocupaba un lugar central en las vidas de sus padres. Fátima, por ejemplo, trabajaba medio tiempo en una empresa de transporte de su papá, quien pagaba su colegiatura y

le daba una pequeña remuneración a cambio de su tiempo. Para Fátima, estudiante de segundo semestre de mercadotecnia de la UPSLP, la empresa familiar era importante, un legado que quería continuar al incorporarse plenamente a ella al terminar sus estudios. Eligió su carrera con ese fin, y prefiguraba una vida laboral al lado de su propio padre en los primeros años después de concluir sus estudios, quien a decir de Fátima, había construido el negocio desde su arranque con esfuerzo. Sin embargo, a largo plazo quería salirse del estado de San Luis Potosí porque consideraba que para una egresada de LMI era difícil obtener un empleado bien remunerado.

Carmen y Eliana, hermanas egresadas de la UTSLP, también provienen de una familia para cuyos miembros el trabajo ocupaba un lugar de centralidad en sus vidas. Su padre, de cara ojerosa, barba entrecana, y voz ronca por ser fumador, me dijo que su propia vida laboral había sido marcada por despidos que provocaron grandes dificultades para su familia, como cuando lo dieron de baja como capataz de las obreras de una fábrica de alimentos cuando la empresa, en medio de una recesión económica que afectó todo el país, redujo su personal. De ahí, entró a trabajar en otra fábrica, pero ahora como obrero, lo cual representó una reducción importante en su ingreso. Su esposa, la madre de Carmen y Eliana, también laboraba largas horas en un consultorio médico al poniente de la ciudad, cuando ellos vivían del lado oriente, de modo que su traslado en camión urbano era largo y comenzaba a temprana hora. El médico, después de dar consultas por la mañana, tomaba tres horas para hacer rondas hospitalarias en un hospital privado cercano y para comer, y resumía sus consultas privadas por la tarde. Durante estas tres horas intermedias, la madre permanecía en el consultorio, comiendo en su escritorio y actualizando archivos, ante la inconveniencia de trasladarse hasta su hogar sólo para volver a casa.

Para los padres de Carmen y Eliana, el trabajo era tan íntegro en sus vidas que no podían imaginarse haciendo otra cosa con su tiempo libre. Trabajan de lunes a sábado, y los fines de

semana descansan en su pequeña casa de tres habitaciones, en la cual viven los cinco miembros de su familia, viendo la televisión, navegando por internet o comiendo en familia alrededor de su mesa de comedor. Los domingos visitaban a los abuelos, tanto los padres del papá como la madre de la mamá, aunque en ocasiones algunos de ellos tenían que acudir a sus lugares de trabajo por motivos excepcionales, particularmente el papá, que nuevamente era jefe de una línea de producción. Sólo una de las integrantes, Carmen, egresada de ingeniería, tenía un automóvil. Los demás se movían junto con ella o en transporte urbano. Para sus papás, era muy importante que sus hijos estudiaran carreras universitarias que ellos mismos no habían podido concluir, para que no pasaran por las dificultades económicas que ellos habían tenido que enfrentar.

Nicolás, estudiante egresado de TSU que ahora continuaba sus estudios a nivel ingeniería en la UTSLP, provenía de una familia de clase trabajadora. Su papá es herrero y su mamá es estilista, y comentó que sin su apoyo no habría podido continuar con sus estudios, pero que ese apoyo estaba condicionado a su buen desempeño académico. Como egresado de TSU, había conseguido empleo con cuyos ingresos aportaba a la economía del hogar, y se consideraba como un ejemplo para su hermana menor, pues su hermano mayor no había llegado al nivel superior, habiéndose casado a temprana edad por haber concebido un hijo con su ahora esposa, por lo cual él esperaba que su hermana menor fuera motivada por su ejemplo a seguir sus pasos a los estudios superiores.

El trabajo significaba para algunos de los entrevistados la posibilidad de independizarse, ya que la emancipación del seno familiar es una dimensión que porta múltiples significados en el imaginario laboral de los jóvenes entrevistados. Pero en este apartado me quiero referir a David, ya que en su entrevista detecté matices de admiración hacia su padre, para quien el trabajo ocupaba un lugar central en su vida. Así, para David, trabajar significaba una forma de agradecer

a su padre por el sacrificio que había hecho por apoyarlo en sus estudios, particularmente cuando pagó cursos costosos de preparación para el examen de ingreso a la Facultad de Medicina de la UASLP.

En la medida en que David representaba sus intentos frustrados por ser médico como una falta de gratitud hacia su padre (pues una forma de agradecer los pagos de colegiatura a las escuelas dedicadas a preparar a futuros estudiantes de medicina para su examen de admisión, dijo, es alcanzar la meta), ahora representaba su propio trabajo como una forma simbólica de reembolsar a su padre, pues con los ingresos ganados trabajando en el servicio \*264 de Atención a Clientes de Telcel, pagaba la mitad de su colegiatura en la UPSLP y además aportaba al pago de servicios en su casa:

Lo que yo trato es de no pedirle tanto para que no sienta así el cargo tan económico y aparte yo estoy pagando esa mitad. Estoy dando aportaciones en la casa como dar dinero para pagar luz, agua, internet y aparte surtir la despensa en ocasiones (David, Entrevista Personal, 09/oct/2015).

Señaló que sus papás lo apoyaban moralmente , pero dijo, “las cosas que tú vas a hacer o lograr te están costando a ti. Ése es el valor, por eso lo estás haciendo” (David, Entrevista Personal, 09/oct/2015).

Para las entrevistadas hijas de emprendedores, el trabajo es representado en su familia como un legado que se construye con sacrificio para los hijos. Así lo expresaron Mónica, cuyo papá tiene una empresa de venta de cactáceas a viveros, y Amelia, cuyo papá tiene dos empresas, una de pisos industriales y otra de venta de PVC. Sin embargo, ninguna de las dos quiere trabajar en dichas empresas a largo plazo. Antes de empezar la entrevista, camino a la biblioteca donde la entrevistaría formalmente, Mónica comentó que la venta de plantas en San Luis Potosí es difícil porque el mercado está muy controlado por los viveros, por lo que el trabajo de su papá es muy pesado. Por ende, él ha tenido que complementar sus ingresos como profesor de lenguas extranjeras en la universidad pública de Zacatecas y como maestro en una escuela pública.

Por otro lado, Amelia, estudiante de segundo semestre de LMI en la UPSLP consideró que el trabajo de su papá era muy pesado, y no compartía con él el valor del emprendedurismo, el cual ella asociaba con trabajos en donde “uno se pierde,” es decir, la entrega al trabajo es tan completa que es difícil distinguir entre la identidad personal y la identidad con la dirección del negocio y el bienestar familiar depende de los estados financieros del negocio. Si bien ella contemplaba la posibilidad de trabajar para él, puesto que “él mismo no se ayuda” (Amelia, Entrevista Personal, 14/mar/2017) en la promoción de sus negocios, en contraste con su papá, para quien la creación de sus negocios era su obra vital, en su imaginario no se presentaba la posibilidad de suplirlo en las labores de gestión, porque, dijo, posiblemente lo haría uno de sus cinco hermanas y hermanos, todos los cuales contaban un grado de licenciatura o estaban en vías de obtenerlo.

Así, entre una generación y otra las significaciones del trabajo tienden a cambiar. Mientras que para muchos de los entrevistados jóvenes al trabajo se atribuirían representaciones que serán exploradas en otro apartado, ellos interpretaban el trabajo de sus papás con aristas distintas. Para los hijos cuyos padres y madres no tenían carrera profesional, el trabajo representaba una actividad necesaria e inevitable

## **2.5 El “Pezzo di carta”<sup>32</sup> y otras significaciones de la formación profesional**

Para los entrevistados, la identidad profesional se va desarrollando a lo largo de su formación profesional bajo la guía de profesores y otros profesionales mediante su trabajo escolar – lecturas, solución de ejercicios matemáticos, trabajo en laboratorio, proyectos, exposiciones, exámenes, etc. En este trabajo escolar también hay procesos de socialización en los

---

<sup>32</sup> Cenando en un restaurante italiano recientemente, conversé con su dueño, quien rememoraba sus estudios universitarios en un pueblo fuera de Roma. Lamentó que para muchos de sus compañeros, el título no era más que un “Pezzo di carta” o pedazo de papel, un trámite necesario en sus vidas.



que colectivamente los estudiantes están formando su identidad profesional, pues cada vez que se paran frente a un profesor o salón de clases para presentar su exposición oral, había pequeños ajustes identitarios, como cuando observé a unos grupos de futuros ingenieros presentando sus proyectos de investigación al final de un semestre en la UPSLP.

Cuando el día anterior estos jóvenes habían vestido con pantalones de mezclilla y playeras, el día en que observé sus presentaciones finales vestían traje, camisa y pantalón de vestir, corbata o suéter, zapatos negros recién boleados. Ese día reforzaban parte de su identidad profesional utilizando un lenguaje estudiado, aplicando términos aprendidos en el curso de estudio, y manipulando las imágenes que proveían la evidencia de su trabajo académico que se relacionaba con sus distintas áreas de interés. En otro grupo que observé, el profesor había notado en sus estudiantes un cambio paulatino en su forma de hacer propio el léxico técnico que les enseñó durante el semestre. De esta forma, la apropiación del lenguaje disciplinario formaría parte de su identidad profesional.

Estas iteraciones a lo largo de sus estudios tendrían en ellos efectos cumulativos, pues las lecciones recibidas en las aulas iban más allá de los simples conocimientos: el uso del sentido del humor del profesor, o falta del mismo, la naturaleza de las anécdotas contadas por los profesores en relación con el tema tratado en clase, el relato de sus propias experiencias laborales y las actitudes de los maestros ante los temas tratados, entre otros, formarían una parte de la materia prima con la cual se irían construyendo las identidades profesionales de los estudiantes. Para estos últimos, las significaciones otorgadas a sus actividades escolares también se insertaban en el desarrollo de su identidad profesional. Con sus tareas grupales como la investigación o la activación de ventas, estaban interiorizando normas y prácticas profesionales integradas a sus quehaceres académicos. De esta forma, el significado asignado al estudio y la formación de los

participantes en el estudio es una de las telas de fondo del desarrollo de sus identidades profesionales.

Frecuentemente reconocieron los entrevistados en el presente estudio a la educación como una vía de *superación*, en donde la superación cobraba en sí distintos significados. Para algunos esta superación se traducía en la ampliación de sus conocimientos, mientras que para otros un paso más hacia la posibilidad de independizarse de sus padres mediante un empleo y no tener que atravesar las mismas dificultades económicas que sus tutores. También aparecía la educación significada como una ocupación que mantenía a los jóvenes activos, fuera de sus casas, socializados en lugar de estar aislados. De esta forma, encontré que las y los entrevistados describieron significados y sentidos múltiples otorgados a su formación universitaria.

Eliana recalcó en su entrevista que para ella, la educación fue un medio de superación, ya que al quedar sus padres trancos en sus carreras, ambos tenían que trabajar duramente en trabajos mal pagados. La joven también se identificó con un profesor que después sería su jefe, a quien tomó como un modelo de ejemplo en su ejercicio profesional. De modo similar, Nicolás atribuyó a su educación superior el haber superado un reto. Recordó ese esfuerzo propio al relacionar el estudio con “lo que uno sacrifica de dinero, tiempo y desvelo para poder sacar lo que es la carrera. Y así poder ir aprovechando económicamente, para trabajar” (Nicolás, Entrevista Personal, 08/dic/2015).

El estudio representado como *sacrificio* se definía en relación con los lazos familiares, como con las madres y padres de familia que habían costado la educación. Mariana, quien como estudiante había comenzado sus estudios en la Politécnica pero tuvo que darse de baja por adeudo de materias y comenzar de nuevo en la Universidad Tecnológica, también reconoció que, a pesar de su mala experiencia, incluso la UPSLP le había dado la oportunidad de crecer como

persona y como estudiante. Recordó que cuando se dio de baja en el noveno semestre, sintió que había defraudado a su madre, quien le dijo, “Es que quiero que tengas tu carrera, que termines. ¿Cómo le hacemos? ¿En qué forma te apoyo?” (Mariana, citando a su madre, Entrevista Personal, 09/abr/2016).

Dijo Mariana que en ese momento interpretó esos comentarios de su madre como forma de presión, y cuestionaba por qué no la dejaba en paz; quería que su mamá la dejara descansar en lo que decidiera qué hacer con su vida. Sin embargo, lo asumió como un aliciente para seguir adelante con sus estudios superiores y, así, darle el gusto a su madre. Para ella la educación superior tuvo muchos significados distintos, desde la superación personal hasta la *recompensa a sus padres* por el sacrificio que habían hecho para costearle su educación y empujarla a concluir un camino que ya había comenzado.

Mientras que para algunos estudiantes los estudios universitarios daban sentido a sus vidas o representaban simbólicamente el logro y superación, otros de los estudiantes los valoraron en términos más pragmáticos, como parte del proceso por el que se debe pasar para poder acceder al trabajo deseado. Entonces se reconoció entre algunos entrevistados que para abrir las puertas hacia ciertos puestos en el mercado laboral, era necesario contar con ese “pedazo de papel.” Así lo reconoció Eliana al relatar el ejemplo de su jefe, quien después de 30 años en la empresa donde ella laboraba bajo su dirección, acababa de titularse como licenciado. Ella presentaba el ejemplo en dos sentidos: uno, en un orden más simbólico, como un hito de superación, dado que su jefe había comenzado “desde abajo,” pero también en un orden pragmático: en la medida en que había accedido al mando medio, su jefe tenía que respaldarse con un título universitario para validarse no sólo desde la experiencia sino también desde la formación educativa.

Para David, el título universitario sería el medio para ganar *acceso al puesto deseado* más adelante y así, evitar el estancamiento. Como ya se ha mencionado, David era un estudiante trabajador, laborando en ese momento en una empresa telefónica en el área de atención a clientes y, los fines de semana, como animador y organizador de fiestas. Reconoció que para esos trabajos, no se requería del título universitario. En los puestos que había ocupado anteriormente había sido útil su capacidad para relacionarse con las personas, pues no cualquiera podría estar lidiando diariamente con las quejas de usuarios de telefonía móvil, pero así fue lo que contó David:

Soy una persona que, vaya, sabe de hacerse de muchos contactos, por decirlo así. Cada lugar, hay una frase que me enseñaron que cada lugar que vayas, hagas un amigo, ese amigo te va a servir en cualquier ocasión cuando menos lo esperes, sirven de mucho. Entonces para un área así tan grande como aduanas sí te piden experiencia, sí te piden conocimientos, una carrera como mínimo. No puedes llegar y decir, "Soy [David] y quiero el trabajo", no, pero por decir, en el trabajo que yo estoy, sí es un trabajo básico porque es atención a clientes, es algo que nada más te piden preparación con ellos, te dan tu capacitación y en base a eso, si tienes una carrera, puedes subir de puesto; si no tienes, te quedas estancado. Eso es lo que tiene una desventaja. Puede que encuentre un trabajo relacionado, pero si no tengo una carrera, me voy a quedar estancado (David, Entrevista Personal, 09/dic/2015).

Entonces, tanto para su meta, de trabajar en logística y aduanas, como para el trabajo en el que en ese periodo tenía, el título universitario le abriría puertas. David representó, además del sentido práctico de avanzar jerárquicamente y obtener su puesto deseado, de una forma más simbólica, su futuro título universitario como un *escudo contra el estancamiento*.

Haciendo eco de esta representación pragmática del grado universitario, particularmente al pasar de TSU a ingeniera, para Carmen había sido necesario para acceder a su actual empleo. Dijo, "Realmente ahorita en muchas empresas, pues sí te piden el papel de ingeniero" (Carmen, Entrevista Personal, 06/dic/2015), incluyendo en la empresa en donde estaba trabajando en ese momento. En tono similar, Eliana, quien estudió en la misma escuela, reconoció que el título de ingeniería le aseguraba un puesto de mayor nivel:

Yo sí considero que ahorita lo mejor es prepararnos, estar preparados. Pero yo creo que todo trabajo le pasa a cualquier persona. Es algo que todos podemos hacer, pero más sin embargo, la escuela, tus estudios, es un plus que uno tiene, porque sí hay muchos limitantes. Hay empresas que no quieren a la gente que no tiene una profesión. Simplemente dicen que no, mínimo que tengas una carrera trunca. Y hay otras donde o sea no, si no tienes título, no me sirves (Eliana, Entrevista Personal, 06/dic/2015).

Así, el título, aunque no lo nombraron así explícitamente, es un filtro simbólico para el acceso a ciertos puestos de trabajo.

Entre los TSU que entrevisté predominaba una sensación de que ya poseían los conocimientos de un ingeniero al terminar esos primeros dos años de formación universitaria, pero el paso del grado técnico al de ingeniero era necesario para avanzar en las empresas. Así lo señaló Carmen, cuando le pregunté acerca de si las empresas en donde había trabajado conocían claramente la diferencia entre una TSU y una ingeniera:

Pues no, porque realmente como Técnico Superior sales al mismo nivel, casi al mismo nivel que un ingeniero, por ejemplo a mí me pasaba que en la empresa de alimentos yo era técnico y ganaba lo mismo que un ingeniero que estaba ahí. Entonces realmente la diferencia no, pues no, yo en ese aspecto cuando lo vi me dije realmente sales al mismo nivel, si yo soy técnico y gano lo mismo que tú que eres ingeniero (Carmen, Entrevista Personal, 06/dic/2015).

Hubo un ligero titubeo ante su aseveración de la igualdad entre una TSU y el siguiente grado de estudios, cuando dijo, “Al mismo nivel, casi al mismo nivel,” lo cual reveló que tomaba en cuenta una posible distinción, pero su creencia fue afirmada por la empresa al compensarle con el mismo sueldo que le pagaban a un ingeniero.

Al igual que Carmen y Sara, Nicolás, quien al momento de entrevistarlo estaba concluyendo su grado de Ingeniería Logística, a pesar de haber continuado sus estudios, no menospreciaba el grado de TSU, ya que también en sus primeras experiencias laborales con ese grado había encontrado que en el área de logística muchas veces contrataban a ingenieros, pero dijo, no en logística sino industriales, por lo que los TSU terminaban haciendo el trabajo del ingeniero por haber sido capacitados específicamente en el área. Dijo Nicolás:

[E]ntonces a nosotros como TSU nos contratan como practicantes, pero terminamos haciendo su trabajo porque metemos los proyectos de mejora, pero éstos son los quehaceres, es a lo que realmente nos enfocamos, la logística, porque siempre hay que estar mejorando, y ya estando mejorado, tenemos que buscar otra vez otra mejora para seguir progresando, lo que se le conoce como mejora continua (Nicolás, Entrevista Personal, 08/dic/2015).

Cuando lo entrevisté, estaba trabajando en una empresa de transportes, propiamente en el área de logística, coordinando a los conductores en sus entregas. Era un puesto de mando medio que le permitía continuar sus estudios los fines de semana en la UTSLP. Entonces, ya estaba trabajando en un área en el que continuaría al terminar sus estudios<sup>33</sup>, aunque en el caso de Nicolás, y a diferencia de la experiencia relatada por Carmen, se percató de que había una diferencia salarial en lo percibido por un TSU: “Te pagan menos,” dijo.

En términos generales, los entrevistados que estudiaban o habían concluido el grado de TSU valoraban la *experiencia práctica* adquirida en la universidad, como cuando Alex narró que al principio de su carrera de TSU, anticipaba aprender sólo conocimientos teóricos, pero que en los laboratorios de la UTSLP tuvo actividades prácticas que le ayudaron a comprender lo aprendido en el aula. Así, para él, la escuela significó un medio para realizar prácticas útiles aplicables en el ejercicio laboral. La mención de los laboratorios fue frecuente entre los estudiantes de ambas universidades, particularmente para los alumnos de ingeniería quienes valoraban la tecnología que su escuelas ponían a su disposición para aprender a programar los robots, usar máquinas herramientas, emplear el PLC, etc.

En el caso de los estudiantes de la UTSLP, una vez terminado su nivel de TSU (5B) y con seis meses de trabajo comprobable, podían optar por continuar sus estudios a nivel de ingeniería (5A) con el apoyo de la empresa que les tendría que liberar espacio para poder estudiar los viernes por las tardes y los sábados durante siete horas. Para ellos, entonces, la decisión de

---

<sup>33</sup> A más de un año y medio de su entrevista, tuve noticias de parte de la persona que nos puso en contacto de que, además de haber concluido el grado de TSU, ya estaba trabajando en una empresa grande, Valeo, de inversión francesa, en la Zona Industrial de San Luis Potosí.

continuar sus estudios no se podía tomar a la ligera. De no conseguir el apoyo de la empresa, no podrían estudiar. Mariana contó que, cuando se enteró que había la posibilidad de hacer su ingeniería en la UTSLP, se acercó a quien en ese entonces fuera su jefe y le planteó la idea. El jefe le dijo

[Jefe] - Y si no te doy esa oportunidad, ¿qué haces?

[Mariana] Y yo, - pues me voy-- Y yo me acuerdo de su cara, de mi exjefe, e hizo así, dijo,

[Jefe ] -- Ay, Marta. Déjame lo checo con Recursos Humanos.

[Mariana] Ya cuando dijo déjame, lo checo, dije hay una oportunidad de que sí, me resolvió yo creo que como cuatro días después, ya no le pregunté, y él me dijo,

[Jefe] Ven, Martha.

Y ya fui a su oficina, y me dice “Ya estuvo lo de tu permiso, sí te vamos a apoyar para que estudies.” Entonces trabajaba y estudiaba, y trabajaba y estudiaba, nunca tuve problema en el trabajo, de descuidar el trabajo por la escuela, nada, o sea lo supe, pues, llevar (Mariana, Entrevista Personal, 09/abr/2016).

Por su parte, no fue posible para Alex lograr lo mismo que Mariana. Él, al concluir su nivel de TSU, quiso hacer la continuidad de estudios a nivel Ingeniería, pero la empresa con la que laboraba, si bien al principio le extendió la carta de apoyo para poder hacer el trámite de ingreso, después le pusieron muchas dificultades, cuestionando su salida temprana los viernes para acudir a clases, o citándolo a trabajar los sábados. Entonces para Alex la continuación de estudios se volvió una meta truncada, y se dio de baja de la UTSLP por acumulación de faltas. No descartó, empero, la posibilidad de volver, ya que para él representaba una frustración personal no haber podido equilibrar el trabajo con el estudio.

Para algunos de los estudiantes el valor del título universitario cobraba un significado importante en sus vidas por el *costo de oportunidad* que representaba. De no haber estudiado, podrían haber estado ya trabajando, generando sus propios ingresos en lugar de depender de sus padres para la colegiatura, y en algunos casos, los gastos personales. Paola criticó a aquellos compañeros hijos de familias adineradas que pasaban por las aulas de la UPSLP sin apreciar las oportunidades que les fueron otorgadas en su posición aventajada económica y socialmente. Para

ellos, dijo, “El título de la licenciatura pues era un accesorio más. Como comprarse un reloj, comprar un carro o cualquier otra cosa” (Paola, Entrevista Personal, 21/dic/2015).

En estas representaciones del significado del título universitario para los estudiantes entrevistados, hay un trasfondo meritocrático, en el cual ellos podían participar en la movilidad ascendiente a pesar de no proceder de la elite potosina. Desde el proceso de selección a la universidad, los estudiantes habían pasado por un proceso competitivo. Algunos de los entrevistados “fracasaron” en su intento de entrar a otras universidades, particularmente a la UASLP o incluso, en dos casos, a la UNAM, pero lograron formar parte del aproximadamente 50% de aspirantes admitidos<sup>34</sup> a la UPSLP.

Por su parte, para la UTSLP, el porcentaje de aceptación no queda claro, ya que reporta la universidad 1,908 lugares ofertados frente a un total de 1,069 solicitudes de primer ingreso. De esos 1,069 solicitantes, 850 entraron, pero no está claro cuáles son los motivos por los cuales 219 de los aspirantes no quedaron: puede haber sido, me comentó una profesora de dicha universidad, que finalmente no aceptaron los lugares que la escuela les ofreció, optando acudir a otra escuela.

*Tabla 17: Solicitudes de ingreso y aspirantes aceptados ciclo escolar 2015-2016*

	Lugares Ofertados	Solicitud de Primer Ingreso			Primer Ingreso			Lugares Ofertados ÷ Solicitudes de primer Ingreso
		H	M	Total	H	M	Total	
UASLP	6643	6779	7931	14710	3117	3187	6304	45%
UPSLP	1153	1552	942	2494	713	440	1153	46%
UTSLP	1908	700	369	1069	572	278	850	178%

Fuente: (ANUIES, 2016)

<sup>34</sup> En el ciclo escolar 2015-2016, el porcentaje de solicitantes admitidos fue del 46% según datos del ANUIES (2016).



Aquellos que logran pasar estos primeros filtros para el ingreso a la universidad tendrán que pasar más filtros a lo largo de cada semestre o cuatrimestre, y no es cuestión fácil: la tasa de deserción es elevada en el país, pues según datos de la OCDE, de los que ingresan a las universidades mexicanas, sólo el 26.7% de las mujeres y el 25.4% de los hombres se titulaban en 2015 (OCDE, 2018). Para la UPSLP, en palabras del Rector a quien entrevisté, las cifras rondan en un 50%, el cual, dijo, estaba tratando de bajar mediante acciones dirigidas a restringir el ingreso a estudiantes cuya vocación aun estaba en duda o que no tenían metas claras en relación con su ingreso a la universidad.

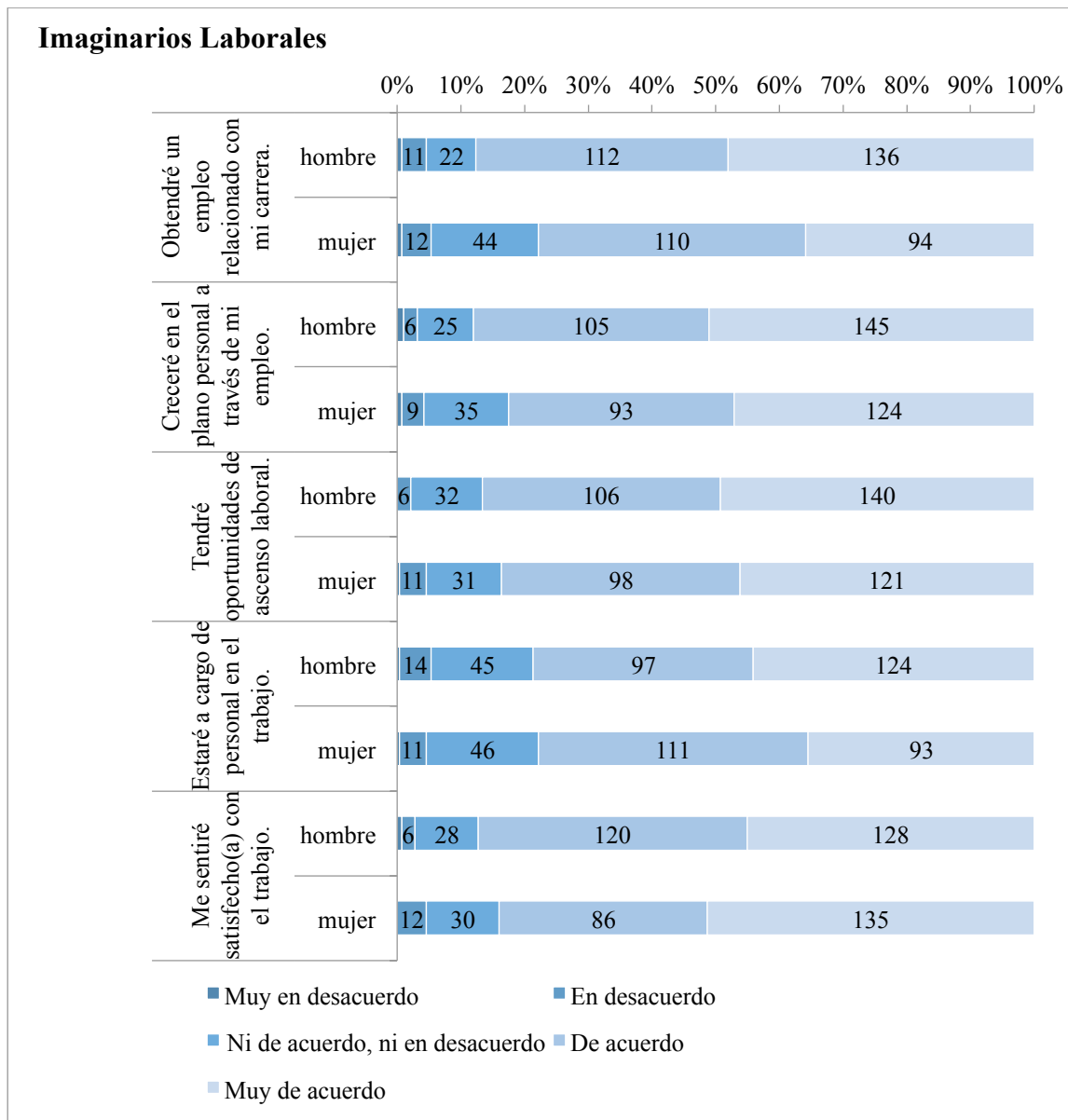
El título universitario será agregado a la lista de credenciales que a estos jóvenes les permitirá acudir a ciertos empleos. Además de ello, el buen desempeño en el campo laboral puede abrir puertas para seguir los estudios, como mencionó Nicolás, quien esperaba estudiar una maestría después de terminar su ingeniería. Sin embargo, dijo, no lo haría si no le pagara la misma empresa las colegiaturas de su posgrado. Dijo que es algo que esperaría de una empresa a cambio de su buen desempeño: “Por lo regular sí te apoyan, pero cuando eres un mal elemento, pues a lo mejor te dicen, “No, pues, ¿sabes qué?, mejor no, adiós”, porque no sirven” (Nicolás, Entrevista Personal, 08/dic/2015). Así, en el imaginario de Nicolás, el título universitario, o en este caso de maestría, era algo que se podría ganar a partir del buen desempeño laboral. De modo similar, Carmen esperaba que su empleador le apoyara para continuar con una maestría en alguna área de ingeniería.

## **2.6 Los imaginarios laborales de los jóvenes prefigurados desde la universidad**

Entre los imaginarios de las y los jóvenes participantes en el estudio, encontré que sus imaginarios laborales tenían amplias referencias a ciertos perfiles laborales, por lo que en este apartado exploraré sus narraciones en torno a sus identidades profesionales prefigurando sus

trayectorias laborales. Para ello, primero quiero presentar los resultados de la subcategoría “imaginarios” de la encuesta aplicada a los estudiantes de la Universidad Politécnica, ya que en ella definí, a partir de la exploración del estado del arte sobre imaginarios laborales, algunos aspectos de los mismos que podrían revelar las formas en que ellos prefiguraban su vida laboral.

Figura 16: Imaginarios laborales de las y los encuestados



Se observa que en relación con la obtención del empleo, el crecimiento personal a partir del trabajo, las oportunidades de ascenso jerárquico y la concomitante posibilidad de estar a cargo de

otros miembros del personal y la satisfacción laboral imaginados, los participantes mostraron un considerable optimismo, sin observarse notables variaciones entre las respuestas aportadas por las mujeres y las de los hombres, salvo, tal vez, en la relación que creen que sus empleos tendrán con la carrera estudiada, en donde aproximadamente el 12% de los hombres creían que no conseguirían empleo relacionado con sus respectivas carreras, mientras que el 21% de las mujeres pensaban así. Una posible explicación de la disparidad en esta respuesta podría deberse, nuevamente, a la feminización de las carreras administrativas y la masculinización de las ingenierías. Los destinos laborales de las y los egresados de las primeras suelen presentar mayor diversidad y por ende existen más jóvenes de carreras administrativas que se insertan en puestos no relacionados directamente con su área de concentración, pero donde pueden utilizar sus habilidades y destrezas de forma más amplia.

En las respuestas a las entrevistas, la mayoría de las y los entrevistados coincidieron con las y los encuestados en su entusiasmo y optimismo sobre su futura vida laboral.

### **2.6.1 BMW en el horizonte**

De modo afín al eslogan publicitario de Volkswagen que reza, “Todo mundo tiene un Jetta en la cabeza,” los potosinos parecen tener al BMW en la cabeza —no el carro propiamente, sino al fabricante— por la próxima apertura de una planta armadora de ese lujoso automóvil en el nuevo clúster automotriz de San Luis Potosí. En los anuncios televisivos que promueven el consumo de los modelos exclusivos de BMW, los actores conducen autos deportivos sobre horizontes infinitos en espacios expansivos. La representación visual comunica una imagen que simboliza la consecución de objetivos inacabables en futuros aun indefinidos. Además, la marca simboliza conexiones globales, una organización cuyos clientes acceden a un mundo exclusivo de libertad y poder. De esta forma, algunos los jóvenes participantes en el estudio, que han sido

socializados con estas imágenes publicitarias referentes al lujo y exclusividad de la marca, compartieron sus deseos de colaborar en la nueva planta de la empresa alemana próximo a instalarse en San Luis Potosí en términos de pertenencia a una organización multinacional que ofrece importantes oportunidades profesionales.

La apertura de la planta lleva varios años en proceso, desde el planteamiento de una propuesta de impulso al desarrollo económico en el Plan Estatal de Desarrollo del Gobierno del Estado de San Luis Potosí para el sexenio de 2009-2015 y las primeras presentaciones promocionales de parte del gobierno estatal para negociar las condiciones en las cuales podrían instalarse las nuevas fábricas. Como se ha mencionado a lo largo del presente documento, con la eclosión de un Clúster Automotriz se pretendía crear, según algunas declaraciones de del Gobernador de San Luis Potosí Fernando Toranzo y otros funcionarios gubernamentales, hasta 50,000 empleos directos e indirectos. Aunque el Clúster se anclaba en la tríada Ford, General Motors y BMW, con el posterior abandono del proyecto de Ford tras la elección en noviembre de 2017 del presidente estadounidense Donald Trump, desde un inicio, la marca alemana despertaba en los imaginarios de los jóvenes en las entrevistas, siendo mencionada más de 20 veces la empresa, un interés particular.

En las entrevistas, laborar para BMW se asoció simbólicamente al crecimiento profesional por representar un desafío que potenciaría el desarrollo de su perfil. En esos términos lo expresó VICTORIA al referir que en cinco años se veía trabajando en dicha empresa, porque deseaba evitar el estancamiento en la empresa mediana de estructura familiar donde trabajaba en ese momento como Ingeniera y salir de la “zona de confort”. Incluso se proponía un cambio de área o función laboral con el fin de poderse emplear en la empresa alemana, dado que su perfil profesional sería más robusto al conocer y capacitarse en nuevas funciones en contraste con su

trabajo actual, que no le posibilitaba el crecimiento jerárquico a mediano plazo y cuyas responsabilidades tenían un alcance limitado.

En general, al trabajar para una multinacional, en ojos de las y los participantes, se podía construir una ruta profesional más clara que en las empresas pequeñas y medianas, al contar con un camino para ascender jerárquicamente, poder viajar al extranjero ya sea para capacitarse o trabajar, conocer procesos y procedimientos organizados, así como acercarse a un mundo profesional de elite. A diferencia de las armadoras estadounidenses que también estaban en proceso de instalarse, BMW fue frecuentemente mencionada por nombre como meta laboral y profesional por su ubicación europea, pues los jóvenes estaban acostumbrados a la presencia de empresas mexicanas, canadienses y estadounidenses por las protecciones promovidas por el Tratado de Libre Comercio de América del Norte.

Sin embargo, no todos representaban la BMW como un hito, ante el reconocimiento de que la planta local ocuparía a operarios y técnicos locales, mas no a personal de mandos medios y de nivel ejecutivo. En referencia específica al Clúster Automotriz, que incluye al fabricante alemán, dijo Eliana, Ingeniera en Desarrollo e Innovación Empresarial por la UTSLP, que “son empresas que ya traen a su gente, sus puestos directivos ya no se ocupan. Y, bueno, está difícil que uno llegue y te den tu puesto. Porque ya traen a su gente de no sé dónde, y la mayoría a lo mejor no son de aquí, a lo mejor ni mexicanos son” (Eliana, Entrevista Personal, 06/dic/2015). Esta reflexión fue compartida por una de las empleadoras entrevistadas, quien incluso veía como beneficio para su propia empresa este fenómeno de inmigración de ejecutivos europeos, ya que ella misma había contratado a dos mujeres profesionistas cuyos esposos se habían mudado a México por cuestiones laborales.

Con una representación que media entre la asociación que hace Victoria de BMW como un hito profesional y en la postura pragmática de Eliana quien no ve posibilidades de contratación, Sofía, estudiante de segundo cuatrimestre del TSU en Tecnologías de la Información de la UTSLP señaló que, al trabajar en una multinacional de tal envergadura, las oportunidades de innovar serían limitadas, pero no por ello dejaría de haber oportunidades de aprendizaje:

[S]i estoy en una empresa como Bosch o BMW, está muy padre, sí, la verdad yo quiero trabajar en esas empresas, pero el puesto que te dan es ése y entonces el innovar es como que más difícil porque ya está todo estandarizado, ya todo está con la regla, entonces, sería difícil. Pero sí me gustaría trabajar en esas empresas primeramente y después estar en otra empresa ayudándola a crecer (Sofía, Entrevista Personal, 10/ene/2016).

Entonces, si para algunos BMW representaba un hito profesional, para otros sería un medio para adquirir nuevos conocimientos y ponerlos en práctica en otros espacios laborales posteriormente.

Nicolás, un joven estudiante de noveno semestre de ingeniería de la UTSLP, universidad que estableció un convenio de formación dual con BMW para formar a operarios de nivel TSU para trabajar una de sus líneas de producción, se preguntaba qué haría la empresa cuando, habiendo terminado de capacitar a personal específicamente para la línea, hubiera llenado las vacantes para esas funciones y se seguían generando TSU con un perfil tan específico.

Óliver, estudiante de séptimo semestre de Ingeniería en Tecnologías de Manufactura de la UPSLP, asociaba a BMW con la competencia, dada la escasez de empleos ofertados para universitarios (frente a una abundancia de puestos para operarios de la fábrica). Deseaba ocupar un puesto en tal empresa o en otra que llamó los “Patrocinadores” de la UPSLP (mencionando entre ellos a Mabe, Remy y Cummins, además de BMW) con el fin de “poner en práctica lo que son los procesos de conocimiento que he adquirido durante el periodo de estudio” (Óliver, Entrevista Personal, 08/dic/2015). Comentó que buscaba a través del trabajo “una estabilidad económica, sentimental, familiar, pues para poder tener una buena calidad de vida, por así llamarle” (Óliver, Entrevista Personal, 08/dic/2015). Así, el trabajo en espacios como BMW y

otras empresas multinacionales se representaba como un símbolo de estabilidad y calidad de vida, con todo lo que esto implica.

### 2.6.2 El espacio del trabajo: ¿San Luis Potosí o más allá?

Para varios de las y los estudiantes de las carreras administrativas tanto en la UPSLP como en la UTSLP, esto significaría imaginarios laborales en espacios foráneos: se mencionaron las ciudades de Querétaro, por su Zona Industrial más diversificada, y Monterrey, mientras que estudiantes como David, Sandra, Inés, Amelia y Elsa consideraban la posibilidad de irse del país para desarrollarse profesionalmente.

*Tabla 18: ¿Qué tan probable es que sea lo siguiente en los primeros cinco (5) años después de graduarte?*

		<i>Obtendré un empleo relacionado con mi carrera</i>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada probable	4	.7	.7	.7
	Poco probable	23	4.1	4.2	4.9
	Más o menos probable	66	11.9	12.1	17.0
	Algo probable	223	40.2	40.8	57.8
	Muy probable	231	41.6	42.2	100.0
	Total	547	98.6	100.0	
	Perdido	99	8	1.4	
Total		555	100.0		

En esta tabla se observa que el 81.8% de los encuestados de la UPSLP considera que es algo o muy probable que consiga un empleo relacionado con su carrera en los primeros cinco años después de graduarse. Sin embargo, un 16.7% de los encuestados tiene algún grado de duda al respecto. Entre estos estudiantes se podrían incluir a aquellos que no estaban seguros de su

elección de carrera, o que planean continuar sus estudios a nivel de maestría o especialización. También podrían estar entre ellos personas que duden de que puedan encontrar un trabajo incluso si lo buscan.

Para varios de las y los estudiantes de las carreras administrativas tanto en la UPSLP como en la UTSLP, esto significaría imaginarios laborales en espacios foráneos: se mencionaron las ciudades de Querétaro, por su Zona Industrial más diversificada, y Monterrey, mientras que estudiantes como David, Sandra, Inés, Amelia y Elsa consideraban la posibilidad de irse del país para desarrollarse profesionalmente.

## **2.7 Locus de control: ¿Y los que no tienen trabajo?**

Una de las categorías de estudio para el presente trabajo de investigación, tanto en las entrevistas como en las encuestas, fue el “locus de control,” concepto que adapté y desarrollé a partir de Nerland y Jensen (2007). Para los fines del presente trabajo, definí el locus de control como el grado de control que consideran los estudiantes y trabajadores que tienen sobre sus destinos laborales. Nerland y Jensen (2007) identificaron tres loci de control, siendo el primero el locus interno o determinante, en el cual la responsabilidad del éxito o fracaso está ubicada en el sujeto, en este caso el estudiante o el trabajador. Los logros y traspies dependen del talento, el esfuerzo, el tiempo dedicado al estudio y la búsqueda de empleo, el rendimiento académico y laboral, etc. Por ejemplo, una estudiante con un locus de control interno podría culparse a sí misma de una mala calificación en un examen, admitiendo no haber estudiado lo suficiente.

La segunda categoría de locus de control definida por los autores citados es la interaccionista, en el cual se desdibujan las fronteras entre la responsabilidad individual y los factores situacionales. Aquí, los “eventos son determinados por una interacción entre la persona y la situación” (Nerland & Jensen, 2007, p. 151). Es decir, que siguiendo el ejemplo del párrafo



anterior, una estudiante que presenta un locus de control interaccionista podría reconocer que reprobó su examen porque tomó la decisión de no estudiar lo suficiente ya que había otro examen que priorizó por encima del que reprobó. Así, la joven reconoció que fue ella quien decidiera no estudiar, pero a la vez adjudicó parte de la responsabilidad de su situación a su pesada carga académica, una situación parcialmente fuera de su control.

El locus de control externo o fatalista es la tercera categoría propuesta por Nerland y Jensen (2007). En estos casos, las consecuencias de las acciones del individuo son adjudicadas a factores externos o situacionales, o bien a las acciones de otras personas, sin admitir la responsabilidad individual, ni en el éxito ni en el fracaso. Siente el sujeto que las cosas le salen de control, intervino el destino o las estrellas se alinearon, tuvo mala o buena suerte, le (des)favoreció alguna deidad, fue víctima de alguna discriminación, etc. En el ejemplo de la estudiante que reprobó el examen, si su locus de control es externo, le podría culpar su calificación baja a algún prejuicio del profesor en su contra. Ante los ojos del joven con locus de control fatalista, los compañeros exitosos en el examen, en contraste, habrían sido beneficiados por el maestro o simplemente habrían tenido buena suerte.

A todos los entrevistados les pedí su opinión sobre aquellos egresados de sus carreras a los que se les dificultara encontrar empleo tras la conclusión de sus estudios. La intención de la pregunta iba en el sentido de identificar las expectativas del grupo de profesionistas actuales y futuros respecto al grado de control que sentían ellos frente al mercado laboral. Los sujetos variaron en su percepción de control ante diferentes situaciones, pues algunos consideraron que la última responsabilidad de su destino estaba en sus propias manos, mientras que otros colocaron el locus de responsabilidad externamente, sobre las circunstancias estructurales que estaban fuera de su control.

En el desarrollo de la identidad profesional, el concepto de locus de control permite vislumbrar los imaginarios de los jóvenes en torno a sus colegas y ellos mismos en cuanto a los recursos interiorizados a lo largo de su formación profesional: sus conocimientos, habilidades, actitudes, valores y responsabilidad ante el trabajo. El grado al cual se arraiga la identidad profesional puede ser afectado por la forma de enfrentar los obstáculos presentados durante la búsqueda de empleo en la medida en que se generan sentimientos de confianza en las cualidades del candidato al empleo, y en un mercado laboral dinámico como el que se ha presentado en los últimos años en San Luis Potosí, no es sorprendente encontrar que la mayoría de los jóvenes entrevistados colocaron el locus de control internamente; es decir, responsabilizaban a sí mismos y sus compañeros de poder insertarse en el empleo, y cuando uno no encuentra trabajo, la opinión predominante era que existía algún defecto en la persona. Este fenómeno es sintomático de la pérdida del sentido colectivo en el trabajo y, con ello, la penetración del discurso empresarial en los imaginarios de los estudiantes de carreras profesionales.

Siguiendo la categorización sugerida por Nerland y Jensen (2007), en las próximas tres tablas coloqué algunas respuestas de mis entrevistados que ejemplifican los tres loci de control, seguida cada una por algunos relatos de los entrevistados.

*Tabla 19: Locus de control interno*

Locus de Control	Citas codificadas
------------------	-------------------

Interno	<p>“Si alguien no encuentra empleo, algunas veces creo que puede ser por la forma a lo mejor en la cual te desenvuelves en la entrevista.”</p> <p>“Yo creo que sí puedo. Sí puedo. Sí puedo hacerlo porque, pues me gusta trabajar, y tengo la actitud.”</p> <p>“Es que muchas de las personas se van con unas expectativas muy altas de querer ganar mucho teniendo poca experiencia, es como todo, se inicia desde abajo para poder tener algo a futuro.”</p> <p>“Que la vida los ha sonreído, pero no los ha sonreído nada más por que sí o por suerte, les ha sonreído porque son personas que trabajan mucho.”</p> <p>“Yo creo que es a la actitud que se tiene hacia la vida, o a los objetivos de vida.”</p> <p>“Bueno, trabajo hay donde quiera.”</p> <p>“Y no hay problema siempre y cuando me esfuerce para aprenderlo.”</p> <p>“Que es dependiendo de cómo te desenvuelvas, de que estás dispuesto, una, a sacrificar, porque implica mucho sacrificio, y otra, qué es lo que quieres lograr y cómo lo quieres lograr.”</p> <p>“Hay muchos chavos, que son mexicanos, y aun así han mostrado tener más capacidad que un alemán, o que un extranjero, pero eso ya depende más como de ti, ¿no?”</p> <p>“Porque [su tío] había reprobado una materia, creo que dos veces, y cuando la repruebas dos veces, ya. Te sacan de la universidad. Entonces, sí dije, bueno, si es estricta, quiere decir que es buena.”</p> <p>“El que entró al trabajo, digamos, entran a la misma ala, al mismo puesto, pero uno entró porque lleva tiempo buscándolo, lleva tiempo pasando pruebas, hizo su esfuerzo, cuando esté ahí, aprende a valorar las cosas.”</p> <p>“Yo creo que es difícil que alguien bueno aquí en la Poli termine sin trabajo después de salir.”</p> <p>“El hecho de que salgas de aquí y no encuentres trabajo, es porque no luchaste. Yo creo que es más como, a lo mejor y sonará feo, pero por mediocridad.”</p>
---------	---

La respuesta predominante a la pregunta sobre los egresados desempleados fue responsabilizar a ese colega imaginario de no conseguir el trabajo por alguna falta de carácter, principalmente relacionada con la actitud del individuo. De esta forma, como grupo, los entrevistados se apartaban de aquellos sujetos desempleados individualizando el problema internamente. Eliana, egresada de Ingeniería en Desarrollo e Innovación Empresarial de la UTSLP, insistió que una mala actitud podría excluir a sus colegas de ciertos empleos, incluso cuando hayan sido estudiantes ejemplares durante la carrera universitaria. Comentó ella,

Tener un promedio gran, eh, bueno, te abre muchas puertas en el estudio, te pueden apoyar con becas, está padre. Pero, he sabido de gente que sale súper bien, de promedios, y no encuentran trabajo. Y gente que tal vez tenga el promedio de que dices, “Ay! Pancé, no pasé, pancé” y tienen trabajazos. Entonces creo que mucho depende de la actitud (Eliana, Entrevista Personal, 06/dic/2015).

Eliana no negó las dificultades que se presentan al buscar empleo. Continuó su relato reconociendo la contradicción de las empresas que buscan que sus candidatos tengan experiencia cuando se acercan a las ferias de empleo para estudiantes, pero aun cuando existe esa paradoja, la actitud del candidato hace la diferencia:

Entonces creo que mucho depende de la actitud. Yo creo que no es lo mismo, mmm, sí está difícil encontrar trabajo. Sí está difícil. Pero eso digo, “¡Ay güey!” Ni batallé. Luego, luego quedé. Y sí me da gusto, no estar batallando. Pero igual tienes que tocar puertas. Yo toqué muchas puertas. Y me las cerraban porque querían experiencia, que estuve en el último semestre de mi carrera. Y dices, ¿cómo te piden experiencia si no te dan oportunidad? ¿No? Sales, y, “dos años de experiencia.” Oye, espérate, estoy saliendo de mi carrera. Pero yo creo que es actitud. Es actitud” (Eliana, Entrevista Personal, 06/dic/2015).

El relato de Eliana fue extenso sobre este tema. En su familia, como percipé al conversar también con sus padres, la centralidad del trabajo en sus vidas era evidente. Mencioné en otro apartado que todos los que vivían en su casa: la mamá, el papá, su hermano, ella y un hermano que estudiaba en el Tecnológico Regional, trabajaban largas horas y consideraban la actividad laboral como una función importante de sus identidades personales. El locus de responsabilidad en torno al empleo no sólo lo relacionó Eliana directamente al individuo, sino también excluyó a las escuelas como factores decisivos en la colocación exitosa en el mercado laboral, diciendo que las personas “estamos mal, no están mal las escuelas” (Eliana, Entrevista Personal, 06/dic/2015). Sin embargo, reconoció ella que la preparación académica era fundamental en el éxito laboral y la superación personal, aunque puso el ejemplo de su jefe como una excepción, pues sin haber estudiado la carrera universitaria, ya contaba con 30 años en la empresa donde ella laboraba, y había conseguido el nivel jerárquico debido a su desempeño.

La cuestión de actitud resonó en varios otros entrevistados, como en el caso de Sofía, para quien la actitud era determinante en las relaciones laborales: “como nos lo cuentan nuestros profesores que ahora sí que deben de acoplar al, al trabajo que requieren en una empresa y a trabajar en equipo.” (Sofía, Entrevista Personal, 10/ene/2016). Así, se volvió evidente que el

constructo tan frecuentemente aludido entre los entrevistados sobre la “actitud” fue empleado con diferentes connotaciones entre estos participantes, pues podría referirse a la actitud derrotada como causante del desempleo por no “echarle ganas” cuando se les cerraban las puertas; a la actitud negativa causante del despido por no poder congeniar con los colegas de trabajo; a la actitud positiva como factor atractiva para los empleadores; a la actitud perseverante para buscar oportunidades, etc. Para Sofía, la actitud también se filtraba en la primera impresión que podía tener el entrevistador sobre el candidato al empleo.

De modo similar, Nicolás señaló que, si supiera de algún compañero egresado de la UTSLP que no tuviera trabajo, simplemente con saber su nombre podría identificar el motivo, puesto que había conocido personas

desde los que son bien corruptos, los que son bien rateros, los que son bien flojos y los que son muy trabajadores, los que son muy honestos, entonces, yo me imagino que sencillamente con saber el nombre de la persona sabes el por qué no está actualmente trabajando” (Nicolás, Entrevista Personal, 08/dic/2015)

pues esa persona que no trabajaba, dijo, probablemente llegaba tarde, era flojo y por ende recibía reportes administrativos que manchaban su historial laboral. Incluso los que no quedaban empleados por la empresa al concluir sus prácticas profesionales se encontraban en esa situación por no haber puesto el suficiente empeño para permanecer ahí.

Miriam, estudiante de ingeniería en la UPSLP, al relatar las razones por las cuales eligió la UPSLP, mostró que en su forma de autodisciplina colocaba el locus de control sobre su futuro laboral internamente. Comparó los profesores de la UPSLP con los de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en términos de su disciplina con el cumplimiento de horarios y cobertura de su planeación académica, y quedó claro que para ella la UPSLP era superior en ambos aspectos, de modo que para ella, asistir a dicha escuela era una decisión personal para perseguir activamente el interés de convertirse en la mejor ingeniera posible.

Así, Fátima, estudiante de segundo semestre de LMI en la UPSLP, también comentó que la obtención de empleo es cuestión de responsabilidad personal:

[Si uno no encuentra empleo] yo creo que es por cerrarse mentalmente, porque no puedes cerrarte a salir y que el primer trabajo que tengas ya sea tu trabajo seguro, porque mucha gente piensa eso, que vas a salir y te van a dar los trabajos aquí a la mano, y no, no es el caso, tú tienes que buscarle, y no porque salgas y vengas de cierta universidad o que tengas el diez de promedio te van a dar la mejor oportunidad o tu trabajo soñado, tú tienes que buscar (Fátima, Entrevista Personal, 14/mar/2015).

Para Fátima, el simple hecho de contar con un título universitario de cierta universidad, en su caso la UPSLP, no le daría ventaja en el mercado laboral, sino que es su responsabilidad personal buscar el empleo de forma activa, sin depender de una bolsa de trabajo o recursos de su escuela que le puedan facilitar la obtención de su objetivo.

El locus de control interno fue reforzado en el salón de clase de la UPSLP y de la UTSLP, al menos durante las observaciones que realicé. En una clase de Comportamiento Organizacional, la docente comenzó la clase preguntando a los alumnos dónde habían quedado en una presentación de PowerPoint que tenía preparada. Una alumna le contestó que el tema que tocaba era “La Ira.” En el pizarrón blanco, la maestra escribió, “El dolor es inevitable, el sufrimiento es inevitable, Todo lo demás es elección.” Dijo la maestra, “No le puedo dar permiso a nadie de hacerme enojar.” La maestra tenía la atención de los estudiantes. Una estudiante platicó una historia, intercalada con groserías, sobre unos “chilangos” que se toparon con unos “gringos” en la Ciudad de México, y que los segundos terminaron insultando a los primeros, lo cual hacía que ella sintiera mucho enojo. La maestra les habló de los “sentimientos que te cargas” e invitó a que los estudiantes continuaran participando, diciendo, “Cualquier comentario que tenga, Uds. son los que deben hablar.”

Cuando no hubo más intervenciones de los estudiantes, ella continuó con la siguiente diapositiva, que decía, “El miedo obstruye la capacidad de pensamiento.” La profesora leyó el

contenido escrito y continuó diciendo, “Sólo deben tener miedo los que no hacen las cosas bien, nadie te puede hacer que tengas miedo. Si tienes miedo de que te pasa algo, te va a pasar.” Continuó con otros comentarios que aludían a una forma de pensar extraída de los libros de autoayuda, como “La voluntad nos hace que nos mantengamos.” En su exposición, la maestra mostró que ella misma tenía un locus de control interno y quería formarlo en sus estudiantes, pues los sentimientos de miedo, como dijo, son la última responsabilidad de los estudiantes, son sus propios “ingenieros del alma” a los que se refiere Bröckling (2016).

En otra clase que observé, un profesor recalca la responsabilidad que debían tener los estudiantes una vez que tengan trabajos en la industria: “El tiempo que pierden por ponerle pausa al despertador, no es recuperable. En la vida real, no se puede perder el tiempo. Llegas a la industria, llega el jefe y le tienes que cumplir. Tu jefe necesita que le ayudes,” dijo el profesor, y continuó, “¿Quién va a aprender más? ¿Tú o tu jefe?” Hubo una pausa, silencio del profesor y de sus alumnos, y el profesor contestó su pregunta retórica: “Tú por hacer el trabajo.”

De esta forma, los profesores inculcaban en sus alumnos universitarios valores empresariales como la puntualidad, la responsabilidad individual, el sacrificio con fines de aprendizaje. Estas manifestaciones fueron ejemplos de lo que llama Zangaro la managerialización del personal, tema que abordaré en el Apartado 3.3 adelante, pero cuyos principios tienen resonancia con lo que observé en estas clases. Zangaro considera que la managerialización (cuyo entendimiento no es unisémico entre la academia) es una manifestación del concepto foucaultiano de "tecnologías del yo" que se traduce en "un dispositivo articulador de prácticas de subjetivación que propone a los individuos modos de acción sobre sí mismos" (p. 163). La managerialización de la identidad personal y de las relaciones interpersonales lleva a la construcción de un yo que tiene libre elección de su destino mediante la aplicación de técnicas

psicológicas desplegadas para gobernar a los individuos. Una persona altamente managerializada (gobernada) tiene un locus de control interno, pues identifica en su interior las raíces de su destino como persona esencialmente libre, pero auto-gobernada (Bröckling, 2016).

Esta auto-responsabilidad en el éxito o fracaso académicos y, posteriormente, la colocación laboral también tuvo eco en los entrevistados al hablar del tema de género. Para prácticamente todos los entrevistados, la discriminación de género era tema superado, y el equilibrio entre la vida familiar y la vida laboral era responsabilidad de uno, en este caso, de la mujer. Es decir, las y los entrevistados consideraron que si una mujer no podía lidiar con la crianza de sus hijos y los horarios laborales, era su responsabilidad tomar decisiones que permitieran o alcanzar un equilibrio o priorizar un aspecto u otro de su vida familiar o laboral. Este fenómeno será analizado con mayor detalle en el Capítulo 4 del presente texto.

*Tabla 20: Locus de control interaccionista*

Locus de Control	Citas codificadas
Interaccionista	<p>"Otro puede ser que en realidad no, no cubres a lo mejor con el perfil de o del trabajo, o ahora ya te hacen pruebas psicométricas, son varios exámenes, y a lo mejor el reclutador los ve y el resultado que arroja ahí que no eres apto para sea área o tienes habilidades en otra área"</p> <p>"entonces no podía haber cambio de carrera; entro a estudiar la carrera de mecatrónica, en realidad no me gustaba, pero la lleve y salí con muy buen promedio, 9.3, pero yo en sí quería una licenciatura. Entonces, mi mamá también como que, "no, mejor una ingeniería", y estuve buscando y pues sí, aparte del año que estuve sin estudiar, en sí no estaba cien por ciento segura de querer la carrera."</p> <p>"también hay muchas cosas que a lo mejor ya en el momento no salgan como yo quiero porque, pues, es un poco complicado estar en el proceso, pero igual, pues, vale mucho la pena, espero que sí nos podamos ir la mayoría."</p> <p>"a pesar de que estudien esto, a lo mejor no van a estar luego luego en el área que ustedes estudiaron, tienen que empezar a tener experiencia."</p> <p>"También es mucho de las empresas, también es mucho que hay una situación difícil en el país, hay muchos que quieren un empleo, entonces, hay mucha competencia. Entonces, creo que son las dos partes, uno mismo y la situación que se está generando."</p> <p>"a final de cuentas trabajo hay, eso sí, la gente siempre va a necesitar algo, siempre se va a descomponer algo o siempre va a haber una demanda de algo, entonces, yo creo que más que nada las ganas de buscar, si no hay en un lugar, ir a tocar otra puerta y otra."</p> <p>"tú tienes que buscarle, y no porque salgas y vengas de cierta universidad o que tengas</p>



	<p>el diez de promedio te van a dar la mejor oportunidad o tu trabajo soñado, tú tienes que buscar.”</p> <p>“entonces tienes que tener como un cierto control y establecer bien los roles de cada uno para juntarlo con la gerencia que te da las posibilidades de hacerlo o no.”</p> <p>“También depende mucho de la disponibilidad de los puestos, porque a veces para un solo puesto perfilan muchas personas.”</p> <p>“siempre se te van a cerrar muchas puertas, pero a veces es para bien, dicen que cuando se cierra una puerta se abren dos.”</p> <p>“La verdad es muy estricta la Tecnológica, si le echas ganas obviamente, No es difícil pasar la materia pero si es difícil obtener una buena calificación.”</p>
--	--

Aunque la mayoría de los entrevistados expresaron opiniones que revelaban un locus de control interno ante el desempleo de egresados universitarios, había expresiones que se inclinaron más hacia un locus de control interaccionista, como fue el caso de Sara al relatar las circunstancias que la llevaron a elegir la Ingeniería en Tecnologías de Manufactura en la UPSLP. Comentó que durante sus estudios de la preparatoria había querido estudiar la concentración en administración, pero “quedó” en mecatrónica por sus resultados en el examen y porque se llenó el cupo de los grupos de administración. No había la posibilidad de cambio de carrera, pero si quería continuar estudiando en el nivel medio superior, y más en una escuela pública porque sus papás no la podían mandar a una escuela privada, tenía que estudiar una carrera que dijo no le gustaba. Dijo que a pesar de ello, concluyó su bachillerato técnico en mecatrónica con un promedio de 9.3 que, en la frontera norte de México donde ella vivía, le podía permitir el acceso a un empleo estable.

Sin embargo, quería estudiar una licenciatura, y, en discusión con su mamá, eligió la ingeniería porque, al conocer San Luis Potosí y las instalaciones de la UPSLP, decidió que, a pesar de que estudiaría en circunstancias exigentes en términos personales por estar alejada de su familia y en términos académicos por el nivel de la escuela, elegiría esa ruta. Dijo que abrió la mente, relatando en la entrevista que

mi primer pensamiento fue, “vas a batallar, pero va a ser algo mucho mejor”, entonces por eso me incliné un poquito más por la carrera, y hasta el momento, lo

que he visto de la carrera me ha gustado, aparte del recorrido que te dan al inicio, de convencimiento para que entres, también está muy padre (Sara, Entrevista Personal, 05/ene/2016).

El caso de Sara reveló que tomó decisiones personales que dependían de factores situacionales, y finalmente se adaptó a esos factores, mudándose a otra ciudad para vivir con una tía y poniéndose a trabajar para sustentar sus gastos personales. Eligió una carrera que en principio no era su primera opción, pero se adaptó a las circunstancias impuestas y ejerció su propia agencia para mantenerse en una ruta vocacional a la cual eventualmente se adaptaría, tanto que prefiguraba una vida laboral situada en la Zona Industrial de San Luis Potosí.

*Tabla 21: Locus de control externo*

Locus de Control	Citas codificadas
Externo	<p>“Mmm, pues yo creo que sí porque hay empresas que sí se, se ahora sí que se pasan con lo horarios y se aprovecha de los empleados. Y pues yo creo que se debería quedar bien planteado eso de los horarios. Que sí hay varias que se aprovechan.”</p> <p>“Y también de lo que me he percatado, bueno cuando veía y buscaba ofertas de empleo es de que buscan personas muy preparadas y yo decía bueno, porque te exigen y bueno también por tu propia cuenta dices quiero seguirme preparando, pero sí piden muchas habilidades y el salario no es nada, no, nada.”</p> <p>“Es que es difícil porque estamos hablando que de doscientas personas que ingresan a la Universidad Politécnica solamente salen diez egresados.”</p> <p>“Pues te digo que puedes que hay muy poco empleo para marketing. Hay muchísimas personas que estudian marketing y hay muy poco empleo.”</p> <p>“Pues es que a veces es la suerte, cuesta trabajo, que dices, “bueno, pues no hizo nada en toda la carrera y tiene un trabajo muy padre”, o todo lo contrario, que estudió toda la carrera de lleno, una de las mejores, de todo excelente, pero no encuentro, por decir, trabajo.”</p>

Pocos fueron los ejemplos de estudiantes y recién egresados que presentaran un locus de control externo, y de ellos, en otros momentos de las entrevistas expresaron experiencias por las que reconocieron su propia responsabilidad por su desenlace, por lo que difícilmente se les podría categorizar como sujetos con locus de control externo. La primera cita de la tabla pertenece a Sofía, quien como estudiante de segundo semestre de TSU en Tecnologías de la Información tenía una identidad disonante ya que, como se ha analizado de su caso en otros

apartados, se encontraba estudiando una carrera que admitió que no le gustaba. Su respuesta respecto a los horarios de trabajo en realidad delataba una preocupación por posibles abusos de los empleadores en términos de exigencia excesiva de dedicación a un empleo, una percepción compartida por Mariana, ingeniera egresada de la UTSLP al cuestionar la exigencia de las empresas de que sus candidatos a empleo tengan muchos años de experiencia pero les ofrecen salarios que reflejan que no parecen estar dispuestos a pagar por dicha experiencia laboral acumulada.

Mariana, como también se ha comentado en otro apartado, en ocasiones expresaba un locus de control externo al lamentar su salida de la UPSLP. Dijo que había puesto su máximo empeño a sus estudios, pero por políticas de la universidad en torno a las materias de inglés, no había podido continuar sus estudios. Contó que aún sentía mucha frustración con respecto a ese periodo de su vida, dado que sentía que la universidad había actuado de forma injusta hacia ella, sin tomar en cuenta factores mitigantes o permitirle solventar su adeudo de materias de otra forma, dándole más oportunidades para pasar el examen de inglés antes de que fuera dada de baja de forma permanente.

De modo similar, Oliver, estudiante de séptimo semestre de Ingeniería en Tecnologías de Manufactura de la UPSLP consideró que un joven egresado que no encuentre trabajo se enfrenta a una situación difícil en la cual hay pocos empleos, pero antes de ello, tuvo que haber pasado por el filtro de la universidad, donde, en su percepción, “Es que es difícil porque estamos hablando que de doscientas personas que ingresan a la Universidad Politécnica solamente salen diez egresados” (Oliver, Entrevista Personal, 08/dic/2015). Reconoció que existen factores externos que dificulten la permanencia en la escuela, pero luego aclaró:

Sí, es una carrera difícil, pero lo más difícil es mantenerte, a mi punto de vista. Entonces, si no supiste mantenerte durante la carrera, o apenas si la pasaste y

sales y tampoco tienes la actitud o el deseo de buscar, solamente conformarte con algo, pues no vas a adquirir un trabajo (Oliver, Entrevista Personal, 08/dic/2015).

De este modo, aun cuando Oliver haya reconocido un locus externo de obstáculo al estudio, colocó la responsabilidad nuevamente en los alumnos de tener la tenacidad de poder llegar a la conclusión de los estudios, de modo que estos, los triunfadores, serían los que quedarían con los buenos empleos.

El único entrevistado cuyo locus de control fuera netamente externo fue Alex, quien al hablar del hipotético egresado universitario que no encuentra empleo, dijo, “Pues a lo mejor todavía no le llega su hora, porque muchas veces puedes salirte de trabajar y querer regresar a trabajar con ganas, pero no se te da la oportunidad, entonces, si conozco a esa persona y sé cómo es, podría decir si es malo en su trabajo, podría dar una crítica de esa persona (Alex, Entrevista Personal, 17/dic/2015). Cabe adelantar que el caso de Alex será tratado en mayor profundidad en los capítulos 3 y 5, dado su estado de desempleo al momento de entrevistarlo. Refiriéndose a sí mismo, atribuía su propio estado de desempleo a factores fuera de su control, como el hecho de ser subcontratado en una de las empresas con las que colaboró en el área de mantenimiento y por ende no sentirse reconocido plenamente como miembro de la organización, y posteriormente por ser asignado tareas por debajo de su nivel de preparación.

## **2.8 Conclusiones del Capítulo 2**

Ante la creciente incorporación de la lógica y los discursos de mercado a las aulas universitarias, las y los jóvenes construían su identidad profesional articulando su socialización primaria, desde la cual prefiguraron su ruta vocacional, con su socialización secundaria en las aulas y, en los programas cooperativos y duales, las empresas. Con su inserción a la universidad, configuraron su imagen de sí con nuevas identidades de referencia en el trabajo, siendo reconocidos por diversos actores en su transformación hacia trabajadores de la industria.

Así, conocí a las y los jóvenes participantes en diversas fases de su trabajo identitario, pues al entrevistar a estudiantes de primeros y últimos semestres y recién egresados, pude escuchar las voces de conformidad, en algunos casos, con su proceso formativo, y de resistencia, en pocos casos, con el mismo. Las y los jóvenes vivían un proceso de emancipación parcial de sus hogares familiares sin desprenderse de ellos, pues con la excepción de un caso, todos los entrevistados seguían viviendo con sus padres o algún miembro de la familia, por lo que la eventual salida portaba múltiples significados para ellos: de agradecimiento, responsabilidad, riesgo y oportunidad. En sus prefiguraciones, las prácticas y disposiciones fueron facilitadas y, a la vez, modificadas por las realidades producidas en sus acciones en los espacios educativos y laborales.

Para muchos de los participantes, particularmente entre los de la UTSLP, su incursión al nivel superior representaba un hito para sus familias al formar parte de la primera generación en hacerlo. De este modo, los sentidos otorgados al título universitario incluían la superación personal y familiar, el sacrificio económico y laboral de los familiares para que pudieran estudiar, y por ende, la titulación e inserción laboral representaban recompensas de los estudiantes a los padres. Además, el título portaba la carga simbólica de ser una llave de acceso a los puestos deseados y un escudo contra el estancamiento profesional.

Desde sus experiencias en la escuela, los jóvenes se adaptaron a horarios saturados de actividades y mostraron, en general, satisfacción con sus vivencias universitarias. Si bien algunos presentaron rutas vocacionales inciertas e interrumpidas, al encontrarse ya como estudiantes, redefinieron sus imaginarios en torno al trabajo, fijando la mirada en la inserción en empresas multinacionales como la BMW. El escenario dinámico producido por empresas recién instaladas en San Luis Potosí, como las del Clúster Automotriz, ofrecía horizontes atractivos para algunos de los estudiantes, mientras que para otros, el mercado laboral local aun era demasiado limitado

en su alcance, por lo que avizoraban su ejercicio profesional en otros espacios como los de Querétaro, la frontera norte o incluso el extranjero.

Finalmente, los participantes colocaron el locus de control de la inserción laboral propia y de sus partes en el individuo, al responsabilizarlo de su propio éxito o fracaso. En un espacio universitario y mercado laboral dominados por la competencia, son los sujetos cargados de conocimientos, habilidades y valores homologados con las necesidades de sus empleadores que fácilmente serán plenamente ocupados, mientras que aquellos que no logran desarrollar cualidades y destrezas idóneas para la industria quedarán justamente fuera de la competencia, en sus ojos. Esta postura fue reforzada en las aulas y en sus primeras experiencias en el trabajo, y tiene implicaciones importantes para la construcción de la identidad profesional, como se verá en el próximo capítulo.

### **CAPÍTULO 3: “Se me fue dando”: La identidad profesional y las prácticas sociales en torno a la formación para el trabajo**

El presente está solo. La memoria  
erige el tiempo. Sucesión y engaño  
es la rutina del reloj. El año  
no es menos vano que la vana historia.  
-Jorge Luis Borges, *El Instante*

Este capítulo tuvo como objetivo analizar el proceso de construcción identitaria de los jóvenes con respecto a su proceso de transición de la escuela al trabajo en la UPSLP y la UTSLP. Para ello, primero se analizó el significado particular del trabajo bajo la visión neoliberal y las formas en que el modelo neoliberal ha modificado la forma de trabajar e identificarse como profesionista. Las experiencias contemporáneas de la formación para el empleo profesional son expresiones de esta configuración económica particular,

#### **3.1 El trabajo en el marco del neoliberalismo**

Así como el neoliberalismo resulta clave para comprender los cambios estructurales en la educación superior, esta ideología engloba el contexto laboral en México. Para poder abordar el problema, a continuación presento una conceptualización del trabajo bajo la puesta en práctica de políticas de apertura económica que modifican las experiencias de los sujetos ante el mercado laboral, partiendo desde una definición muy general del trabajo para pasar a definir el trabajo profesional de forma más específica.

En términos generales, el trabajo constituye una de las actividades definitorias del ser humano porque es a través del mismo que las mujeres y hombres transforman la naturaleza para sus propios fines (Fernandez Enguita, 1985). El lugar tan prominente que ocupa el trabajo en la vida pública y privada de las personas a lo largo de su vida adulta, y muchas veces desde antes de cumplir la mayoría de edad, hace que el tema del trabajo sea de particular interés para la

investigación social. Para los sujetos que forman parte de este estudio, el trabajo imaginado por ellos formó parte de los elementos con los que tomaron la decisión de elegir su universidad y su carrera, particularmente en estas dos universidades que ostentan un vínculo tan fuerte con la industria regional.

Aunque abundan las definiciones teóricas del trabajo, una de las más ampliamente citadas es la que expone Karl Marx (1976), para quien el trabajo es el proceso mediante el cual el hombre transforma la materia y la naturaleza para satisfacer sus propias necesidades. Marx reconoce en el trabajo un proceso dialéctico en el cual las labores realizadas por el hombre modifican naturaleza que a su vez produce un efecto sobre el hombre. En la medida en que el trabajo es producto de la intencionalidad de su realizador, es una actividad exclusivamente humana, pues antes de comenzar su tarea, el trabajador puede imaginar el resultado y para qué fin va a utilizar los frutos de su actividad (Marx, 1976).

Por su parte, Sánchez Díaz y Garabito Ballesteros (2013) definen el *trabajo* como “el conjunto acumulativo de las experiencias de actividades productivas (remuneradas o no) en el transcurso de vida de un individuo” (Sánchez Díaz & Garabito Ballesteros, 2013, p. 266), el cual distinguen del *empleo* que constituye un “episodio específico de la actividad productiva” (Sánchez Díaz & Garabito Ballesteros, 2013, p. 266), misma que puede variar en diferentes momentos de la trayectoria vital. En estas dos definiciones se reconoce al trabajo como un concepto más extenso y abstracto que abarca diferentes experiencias en torno a la actividad productiva a lo largo de la vida, mientras que el empleo sería una instancia más concreta del trabajo.

Como bien señalan las estadísticas referidas en el planteamiento del problema del presente documento, pasamos una parte significativa de nuestras vidas adultas en alguna actividad



productiva, lo cual en San Luis Potosí probablemente significará para los egresados universitarios un trabajo de oficina o de mando medio en una fábrica. Desde una edad promedio de los 22 años en el caso de los egresados universitarios hasta la edad de su jubilación, que ante el IMSS es después de cotizar durante 28 años para las mujeres y 30 para los hombres (Ham Chande, 2003), pasaremos en promedio más tiempo en un centro laboral que con nuestras familias o en actividades recreativas.

El trabajo entonces conforma un dominio vital para la auto-construcción de la subjetividad en un entorno que cada vez más es definido por tendencias globalizadoras que desestabilizan las trayectorias laborales. Si bien los trabajos de antaño se caracterizaban por ser lineales y protegidos sindicalmente, hoy en día, predominan los empleos de corta duración, muchas veces sin las protecciones enmarcadas por un contrato laboral (Sennett, 2005), aun cuando el marco legal del trabajo estipule que debe regirse el trabajo bajo protecciones contractuales.

Según el Artículo 20 de la Ley Federal del Trabajo en México, “Se entiende por relación de trabajo, cualquiera que sea el acto que le dé origen, la prestación de un trabajo personal subordinado a una persona, mediante el pago de un salario” misma que puede ser por plazos determinados o indeterminados, y según el Artículo 21 de la misma Ley, “Se presumen la existencia del contrato y de la relación de trabajo entre el que presta un trabajo personal y el que lo recibe” (Ley Federal del Trabajo, 2015). Entonces ante la ley, cuando un empleado realice trabajo para una empresa, esta última debe otorgar un contrato al trabajador. Sin duda, el marco legal protege a los trabajadores mexicanos mientras exista una relación contractual. Sin embargo, aun cuando en la práctica exista un acuerdo legal, estos contratos no necesariamente son de largo alcance: su plazo puede ser por tan solo meses a la vez.

Entonces, así definido, el trabajo se manifiesta como actividad transformadora de la naturaleza y, en términos legales, en una relación contractual entre el patrón y el empleado. En el presente trabajo me interesa un cierto tipo de trabajo, realizado por aquellas personas que en el futuro próximo o actualmente trabajan como profesionistas ya que cuentan con un grado de nivel TSU o licenciatura. A continuación, delimitaré el concepto de trabajo para definir específicamente el trabajo profesional.

### 3.2 El trabajo profesional

Investigar la subjetividad de los estudiantes y recién egresados frente a su futura vida laboral implica estudiar un tipo particular de trabajo: el trabajo profesional. Primero me interesa definir a la persona que realiza el trabajo profesional, que en México es conocida como profesionista y quien presenta características como las siguientes:

- 1.) la ocupación es su principal fuente de ingreso, lo cual implica que trabaja tiempo completo;
- 2.) tiene funciones a su cargo que están socialmente aceptadas y valoradas, lo cual le da un alto estatus social;
- 3.) toma decisiones y por lo tanto tiene autonomía en su trabajo;
- 4.) posee conocimiento sistemático, teórico, competencias, habilidades que obtuvo a través de procesos de aprendizaje en la educación formal, formación y/o por entrenamiento y práctica; y
- 5.) sigue un código de conducta y un sistema de normas que se ve reflejado, por ejemplo, en la estandarización para su admisión

(Jung, 2014, p. 2).

De modo similar, Hargreaves (2000) define, de modo general, las profesiones como agrupaciones de personas que comparten un cuerpo teórico y técnico de conocimientos especializados cuya socialización ocurre durante un periodo prolongado, que cuentan con un código de ética que rige su conducta con sus clientes y ostentan un grado elevado de autonomía en el proceso de toma de decisiones y ejercicio laboral.

Con esta definición de profesionista (o, en su acepción anglosajona de *profesional*), se le reconoce un grado amplio de autonomía y toma de decisiones en el trabajo, en contraste con

otros trabajadores que están sujetos a realizar tareas estandarizadas u ordenadas por superiores que se vuelven rutinarias. Históricamente, con la eclosión de las universidades se comenzó a otorgar un estatus elevado a los profesionistas a cambio de una confianza depositada en ellos de que aplicarían su juicio, educación y adiestramiento de forma autónoma. En este sentido tradicional, han pertenecido a ese grupo exclusivo los abogados, médicos, académicos, arquitectos y otros quienes cuentan con un conjunto especializado de conocimientos, comparten un código de ética y regulan colegialmente la entrada a nuevos miembros (Hargreaves, 2000; E. Urteaga, 2008).

Sin embargo, esta noción tradicional de profesional y los significados que la acompañan han cedido a la "lógica instrumental del mercado global" (Dent & Whitehead, 2002, p. 1) y en su lugar ha quedado un significado más disipado de lo que implica ser profesionista, hasta incluir a todas las personas que laboran para organizaciones. Hoy en día, los profesionistas compiten en el mercado laboral global junto con todas las demás formas de mano de obra, y conforme se desdibujan las fronteras entre los profesionistas y otros miembros de las organizaciones, cambian sus roles asignados y su estatus, pero se espera que todos se conduzcan de manera profesional bajo un enfoque más bien *managerial* (Dent & Whitehead, 2002).

Yang Costello (1999) considera que en el campo de las ciencias sociales, los teóricos de la identidad no han reconocido que los roles no son monolíticos, pero aunque se definan de diversas maneras ocupan un papel central en las vidas de todo sujeto, y en particular de los trabajadores. Los roles profesionales se van transformando en un proceso que a nivel macrosocial ocurre lentamente, pero a nivel micro, desde las vivencias personales, el rol profesional ocupa un lugar central para el sujeto, por lo que no es fácil efectuar cambios individualmente, y los cambios a esos roles no son tan susceptibles de medirse (Yang Costello, 1999).

### 3.3 La *managerialización* del trabajo profesional

La noción de *managerialización* aparece en la literatura como tendencia en el mercado laboral junto con la sustitución de la autonomía y confianza otorgadas a la profesión en un nivel subjetivo por la “objetividad” de la *performatividad* susceptible de ser medida. Es decir, se mide el desempeño del profesionista bajo indicadores estandarizados, medidas de eficiencia y productividad (Dent & Whitehead, 2002) que funcionan como filtro para determinar su permanencia en la organización, y que es sintomático de la individualización de las trayectorias laborales.

Al organizarse el proceso de trabajo en torno a la competencia entre individuos, el *managerialismo* resulta ser un mecanismo para fomentar la actividad productiva, aunque no siempre tengan sentido las tareas laborales asignadas, en ocasiones, con el simple fin de generar una imagen de productividad. En las palabras de Fleming, el “*managerialismo* es para el neoliberalismo lo que el oxígeno es para el cuerpo” (Fleming, 2015, p. 206), analogía que deja claro que es indispensable para trabajo capitalista, y, como dispositivo de poder, lo impulsa a niveles no antes vistos en el mundo profesional.

Haciendo eco al pensamiento del británico Fleming, desde América Latina Zangaro (2015) propone que el *managerialismo*<sup>35</sup> es un concepto que articula el trabajo con procesos de subjetivación bajo el esquema neoliberal, ya que su campo de aplicación ha sobrepasado los límites de su espacio de aplicación tradicional (la gestión de negocios) para inmiscuirse en todas las actividades empresariales y hasta en la misma vida cotidiana de los trabajadores. Bajo la ideología capitalista y neoliberal, una visión *managerial* del funcionamiento del trabajo no sólo

---

<sup>35</sup> Si bien Fleming emplea el término *managerialismo* mientras que Zangaro opta por usar el *management* en su artículo, ambas voces son definidas por sus respectivos autores de modo parecido, por lo que dejé el concepto como *managerialismo* para no crear confusión.

se puede quedar en el plano objetivo, sino opera también en las condiciones subjetivas del trabajo que operan en el individuo y que tienen cualidades no susceptibles de medirse.

Es decir que los dispositivos de saber y poder del *managerialismo* inciden en las conductas de los trabajadores no sólo dentro del espacio laboral, sino permean las demás dimensiones de la vida cotidiana, hasta incluso llevar principios de gestión y eficiencia al mismo hogar. En este espíritu capitalista de eficiencia y producción, también se pone énfasis en características del liderazgo, que aunque no todos puedan ser líderes, se privilegian por su efecto disciplinario, de mesura en el gasto, de inversión en uno mismo y de productividad vinculada al placer (Zangaro, 2015).

Como dispositivo de poder, el *managerialismo* opera bajo una paradoja en la cual busca que el empleado se auto-gestione a tal grado que desaparezca la necesidad de la gestión como tal, pero precisa de una mayor gestión por parte de los supervisores para alcanzar este fin. Así, se auto-perpetúa bajo esquemas de mejora continua, microgestión (control sobre incluso las tareas más pequeñas) y medición de desempeño, de modo que el control que podría estar en manos de los empleados se queda en manos de los jefes. Ya advertía F. W. Taylor (1967) que los trabajadores eran capaces de manejar el proceso laboral por su cuenta, pero la gestión moderna tenía como meta recapturar el control de las fuerzas productivas.

En México, el *managerialismo* reescribe los patrones del trabajo profesional, atravesado por la dimensión temporal y contextualizado en un México cuyo gobierno ha adoptado un modelo económico neoliberal. En este entorno, considero clave esta idea de la organización del tiempo en las prefiguraciones laborales, tanto en un nivel abstracto como en un nivel más pragmático de medición y fragmentación del tiempo personal y social. En este sentido retomo el planteamiento de Sennett (2005), quien señala que

Los líderes de la economía y los periodistas especializados hacen hincapié en el mercado global y en el uso de las nuevas tecnologías, dos aspectos que ellos consideran el sello distintivo del capitalismo de nuestro tiempo. Si bien es bastante cierto, no contemplan otra dimensión del cambio: nuevas maneras de organizar el tiempo, y en especial el tiempo de trabajo (Sennett, 2005, p. 20).

Así, todas las formas de trabajo están sujetas a estas nuevas “reglas del juego,” pero los profesionistas en particular están sometidos a transformaciones importantes en su forma de relacionarse con sus empleadores, bajo el esquema de *managerialismo* ya comentada, y amén de la flexibilización inexorable del trabajo.

El constructo de *managerialismo* trabajado por Fleming (2015) y Zangaro (Zangaro, 2011, 2015) es un pariente cercano, por así decirlo, del concepto del *ser (o yo) emprendedor* desarrollado por Bröckling (2016), quien, situándose también en la filosofía neoliberal, lo describe como una interpelación y constante preparación para la acción, el cálculo de pérdidas y ganancias como consecuencia de las acciones personales, la creatividad para solucionar problemas en el ámbito no sólo laboral sino también personal, la disposición hacia la solución de problemas de forma individual, las muestras públicas del éxito y la resiliencia ante la adversidad, entre otras características y conductas (Bröckling, 2016).

Bröckling (2016) también parte de las tecnologías del yo foucaultianas, comentadas en el Apartado 1.5 arriba para explicar cómo se ha llegado a la figura del ser emprendedor como el modelo predilecto de la subjetividad humana. Su constructo del ser emprendedor no se refiere necesariamente a alguien que establece nuevos negocios como tal, sino aborda particularmente a los empleados contemporáneos y cómo gestionan su propia persona para volverse atractivos para las empresas y por ende más susceptibles de ser empleados. Esta reflexión acerca del nuevo introduce un contraste con lo que tradicionalmente se ha conocido como el profesional o el profesionista, por lo que en el próximo apartado exploraré la diferencia entre la categoría de profesión y su reciente cambio hacia el profesionalismo.

### 3.4 ¿Profesión o profesionalismo?

Considero pertinente reflexionar en torno al concepto de profesionalismo, ya que aparece frecuentemente en la literatura sobre trabajo profesional, identidad profesional, flexibilización del trabajo, curriculum y educación superior. En contextos educativos y laborales, se apela al profesionalismo como un recurso discursivo para denotar conductas apropiadas y esperadas dentro del ejercicio de una profesión. Es un concepto que desde hacía décadas se predecía que sustituiría la categoría de “profesión” para abarcar o describir a todas las personas que aseveran tener conocimientos especializados, de modo que hoy en día el profesionalismo opera como un mecanismo disciplinar (Fournier, 1999).

En otras palabras, con la palabra *profesionalismo* se amplía la categoría de *profesión* para incluir a todos los que ofrecen “servicios profesionales” en un sentido generalizado y con este concepto abarcativo se pretende disciplinar al sujeto en formas de comportamiento que beneficien a los empleadores. Planteo aquí que una de las formas en que se moldea al sujeto profesional es mediante el curriculum educativo, y en particular el modelo curricular de la Educación Basada en Competencias (EBC). La EBC tiene además efectos no relacionados con la mera facilitación administrativa y homologación de estudios: a pesar de que se plantea como un enfoque constructivista que busca fomentar la interacción en el aula y el reconocimiento del contexto, ha dado lugar a la homogeneización de la instrucción, el impulso de valores individualistas y la predilección por la evaluación como medida de control de calidad.

Sin embargo, las intenciones homogeneizadoras de la EBC representan un arma de doble filo: el profesionalismo depende fuertemente del contexto en el que se desarrolla, y en este sentido la EBC, advierte Trede *et al.* (2012), al buscar alcanzar la medición de los conceptos y habilidades adquiridos por los estudiantes, puede minar el profesionalismo, dejándolo debilitado.

Exploraré más este argumento en otro apartado más adelante, pero por el momento es importante recalcar la relación que tiene el profesionalismo disipado bajo una visión *managerial* y el curriculum de la EBC como mecanismos que disciplinan y construyen a un “tipo ideal” en el sentido de Sennett que será idóneo para el modelo flexible del trabajo.

### La flexibilización del trabajo

En México, la flexibilización de la fuerza del trabajo fue facilitada a las empresas paulatinamente a partir de las reformas estructurales que buscaron contrarrestar los efectos de la crisis financiera de los años 1980. Como reflejo de las políticas neoliberales a nivel mundial impulsadas por los gobiernos de Thatcher y Reagan e implantadas a rienda suelta primero en Chile y posteriormente en varios países de América Latina (Harvey, 2009), estas reformas favorecieron el adelgazamiento de los derechos laborales de los trabajadores y debilitaron el poder negociador de los sindicatos, con lo cual se introdujeron formas alternativas de contratación como el *outsourcing*, en donde los empleados ahora tienen contratos temporales o bien son subcontratados a agencias de empleo.

Las prestaciones asociadas al empleo estable, como son la pensión, cobertura médica, fondos de ahorro, pero también la certidumbre que éstas y el contrato a largo plazo permiten, se han ido desapareciendo paulatinamente hasta quedar prácticamente como un recuerdo para muchos empleados. Harvey (2008) señala que ha surgido un nuevo modelo del mercado laboral que consiste en un núcleo reducido de personas contratadas por tiempo completo que gozan de las prestaciones concomitantes, aunque también se encuentran sujetas a exigencias de flexibilidad, adaptabilidad y movilidad. Si bien estos empleos ubicados en el núcleo de la empresa matriz resultan ser estratégicos a largo plazo, representan un número reducido de elementos de la plantilla laboral.



En el modelo de la firma flexible descrito por Harvey pero originalmente planteado por Atkinson en 1984 (Durand, 2011) la periferia consiste en dos subgrupos: el primero es constituido por aquellos empleados contratados por tiempo completo que ostentan capacidades no tan especializadas pero útiles para el mercado laboral. Existe una elevada rotación entre este grupo, y precisamente por el nuevo modelo de organización basado en la flexibilidad, el número de estos plazos varía según las necesidades corporativas.

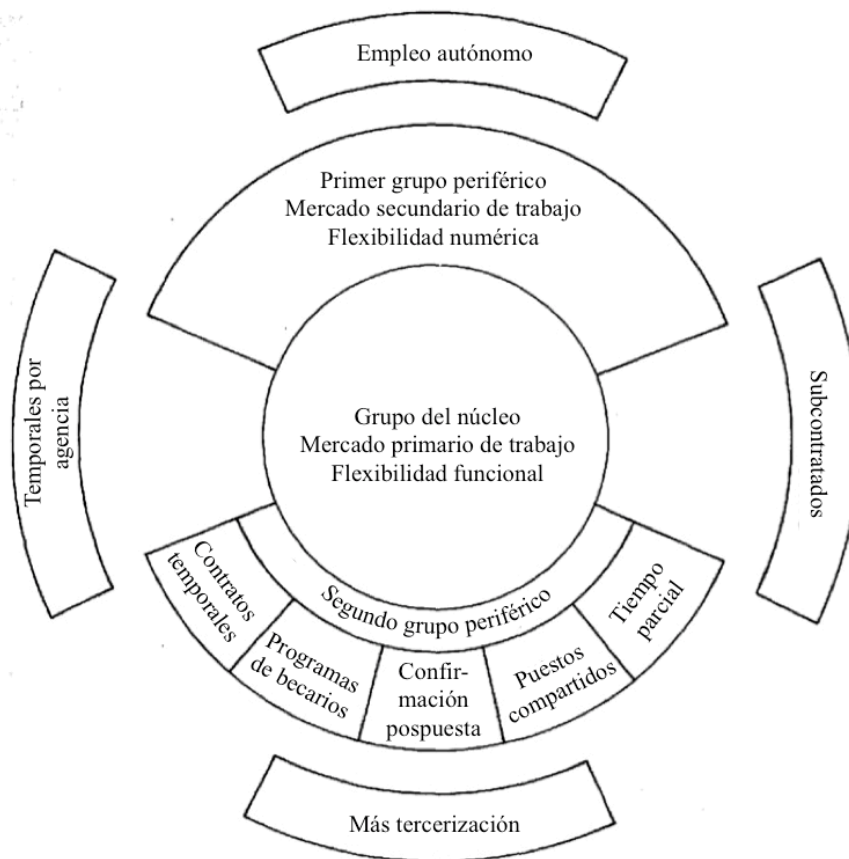


Figura 17: Estructuras del trabajo bajo las condiciones de la acumulación flexible (Harvey, 2008, p. 174)

En contraste, el segundo grupo es aún más flexible, ya que tiene menos seguridad laboral y consiste en personas contratadas temporalmente, en pasantías o por medio tiempo. Esta categoría

es la que ha mostrado mayores índices de crecimiento, por lo que resulta altamente probable que los jóvenes mexicanos egresados de universidades tecnológicas formen parte de este grupo, con poca probabilidad de ser contratados, especialmente como recién egresados, en puestos pertenecientes al núcleo; más bien sus posibilidades, especialmente para los practicantes o bien los que buscan su primer empleo formal, descansan en la categoría periférica de empleos flexibles, con reducidas prestaciones y contratación a corto plazo. Estos jóvenes, según muestran las estadísticas laborales, probablemente se enfrenten a una alta rotación a lo largo de sus primeros años de empleo.

Es buen momento de tratar el tema de “flexibilidad” porque, hasta aquí, ha aparecido en el texto en referencia a dos conceptos distintos. Bajo el primer entendimiento en cuestiones formativas, las universidades se proponen formar a jóvenes flexibles en términos de capacidades múltiples, entrenamiento en diversas áreas y facilidad de adaptación a cambiantes entornos laborales. El otro entendimiento es, desde el punto de vista empresarial, el que fue referido en párrafos anteriores en referencia a la contratación a corto plazo para controlar costos y poder responder a las exigencias del mercado. Para el joven del cual hablaré en los próximos párrafos, la doble connotación de flexibilidad aplica para él, puesto que por un lado, como empleado subcontratado a una empresa de recursos humanos, es aparente que su puesto estaba condicionado a las necesidades de mano de obra de la empresa y podía desaparecer en cualquier momento. Por otro lado, estaba formado para ser flexible con el fin de poder responder a situaciones variantes para las cuales tendría que aplicar sus distintas destrezas adquiridas a lo largo de su formación educativa y experiencia laboral.

Así es el caso de Alex, TSU en Sistemas de Mantenimiento egresados de la UTSLP quien en su primer empleo como practicante antes de titularse, ganaba dos mil quinientos pesos

mexicanos por semana, un sueldo considerable para su grado y falta de experiencia laboral. Sin embargo, incluso cuando ya se había titulado como técnico, él señaló que dicho sueldo venía “sin prestaciones,” lo que quiere decir que aunque estaba amparado por un seguro médico a través del IMSS, no contaba con otras prestaciones comunes en la Zona Industrial de San Luis Potosí, como caja de ahorro, aguinaldo, repartición de utilidades, etc. Además, debía costear su propio uniforme, tenía que pagar el servicio de comedor y su propio transporte incluso para actividades laborales dentro de su horario de trabajo. Alex narró su experiencia así:

Pues al término de mis estudios me piden que haga unas prácticas, entonces cuando yo hago las prácticas me mandan a esa empresa a hacer entrevista, hacen un proceso de selección igual como si fuera un trabajador, pues vamos varios candidatos y yo soy el que quedo, entonces me invitan a formar parte del equipo de mantenimiento, entonces ahí es donde realizo mis prácticas cuatro meses. Después de esos cuatro meses me invitan a trabajar ellos, pero subcontratado por una empresa de *outsourcing*, una empresa que trabaja para ellos. (...) Y la empresa a la que pertenezco, pues ella factura por todo el mes, entonces ella recibe una factura de veintitrés mil pesos, entonces ahí ellos también tienen una ganancia (Alex, Entrevista Personal, 17/dic/2015).

Él y otros de su cohorte son ejemplos de esta tendencia hacia la subcontratación, los contratos temporales y el uso de agencias para contratar a empleados temporales que no generan derechos ni antigüedad en la empresa.

Con este cambio de modelo llegan cambios en la forma en que los trabajadores son evaluados: surge el modelo de las competencias, que garantiza a los directivos de la empresa que los empleados potenciales y en servicio interioricen lo que Durand (2011) llama el “flujo tenso” de producción justo-a-tiempo y trabajo en equipo que naturaliza las presiones laborales y restricciones de recursos (como el tiempo), intensificando el esfuerzo de los empleados de todos los sectores: los servicios, el campo, el comercio y la industria. En concomitancia con este énfasis en la productividad y eficiencia, las competencias (el saber hacer) desplazaron la calificación (conocimientos), en donde se deja de remunerar el puesto a cambio de recompensar al individuo competente. Es decir, se individualiza el trabajo.

De manera similar, Sennett (2005) sostiene que ha surgido lo que él llama el mercado en donde el ganador se lo lleva todo: predomina la competencia individual por los puestos, de modo que se pierde la fuerza colectiva asociada a los gremios, los sindicatos u organizaciones profesionales. Ante esta individualización del ejercicio profesional característica de lo que Sennett llama la nueva economía, los jóvenes no pueden configurar una narrativa significativa sobre su futuro, pues mientras que en el capitalismo tradicional la trayectoria profesional seguía claros senderos, en el nuevo capitalismo la flexibilización del tiempo y las trayectorias a corto plazo interrumpen estas narrativas sobre el trabajo y por ende sobre la carrera profesional.

Las narrativas fragmentadas que construyen los jóvenes en torno a sus trayectorias profesionales tienen implicaciones importantes para la formación de sus identidades. Por otra parte, esta presión individualizadora erosiona los esfuerzos colectivos de los trabajadores por organizarse para reclamar sus derechos laborales y la redistribución de los ingresos que se concentran cada vez más en las manos de las inversionistas en detrimento de los empleados.

Ya sea que este nuevo modelo se llame acumulación flexible, flujo tenso, posfordismo, toyotismo, o de otro modo, ha dado pie a distintas exigencias al interior de las estructuras empresariales cuya jerarquía piramidal tradicional ha cedido a una forma más horizontal, pero no para el bien de los trabajadores y mandos medios como se pudiera suponer. Por otra parte, a esta acumulación flexible se le asocian niveles elevados de desempleo estructural, que a su vez tiene implicaciones en la capacitación de la fuerza laboral, pues ésta debe poder responder a las necesidades cambiantes de las empresas con nuevas habilidades y destrezas.

De ahí, Sennett (2006) sostiene que el nuevo capitalismo o nueva economía busca a un tipo ideal de sujeto que improvisa su curso de vida con miradas cortoplacistas, desarrolla nuevas capacidades según la demanda del mercado laboral y sabe desprenderse de su pasado. Este “yo

ideal” es capaz de modificar e incluso renovar la base de su conocimiento ante exigencias cambiantes y es autónomo, evitando la dependencia vergonzosa de los demás. La autonomía que alcanza (y que como plantea Durand (2011) trae mayor satisfacción laboral al trabajador del flujo tenso a pesar de todas las exigencias colocadas en él) alude nuevamente a la individualización creciente del trabajo.

La competencia, entendida aquí como rivalidad, es una de las recetas que Sennett (2008) señala que la modernidad ha creado para motivar a los trabajadores a realizar sus actividades bien a cambio de recompensas; sin embargo, son muchos los elementos que intervienen en el desempeño del trabajador y que van mucho más allá de su persona, pues al responsabilizar totalmente al empleado por su desempeño como individuo, se niegan factores externos que ejercen presión sobre él. A su vez, si el trabajador no acepta responder a las normas de las empresas, incluyendo la competencia por el puesto, habrá muchos candidatos más que lo puedan sustituir al instante (Durand, 2011).

En esta dinámica, surge el concepto de *implicación forzada* de los trabajadores que

se comprometen más o menos a fondo en su trabajo porque no tienen otra alternativa si quieren conservar su empleo: el mantenimiento de la tensión del flujo (ninguna avería, ninguna ruptura del flujo, etc.), reforzado con la individualización de los salarios basada en los comportamientos de los trabajadores (...) (Durand, 2011, p. 26).

Indudablemente este modelo flexible que impera en el nuevo capitalismo contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales, ya que, ante la precariedad laboral y visión cortoplacista, los trabajadores tienen pocas posibilidades de movilidad social ascendente.

Para Reygadas (2008) ante la exigencia de libre competencia en el mercado laboral como se ha descrito en párrafos anteriores, aquellos trabajadores menos productivos resultan excluidos, aunque agregaría yo que la productividad pocas veces depende exclusivamente del trabajador individual. La desigualdad surge también de las diferencias en la distribución de los recursos,

entre los cuales se incluye la formación especializada, que cada vez es más exigida, y que forma parte de lo que Reygadas llama recursos interiorizados. Los recursos externos, que incluyen el capital económico y bienes materiales, pueden ser apropiados con mayor facilidad cuando esto sucede sobre la base de recursos interiorizados.

Sin embargo, los recursos interiorizados también son decisivos, por un lado, porque es más difícil ser despojado de ellos y, por otro, porque de ellos dependen las capacidades de uso y aprovechamiento de los recursos externos. Un recurso externo puede incrementar rápidamente la apropiación de riquezas, pero en el mediano y largo plazo los recursos interiorizados pueden ser más importantes, porque aumentan las posibilidades de retención de las riquezas y la reproducción de las capacidades de apropiación (Reygadas, 2008, p. 55).

Estos recursos interiorizados, como se ha señalado, incluyen la formación especializada, la cual en México es constituida en la educación superior por diversos actores institucionales.

### **3.5 El aprendizaje universitario como espacio de negociación de la identidad profesional**

Como se ha mencionado en otros apartados, concibo la identidad como una construcción negociada que representa un proceso en lugar de un estado, y como tal, su espacio de negociación inicial es en la escuela. Algunos estudiantes, como vimos en el apartado sobre la elección de carrera, han prefigurado su identidad profesional incluso antes de pisar la universidad, mientras que para otros el proceso se llena de obstáculos y contradicciones que postergan la construcción de una identidad profesional. Esta construcción no es sólo subjetiva e individual: surge al interior de una colectividad, de estudiantes coetáneos que comparten el paso por una carrera, la adquisición de conocimientos especializados, la socialización grupal en una negociación iterativa, es decir, en constante y repetida construcción. Es decir, los componentes de la identidad profesional comienzan a construirse y articularse con mucha antelación a la inserción y trascienden el aspecto laboral de sus biografías en una relación dinámica entre las distintas esferas de sus vidas (Nyström, 2009).

Al iniciar sus carreras universitarias, los estudiantes entrevistados en muchos casos tenían expectativas poco claras sobre el trabajo que realizarían como administradores, mercadólogos o ingenieros. Incluso ya en el ejercicio laboral, para algunos era difícil delimitar sus roles en la organización y detallar sus actividades, mucho menos describir las significaciones que habían construido en torno a su profesión. Aun así, habían desarrollado los valores, los conocimientos y habilidades inherentes al ejercicio profesional, aplicando la identidad profesional de sus distintas disciplinas a sus respectivas identidades personales, porque con nuevas formas de aprender y construir el conocimiento, y ante procesos laborales siempre cambiantes, se construyen otros modos de constituir al sujeto trabajador profesional.

El octubre de 2016 asistí al Primer Congreso Universitario para la Industria Automotriz, organizado por la COPARMEX, en el cual se presentó una mesa con el Rector del Tecnológico Regional, el de la Universidad Potosina, un coordinador de carrera de la Universidad Politécnica y representantes de la Universidad Tangamanga. Mi interés era realizar trabajo de campo, así que asistí a varias conferencias y hablé con algunos estudiantes presentes. Tomé notas de campo sobre los discursos pronunciados, los temas tratados, los stands publicitarios colocados en las orillas del foro, las preguntas de los asistentes y las respuestas dadas por las figuras educativas e industriales que exponían en el escenario. Algunos de los ponentes elogiaban las respuestas de sus respectivas universidades a la demanda de personal calificado en el mercado laboral: el coordinador de la carrera de Ingeniería en Sistemas y Tecnologías Industriales, el Dr. Niño, presumió la cifra de empleabilidad de la universidad, que alcanzaba el 94% de egresados colocados en empleos tras su egreso de la UPSLP. Habló de las competencias que desarrollaban sus estudiantes, de las residencias profesionales, las certificaciones que tenía la carrera. Además, dijo, sus egresados estaban formados en valores como la puntualidad, honestidad, ética,

responsabilidad, motivación e iniciativa y tenían capacidad de análisis. Habló de sus cualidades psicológicas y sus habilidades personales, ejemplificando el sentido de la planificación con un caso hipotético de un estudiante que lograba el máximo éxito profesional, pero decía, “Pero me costó mi matrimonio,” por lo cual se podía concluir que no había desarrollado estas habilidades personales.

Así continuó durante más de una hora la ola de presentaciones de los funcionarios universitarios. Al concluir los discursos y presentaciones, se abrió el foro para una sesión de preguntas del público. Me llamó la atención el contraste de las preguntas con el contenido de los discursos recién pronunciados. La primera, planteada por un joven estudiante de la Universidad Potosina, preguntó acerca de cómo se podría unir el desarrollo familiar con el desarrollo familiar en un entorno que parecía invitar a dejar de lado la vida personal. La segunda pregunta, de un egresado de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, cuestionaba los problemas de seguridad que había en la entidad. La tercera duda cuestionaba el compromiso de las empresas de la Zona Industrial con la sustentabilidad, señalando el problema de contaminación del aire que había en la ciudad. La cuarta pregunta giraba en torno a los ni-nis y cómo las universidades estaban tratando de contrarrestar el engrosamiento de sus filas. La quinta participante, una estudiante del Tecnológico Superior, preguntaba sobre la posibilidad de poder estudiar y trabajar, como tanto lo planteaban los rectores presentes. En efecto, como respuesta de la cuarta pregunta, acabábamos de oír que en la Universidad Potosina se creaban “sí-sís”: estudiantes que Sí trabajan y Sí estudian en una modalidad mixta.

Las preguntas de los estudiantes revelaron una visión crítica y reflexiva de los jóvenes presentes ante la creciente énfasis institucional en la empleabilidad en el sector productivo. El evento, que repito se nombró “Primer Congreso Universitario para la Industria Automotriz”



estaba repleto de pronunciaciones sobre la gran oleada de inversiones industriales y la capacidad de las instituciones educativas de responder a ellas. Pero los estudiantes querían que se escucharan sus inquietudes sobre temas sociales, y al voltear el micrófono hacia el público, encontraron el foro para hacer escuchar sus voces. Las respuestas oficiales no dejaron de ser corteses, superficiales y políticas. Sus intervenciones protocolarias fueron respondidas con los aplausos de rigor del público, pero como investigadora estuve consciente de que las preguntas mostraban que los estudiantes estaban negociando su posición ante la creciente apuesta educativa por la industria.

### **3.6 Experiencias identitarias en la activación de marca**

No todos los estudiantes entrevistados habían acumulado experiencia laboral al momento de entrevistarlos. Sin embargo, las dos universidades habían desarrollado eventos anuales en los cuales los estudiantes podían aplicar los conocimientos adquiridos en el aula a tareas prácticas en las cuales simularían el ejercicio profesional. En las entrevistas los estudiantes de la carrera de LMI en la UPSLP me narraron sus experiencias vividas en prácticas de “activación de marca” que representaban momentos clave para la construcción de su identidad profesional, tanto en sentido positivo como en forma disonante.

La primera actividad, realizada a lo largo de dos semanas en el segundo semestre de la carrera, consistía en una activación de venta de productos de la empresa Provi, productora potosina de botanas consistentes en papas fritas, churros, cacahuates, chicharrón y otros alimentos fritos embolsados en envolturas de plástico. En asociación con la UPSLP, Provi promueve año con año esta actividad para que los estudiantes aprendan estrategias de promoción, comercialización y venta de cambaceo y mayorista. Organizados en equipos de diez integrantes, los estudiantes compiten entre sí para ver cuál logra contabilizar la mayor cantidad de ventas. El

equipo ganador, al menos en la propuesta, recibiría un cheque de parte de la empresa, aunque había confusión, cuando entrevisté a los participantes, acerca de si esto sucedía o no.

En este marco, observé a un grupo de estudiantes que, en un salón de clases de la UPSLP, se organizaba para conducir un evento promocional en la plaza principal del municipio vecino de Soledad de Graciano Sánchez. Ahí, colocarían equipo de sonido para vocear la promoción de venta de botanas y reproducir música “de antro,” contrataron a un payaso para hacer figuras en globo, rentaron una casa inflable que pondrían a disposición de los niños de forma gratuita y acordaron su vestimenta a estilo de un uniforme. Era claro que en su equipo ya estaban establecidos sus diferentes roles: estaba la líder, quien estaba afinando los detalles con sus proveedores de servicios. Estaba su “mano derecha,” un joven que llevaba en una libreta las cuentas de lo desembolsado, pues los gastos corrían a cuenta de los estudiantes, pero, según me señalaron, podrían ser recuperados a través de las ventas. Había varias personas atendiendo cuestiones operativas en torno a la actividad por llevarse a cabo, y por supuesto, algunos participantes no participativos que, apartados del grupo, se distraían con sus artilugios digitales en mano.

Ese fin de semana los observé en la plaza, estudiantes vueltos vendedores intentando en una mañana fresca despachar sus botanas a peatones que rondaban la plaza principal del municipio de Soledad, así como en un crucero cerca del supermercado H-E-B en la Avenida Himno Nacional, en la ciudad capital. En ambos casos observé que la tarea era una de ventas, la cual les venía de forma natural a algunos estudiantes extrovertidos, mientras que para otros era una actividad que parecía hasta dolorosa, pues no era fácil para ellos abordar a extraños, mucho menos caminar entre los vehículos durante el breve periodo que duraba cada semáforo en rojo. Mientras que algunos lo asumían como una actividad provechosa para su formación, en

conversaciones detecté resentimientos de parte de algunos que intuían una relación abusiva entre la empresa Provi y los estudiantes, dado que eran los últimos los que ponían los recursos para poner en práctica sus estrategias, mientras que la primera era la que ganaba de su labor, incluso después de la práctica, dado que no sólo era venta directa, sino el establecimiento de relaciones comerciales con clientes mayoristas.

Si bien en entrevistas me enteré de las quejas que tenían, en particular las estudiantes más participativas en el evento, sobre sus compañeros que no aportaban con ideas o recursos, haciendo más pesado el trabajo para ellas, otros estudiantes expresaron su gusto de haber aprendido a “salir de su zona de confort” a pesar de los retos. Así lo narró Amelia, estudiante de segundo semestre de LMI en la UPSLP, para quien el trabajo en equipo significó apoyar a aquellos que, de una caja de veinte bolsas de botana sólo lograron vender seis a lo largo de cinco horas, mientras que ella misma se enfrentó a las negativas de los conductores que, aun explicando ella que era un proyecto escolar, se rehusaron a comprarle el producto.

Su compañera Mónica reconoció el valor de la actividad al atribuirle el desarrollo de mayor seguridad en sí misma así como la práctica en un escenario más real: “Ofrecí mi producto y yo creo que ahora en estos momentos me siento mucho más segura; antes fue difícil porque lo tenía que exponer enfrente de todo el salón” (Mónica, Entrevista Personal, 14/mar/2017). Así, afianzó su identidad como mercadóloga a través de la venta de productos, aprendiendo a sobrellevar las relaciones interpersonales, aseverando: “Yo creo que es en lo que a mí personalmente más me ayudó para un futuro, el poder trabajar con personas porque al final de cuentas ésa es la mercadotecnia, trabajar con personas, no estás trabajando con empresas” (Mónica, Entrevista Personal, 14/mar/2017).

Otra miembro de su equipo, Fátima, relató que a pesar de enfrentarse a las negativas de los consumidores a comprar sus productos, la activación de marca fue un evento provechoso, el cual describió como

una práctica para entender que a veces la gente no te va a apoyar como querías o el cliente no te va a cumplir lo que tú querías. En mi punto de vista, entiendes que no siempre toda la venta es segura, no siempre todo va a la par, entonces tienes que ver cada aspecto de las relaciones (Fátima, Entrevista Personal, 14/mar/2016).

De modo similar su co-vendedora Elsa admitió una transformación desde una sensación de vergüenza de estar vendiendo de puerta en puerta a una de valor al perder el miedo a abordar a desconocidos en espacios públicos para ofrecer botanas.

De modo similar a la activación de marcas, en el tercer semestre los estudiantes de la misma carrera, los estudiantes compiten para lograr las mayores ventas de tortas. El objetivo es aplicar las herramientas estratégicas de venta, generando un concepto de negocio. En el 2016 fueron once equipos que presentaron un stand cada uno para el evento, que dura desde las ocho de la mañana hasta las ocho de la noche y cuya convocatoria es muy grande debido a que ha recibido mucha atención mediática y promoción entre el mismo alumnado y egresados. Aunque se anuncia su conclusión a las ocho, rara vez termina hasta esa hora, debido a que se terminan los insumos antes.

Cuando asiste al evento, el coordinador de la carrera de LMI toma su decisión respecto a dónde consume la torta, que puede ser fabricada por personal contratado por el equipo, hasta

va a depender de la estrategia de ventas que ellas utilicen en su momento, [...] en su momento el stand que más me llame la atención, en donde yo me sienta más cómodo, más a gusto, donde yo diga, “aquí entro a comer”, y normalmente lo hacemos así, vienen y me ofrecen, “profe, come con nosotros”, no, yo ese día elijo, no puedo elegir ahorita hasta que estén ellos (Mtro. B, Entrevista Personal, 02/nov/2016).

Toma su decisión de consumo con base en el desempeño de sus estudiantes al momento del evento, al cual también se le refiere como un proyecto de “sales force,” que se refiere a la división de una empresa a cargo de la venta de productos o servicios.

Rosa, estudiante de LMI en la UPSLP, lideró su grupo de ventas que resultó ser el equipo ganador de su generación al lograr la mayor cantidad de ventas. Ella narró la experiencia de cómo tomó la posición de liderazgo aun cuando las ventas le representan el aspecto menos atractivo de su carrera, a pesar de lo cual sobresalió en la competencia. Su éxito no se debió a un interés inherente o naturalidad para las ventas, entonces, pero sí a un deseo de sobresalir que había desarrollado desde su infancia cuando quería destacarse académicamente. Tomó la batuta de su equipo para coordinar la preventa de boletos. Dijo que sus compañeros habían establecido como meta que cada integrante vendiera 300 tortas, pero que no todos cumplieron el objetivo. Además de lograr ventas, tuvieron que negociar con proveedores, trazar rutas óptimas de tránsito por la ciudad para ahorrar gasolina y enfrentarse a imprevistos que surgieron a lo largo de su experiencia durante el semestre.

Uno de dichos desencuentros fue cuando perdieron el patrocinio de una escuela que previamente había negociado, porque, dijo, la maestra de otro salón que impartía la misma materia cuyos alumnos también participaban en el concurso les tendió una trampa, una conducta que era característica de la profesora cuyo afán de ganar sobrepasaba los límites éticos. En palabras de Rosa, la profesora “hacía cosas muy, muy infantiles para que sus equipos ganaran el concurso” (Rosa, Entrevista Personal, 13/ene/2016), por ejemplo cuando marcó a la escuela en cuestión fingiendo ser una de las alumnas, cancelando su acuerdo de patrocinio.

Al relatarme la forma en que vivió la práctica de ventas de tortas, si bien admitió su disgusto por las ventas, logró abstraerse de estas vivencias universitarias como un estado

temporal que se culminaría en la posibilidad de especializarse, ya como licenciada, en su área predilecta, el diseño de imagen. En este sentido, la experiencia inmediata sería un puente hacia sus metas profesionales, y definió la experiencia no en términos de adquisición de nuevos conocimientos sino en términos valorativos de perseverancia, que se asocia a las cualidades de un trabajador y emprendedor:

No es para mí. No me gusta. No es algo que me apasiona ni nada. Entonces sí se me hizo muy desgastante para mí porque estaba haciendo algo pues que cómo que no era mi máximo. Pero ya lo hice con ganas y finalmente me di cuenta que no era tan mala en ventas como yo pensaba. Y ya. Pero ya era lo único que me daba fuerzas era decir que, bueno, a lo mejor no me está gustando pero se qué me voy a poder especializar en lo que sí me gusta y de eso estoy segura que me va gustar (Rosa, Entrevista Personal, 13/ene/2016).

Esta capacidad de Rosa de distanciarse de sus experiencias desagradables en torno a la venta de tortas es análoga a su postergación de su ruta vocacional deseada: sacrifica

### **3.7 “Se me quemaban las manos”: Estudiantes trabajadores y trabajadores estudiantes**

Así como Alex, referido en el apartado anterior, comenzó en su primer empleo mientras aún era estudiante, muchos de los entrevistados participantes en este estudio comenzaron a desarrollar experiencia laboral mientras estudiaban. En algunos casos era por gusto propio, por el interés de comenzar a “hacer curriculum,” pero en otros era por necesidad, por no depender de sus familiares o por la costumbre que habían desarrollado desde más jóvenes de estar ganando su propio ingreso.

Alex, más adelante, tuvo que dejar otro empleo cuando decidió continuar sus estudios de TSU a ingeniería. En la UTSLP, para participar en el programa de continuación de estudios, es necesario mostrar un año de experiencia laboral y estar trabajando mientras se participa en el programa de estudios. Sin embargo, al paso de las semanas en esta segunda etapa de estudios, la empresa en donde laboraba le comenzó a exigir que asistiera los sábados al trabajo:

Yo hablo con mi jefe, “mira, voy a regresar a estudiar, los días de clase son viernes y sábados, ¿no hay problema?” “No, no hay problema, nos acomodamos

para darte el espacio”, entonces ya cuando entro me empieza a decir, “No, pues tienes que venir sábados en la mañana, apóyanos, necesitamos que nos apoyes”, entonces pues ya voy, y me empiezan a cambiar turnos, empiezo a faltar a las clases y dije, “no, pues mejor estudio”, también por eso, ésa es otra de las cosas que me hacen decidir renunciar, me salgo y decido seguir con los estudios (Alex, Entrevista Personal, 17/dic/2015).

Un acuerdo inicial que le permitía estudiar y trabajar falló y tuvo que elegir entre la actividad laboral y el estudio. En ese momento él eligió el estudio, aunque posteriormente también lo tuvo que dejar por motivos de promedio.

Carmen inicialmente entró a la UPSLP a estudiar una ingeniería, pero sólo duró un semestre ahí. Aunque no señala si se dio de baja por otros motivos, ella relata que su horario de estudio no le permitía combinar el trabajo con el estudio, por lo que prefirió buscar otras opciones educativas. Su familia es de clase trabajadora; su padre es supervisor en una fábrica y su madre es recepcionista, y todos los integrantes de su familia trabajan, incluso ella y sus hermanos.

Otro joven que estudió en la UTSLP, Nicolás, al momento de entrevistarlo aún se encontraba estudiando la ingeniería en logística internacional en la UTSLP, pero a la vez laboraba en una empresa de transporte. Para él es difícil combinar las exigencias del trabajo con el estudio, porque tiene el cargo de coordinador de tráfico, por lo que la responsabilidad es alta —en sus propia estimación lleva el 70% de la responsabilidad de la empresa— y tiene que estar pendiente de todos los transportistas y sus cargamentos. Su horario laboral es de tiempo completo, además de que realiza sus estudios de continuación de TSU a ingeniería los viernes y sábados. Confiesa que en ocasiones está obligado a faltar a clases para atender imprevistos en la empresa, lo cual le ha ocasionado algunos problemas de asistencia escolar. Sin embargo, sus profesores comprenden su situación y son flexibles con él. Para él, el trabajo significa un sacrificio necesario para poder alcanzar su sueño de ser ingeniero.

Equilibrar el trabajo con el estudio no es tarea fácil. Otra egresada de la UTSLP, Mariana, ya trabajaba desde pequeña con su tía vendiendo pan dulce desde un carrito en un barrio céntrico de San Luis Potosí. Mientras estudiaba el grado de TSU también trabajó. Pero al entrar a la continuación de estudios a ingeniería, el balance entre trabajo y estudio se complicó:

Es muy complicado trabajar y estudiar, porque pues en realidad en los trabajos hay que estar movido, presionado, siempre tienes que mostrar que tú puedes hacer más, estar buscando, buscando. Entonces yo sí me presionaba mucho, había por ejemplo días como había plataforma entre semana, me dormía a las tres, cuatro de la mañana, y a trabajar a las ocho y media, a [una empresa de materiales de construcción], y mucha veces que íbamos a clases, que íbamos los viernes y sábados, como en tres o cuatro ocasiones de viernes para sábado íbamos así prácticamente que yo dormía una o dos horas (Mariana, Entrevista Personal, .

El horario de trabajo para muchos de los estudiantes no es adaptado en realidad para que ellos puedan realizar las dos actividades. Sienten la obligación de responder a sus jefes en sacrificio de sus tareas universitarias, pero, como menciona Mariana, esto representó una ventaja para ella al terminar la ingeniería porque contaba con experiencia laboral que los ingenieros egresados de otras escuelas no necesariamente tenían.

Una de las estudiantes más empeñadas en el trabajo es Sara, para quien el trabajo es tan central en su vida que, cuando le pregunté qué hacía en su tiempo libre, dijo que trabajaba. “¿Y cuando no estás trabajando?” le pregunté. “Recogiendo mi cuarto,” respondió. Como mencioné en un apartado anterior, Sara, originaria de Reynosa, Tamaulipas, una ciudad de la frontera norte de México, vivía en la casa de asistencia de su tía en San Luis Potosí. Compartía algunas responsabilidades caseras con la tía, pero era la menor de sus actividades económicas:

En una tienda de teléfonos, en la mañana estaba mi mamá, llegaba yo de la escuela y estaba toda la tarde; salí de la secundaria y seguí trabajando, en la preparatoria también, trabajé en una de teléfonos, trabajé en un *cíber*<sup>36</sup>, trabajé en un restaurante, trabajé en una dulcería, trabajé en tienda de ropa, también cuidé niños, cuando llegué aquí a San Luis también ya tuve, gracias a Dios, empleo,

---

<sup>36</sup> El “cibercafé” es un lugar en donde se puede rentar una computadora por periodos de media hora en adelante. Generalmente son locales pequeños atendidos por una o dos personas.



estuve trabajando en C&A<sup>37</sup> y en tiendas de ropa como cajera, casi siempre me toca ser cajera, soy muy buena para eso, tengo mucha (...) facilidad de palabra (Sara, Entrevista Personal, 05/ene/2016).

Además, señaló que trabajó en una fábrica de la Zona Industrial de San Luis Potosí como operaria durante sus vacaciones decembrinas y vendía ropa de paca en el tianguis de Las Vías<sup>38</sup> los domingos.

Su identidad como estudiante era incluso opacada por su identidad laboral, pues sus narraciones en torno a sus experiencias universitarias eran bastante breves en comparación con las respuestas que narraba sobre el trabajo. La actividad laboral representa para ella una actividad determinante en su vida que posibilitaba la independencia de su lugar natal, una ciudad que no le agradaba por la violencia del narcotráfico transfronterizo. Para alejarse de la inseguridad concomitante, se acercó a San Luis Potosí primero de visita y, dado el agrado que tenía ella por esta ciudad central, luego para quedarse a estudiar.

Para Óliver, el trabajar mientras estudia representa la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos técnicos. Como estudiante de séptimo semestre de ingeniería en tecnologías de la manufactura en la UPSLP. Por medio de un conocido se enteró de un trabajo en un taller mecánico automotriz a donde se acercó, admitiendo en la entrevista que aun tenía carencias de conocimiento que esperaba aprender en el camino. El dueño del taller quedó satisfecho con que podría aprender rápidamente el joven, y de esta forma tenía siete meses y medio trabajando como mecánico cuando lo entrevisté en ese taller. Expresa no tener mucha dificultad para equilibrar el trabajo con el estudio porque trabaja medio turno durante el periodo de clases, aunque menciona que su horario de clases es por la mañana; se traslada al taller para trabajar cuatro horas y

---

<sup>37</sup> C&A es una tienda holandesa de venta de ropa al menudeo. Hoy cerrada, la tienda en donde trabajó Sara estaba localizada en el centro comercial Plaza San Luis localizado en una zona afluyente de la ciudad. Aun cuenta con otra tienda en otro centro comercial.

<sup>38</sup> Las Vías es el nombre por el cual se conoce un tianguis o mercado de comercio informal que se instala los domingos en la Avenida Hernán Cortés al norte de la ciudad de San Luis Potosí. Una de las actividades importantes es la venta de “ropa de paca,” que es ropa de segunda mano enviada desde los Estados Unidos en pacas de varios cientos de piezas de ropa por paquete.

después debe volver a tomar más clases por la noche en la universidad. Sólo cuando está de vacaciones trabaja turnos de ocho horas en el taller.

Además de que el trabajo para Óliver representa la posibilidad de poner en práctica sus conocimientos, es también una forma de aportar a la economía familiar, pues ayuda con los gastos de su casa donde vive con su abuela y su madre: “Yo las apoyo ahí en lo que puedo, porque también uno tiene gastos y gustos” (Óliver, Entrevista Personal, 8/dic/2015). Adicionalmente paga su propia colegiatura universitaria. Aunque ése era el primer empleo que había tenido relacionado con la ingeniería en manufactura, en periodos anteriores le había auxiliado a su padre en la siembra de cacahuete en un pueblo perteneciente a la Zona Media del estado de San Luis Potosí, y en otro pueblo cercano en la Zona Media donde vive su tío, trabajando “allá con el ganado, ganado de engorda, inyectando a los animales y todo eso. No me gusta mucho todo ese ambiente porque sí es muy pesado, muy cansado, es muy mal pasado” (Óliver, Entrevista Personal, 8/dic/2015).

Otro joven que paga su propia colegiatura es David, quien estudia el segundo semestre de la licencia en mercadotecnia internacional en la UPSLP. No es por necesidad que pague sus gastos sino por la necesidad de sentirse independiente. Por eso trabaja en un centro de atención telefónica a clientes de una empresa de telefonía móvil. “Llevo un año desempeñando ahí y es por las tardes; tengo un horario de lunes a sábado. Ahí hay mucha oportunidad de crecimiento de trabajo, ya he ascendido varias veces” (David, Entrevista Personal, 09/oct/2015). Para él, su horario de seis horas de trabajo, seis días a la semana, era “leve”. David combinaba treinta y seis horas de trabajo a la semana con más de veinticinco horas de clase a la semana, además de las

horas que dedica a la realización de tareas y proyectos, incluyendo el proyecto de activación de ventas de botanas Provi<sup>39</sup>.

La última de los entrevistados que trabaja y estudia es Mónica, quien al momento de la entrevista trabajaba en una empresa de fumigaciones. En una asignatura de su programa de estudios un profesor desarrolló un ejercicio en clase consistente en vender un producto a otro compañero del salón. Ella eligió venderle los servicios de fumigación de la empresa donde labora. Confiesa que cuando empezó a trabajar en dicho lugar se ponía nerviosa al ofrecer servicios de fumigación a extraños, pero atribuye la mayor confianza que tiene en sí misma al aprendizaje que ha obtenido en la universidad mediante actividades que trascienden los muros de la escuela. Ahora, dice, tiene más seguridad al exponer frente al grupo, pero también para realizar ventas en su trabajo:

(...) yo creo que ahorita ya es mucho más fácil porque ya lo hiciste, ya no es como un ejercicio, una actividad, ya lo hiciste con personas del mundo exterior que pues no saben absolutamente, a lo mejor y llegábamos nosotros y ellos nunca en la vida habían escuchado del producto, entonces pues creo que eso fue como, por lo menos a mí en lo que más me ayudó y yo creo que en ese sentido, yo creo que es en lo que a mí personalmente más me ayudó para un futuro, el poder trabajar con personas porque al final de cuentas ésa es la mercadotecnia, trabajar con personas, no estás trabajando con empresas (Mónica, Entrevista Personal, 14/mar/2015).

Los jóvenes participantes que estudian y trabajan lo hacen por diversos motivos, entre ellos, la necesidad económica, el deseo de sentirse independientes, las ansias por estar ocupados o el interés por “hacer curriculum”. Para algunos de ellos era una segunda naturaleza estar trabajando y estaban acostumbrados a ello desde pequeños, mientras que a otros se les dificultaba cumplir con sus responsabilidades en ambos ámbitos. Sus experiencias manifestaron

---

<sup>39</sup> Este evento, producto de un proyecto de una materia de mercadotecnia en la UPSLP, es llevado a cabo anualmente por los estudiantes de segundo año de LMI. Consiste en competir por equipos para alcanzar la mayor cantidad de ventas de botanas de la marca Provi, una empresa potosina, durante el periodo semestral. Se detallará el evento en otro apartado de este documento.

que mediante el trabajo y el estudio afianzaban su identidad profesional al aplicar sus conocimientos teóricos y prácticos en el “mundo real” del empleo formal.

### **3.8 Identidades estratégicas: entre la conformidad y la resistencia**

Entre los imaginarios de los jóvenes participantes en el estudio, al analizar las narraciones que se generaron en las entrevistas, detecté que habían desarrollado o estaban en proceso de desarrollar diferentes estrategias para resistirse a las estructuras del entorno, en pocos casos, y para repuntar la factibilidad de emplearse con las empresas que deseaban. De esta forma, en este apartado busco explorar el trabajo identitario y las estrategias que los participantes siguieron para negociar y regular sus identidades profesionales en aras de ser más “empleables.” A partir de las respuestas aportadas, detecté cuatro temas recurrentes bajo los cuales agrupé estrategias relacionadas. La primera categoría la llamé “cultivo del carácter,” la segunda “relaciones interpersonales,” la tercera “gestión de la trayectoria laboral,” y la cuarta “estrategias de género.”

En la primera se agruparon estrategias centradas en el desarrollo de una ética profesional prefigurada como la idónea para acoplarse a la cultura empresarial dominante en el mercado laboral; incluidas en ellas están el desarrollo de aspectos disposicionales de su carácter o su persona, como mostrar disposición al trabajo y el deseo de “superarse,” una expresión un tanto genérica que incluía la voluntad de seguir capacitándose, certificar sus conocimientos, y ser evaluados en su desempeño laboral. También consideraron dimensiones éticas como el compromiso, el cumplimiento eficiente con objetivos marcados por ellos mismos y por sus superiores, la responsabilidad y la puntualidad.

Ejemplo de lo anterior es el de Eliana, recién egresada de la Ingeniería en Desarrollo e Innovación Empresarial de la UTSLP. Ella asumía como parte de su identidad profesional su locuacidad, sociabilidad y gusto por la negociación, cualidades que consideró que le habían

abierto puertas en el ejercicio profesional. Estos atributos que señaló además le beneficiaron para sobrellevar una relación complicada con una compañera “gacha” (en sus palabras),<sup>40</sup> con quien encontró que llevando un trato que otros colegas suyos no habían podido procurar, pudo eficientizar su propio trabajo.

Bajo la categoría de relaciones interpersonales consideré referencias a la cultivación de una buena relación con sus empleadores para “abrir puertas” hacia otros puestos dentro y fuera de sus lugares de trabajo y la preocupación por mejorar la comunicación tanto con sus pares como con sus superiores. Incluso implicaba tener nexos instrumentales con colegas “difíciles” al reconocer que contar con su apoyo los beneficiaría, de modo que el manejo de conflictos les resultaba estratégico para su permanencia y avance. Finalmente, el aprovechamiento de las redes sociales apareció como otra estrategia empleada por algunos entrevistados. Al potenciar sus relaciones interpersonales de esta forma, se modificaba la forma en que ellos se identificaban con su trabajo.

La tercera categoría de estrategias identitarias, la gestión de la trayectoria laboral, incluyó estrategias para afianzar las oportunidades de empleo futuras, consistentes en “hacer curriculum” acumulando credenciales que respaldaran su formación: entre otros, éstas encierran la continuación de estudios a nivel de ingeniería en la UTSLP o la continuación de estudios a nivel maestría; la capacitación continua; la búsqueda de nuevas experiencias y conocimientos; y la contemplación de nuevos espacios laborales más allá de la ciudad de San Luis Potosí, como Querétaro, León, Monterrey y otras de la frontera norte. También encontré algunos casos de cambio de carrera, con modificaciones vocacionales, con fines pragmáticos, y finalmente, la rotación estratégica, que se significaba por los entrevistados no como una muestra de falta de

---

<sup>40</sup> El caso de la relación de trabajo entre Eliana y su colega será tratado con un poco más detalle en el Apartado 5.5.

lealtad sino como una forma de aprovechar las redes de conocidos, aprovechar oportunidades que consideraban fugaces y ampliar los conocimientos en ambientes laborales desconocidos, evitando así el estancamiento.

Carmen, egresada de Ingeniería Mecánica de la UTSLP, valoraba el crecimiento en conocimientos por encima del aumento de sueldo y ascenso jerárquico: “No hay nada como buscar siempre ir para arriba, y a veces no es siempre económicamente” dijo (Carmen, Entrevista Personal, 06/dic/2018). Reconoció que, trabajando como estaba en una empresa familiar, sus posibilidades de promoción interna eran limitadas dada la distribución horizontal de su organigrama. Sin embargo, veía en la empresa la posibilidad de aumentar sus conocimientos antes de buscar un nuevo empleo: “Tienes que aprender algo para salir competitivo en otro tipo de empresa,” dijo (Carmen, Entrevista Personal, 06/dic/2018). Así, empleó una estrategia identitaria de gestión de su trayectoria laboral, aplazando un posible salario más alto en otras empresas con el fin de afianzar sus conocimientos en su actual empleo. Esto, además, fue notable porque contradujo las posturas de algunos empleadores que lamentaban la falta de lealtad de los *millennials* hacia sus patrones.

En cuarto lugar, las estrategias de género y familia abordan la postergación de la relación de pareja o del matrimonio y de la procreación, así como el aplazamiento de la emancipación del hogar de la infancia. Con la excepción de una de las entrevistadas que era recién casada, todos los participantes en el estudio vivían en la casa de sus papás o de algún familiar, incluso después de concluidos los estudios universitarios. Estas estrategias también estaban vinculadas con el emprendimiento, ya que algunas entrevistadas plantearon la apertura de negocios propios como una forma de poder cuidar el equilibrio entre la atención a los futuros hijos y los logros profesionales.

Así lo expresó, por ejemplo, Mariana, egresada de la Ingeniería en Desarrollo e Innovación Empresarial y, además, recién casada: “Quiero poner algo para mí, un negocio, porque la verdad es que la industria sí te quita mucho tiempo. Digo, me gusta lo que hago, y ahorita no tengo familia, todavía no está en mis planes, pero tengo esa idea” (Mariana, Entrevista Personal, 09/abr/2016). Dijo, además, que si bien deseaba tener hijos propios, esto no significaba un deseo de permanecer en casa para cuidarlos y realizar labores de casa. El proyecto de empresa lo estaba desarrollando en colaboración con su esposo.

Estas estrategias, incluso cuando apuntan a cultivar las relaciones interpersonales, son instrumentales para alcanzar objetivos individuales. Como he argumentado en apartados anteriores, la atención a y la apuesta por la empleabilidad ocuparon un lugar central en los imaginarios laborales de los jóvenes. Las estrategias delineadas en este apartado siguen esa lógica individualizante de la trayectoria laboral con finalidades de obtención, continuación y avance jerárquico en el empleo; sin embargo, el caso de David, estudiante de la Licenciatura en Mercadotecnia Internacional de la UPSLP, reveló que la mirada individual era temporal, al menos en su caso:

Ser una persona que no tenga alguna pareja o algún de concubino, tampoco porque pues de qué sirve, eso de la parte personal, de qué sirve que estés en un área ganando millones de dólares, millones de pesos y no tenga nada que hacer. Simplemente estar rodeado de las mismas personas que quieren estar con el CEO o amigos falsos, por decirlo así, que no tengas como una relación personal estable, eso también te puede afectar muchísimo porque si no, te haces como una persona egoísta en tu mismo yo: para mí, para mí, mi carrera es para mí, mi trabajo es para mí, mi vida es para mí. Entonces sí te puede afectar eso, dejar de lado relaciones personales, un tiempo, sí; de lleno, no (David, Entrevista Personal, 09/oct/2018).

En esta cita David se resignaba a la necesidad de poner en práctica la estrategia interpersonal de aprovechar las redes para “estar rodeado” de personas allegadas al mando, a la vez que la criticó por su egoísmo y su incompatibilidad con la vida en pareja. David consideró que era una estrategia viable que más allá del corto plazo, sin embargo, se tendría que renegociar.

Entonces, las cuatro categorías de estrategias identitarias empleadas por las y los entrevistados revelaron una interrelación entre ellas: el uso de unas no impedía la puesta en práctica de otra, y en algunos casos se complementaban. Era posible cultivar una cualidad personal en aras de mejorar una relación interpersonal en el trabajo, por ejemplo. Las estrategias fueron desarrolladas dentro de su trabajo identitario tanto dentro como fuera del espacio laboral para crear significado en entornos difíciles, fijar metas y resignificar sus imaginarios al pasar de la prefiguración a la figuración de sus trayectorias laborales.

### **3.9 Conclusiones del Capítulo 3**

Desde la elección de sus universidades, los participantes en el estudio se autoseleccionaron como sujetos cuyos imaginarios laborales se prefiguraban en una fuerte identificación con el trabajo y la industria, como bien lo vimos en el Capítulo 2 en donde se identificó que la mayoría tenía un locus de control interno. Su socialización, incluso desde antes de entrar a la universidad, reveló características managerialistas al representarse simbólicamente como personas que se autogestionan, se responsabilizan por sus acciones, organizan su tiempo y se autodisciplinan. Así, las rutas vocacionales de los participantes revelaron que muchos eligieron su universidad con base en la noción de que era un espacio que reforzaban estos valores de disciplina y rigor académico. Su identidad con su escuela los contrastó con “el otro,” en este caso, los estudiantes de universidades menos homologadas a las exigencias del mercado laboral, a cuyos integrantes los consideraban menos dispuestos a realizar trabajo duro, menos disciplinados, formados con profesores laxos o faltistas que no cubrían la totalidad de su programa y dispuestos a valerse de sus redes de conocidos para obtener un puesto de trabajo “de escritorio.”

De esta forma, los participantes construyeron identidades profesionales en consonancia con sus coetáneos como miembros de una generación de estudiantes que compartían experiencias



universitarias. No por ello eran homogéneas sus experiencias ni sus identidades, pero se colocaban por encima de los egresados de otras universidades por poseer las cualidades mencionadas. Aprendían en y desde la competencia. En preparación para su trabajo profesional, desarrollaron identidades estratégicas en las que cultivaron estas cualidades identificadas con el profesional idóneo; cuidaron relaciones con profesores, mentores, colegas y jefes con el fin de facilitar su trabajo y preparar el camino para sus ascensos; gestionaron sus trayectorias laborales y currículum vitae tomando cursos de capacitación, certificando sus conocimientos y buscando oportunidades aun cuando esto implicaba rotar de empleo; finalmente, desarrollaron estrategias de postergación de la emancipación del hogar familiar, de las relaciones sentimentales y de la formación de familia propia con el fin de afianzar su trayectoria laboral.

Las resistencias presentadas por los participantes fueron pocas, pero entre ellas, se encontraron frustraciones ante la imposibilidad de lograr su identidad prefigurada al no ser reconocidos plenamente en el trabajo una vez egresados. Parte de ello era por la modalidad de contratación a la que eran sujetos, al no poder integrarse plenamente a su empresa bajo esquemas de subcontratación por empresas externas. Además, sus preocupaciones por el entorno revelaron que no sólo les inquietaba la empleabilidad, sino también los problemas de su medio social como el crimen, la contaminación, la corrupción gubernamental y el bienestar económico, y que muchas veces no encontraban respuestas adecuadas de parte de las autoridades gubernamentales y educativas.

## CAPÍTULO 4: El género en la construcción identitaria y la experiencia universitaria

En julio de 2017, cuando ya había redactado el grueso del presente capítulo, un empleado de la corporación estadounidense Google, que en las últimas décadas ha transformado la forma en que accedemos a la información, redactó y envió un memorándum interno que se circuló en la red privada de la empresa pero que finalmente sería filtrada a los medios. Sus repercusiones fueron tales que su autor, el Ing. James Damore, sería despedido, y el Director General de Google, Sundar Pichai, tendría que acortar sus vacaciones familiares para atender la tormenta mediática que se desenlazó.

Al redactar el memorándum<sup>41</sup> Damore (2017) partió del supuesto de que la ideología compartida por los directivos de Google era sesgada políticamente lo cual había creado un clima laboral que él denominó un *echo chamber* o cámara de resonancia, que en el mundo de tecnologías de la información denota la inhibición del intercambio libre de ideas entre ingenieros cuya tarea es desarrollar nuevo software, limitando la creatividad e innovación (Techopedia, 2017). En lo general, se habla de esas cámaras de resonancia metafóricas en ciertos medios de comunicación que excluyen puntos de vista contrarios al sesgo editorial de la publicación o noticiero, por ejemplo. Así, el Ing. Damore acusaba a Google de restringir la libertad de expresión a sus empleados sobre algunos asuntos que, en su opinión, estaban afectando la comunidad de prácticas de la empresa.

Damore (2017) argumentó que la ideología política de las ciencias sociales, los medios de comunicación y de Google tiende hacia la izquierda. Su planteamiento del problema comenzó con un estudio general de las preferencias políticas y su importancia para generar debate, insinuando que en Google se habían silenciado las voces de disidencia creando “una

---

<sup>41</sup> Memorándum interno cuya traducción sería “La Cámara de Resonancia Ideológica de Google”, disponible en agosto de 2017 en: <https://assets.documentcloud.org/documents/3914586/Googles-Ideological-Echo-Chamber.pdf>

monocultura políticamente correcta que mantiene su dominio humillando y silenciando a los disidentes” (Damore, 2017, p. 2). Así, parecería que su tesis se basaría en una apología por la libre expresión, y sostuvo el autor que está en contra del uso de estereotipos.

Sin embargo, el segundo apartado, sin advertencia alguna, el Ing. Damore (2017) se clavó directamente al tema de la brecha de género en el ramo tecnológico. Quedaba claro que su argumento central no era la defensa de la libertad de expresión sino una crítica a la práctica en Google de destinar recursos para cerrar la brecha de género, incentivando el ingreso de mujeres a sus filas. Cabe señalar que según datos disponibles en el portal de Google, el 31% de su fuerza laboral está compuesta por mujeres. El 56% de su plantilla es de raza blanca, el 35% es de origen asiático, el 4% hispano y el 2% negro (Google, 2017). Damore (2017) sostuvo su argumento con un pruebas “científicas” que respaldan que las diferencias de género no son un constructo social sino biológicamente determinadas.

Los que estudian la teoría de género no se sorprenderán por el razonamiento de Damore (2017). Primeramente, desmintió la noción de que el género es un constructo social al señalar que las diferencias de género son “universales entre todas las culturas humanas”; que tienen causas biológicas; que “los hombres biológicos castrados al nacimiento y criados como hembras siguen identificándose y actuando como hombres”; y que los rasgos de macho y hembra son “altamente heredables” (Damore, 2017, p. 3). Procedió a enumerar las diferencias de personalidad entre hombres y mujeres, mismas que parafraseé y acomodé en una tabla porque tienen resonancia en otros apartados del presente capítulo:

*Tabla 22: Diferencias entre hombres y mujeres expresadas en un memorándum circulado por un empleado de Google*

Hombres	Mujeres
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición hacia los horarios largos de trabajo</li> <li>• Mayor interés por las cosas</li> <li>• Competitividad</li> <li>• Trabajo sistemático</li> <li>• Más tolerancia al estrés</li> <li>• Mayor impulso por adquirir status, y, por ende, proclividad a percibir sueldos mayores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apertura hacia los sentimientos y estética en lugar de las ideas.</li> <li>• Empatía</li> <li>• Mayor interés por las personas que por las cosas</li> <li>• Extroversión, sociabilidad en lugar de asertividad</li> <li>• Neuroticismo, ansiedad, poca tolerancia al estrés</li> </ul>

Fuente: síntesis de elaboración propia a partir del texto de Damore (2017).

El ejecutivo de Google incluyó referencias a artículos científicos para respaldar algunos de estos argumentos, y, tras exponer estas diferencias, continuó su memorándum señalando los efectos negativos que ha ejercido el feminismo sobre los hombres. Su lógica sostuvo que, al liberar a las mujeres de sus roles tradicionales, el feminismo debería hacer lo mismo para los hombres, pero esto causaría un éxodo de los hombres del ramo tecnológico.

Tras revelar su catálogo de diferencias biológicas entre las mujeres y los hombres que hacen que las primeras tengan deficiencias para trabajar en el sector tecnológico, Damore reiteró su creencia en que las empresas deberían apoyar la diversidad de género y razas en su gestión de recursos humanos, pero sostuvo que las medidas de acción afirmativa tomadas por Google son discriminatorias en contra de los hombres blancos, y que dichas medidas constituyen “actos de ingeniería social arbitraria” (Damore, 2017, p. 6) y muestran la “afinidad de Google por los débiles” (Damore, 2017, p. 7).

Finalmente, Damore concluyó su diatriba en contra de las políticas de diversidad de Google con una lista de sugerencias, nuevamente subrayando su postura de que la diversidad en sí no es mala. Entre sus propuestas, incluyó que se debería dejar de moralizar la diversidad y sólo

pensar en ella en términos de costo y beneficio; dejar de excluir a los políticamente conservadores; confrontar los prejuicios de Google; dejar de restringir los programas de acción afirmativa a miembros de cierta raza o género; discutir los costos y beneficios de sus programas de acción afirmativa; concentrarse en la seguridad psicológica y no sólo la diversidad de raza y género; dejar de enfatizar la empatía; y reconsiderar sus programas de concientización sobre las microagresiones (tema que abordo más adelante en el presente capítulo) y la discriminación (Damore, 2017).

En fin, dediqué la introducción del presente capítulo a este reciente acontecimiento porque ilustra la persistencia de ideas misóginas en torno a la creciente presencia de mujeres en mundos tradicionalmente masculinizados como la ingeniería, y en torno al feminismo en general. Permite identificar que la brecha de género en el trabajo y la discriminación laboral siguen vigentes y siguen siendo apasionadamente debatidas aun en la actualidad. Si es un tema tan sensible en una corporación multinacional de la envergadura de Google que presume su progresismo, entonces se puede intuir que las representaciones e imaginarios de los roles de género construidos hace décadas en el mundo occidental persisten e incluso prosperan en organizaciones de menor tamaño y aquellas ubicadas en países que, como en México, cobijan actitudes machistas socialmente arraigadas.

Al igual que en los Estados Unidos y otros países occidentales, en México se han logrado importantes avances hacia la equidad de género en el trabajo en décadas recientes, pero con la promulgación de un marco legal que pretende proteger los derechos de las mujeres en el ámbito laboral algunos actores sociales parecen suponer que la desigualdad de género en el trabajo es un tema superado. Como evidencia el memorándum analizado arriba, los avances en la materia, han tenido el efecto contraproducente de ofuscar formas más sutiles de discriminación que son tan

comunes que se naturalizan en la vida cotidiana y, como parte de las prefiguraciones sociales en torno a los comportamientos esperados por hombres y mujeres, se vuelven una parte aceptada como natural de las relaciones de género, un producto de nuestra biología.

Así las cosas, las mujeres siguen enfrentando obstáculos distintos a los que experimentan los hombres, particularmente en puestos de liderazgo dentro de la empresa, que hacen que su inserción y trayectoria laborales sigan siendo conflictivas, a pesar de que estos conflictos no son evidentes en las experiencias vividas por los sujetos. Aunque el presente texto aborda diversos interrogantes en torno al género y el trabajo, intenta responder específicamente al objetivo de identificar las diferencias de género que aparecen en la prefiguración de las identidades laborales en los jóvenes que estudian en las universidades tecnológicas en el estado de San Luis Potosí, México.

Para trazar el camino hacia ese objetivo, en el presente capítulo primero se analizarán las estadísticas laborales que evidencian la persistencia de la brecha de género en el trabajo; en segundo lugar, se presentarán algunos conceptos y estudios empíricos que intentan explicar este fenómeno social; y finalmente se presentarán los hallazgos generados a partir del trabajo de campo con estudiantes y recién egresados de la UTSLP y la UPSLP, algunos funcionarios educativos y empleadores de la Zona Industrial de San Luis Potosí, México.

#### **4.1 La brecha de género en estadísticas**

En general, todos los trabajadores deben enfrentarse a diferentes tipos de exclusión para lograr obtener un trabajo de calidad. Para Weller (2011), estas exclusiones son cuatro: la exclusión del mercado laboral, la exclusión del empleo, la exclusión del empleo productivo y la exclusión del empleo de buena calidad en sectores de alta y mediana productividad. Aunque ha habido importantes avances en la materia, las mujeres siguen enfrentándose a estas exclusiones,

y aun cuando las superen se topan con desigualdades en aspectos laborales que son más agudas para ellas que para los hombres (Espino, 2011).

El primer espacio en donde las prácticas sociales de los hombres y mujeres engendran diferencias de género es en el hogar. Las recientes transformaciones culturales han dado pie a roles cambiantes para los hombres y las mujeres en la familia y el espacio familiar, pero las responsabilidades domésticas siguen siendo más cargadas hacia estas últimas:

El cambio cultural vuelve cada vez más obsoleta la imagen de una pauta de familia «típica» basada en un hombre perceptor de ingresos (*bread-winner*) y una mujer madre y ama de casa, sin que ello implique necesariamente una igualdad en la distribución de las tareas del hogar y, con ello, de las opciones de inserción en el mercado laboral (Weller, 2011, p. 41).

Prácticamente todos los países del mundo occidental han sido testigos en mayor o menor grado de estas tendencias, y México no ha sido la excepción.

No obstante estos cambios, las estadísticas sobre la desigualdad de género ubican a México como uno de los países peor calificados en América Latina (World Economic Forum, 2015). Una de las cifras más citadas para evidenciar la brecha de género en el trabajo es la diferencia entre las percepciones salariales de los hombres y las mujeres. En México, dicha brecha llegó a su punto más bajo en 2011, cuando las mujeres percibían un ingreso 10.00% menor que el de los hombres; sin embargo para 2013, el último año para el cual la OCDE ha publicado estadísticas al respecto, la diferencia había ascendido a 15.43% para personas que ocupan los mismos puestos de tiempo completo (OECD, 2015).

La tasa de participación en la fuerza laboral también evidencia marcadas diferencias, particularmente en México. De los 34 países miembros de la OECD, México como país ocupa el penúltimo lugar en este índice, puesto que el 87.02% de los hombres entre 15 y 64 años de edad participaban en el mercado laboral, en contraste con el 49.48% de las mujeres en ese mismo grupo etario (OECD, 2015). Esta tasa demuestra que el país guarda tendencias conservadoras

respecto al rol de la mujer, ya que menos de la mitad de las mujeres en edad productiva participa en el mercado laboral; en efecto, la tasa de desempleo para la Población Económicamente Activa (PEA) del país al tercer trimestre de 2015 era de 4.5% y 4.8% para hombres y mujeres, respectivamente (INEGI, 2015). Entonces, la participación desigual en el mercado laboral entre hombres y mujeres no se explica por una brecha en la tasa de desempleo, pues a pesar de que la tasa de desempleo para ambos géneros es prácticamente igual, las mujeres forman un porcentaje menor de la PEA.

El mismo INEGI señala que en su metodología de encuestas identifica y descarta de sus estadísticas de desempleo a las personas que se autoexcluyen del mercado: “mujeres que por dedicarse al hogar no han acumulado experiencia laboral, personas maduras y de la tercera edad, etc.” (INEGI, 2014b, p. 14). Es decir, forman parte de la población económicamente inactiva (PEI), que también incluye la inactividad económica involuntaria: “personas que quisieran desempeñarse de manera remunerada, pero quienes por razones fuera de su control no pueden incorporarse a la población económicamente activa” (Weller, 2012, p. 84). Ese punto es clave: si bien no parece que el desempleo afectara de manera distinta a hombres y mujeres, estas últimas participan menos en el mercado laboral, en parte por una autoexclusión porque sus biografías han marcado rutas distintas y al no tener la misma experiencia laboral con el avance del tiempo, no pueden acceder al mismo tipo de trabajo o incluso dejan de participar en la búsqueda de empleo.

A nivel mundial, en 2016 México ocupaba el lugar número 66 con una calificación de 0.7 en la escala que utiliza el Foro Económico Mundial para calcular la brecha de género, en donde una calificación de 1.000 representaría la plena igualdad entre hombres y mujeres; incluso es posible recibir una calificación superior a 1.000, lo cual representaría desigualdades de género a



favor de la mujer (World Economic Forum, 2016).<sup>42</sup> Del 2015 al 2016 subió cinco posiciones en la lista, habiendo obtenido un resultado de 0.699 en 2015 (World Economic Forum, 2015). Aunque se revelan importantes desigualdades en materia de salud y representación política, los índices en materia económica son particularmente llamativos: en una escala del 1 al 7, en donde 7 es el mejor resultado posible, México recibe una calificación de 3.5 por la habilidad de las mujeres de alcanzar un puesto de liderazgo en la empresa. Sólo el 15% de las firmas mexicanas cuenta con mujeres en los puestos gerenciales más importantes dentro de su jerarquía, mientras que únicamente en el 7% de las empresas las mujeres participan en sus consejos de administración (World Economic Forum, 2015).

*Tabla 23: San Luis Potosí en estadísticas laborales*

	Total	Hombres (%)	Mujeres (%)
Población total (PT)	2,756,620	47.5	52.5
Población menor de 15 años (Menores)	755,600	50.8	49.2
Población en edad de trabajar (PET)	2,001,020	46.3	53.7
Población Económicamente Inactiva (PEI)	851,281	24.2	75.8
Población Económicamente Activa (PEA)	1,149,739	63.6	37.4
Ocupados	1,112,414	62.9	37.1
Desocupados	37,325	54.1	45.9
Tasa laborales (por cientos)			
TNP Tasa neta de participación, (PEA/PET)	57.5	77.7	40.0
Tasa de desocupación, TDA (Desocupados/PEA)	3.2	2.8	4.0
Tasa de desocupación jóvenes (15 a 29 años)	6.4	5.4	8.2
Tasa de Informalidad Laboral	59.2	60.6	56.9

Fuente: (STPS-INEGI, 2015)

<sup>42</sup> Los países

Los indicadores ocupacionales y salariales para el estado de San Luis Potosí en el año 2015 señalan que, de la población total de 2,756,620 personas, 2,001,020 están en edad de trabajar (PET<sup>43</sup>); para ellos, la tasa de desocupación es de tan solo el 3.2% de la PEA<sup>44</sup> y 4.0% para las mujeres, que coloca al estado con una de las menores tasas de desempleo a nivel nacional. Sin embargo, para los jóvenes entre 15 y 29 años, esta cifra aumenta a 6.4% de la PEA, y 8.2% para las mujeres en el mismo grupo etario. Además, en un estado expulsor de trabajadores migrantes hacia otras entidades y los Estados Unidos, la población económicamente inactiva que asciende a 851,281 el 75.8% son mujeres. Esto arroja una tasa de participación de solamente el 40% de las mujeres en edad de trabajar; recordemos que, entre esta población, según el propio INEGI, se incluyen aquellas mujeres que se han autoexcluido del mercado laboral por diversos motivos. Finalmente, la tasa de informalidad asciende a 59.2% de la población activa en la entidad.

Entonces, el bajo nivel de desempleo esconde detrás la pobre calidad de empleos y una mayor desocupación entre los jóvenes, particularmente las mujeres. Este fenómeno no es exclusivo de México:

Las mujeres tienden a concentrarse en el empleo informal, en particular, en las áreas “invisibles” de la economía informal, como el trabajo en el servicio doméstico, el trabajo a destajo a domicilio y la asistencia en pequeñas empresas familiares, ocupaciones que ofrecen un empleo precario, de baja calidad, irregular o sin remuneración, escaso o nulo acceso a la seguridad social y una limitada capacidad para organizarse y conseguir que se hagan efectivas las normas internacionales del trabajo y los derechos humanos (CEPAL et al., 2013).

Es otra forma en que la baja tasa de desempleo en México oculta la precariedad: sí hay empleo, pero no de **calidad**.

La división sexual del trabajo aparece en la siguiente tabla en la que se puede observar la forma en que las mujeres y los hombres se concentran en sectores de actividad económica distintos. Las mujeres conforman la mayor parte proporcional de los trabajadores únicamente en

---

<sup>43</sup> PET: Población en Edad de Trabajar

<sup>44</sup> PEA: Población Económicamente Activa

cinco de los veinte sectores enumerados: de comercio minorista, servicios educativos, servicios de salud, servicios hoteleros y restauranteros. En los otros quince sectores señalados, predomina la participación de los hombres en las actividades económicas.

*Tabla 24: Sector de actividad económica y sexo, último trimestre de 2016, México*

Trimestre octubre – diciembre de 2016			
Sector de actividad económica y sexo	Población ocupada	Hombres	Mujeres
Total	52,123,674	32,216,131	19,907,543
Agricultura, ganadería, aprovechamiento excepto pesca y caza	6,920,547	6,125,545	795,002
Minería	180,324	162,024	18,300
Generación y distribución de electricidad, suministro de agua y gas	198,976	164,981	33,995
Construcción	4,346,696	4,197,905	148,791
Industrias manufactureras	8,528,629	5,343,322	3,185,307
Comercio al por mayor	1,452,399	1,080,726	371,673
Comercio al por menor	8,350,038	3,654,937	4,695,101
Transportes, correos y almacenamiento	2,240,483	2,054,997	185,486
Información en medios masivos	407,086	267,359	139,727
Servicios financieros y de seguros	511,717	260,739	250,978
Servicios inmobiliarios y de alquiler de bienes	264,047	167,014	97,033
Servicios profesionales, científicos y técnicos	1,277,089	756,529	520,560
Corporativos	46,428	29,886	16,542
Servicios de apoyo a los negocios y manejo de deshechos	1,466,195	934,504	531,691
Servicios educativos	2,599,927	965,168	1,634,759
Servicios de salud y de asistencia social	1,570,244	519,051	1,051,193
Servicios de esparcimiento, culturales y deportivos	487,093	369,199	117,894
Servicios de hospedaje y de preparación de alimentos y bebidas	3,848,043	1,590,100	2,257,943
Otros servicios, excepto actividades gubernamentales	4,919,919	1,991,405	2,928,514
Actividades gubernamentales y de organismos internacionales	2,217,975	1,376,237	841,738
No especificado	289,819	204,503	85,316

Fuente: (INEGI, 2016a)

También se detecta una brecha de género en cuanto a la duración de la jornada laboral y las dobles jornadas para las mujeres. Las trabajadoras y empleadas mexicanas laboran más horas que los hombres en actividades tanto económicas como no económicas; sin embargo, en promedio

los varones dedican siete horas más en actividades laborales remuneradas, mientras que las mujeres en este tipo de puestos dedican aproximadamente 18 horas más a la semana a labores no remuneradas, por ejemplo en actividades del hogar. Es decir, trabajan en promedio una media jornada adicional a su empleo dentro de una empresa. El grupo de trabajadores, subordinados y remunerados es el grupo al cual los recién egresados de universidades tecnológicas se incorporarán con mayor probabilidad, así que presumiblemente se enfrentarán a este panorama en algún momento de su vida laboral.

*Tabla 25: Horas trabajadas en actividades económicas y no económicas por género*

	Total	Hombres	Mujeres
Promedio de horas que dedica la población de 15 y más años de edad a realizar actividades económicas y no económicas (Trabajadores subordinados y remunerados)	59.02 horas	55.04 horas	65.76 horas
Promedio de horas que dedica la población de 15 y más años de edad a realizar actividades no económicas (Trabajadores subordinados y remunerados)	14.00 horas	7.41 horas	25.17 horas
Promedio de horas que dedica la población de 15 y más años de edad a realizar actividades económicas	45.02 horas	47.64 horas	40.59 horas

Fuente: (STPS-INEGI, 2015)

Estos datos que revelan una jornada laboral más larga para las mujeres que los hombres coinciden con el informe sobre brechas de género del Foro Económico Mundial previamente citado, mismo que reporta que en 2016 las mujeres mexicanas trabajaban 607 minutos (10.11 horas) al día, mientras que los hombres mexicanos laboraban 580 minutos (9.67 horas) al día (World Economic Forum, 2016). Ambas cifras revelan que tanto las mujeres como los hombres pasan jornadas laborales más extendidas que las previstas por la Ley del Trabajo, en cuyo

Artículo 61 se dispone que “[l]a duración máxima de la jornada será: ocho horas la diurna, siete la nocturna y siete horas y media la mixta”

No obstante los datos anteriores que apuntan a la persistencia de la desigualdad entre hombres y mujeres en materia económica y condiciones laborales de precariedad, las mujeres que participan en el mercado laboral ostentan un mayor nivel educativo que los hombres: el promedio de escolaridad de las mujeres económicamente activas es de 10.1 años mientras que para los hombres es de 9.4 años (INEGI, 2015). Lo anterior podría reflejar las presiones ejercidas sobre los varones para insertarse al mercado laboral a una edad menor para contribuir al sustento familiar en el rol tradicional de *bread-winner* (perceptor de ingresos) aunque también intervienen otras variables en esta cifra.

#### **4.2 Teorías y conceptos explicativos de la brecha de género en el trabajo**

Ya desde los años 1960 se comenzaba a explorar la desigualdad de género en el mercado laboral con la intención de aportar teorías que explicaran su génesis y perpetuación en la sociedad. Entre la vasta literatura en la materia, existen explicaciones tanto del lado de la **demanda**, es decir, las expectativas de contratación que guardan los empresarios, como del lado de la **oferta**, en donde se expresan las preferencias de los trabajadores (Ribas Bonet & Sajardo Moreno, 2004). A continuación se hace un recorrido por estas teorías, siendo las primeras explicaciones del lado de la demanda, y posteriormente las que abordan la problemática desde la oferta.

Desde una visión neoclásica, la **Teoría del Capital Humano**<sup>45</sup> intenta explicar que el hecho de que las mujeres ocupaban los peores puestos con una menor remuneración se debe a

---

<sup>45</sup> La Teoría del Capital Humano de Gary Becker también aparece en la pedagogía como una de las primeras teorías a partir de la que se intentó realizar un análisis económico de la educación (Del Campo Villares & Salcines Cristal, 2008).

una menor inversión en su capital humano, tanto en materia laboral como educativa, que a su vez lleva a un disminuido nivel de productividad. Según estos teóricos, las frecuentes interrupciones laborales de las mujeres para atender a la reproducción y cuidado familiares disminuyen su nivel de competitividad con los hombres (Becker, 2008). Además, las mujeres eligen puestos de menor responsabilidad que son más fáciles de abandonar en caso de priorizar a sus responsabilidades familiares por encima de sus trayectorias laborales y profesionales. Sin embargo, esta teoría ha perdido credibilidad al confirmarse que las mujeres invierten el mismo tiempo en su educación que los hombres (Ribas Bonet & Sajardo Moreno, 2004), o como en el caso de México, incluso los rebasan (INEGI, 2015).

Por supuesto que hay una amplia literatura, particularmente publicada en los medios de comunicación, que intenta explicar la brecha de ingresos a partir de supuestos basados en prejuicios comunes: por ejemplo, si las mujeres ganan menos que los hombres, es porque trabajan menos. El mismo Becker posteriormente desarrollaría su teoría de la **Nueva Economía de la Familia**:

La novedad de este modelo radica en considerar específicamente el tiempo no dedicado al trabajo de mercado, quedando este distribuido entre tiempo dedicado a la producción o trabajo doméstico y tiempo de ocio. De este modo, se otorga el mismo status al trabajo asalariado y al trabajo doméstico. Sin embargo, se mantiene el supuesto básico de que el hombre se enfrenta a una elección entre trabajo de mercado y ocio, mientras que la mujer debe distribuir su tiempo entre trabajo de mercado, trabajo doméstico y ocio (Ribas Bonet & Sajardo Moreno, 2004, p. 87).

De ahí que se obviaban las responsabilidades del hombre en el hogar, atribuyendo a la mujer la responsabilidad única del trabajo doméstico, aunado a sus responsabilidades laborales a costa de su tiempo de ocio. Es decir, según la Nueva Economía de la Familia, la mujer *elige* trabajar menos con el fin de aportar al trabajo del hogar. Evidentemente, esta teoría también cayó en desuso por el excesivo peso colocado en la elección racional de los miembros de la familia.

Esta teoría ha tenido reverberaciones en otras formas de interpretar la división del trabajo basada en el género. Es en el trabajo informal y por ende precario donde se concentra más la población femenina, así como en el trabajo doméstico no remunerado. A la repartición de estas responsabilidades entre los hombres y las mujeres en el ámbito familiar y laboral se le domina la "**división sexual del trabajo**" (Espino, 2011, p. 88). Esta división de responsabilidades no es igual para ambos sexos, mientras que el concepto de trabajo, a grandes rasgos definido como las actividades productivas remuneradas, tiende a ignorar el trabajo doméstico que tiende a recaer de manera desigual sobre las mujeres. Desde esta perspectiva, el poder social de las mujeres es menoscabada frente al de los hombres porque el trabajo doméstico de reproducción no produce capital aun cuando crea las condiciones para que los hombres realicen trabajo productivo de capital.

Los **modelos de discriminación de la demanda**, por su parte, se enfocan en las preferencias de contratación de los empleadores, por lo que reflejan sus propios prejuicios, los de los trabajadores dentro de la empresa que no desean colaborar con personas de un grupo u otro y los de los clientes que evitan adquirir productos y servicios ofrecidos por ese grupo no deseado. Uno de esos prejuicios en contra de las mujeres como empleadas es que hay que destinarles más recursos, tanto monetarios como temporales, en mantenerlas dentro de la estructura organizacional, pues se cree que presentan mayor ausentismo, más retardos y una elevada rotación. Se considera que las mujeres son menos flexibles que los hombres en cuanto al horario, además de que podrían requerir de servicios adicionales como los de guardería, licencia materna por embarazo, y otros (Anker, 2001). Sin embargo, Anker (2001) subraya la importancia de cuestionar estas creencias predominantes dado que la poca investigación empírica que se ha

llevado a cabo tiende a señalar que la realidad es otra, y que los propios empleadores no otorgan tanta importancia a estos factores.

Por su parte, la **Teoría del Mercado Dual** propone que existen dos segmentos del mercado laboral: en primario se ubican los puestos que gozan de mejores condiciones de contratación, oportunidades de ascenso y promoción y seguridad laboral, debido en muchos casos a que la empresa tiene suficiente presencia en el mercado para protegerse de los altibajos económicos. En cambio, los puestos en el sector secundario son más precarios, con menos oportunidades de movilidad ascendente y mayor nivel de rotación. Es en este sector donde se concentra la contratación de mujeres (Ribas Bonet & Sajardo Moreno, 2004).

Centradas en factores ajenos al mercado laboral, las **Teorías Feministas y Sociosexuales** centran el foco de su mirada crítica en la estructura patriarcal que predomina tanto en la sociedad como en la familia, así como los estereotipos dominantes de la sociedad. La división de labores tradicionalmente se ha dado por sentada, considerada en muchas sociedades como algo natural que se puede atribuir a creencias arraigadas -por ejemplo, visiones tradicionalistas que aseveran que las mujeres son más eficientes en las actividades del hogar. Siguiendo esta lógica tradicionalista, al observar que cada vez más se cierra la brecha de participación en la fuerza laboral, algunos grupos consideran que las mujeres salen del hogar con el fin único de complementar el ingreso familiar, o sustituir al hombre en su ausencia (Espino, 2011).

Las desigualdades de género no se pueden explicar sólo a partir de visiones economicistas de la dinámica del mercado laboral ni de los roles de género en el ámbito social. Frias (2008) define la desigualdad de género como "un sistema que justifica y perpetúa la dominación de las mujeres por parte de los hombres en todas las áreas de la vida privada y pública" (p. 217), sistema que tiene sus fundamentos en la estructura patriarcal. Ésta es la perspectiva que mejor



explica, en mi opinión, las condiciones sociales desiguales para los hombres y las mujeres que persisten en el mercado laboral aun cuando existe un marco legal que protege los derechos de ambos y dispone que haya igualdad de género.

Según Lagarde (2014), el feminismo permitió dejar atrás la noción de que el trabajo es por naturaleza una actividad masculina. Sin embargo, es a partir de las diferencias físicas que se han constituido la división sexual del trabajo enmarcada en el sistema llamado *patriarcado*. Por la relevancia de la teoría de género para explicar las desigualdades estructurales, es conveniente hacer un paréntesis para trazar brevemente los orígenes de la estructura patriarcal que afecta el trabajo remunerado y no remunerado tanto de los hombres como de las mujeres.

La sociedad mexicana es un sistema patriarcal en la medida en que son los hombres los que detentan el poder y en la mayoría de los ámbitos las mujeres son excluidas del poder. Bajo este esquema, tanto las mujeres como los hombres deben conformarse a roles y normas simbólica y discursivamente construidos que definen qué significa pertenecer a un género u otro. Bajo el sistema patriarcal, el género funciona como un "referente simbólico primario" que también funge un rol como "jerarquizador primario que hasta ahora ha sido constante en subordinar lo femenino" (Asakura, 2004, p. 725) en la medida en que lo femenino se relaciona simbólicamente con la naturaleza, en contraste con lo masculino que se asocia con la cultura. Es así, dice Asakura (2004), porque el rol reproductor de las mujeres se ha cargado de símbolos en relación con la maternidad, que ha significado en la cultura occidental una subordinación en la vida social y su relegación a tareas y labores domésticas.

Tanto Lagarde (2014) como Federici (2004) identifican que bajo el sistema capitalista, se privilegia el trabajo remunerado, tradicionalmente realizado por los hombres fuera del ámbito doméstico y que produce "valor" o riqueza, por encima del trabajo reproductivo "tras

bambalinas” que tradicionalmente han realizado las mujeres en el espacio doméstico. Para Federici (2004), el trabajo femenino jugaba un rol importante en la economía feudal, pre-capitalista, pero con la eclosión del sistema capitalista, se desvirtuó el trabajo doméstico por no generar riqueza medible, a pesar de que producía las condiciones necesarias para el trabajo asalariado. Al pasar del sistema feudal al sistema capitalista, se separó el espacio trabajo de reproducción del espacio de trabajo de producción, acompañada de una separación entre el salario y el no salario, dando pie a una marcada división sexual del trabajo. En la medida en que se desvirtuaba el trabajo doméstico/reproductivo se desvaloró y se invisibilizó el trabajo femenino en general (Federici, 2004).

Esta desvaloración del trabajo femenino se asume en las sociedades occidentales, en particular la mexicana, como un fenómeno natural y se evidencia en la división sexual del trabajo, definida como la repartición de las responsabilidades en el ámbito familiar y laboral entre los hombres y las mujeres (Espino, 2011). Esta división de responsabilidades no es igual para ambos sexos, mientras que el concepto de trabajo, a grandes rasgos definido como las actividades productivas remuneradas, tiende a ignorar el trabajo doméstico que tiende a recaer de manera desigual sobre las mujeres. La división del trabajo así definida es históricamente construida e ideológicamente justificada, y persiste actualmente. De esta forma, las mujeres tienden a concentrarse en actividades laborales relacionadas con los cuidados, la atención afectiva y la gestión operativa, mientras que los hombres por su parte tienden a participar en actividades productivas “rudas,” de mantenimiento, extracción, transformación, dirección y liderazgo.

#### 4.2.1 Conceptos y estado de la cuestión

Hoy en día, una de las formas de mirar la desigualdad de género en el campo laboral es midiendo la *brecha salarial* entre las percepciones económicas de los hombres y las percepciones de las mujeres. Se considera que dicha brecha se debe a que existen distintas formas de discriminación que no se pueden atribuir a diferencias de tiempo trabajado, y en efecto, los datos revelan que la diferencia de horas trabajadas por hombres y mujeres no explica la brecha salarial. Otros estudios intentan desestimar la desigualdad recorriendo al argumento de que las mujeres tienden a elegir rutas vocacionales que las distancian de los puestos de mayor exigencia<sup>46</sup>.

A partir de la problematización del trabajo femenino desde la perspectiva de género, se han desarrollado conceptos que permiten comprender los retos que enfrentan las mujeres en la esfera laboral. En los próximos párrafos desarrollaré un estado del arte a partir de algunos de estos conceptos que permiten ilustrar las distintas barreras a las que enfrentan en particular las mujeres para ingresar, permanecer y promoverse al interior de empresas privadas y públicas, tanto en México como en el resto del mundo. Otros conceptos y las investigaciones que los estudian arrojan diferentes perspectivas en torno a la segregación por género en las carreras universitarias. Así, se hará un recorrido en orden inverso, partiendo de la realidad prevaleciente en el mercado laboral, regresando hacia la universidad y el nivel medio superior para conocer los fenómenos que prevalecen en la elección vocacional e imaginarios laborales de las y los jóvenes.

El concepto de **techo de cristal** o *glass ceiling* surgió en la década de los años 1980 en países anglosajones como metáfora para explicar la sub-representación de las mujeres en la jerarquía de mando en los distintos centros de trabajo (Burin, 2008). Si bien se originó en los

---

<sup>46</sup> Más adelante, en el Estado del Arte del presente capítulo, se presentarán estudios que respaldan y contradicen esta “sabiduría popular”.

círculos académicos que investigaban desde la perspectiva de género, el término también fue adoptado por las mujeres que laboraban en grandes empresas multinacionales, particularmente en los Estados Unidos, y se ha extendido el concepto para abordar la exclusión de otras minorías en la fuerza laboral como grupos étnicos (Jackson & O'Callaghan, 2009). Se define como

mecanismos articulados de discriminación encubierta y auto-discriminación, que limitan las posibilidades de formación, ejercicio profesional y ascenso en la carrera, limitando la libre construcción de una trayectoria profesional basada en las necesidades, competencias y deseos de la persona. Son llamadas barreras o techo por ser de difícil superación, y de cristal porque no son fácilmente identificables, ya que los mecanismos de discriminación encubierta y auto-discriminación son más sutiles (Yannoulas, 2005, p. 56).

De este modo, es un dispositivo utilizado tanto por el lado de la demanda como del lado de la oferta: es decir, es una forma de discriminación por parte de los empleadores, pero también tiene componentes psicológicos que operan en las mismas mujeres que se auto-limitan, muchas veces sin darse cuenta. Es un concepto aparentemente fácil de comprender pero tiene facetas sumamente complejas, pues su componente psicológico comienza a desarrollarse en la temprana infancia y comienza a manifestarse en la adolescencia. Incluso llega a expresarse como factor que genera efectos depresivos en las mujeres de edad laboral (Burin, 2008).

En su estudio de diversidad y equidad de género realizado para la Unión Europea<sup>47</sup>, Barberá-Heredia (2004) explora las manifestaciones de la frontera de cristal dentro de las organizaciones laborales e identifica dos niveles de discriminación. Primero, los denominados condicionantes internos-personales, son estudiados desde la psicología con la intención de detectar las características femeninas que contribuyen a su auto-limitación. Algunos indicadores de estos condicionantes personales incluyen la motivación y objetivos profesionales y varias facetas de la satisfacción en el trabajo. En segundo lugar, estas barreras individuales interactúan con condicionantes externo-organizacionales que reflejan construcciones socioculturales en torno

---

<sup>47</sup> Su trabajo publica los resultados del proyecto financiado por el Fondo Social Europeo denominado "Divers@: Género y Diversidad" que propone reducir la brecha de género y fomentar la participación de las mujeres en puestos de toma de decisiones en el ámbito laboral.

al rol de la mujer e incluyen los valores y normas de la empresa, su estructura de mando y toma de decisiones y las políticas de selección, entre otros indicadores. De ahí que el análisis de estos factores se torna complejo, pues ocurren a nivel cultural, estructural e individual.

De modo similar, el gobierno estadounidense creó una comisión federal<sup>48</sup> para explorar el techo de cristal en las empresas del país, a través de cuyo proyecto identificó barreras sociales y gubernamentales así como factores internos y estructurales propios de los negocios. Los factores culturales incluyen prejuicios basados en diferencias de género y raza, que si bien están más allá del alcance de las organizaciones empresariales, pueden ser compensados mediante prácticas internas para disminuir los efectos de estereotipos dentro de las empresas. Las barreras gubernamentales, identificadas para el gobierno federal de los Estados Unidos, se refieren a la falta de una adecuada recopilación e integración de datos sobre el fenómeno de techo de cristal así como un pobre seguimiento a los programas de acción afirmativa. Finalmente, las barreras estructurales e internas a las empresas identificadas por esta comisión, aunque tienen cierta similitud con las que se identificaron en el proyecto europeo referido en párrafos anteriores, se centran más en los estilos de comunicación propios de los géneros y formas de socialización al interior de las empresas (Johns, 2013).

Un concepto derivado del techo de cristal es el de **piso pegajoso** o *sticky floor* que se refiere a la contracara del techo de cristal, ya que identifica la brecha de percepciones laborales en la parte inferior de la distribución salarial (Christofides, Polycarpou y Vrachimis, 2010). En el piso pegajoso se concentran las trabajadoras de “cuello rosa<sup>49</sup>” a las que, realizando los mismos

---

<sup>48</sup> El Departamento de Trabajo de los Estados Unidos creó su “Federal Glass Ceiling Commission” en 1991 como resultado de la promulgación de una ley homónima. Su propósito era estudiar la forma en que las empresas promueven sus empleados internamente a los puestos de toma de decisiones, entre otros.

<sup>49</sup> Las trabajadoras de “cuello rosa” son aquellas mujeres que ocupan puestos principalmente en el sector terciario, es decir en el sector de servicios, como secretaria, oficinista, y las ocupaciones del sector salud como enfermería.

trabajos que los hombres en trabajos tradicionalmente relegados a mujeres, se les asignan salarios inferiores. Este concepto podría ser útil también para analizar a aquellas recién egresadas que rápidamente son colocadas en puestos de primer ingreso en las empresas de la Zona Industrial potosina pero que no gozan de las mismas prestaciones y oportunidades de ascenso y promoción que tienen los varones en los mismos empleos.

En un estudio multicitado y ampliamente divulgado en los medios masivos de comunicación estadounidenses, un trio de investigadores (Ely et al., 2014) realizó un estudio de seguimiento a egresados de la renombrada escuela de negocios de Harvard con el fin de conocer sus destinos laborales a partir de un análisis de más de 25,000 encuestas. Dividieron la población de estudio en tres grupos etarios para analizar las diferencias generacionales y contrastaron los hallazgos con lo que ellos llaman la “sabiduría convencional,” identificando importantes diferencias con las ideas que predominan en la cultura estadounidense.

Los hallazgos comienzan con el grupo etario más joven: los miembros de la llamada Generación *Millennial*, jóvenes nacidos más o menos en la década (las definiciones varían) anterior a la eclosión del tercer milenio, quienes suelen expresar metas y expectativas profesionales similares en cuanto a la importancia de la carrera profesional, de tener un trabajo significativo y enriquecedor y de tener oportunidades de crecimiento en el plano profesional.

Sin embargo, es en la práctica en donde comienzan a vislumbrarse las brechas de género, incluso entre este grupo de recién egresados: los hombres tienen mayores probabilidades de tener personal a cargo suyo y de alcanzar puestos de alta gerencia; además, las mujeres expresan un menor grado de satisfacción con su empleo. Los autores señalan que predomina una creencia en el mundo de los negocios de que las mujeres valoran sus carreras profesionales menos que los hombres, actitud que surge principalmente de la tradicional ocupación del rol de crianza y

cuidado infantiles predominantemente por parte de las mujeres. Sin embargo, el estudio encuentra otra realidad: solamente el 11% de las mujeres encuestadas se auto-excluyeron de la fuerza laboral para dedicarse a los cuidados maternos, mientras que el 74% de las mujeres de la Generación X está laborando de tiempo completo. Además de ello, en promedio, ese mismo grupo de mujeres dedica 52 horas a la semana al trabajo (Ely et al., 2014).

De ahí que la **autoexclusión**, traducción del término *opting out* acuñado para referirse a las decisiones de mujeres profesionales que optan por dejar el trabajo para dedicarse a las actividades familiares, parece en realidad no ser la causa de la brecha de género en los Estados Unidos en términos de ascenso laboral y de percepción salarial. Al contrario, los resultados señalan que las mujeres egresadas de Harvard que ascienden a puestos de mando dejan un empleo por otro al sentirse insatisfechas frente al estancamiento en el trabajo tras ser estigmatizadas por aprovechar las prestaciones legales como la licencia por maternidad y horarios flexibles para amamantar a sus recién nacidos; al regresar de estos periodos de licencia, la empresa les retira responsabilidades, no las coloca en los mismos puestos de mando que antes ejercían o bien las pasan por alto en la jerarquía de mando (Ely et al., 2014).

La autoexclusión no es privativa de las trabajadoras, sino que comienza desde edades muy jóvenes al declarar preferencias por unas asignaturas por encima de otras y construir así sus imaginarios laborales. Ya desde la educación media superior se comienza a advertir una **segregación por género**, definida como "La tendencia a que los hombres y mujeres se empleen en diferentes ocupaciones, separados unos de otros en la estructura ocupacional" (Guzmán Gallangos, 1997, p. 27). Esta división se establece en parte sobre los estereotipos que norman lo que significa ser hombre y ser mujer, como vimos expresados, por ejemplo, al inicio del presente capítulo en el memorándum del empleado de Google.

En el ámbito laboral, el cultivo de los estereotipos de género impacta el desempeño, la comunicación y trato entre pares, entre jefes y subordinados, entre vendedores y sus clientes, etc. De esta forma, el marco legal que a continuación se presenta permite limitar los efectos de poner en práctica ciertos estereotipos de género.

#### **4.2.2 Marco legal de la equidad de género laboral**

México suscribió y ratificó la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer, conocida como la CEDAW por sus siglas en inglés, misma que entró en vigor en el año 1981. La CEDAW obliga a los países firmantes no sólo a garantizar y a proteger los derechos de las mujeres, sino a incorporar la perspectiva de género en el marco legal y en las instituciones de sus respectivos gobiernos. Sus dos preceptos fundamentales y hacia los cuales se dirige el documento son la igualdad entre hombres y mujeres y la eliminación de la discriminación. Es considerada como la declaración de derechos humanos para las mujeres, y fue ratificada por 186 países, entre ellos México.

En materia propiamente laboral, es el Artículo 11 de la CEDAW que aborda el tema de empleo en cuatro áreas: la igualdad de oportunidades en el empleo, la equidad salarial, protecciones a las mujeres durante el embarazo y el acoso sexual en el trabajo. El Artículo 11 (1) (b) garantiza “El derecho a las mismas oportunidades de empleo, inclusive a la aplicación de los mismos criterios de selección de cuestiones de empleo” (Organización de las Naciones Unidas, 1979, Art. 11(1)(b)). Es de notar que en el marco de las negociaciones previas a la ratificación de la CEDAW, México se opuso a la inclusión de este inciso, mismo que consideró implícito en el párrafo introductorio que establecía que los países firmantes debían tomar “todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer en la esfera del empleo” (Organización de las Naciones Unidas, 1979, Art. 11(1)). Además, el Artículo 11 garantiza la



igualdad en el derecho de elegir, acceder y permanecer en el empleo; define de la ilegalidad de la discriminación de las mujeres en el espacio de trabajo, el derecho a recibir el mismo salario y prestaciones que los hombres, así como el derecho a la protección de la función reproductiva.

Las provisiones de la CEDAW se ven reflejadas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Entre otros derechos, el Artículo 4 constitucional establece la igualdad de la mujer y del hombre en términos legales. En cuanto a la protección de la función de la reproducción señalada por la CEDAW, en la Constitución se observa que el Artículo 123 establece los derechos de las mujeres a no realizar trabajos de esfuerzo excesivo durante la gestación, su derecho a recibir seis semanas de descanso antes y después del parto con goce de sueldo y sin peligro de perder el empleo y a descansos para alimentar a sus hijos durante el periodo de lactancia. Además, el mismo artículo garantiza el salario igual por un mismo trabajo, sin distingo de sexo (Estados Unidos Mexicanos, 2016).

Adoptada en el año 2007 durante el sexenio del entonces Presidente Felipe Calderón, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia considera que la remuneración menor por el mismo trabajo realizado es una manifestación de violencia económica. También define los conceptos de hostigamiento y acosos sexual en su Artículo 13:

El hostigamiento sexual es el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva.

El acoso sexual es una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos (Honorable Congreso de la Unión, 2007, sec. 13).

Definir jurídicamente estos dos conceptos representó un paso importante para sancionar estas conductas, aunque no necesariamente abarca formas de hostigamiento y acosos más sutiles y difíciles de clasificar como tales, como las bromas que una de las entrevistas del presente trabajo escuchaba pronunciarse entre los compañeros estudio de ingeniería.

Finalmente, en México el Congreso promulgó la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres en 2006. Retomando los principios de la CEDAW, esta ley prohíbe la puesta en práctica de actos discriminatorios basados en representaciones normativas de lo femenino y lo masculino. Las legislaturas estatales y municipales están obligadas a armonizar sus respectivos marcos legales para reflejar estas dos últimas leyes mencionadas.

De esta forma, México cuenta con un marco jurídico en materia de género apegado a las normas internacionales, aunque su puesta en práctica ha quedado limitada, particularmente al nivel de los municipios. Como se abordó

#### **4.3 Género, elección de carreras y expectativa de sueldo**

Son muchos los factores que inciden en la elección de carrera, como vimos en el Apartado 2.3, entre los cuales juegan un rol fundamental las representaciones de género guardadas no sólo por las mujeres que prefiguran su ruta vocacional, sino también por múltiples otros actores que intervienen en el proceso: los familiares, los profesores, los pares, los futuros empleadores, etc. Abundan los datos, algunos de los cuales incluidos en el presente documento, que revelan que, del lado de la demanda, subsisten procesos estructurales que excluyen a las mujeres de ciertas actividades laborales; pero del lado de la oferta, las mujeres se enfrentan a, e incluso pueden albergar, prejuicios de género que van guiando sus decisiones académicas; se evalúan de forma distinta que los hombres en relación a sus competencias; y valoran aspectos distintos del ejercicio profesional, afectando así sus decisiones vocacionales (Correll, 2001). Los imaginarios sociales y culturales en torno al género influyen en la elección de carrera de las mujeres y los hombres, ya que las creencias culturales influyen la autopercepción sobre la competencia que se cree tener para una actividad u otra, lo cual impulsa a diferentes rutas vocacionales según el género (Correll, 2001).

En México esta construcción del imaginario en torno a la segregación ocupacional por género toma diversas formas. Haro (2013) realizó un extenso análisis de contenido de los libros de texto gratuitos de la materia de Construcción Cívica y Ética emitidos por la SEP con el fin de comprender el rol de la socialización política en la construcción de estereotipos de género en relación con las ocupaciones. Encontró que estos libros de primero a sexto año de primaria presentan ocupaciones estereotipadas por género, e identificó que para los hombres, la ocupación más mencionada fue "agricultor," seguido por "revolucionario" (recordemos que analizó los libros de texto para la materia de Cívica y Ética en México), "profesor" y "guerrero," mientras que para las mujeres la palabra más prominente fue "madre." Las ilustraciones de mujeres adultas trabajando representaban más a la mujer realizando tareas domésticas y fungiendo roles no profesionales, mientras que a los hombres se les representaba en trabajos profesionales.

Este vacío de mujeres representadas en profesiones tradicionalmente consideradas masculinas junto con la estereotipación de roles de género es fundamental en la construcción de las representaciones que tienen los estudiantes en torno al género y el trabajo, y da lugar a que las niñas serán menos inspiradas por las ocupaciones ilustradas y representadas como tradicionalmente masculinas (Haro, 2013). Aunque sólo sea un aspecto de cómo se van construyendo estas divisiones sexuales del trabajo, resulta clave para entender las distintas formas que toma este fenómeno de segregación en el camino hacia la elección de carrera.

En efecto, la segregación ocupacional por género comienza a tomar forma desde la socialización primaria, pero se concreta en la socialización secundaria, manifestándose también en la elección de carrera en la universidad. Las mujeres eligen la carrera académica voluntariamente, pero la motivación detrás de la decisión está enmarcada por aristas sociales y culturales que estructuran el proceso. En el caso de las dos universidades a cuyos estudiantes y

recién egresados estudié, las cifras demográficas mostraron la feminización de las carreras socioadministrativas y la masculinización de las carreras de ingeniería en ambas escuelas, por lo que en este apartado busco explorar el fenómeno desde la perspectiva de las y los entrevistados, tanto estudiantes como funcionarios.

De las cuatro ingenierías ofrecidas por la UPSLP, la menos masculinizada al realizar el presente estudio era la carrera de Ingeniería en Sistemas y Tecnologías Industriales (ISTI). En 2016 entrevisté al Dr. N., el coordinador de la carrera, y a la Mtra. C., profesora de tiempo completo. El Dr. N. señaló que diez años atrás la institución había establecido la meta de llegar a una razón de 50% mujeres y 50% hombres inscritos en la carrera. Dijo que lo habían logrado en algunas generaciones. Por su parte, la Mtra. C. observó que los empleadores le solicitaban más a mujeres ingenieras, en parte, dijo, por el perfil de las mujeres<sup>50</sup> pero además porque algunas empresas han puesto en marcha políticas afirmativas para cerrar la brecha en la relación de hombres y mujeres en sus áreas de ingeniería, una política que ella llamó de “compensación.”

Para lograr la meta de des-masculinizar la carrera de ISTI, los académicos comentaron que desarrollaron una estrategia mercadológica para invitar a alumnas de preparatoria a estudiar la carrera, pero además, el mismo perfil profesional de la carrera fomentaba una mayor participación de mujeres: consideraron que de las ingenierías que formaban parte de la oferta educativa de la UPSLP, la carrera de ISTI era la que más funciones administrativas tenía en su perfil profesional, por lo que era más atractiva para las mujeres<sup>51</sup>.

En cuanto a su propia elección de carrera, las entrevistadas negaron que hubiera influencias culturales que influyeran sus decisiones y subrayaron su postura respecto a la brecha de género: salvo en pocos casos, la mayoría consideraba que los actos discriminatorios contra las mujeres y

---

<sup>50</sup> Ésta sería una práctica de discriminación benevolente si se llegara a dar.

<sup>51</sup> Se trata este tema en mayor detalle en el Apartado 4.7.

sesgos para su inclusión en ciertas profesiones era tema del pasado. De esta forma, negaban que perduraran las prácticas discriminatorias aludidas por las generaciones anteriores, de las que estaban conscientes, pero en sus representaciones del mercado laboral actual y de sus propias experiencias como mujeres, consideraban superada la brecha de género y la desigualdad de oportunidades para mujeres y hombres en el trabajo.

Mónica, estudiante de segundo semestre de la Licenciatura en Mercadotecnia Internacional, consideró que la igualdad entre hombres y mujeres ya era un hecho:

Yo creo que así como dicen que, por ejemplo, cuando vas a escoger una carrera, que te dicen que, “ay no, pues es que doctores ya hay muchos, ingenieros hay muchos”, pero pues vas a marcar una diferencia. Yo pienso que al final de cuentas es lo mismo, siendo mujer u hombre, no te van a decir como que, “tú no lo puedes hacer porque eres mujer”, o te van a rechazar o te van a tratar menos que un hombre, si al final de cuentas lo haces, lo haces igual o mejor que un hombre, no tiene por qué existir una discriminación (Mónica, Entrevista Personal, 14/mar/2016).

Así, entonces, cuando le pregunté acerca de la matrícula universitaria feminizada y masculinizada, consideró que la elección no recibía influencias sociales, sino que era una decisión individual.

Para Miriam, estudiante de Ingeniería de Tecnologías de Manufactura en la UPSLP, la presencia menor de mujeres en su carrera se debía a ideas equivocadas y prejuicios en torno al contenido de la carrera:

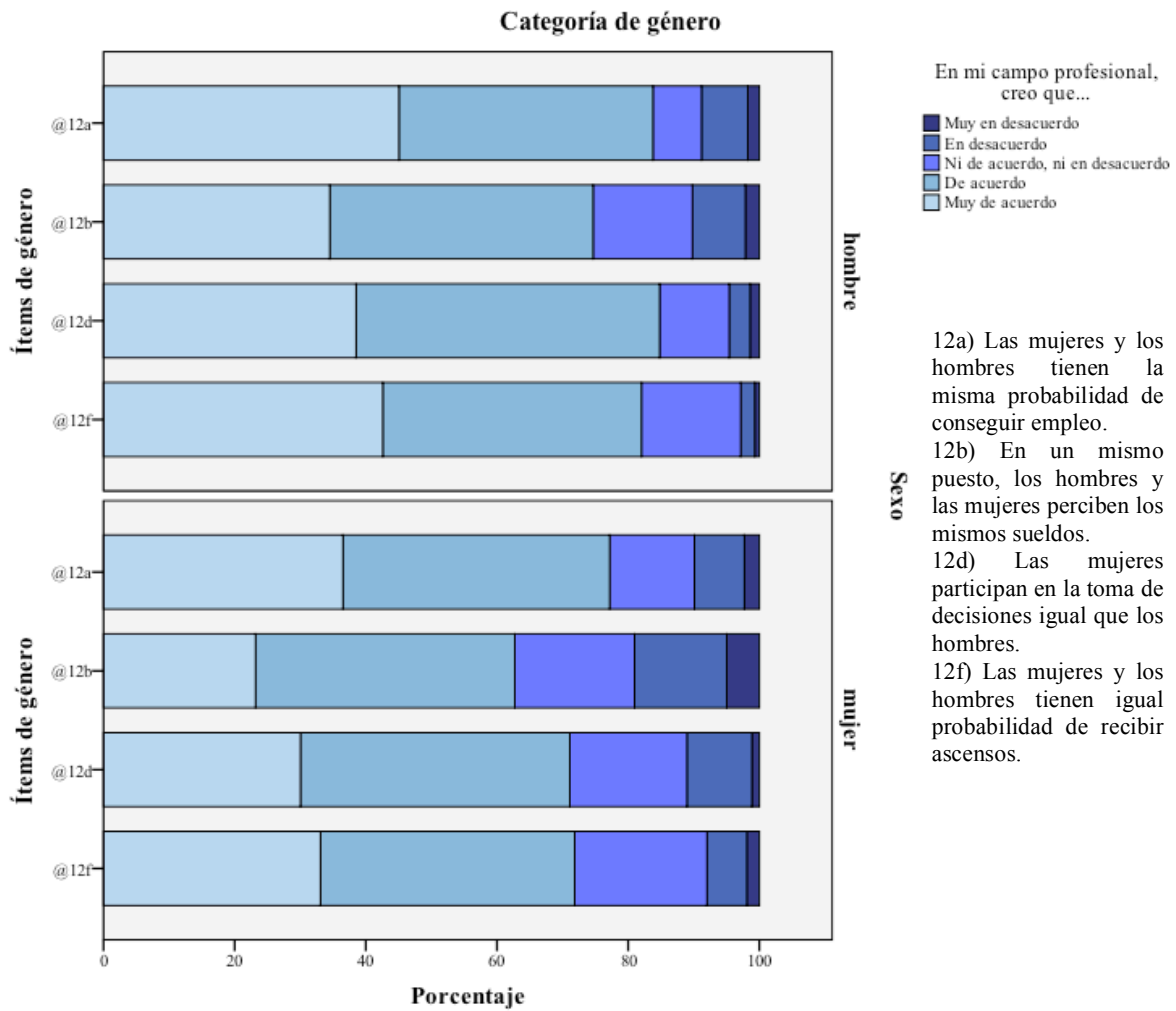
Porque piensan que la ingeniería es difícil, las matemáticas, y luego he escuchado de otras chavas que se les hace tediosa, ¿no? O sea ¿cómo van a estar viendo pues cosas que son, en teoría, para hombres, no? Como un estereotipo. Y entonces yo pienso que en ese aspecto sí es más difícil para una mujer sobresalir de entre tantos hombres (Miriam, Entrevista Personal, 12/abr/2015).

Había dos ideas que convivían en las representaciones de Miriam sobre las mujeres en su carrera: primero, que algunas rehuían las ingenierías por la dificultad percibida de las áreas temáticas, como las matemáticas; por otro lado, admitió que consideraba difícil que las mujeres sobresalgan de los hombres en ese ambiente. Entonces, pareciera que para ella los mismos prejuicios de las

mujeres contribuyen a su dificultad de destacarse en la carrera, mientras que ella misma guarda uno de esos estereotipos de género.

#### **4.3.1 El género encuestado**

Dentro del instrumento de encuesta a los estudiantes de la UPSLP abordé la categoría de género con seis preguntas, de las cuales incluyo cuatro a continuación por determinarse su relación después del análisis de principales componentes en SPSS. Vale recordar que los encuestados respondieron a cada enunciado en una escala tipo Likert de cinco puntos que van desde (1) *muy en desacuerdo* hasta (5) *muy de acuerdo*:



*Figura 18: Categoría de género*

En la Figura 11 se comparan los cuatro ítems de la categoría de género en la encuesta. Se visualizan las respuestas de las y los participantes por género, mismas que serán analizadas en las próximas Tablas:

Tabla 26: Las mujeres y los hombres tienen la misma probabilidad de conseguir empleo.

			Muy en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Muy de acuerdo (%)
¿Trabajas Actualmente?							
Sí	Sexo	hombre	2.1	7.7	17.5	39.2	33.6
		mujer	5.4	12.3	22.3	41.5	18.5
	Total		3.7	9.9	19.8	40.3	26.4
No	Sexo	hombre	2.1	8.6	12.9	41.4	35.0
		mujer	4.5	15.8	14.3	37.6	27.8
	Total		3.3	12.1	13.6	39.6	31.5
Total	Sexo	hombre	2.1	8.1	15.2	40.3	34.3
		mujer	4.9	14.1	18.3	39.5	23.2
	Total		3.5	11.0	16.7	39.9	28.9

De los hombres que trabajan, el 9.8% no concuerda que las mujeres y los hombres tienen la misma probabilidad de conseguir empleo, mientras que el 72.8% piensa que sí tienen la misma probabilidad. En contraste, de los hombres que no trabajan, estos porcentajes son del 10.7% y del 76.4% respectivamente. El 17.7% de las mujeres que trabajan no concuerda que las mujeres y los hombres tienen la misma probabilidad de conseguir empleo, pero el 60% cree que sí tienen la misma probabilidad de obtener empleo. Las mujeres encuestadas que no trabajan presentan porcentajes de 15.4 y de 65.4% respectivamente. Entonces, se observó una diferencia entre los hombres y las mujeres respecto a su percepción de un trato igual en el mercado laboral, en donde las mujeres, particularmente las que trabajan, consideraban en menor grado que recibían un trato equitativo al de los hombres.

En las entrevistas, encontré respuestas que coincidieron con los resultados de esta pregunta, como se verá en el Apartado 4.4. Las mujeres estudiantes parecían considerar que no había diferencia entre el trato recibido por un hombre o una mujer en el trabajo, y, de existir alguna diferencia en ese momento, la discriminación habría desaparecido cuando ellas llegaran a insertarse en el mercado laboral. Anticipaban cambios en los pocos años que les faltaba por



estudiar. En contraste, algunas de las profesionistas trabajadoras entrevistadas reconocieron la existencia de trato desigual y de machismo, como se comentará más adelante.

*Tabla 27: Las mujeres participan en la toma de decisiones igual que los hombres.*

¿Trabajas actualmente?			Muy en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Muy de acuerdo (%)
Sí	Sexo	hombre	1.4	3.5	12.7	45.8	36.6
		mujer	2.3	13.1	21.5	46.2	16.9
	Total		1.8	8.1	16.9	46.0	27.2
No	Sexo	hombre	1.4	2.9	8.6	46.4	40.7
		mujer					
	Total		0.7	4.8	11.4	41.4	41.8
Total	Sexo	hombre	1.4	3.2	10.6	46.1	38.7
		mujer	1.1	9.9	17.9	41.1	30.0
	Total		1.3	6.4	14.1	43.7	34.5

En esta tabla se identifica que el 42.9% las mujeres encuestadas que no trabajan están muy de acuerdo con este enunciado, frente al 16.9% de las mujeres encuestadas que sí trabajan. El 36.1% las mujeres encuestadas que no trabajan están de acuerdo frente al 46.2% de las que sí trabajan. Entre las estudiantes que no trabajan, el 6.8% no concuerda con la idea de que las mujeres participan en la toma de decisiones en el mismo grado que los hombres, en comparación con el 13.1% de las estudiantes que trabajan. Para los hombres, se observan diferencias más reducidas en las respuestas de los estudiantes que trabajan y los que no trabajan.

Tabla 28: En un mismo puesto, los hombres y las mujeres perciben los mismos sueldos

			Muy en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Muy de acuerdo (%)
<i>¿Trabajas actualmente?</i>							
Sí	Sexo	hombre	2.1	7.7	17.5	39.2	33.6
		mujer	5.4	12.3	22.3	41.5	18.5
	Total		3.7	9.9	19.8	40.3	26.4
No	Sexo	hombre	2.1	8.6	12.9	41.4	35.0
		mujer	4.5	15.8	14.3	37.6	27.8
	Total		3.3	12.1	13.6	39.6	31.5
Total	Sexo	hombre	2.1	8.1	15.2	40.3	34.3
		mujer	4.9	14.1	18.3	39.5	23.2
	Total		3.5	11.0	16.7	39.9	28.9

Al expresar su grado de acuerdo con el enunciado “En un mismo puesto, los hombres y las mujeres perciben los mismos sueldos,” se observa que el 74.6% de los hombres están de acuerdo o muy de acuerdo, y el 10.2% están en desacuerdo o muy en desacuerdo, mientras que el 62.7% de las mujeres presentan algún grado de acuerdo con el enunciado frente a un 19.0% que está en desacuerdo o muy en desacuerdo. Se observa que los varones que trabajan mantienen el mismo grado de desacuerdo frente a los que no trabajan, mientras que las mujeres estudiantes y trabajadoras disminuyen su grado de desacuerdo con el enunciado frente a las que no trabajan.

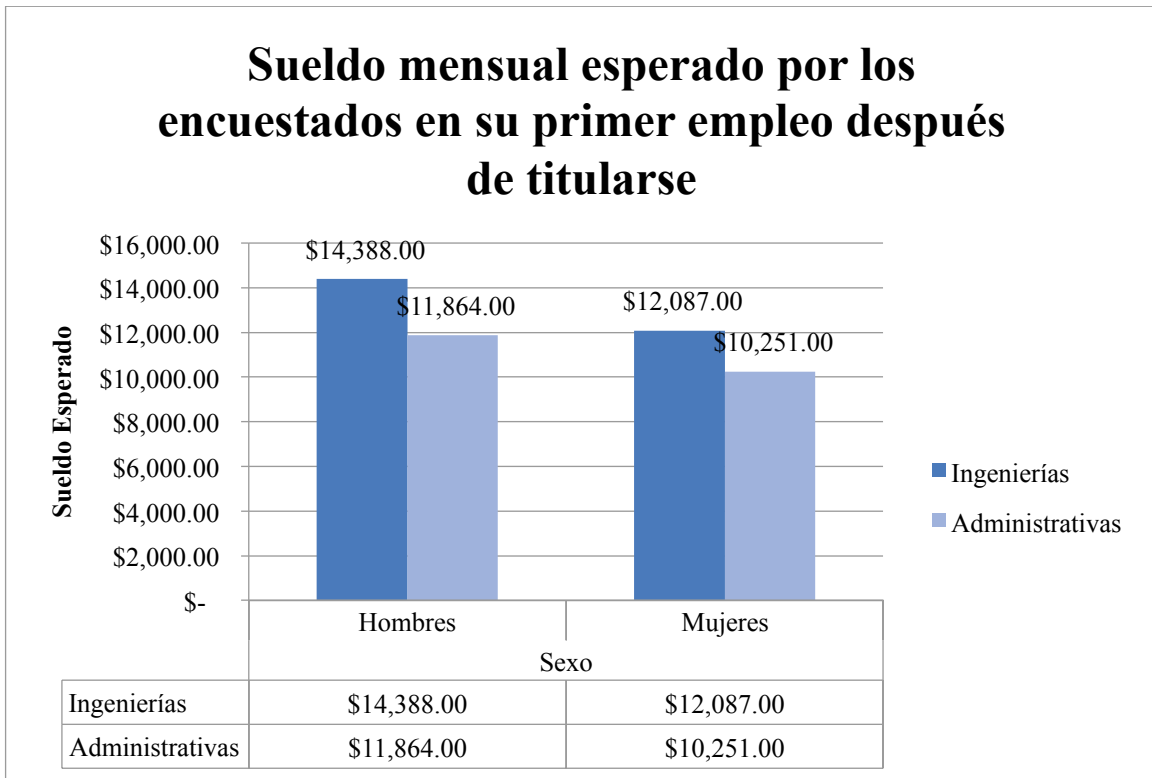
Esta diferencia reflejó una mayor concientización de las mujeres en relación a la brecha salarial predominante en el mercado laboral, que tiene múltiples causas, como por ejemplo la discriminación abierta, la renuncia a ascensos jerárquicos u ofertas de puestos mejor remunerados a cambio de tiempo para dedicarse a las exigencias familiares o del hogar, la calidad de los puestos ocupados por las mujeres e incluso discursos sutiles de parte de los empleadores que podrían inhibir el acceso de las mujeres a puestos más altos (Sallé & Molpeceres, 2010). El resultado, además,

Tabla 29: Las mujeres y los hombres tienen igual probabilidad de recibir ascensos

			Muy en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Muy de acuerdo (%)
¿Trabajas actualmente?							
Sí	Sexo	hombre	0.7	2.1	19.6	39.9	37.8
		mujer	2.3	6.9	24.6	40.0	26.2
	Total		1.5	4.4	22.0	39.9	32.2
No	Sexo	hombre	0.7	2.1	10.7	39.3	47.1
		mujer	1.5	5.3	15.8	37.6	39.8
	Total		1.1	3.7	13.2	38.5	43.6
Total	Sexo	hombre	0.7	2.1	15.2	39.6	42.4
		mujer	1.9	6.1	20.2	38.8	33.1
	Total		1.3	4.0	17.6	39.2	37.9

Se observa que el 26.2% las estudiantes que trabajan están muy de acuerdo en que las mujeres y los hombres tienen igual probabilidad de ascender laboralmente y el 40.0% está de acuerdo, frente a un 39.8% de las estudiantes que no trabajan que está muy de acuerdo y el 37.6% que está de acuerdo. Al trabajar, entonces, se identifica que las mujeres disminuyen su grado de acuerdo con el enunciado.

Finalmente, se pidió a los participantes contestar el siguiente enunciado: “Anota el sueldo mensual que crees que recibirás en tu primer empleo después de titularte de la Universidad: Más o menos \$ \_\_\_\_\_ mensuales.”



*Figura 19: Sueldo mensual esperado por los encuestados en su primer empleo después de titularse*

El sueldo promedio esperado en Pesos Mexicanos reportado se agrupó por las carreras de ingeniería (N=263) y las carreras administrativas (N=290) (dos encuestados no respondieron a este inciso). Se observa que los estudiantes varones de ingeniería esperaban ganar en promedio \$2,859 mensuales más que sus compañeros varones que cursaban las dos carreras administrativas, tendencia que se observa también entre las mujeres que estudiaban ingenierías y las que estudiaban las carreras administrativas, con una diferencia de \$1,836. Entre los estudiantes de todas las carreras agrupadas, los hombres creían que percibirían un sueldo medio de \$13,522, mientras que las mujeres las mujeres esperaban ganar \$10,795 en su primer empleo como egresados universitarios.

Habiendo aplicado la encuesta y realizado un análisis inicial antes de comenzar con las entrevistas cualitativas, pude plantear este resultado a las y los entrevistados y preguntarles a qué creían ellos que se debía esta brecha. Sus explicaciones variaron mucho. Una de las entrevistadas, Rosa, debatió consigo misma sobre el resultado de la encuesta cuando se lo comenté. Su reacción inicial revelaba su duda sobre la cifra: no creía que fuera cierto que las mujeres preveían un sueldo menor al de sus pares varones. Luego dijo que era injusto que una mujer ganara menos que un hombre. Antes de que le aclarara que me refería al resultado de una encuesta a estudiantes, ella misma dijo que era lógico que una mujer dijera que iba a ganar una cierta cantidad y que los hombres creyeran que ganarían más. Finalmente, dijo, “o sea sí es cierto que los hombres ganan más que las mujeres, aunque sea injusto” (Rosa, Entrevista Personal, 13/ene/2016).

Sin embargo, de forma sorprendente, Rosa, tras negociar la pregunta en voz alta, consideró que la brecha salarial (ya sea la reportada por organismos como el INEGI o la brecha en expectativas salariales como la revelada por la encuesta) era consecuencia del actuar de las propias mujeres y, de ahí, de aquellos que se aprovechan de ellas:

Creo que porque todavía hay cierto machismo. Y porque pues no es muy fácil decir “No”, porque normalmente las mujeres que trabajan, ahorita, o sea no las que estamos estudiando, pero la mayor parte de las mujeres que están trabajando como ahorita y que no han estudiado ni nada lo hacen por necesidad. O sea porque tienen que mantener a la casa y a lo mejor con el sueldo del marido no les está alcanzando. Entonces como tienen esa necesidad de seguir trabajando yo siento que también hay muchos que (...) se aprovechan la situación (Rosa, Entrevista Personal, 13/ene/2016).

Es notable la separación que Rosa hizo entre las estudiantes de su generación y las mujeres que en ese momento estaban trabajando por necesidad: primeramente, hace una distinción por nivel académico y socioeconómico, y luego les adjudicó parte de la responsabilidad de la brecha salarial por aceptar condiciones laborales que las personas “sin necesidad” de mantener a su familia podrían negar.

De forma consonante con Rosa, Fátima, de la misma carrera pero dos semestres atrás, consideró que cualquier brecha salarial por género se cerraría antes de que ella y sus se insertasen en el mercado laboral:

Sí hay muchos lugares donde todavía necesita recalcarse más lo del sueldo igual, pero faltan cinco años para que nosotras salgamos, en cinco años pueden pasar muchas cosas, en cinco años se pueden igualitar todos los salarios, o sea, no podemos cerrarnos en el, "ahorita, el salario de todas las mujeres es tanto por ciento menos", no, faltan cinco años para que nosotras salgamos y tener esa oportunidad (Fátima, Entrevista Personal, 14/mar/2016).

Como se comentará en el Apartado 4.4, este distanciamiento entre la realidad actual y la realidad a la que se enfrentarían las entrevistadas al insertarse en el mercado laboral posteriormente les permitía apartarse de ser afectadas, en sus prefiguraciones, por la discriminación estructural que aún prevalecía al momento de entrevistarlas.

La diferencia en las expectativas salariales entre hombres y mujeres, fue mayor entre las carreras de ingeniería, mismas que son masculinizadas. No se puede aseverar que exista una relación causal entre la feminización o masculinización de ciertas carreras y las expectativas salariales de sus egresados, pero se da pie a explorar si el fenómeno se debió a que las mujeres fueron más realistas sobre su potencial de remuneración, si estaban predispuestas por las estructuras patriarcales de la sociedad mexicana a percibir menos por su condición de género, si existía una expectativa inflada entre los varones o si se debió a otro motivo.

#### **4.3.2 ¿Reto superado? La continuada naturalización de la discriminación por género**

Al entrevistar a algunas personas que ya participaban en el mercado laboral se detectaron prácticas que ellas y ellos mismos no reconocían como discriminatorias, como el hecho de que se les preguntara a las mujeres en entrevistas de trabajo si eran casadas y si tenían hijos; el que se dirigiera de forma distinta a las mujeres que a los hombres. Por ejemplo, algunas entrevistadas

eran llamadas por sus nombres de pila en el centro de trabajo mientras que sus pares varones eran llamados “Ingeniero” o “Licenciado,” aun cuando no poseían el grado. A algunas mujeres participantes que en ese momento trabajaban les pregunté si alguna vez les hubieran chiflado o silbado en el centro de trabajo, y dos admitieron que sí, aunque lo consideraban un halago porque estaban muy arregladas ese día. Así, el problema de discriminación por género apareció, por un lado, como un fenómeno naturalizado entre las y los encuestados, y por otro lado, como un tema que si bien se le reconoció que había existido para sus madres, algunas consideraban que ahora era un tema superado.

En algunas entrevistadas se objetivaba el problema de la discriminación en contra de las mujeres como una “cuestión de actitud” o “de carácter,” como cuando Catalina, recién egresada de la Licenciatura en Administración y Gestión de Empresas señala, “No importa si eres mujer, si eres hombre, delgado, chaparro, alto, no, no importa. Yo creo que ya depende mucho de que como tú pienses, de la mentalidad que tú tengas” (Catalina, Entrevista Personal, 06 de diciembre de 2015). Así, para los participantes, el problema de género aparece como **un tema superado** o cuyo ciclo habría concluido antes de su inserción en el mercado laboral.

Sin embargo, la experiencia laboral visibilizaba algunas prácticas discriminatorias y, conforme adquirían más experiencia, aumentaba la percepción de la brecha de género en el trabajo. Se evidenció una normalización del sexismo que se volvía una parte transparente de sus vidas cotidianas: “Yo creo que sí hay rubros en que sí prefieren hombres y sí prefieren mujeres, pero no creo que lo hagan por discriminación” (Rosa, Entrevista Personal, 13/ene/2016). Las mujeres incluso llegaron a condonar ciertos actos machistas como reacciones “naturales” de los hombres, como considerar que un chiflido fuera un halago y no un acto de acoso sexual. Otras

evidencias de actos discriminatorios en contra de las mujeres constituyeron evidencia de una brecha generacional que, en la mirada de los entrevistados, desaparecería con el paso del tiempo.

Estadísticamente el contar con un mayor nivel educativo conlleva una menor probabilidad de enfrentar discriminación en el mercado laboral (Lazaro, Moltó Carbonell y Sánchez, 2004), pero no por eso está superado el problema de género para todas y todos los participantes en la investigación. La segregación por género en ciertos sectores ocupacionales se relaciona con estas diferencias, pero también se ejercen prácticas discriminatorias invisibilizadas por considerarse parte de la cultura o por haberse vuelto naturales.

La brecha de género laboral, para la mayoría de las entrevistadas, quedó en el pasado. Sandra, estudiante de primer cuatrimestre de TSU, consideró primero que

Creo que antes era más, hasta los sueldos eran diferentes, veía casos en donde decían, “es que a mí me pagan menos por ser mujer”, creo que estamos cambiando un poco esa parte, hay más mujeres en puestos administrativos (Sandra, Entrevista Personal, 29/sep/2016).

Ella, al continuar con su explicación, consideró que no eran los directivos de las empresas que discriminaban en contra de las mujeres, sino que los propios miembros (tanto hombres como mujeres) de su generación perpetuaban nociones prescriptivas respecto a las capacidades y características de los géneros.

Algunas entrevistadas prefiguraban una vida personal en la cual se aplazaría la maternidad para privilegiar el crecimiento profesional y el emprendedurismo como una estrategia de independizarse del control y las limitaciones de horario de la empresa tradicional. En contraste, los hombres prefiguraban patrones profesionales sin interrupciones, aunque negaban que perduraran condiciones para las mujeres. Así, construían una división imaginaria entre sus roles de género como padres de familia y hombres proveedores puesto que un papel no afectaría al otro.



Entre las mujeres entrevistadas, predominaban lógicas de acción con miradas individualizadas que castigan al sujeto que no tiene éxito por no haberse esforzado lo suficiente, incluyendo a las mujeres que experimentaran la discriminación en carne propia. Entonces, al considerar la brecha de género en el trabajo como un tema superado o como una cuestión de mentalidad, se individualiza el problema, de modo que cuando se lleguen a experimentar prácticas discriminatorias en el trabajo, éstas podrían llegar a ser calladas por considerarlas su propia responsabilidad enfrentarse a ellas o aceptarlas.

#### **4.4 Trayectorias laborales imaginadas por las jóvenes**

Como se trató en el apartado anterior, si bien está comprobado que sigue habiendo brechas de género en el ámbito laboral, éstas estaban invisibilizadas para muchos de las y los jóvenes. Algunos no negaban la persistencia los obstáculos para las mujeres, pero superarlos es una cuestión de **mentalidad**.

Otras no niegan que persiste la discriminación contra las mujeres en el mercado laboral y condiciones estructurales desiguales para las mujeres; sin embargo, consideran que estas desigualdades habrán desaparecido para cuando ellas, actualmente estudiantes, se insertan en el mercado laboral. Estas jóvenes de clase media urbana se consideran inmunes, de esta forma, a las fuerzas discriminatorias que operan en el mercado laboral, que desde su postura optimista habrán amainado en el corto periodo faltante para la culminación de sus estudios.

En las entrevistas las y los jóvenes al narrar sus planes y sus formas de proyectarse hacia el futuro levantan una brecha temporal entre un periodo, variado entre ellos, en el cual se dedicarán al trabajo, y un periodo, no definido en términos concretos, en el cual comenzarán a construir su propia familia. A excepción de dos de las entrevistadas, todos, incluyendo los recién egresados, viven todavía con sus padres o con otros parientes en sus casas de origen. Es decir, la

independencia del hogar materno o paterno aún no ha llegado para estos jóvenes, a pesar de que varios de ellos están percibiendo sueldos propios.

Sus planes se urden en torno a la independencia del seno familiar a unos años, siendo una respuesta común a la pregunta, “¿Cómo te imaginas en cinco años?” el imaginarse con casa y carro propios, viviendo con una pareja y pensando en tener hijos. Pero para las mujeres entrevistadas, las respuestas a esta pregunta tienen aristas más matizadas porque, cuando sus pares masculinos responden con cierta seguridad a la pregunta, ellas parecen negociar consigo mismas la respuesta, **justificando** su interés por seguir trabajando aun cuando tengan pareja e hijos propios.

La **separación** entre el yo actual y el yo futuro presentó un quiebre para algunas mujeres. Al preguntarle a una ingeniera sobre su futuro a cinco años, ella habló de sus planes laborales que incluían, como muchos pares suyos, la posibilidad de buscar una oportunidad de empleo en la planta de BMW. No refirió a sus planes personales fuera del trabajo, así que le pregunté explícitamente si esperaba tener su propia familia, habiendo ella comentado que tenía novio. Primero dijo que la maternidad era incompatible con el crecimiento profesional: “[S]i quieres crecer profesionalmente no vas a tener tiempo para tener familia” (Carmen, Entrevista Personal, 06/dic/2015). Pero más adelante en la misma entrevista, comenzó a atenuar su postura: “Pues no sé. Es que nunca me he puesto a pensar en eso. Como realmente me dedico nada más a trabajar. Pero digo a lo mejor en algún momento sí te pones a pensar, pues digo, a final de cuentas yo creo que todo el mundo quiere tener una familia, no, llegar a grande a tener tus hijos, no sé” (Carmen, Entrevista Personal, 06/dic/2015). Para ella, tener hijos se planteaba como un hito vital que “todo el mundo” desea, aunque no relataba la idea en primera persona, manteniéndose de esta forma apartada del escenario hipotético.

Ante su respuesta, le replanteé la pregunta en sus propias palabras, ya que como vimos había insinuado en otra respuesta que la vida laboral plena se podía desarrollar a exclusión de dedicarse a tener familia, a lo cual ella comentó, “Sí, digo, porque sí puedes trabajar y tener una familia, pero, realmente nunca vas a llegar a tener un puesto de gerencia o un puesto muy alto en una planta. Porque siempre vas a tener una prioridad” (Carmen, Entrevista Personal, 6 de diciembre de 2015). El crecimiento jerárquico dentro de una empresa, para ella y varios de sus pares, parecía ser incompatible con la formación de una familia propia, aunque en sus discursos se mantenía vivo el debate incluso consigo mismas.

En este sentido, la negociación entre la maternidad y la trayectoria laboral se planteaba como una zona de incertidumbre:

Yo, (...) si llego a tener a mis hijos, a mí no me gustaría dejar de trabajar, o sea no. No, no, no. O tal vez si lo llegara a ser, sería a lo mejor para verlos, o sea, estar con ellos de chiquitos y volver a retomarlos, pero no, no. Yo no creo que sea malo ser ama de casa nada más. O sea no lo considero malo. Yo no me veo nada más como una ama de casa. Ahí yo no. No me veo” (Eliana, Entrevista Personal, 6 de diciembre de 2015).

Para Eliana la posibilidad de continuar trabajando siendo madre se propuso como vía posible, pero se cuidaba de descontar las decisiones de algunas mujeres de ser amas de casa, como si su decisión hipotética de trabajar y ser madre pudiera ser tomada como una afronta a las que decidieran dedicarse exclusivamente al hogar.

La prefiguración de la vida familiar estaba más desarrollada por algunas y algunos entrevistados que por otras. Por ejemplo, Rosa, para quien el emprendedurismo era el camino laboral que más le facilitaría equilibrar la vida personal con el trabajo, reflexionó incluso sobre la división de las labores domésticas con una pareja futura:

A mí me gustaría que nos dividiéramos la parte familiar o sea que no sólo me toque a mí, o sea que solamente porque yo soy mujer me tengo que hacer cargo de la familia, no, yo creo que, pues, la mitad y la mitad. Yo creo que está más fácil esto, y que los dos balanceemos trabajo y familia a que solamente uno, se dedique al trabajo o a la familia (Rosa, Entrevista Personal, 13/ene/2016).

Su respuesta develó un grado de reflexión en torno al tema. Le pregunté acerca de esta división de tareas entre sus propios padres, y confirmó que, en la medida en que tanto su mamá como su papá trabajaban, las tareas del hogar eran compartidas, a su parecer, de manera equitativa entre ambos.

El aplazamiento de la maternidad apareció entre todas las mujeres entrevistadas como una estrategia para construir y afianzar su trayectoria profesional, siendo la estabilidad laboral una de las condiciones para pensar en una familia futura. La única mujer entrevistada casada, Martha, compartió sus propias dudas respecto a tener una familia debido a su situación financiera al haber adquirido una casa. Como recién egresada de la UTSLP y con tres años de experiencia laboral, percibía un sueldo mensual de aproximadamente \$7,400, mientras que su esposo, egresado de la misma carrera y con los mismos años de experiencia laboral, ganaba aproximadamente \$8,800 al mes en otra empresa, de modo que entre los dos, percibían aproximadamente unos \$16,000 mensuales. La mitad de ese sueldo se destinaba al pago de la hipoteca de su nueva casa. Contaban con un solo vehículo en el cual se trasladaban juntos a sus respectivos sitios laborales. Para ella, el sueldo que actualmente percibían como pareja no cubría siempre sus gastos mensuales, por lo que era un limitante para tener hijos.

Los imaginarios de las y los jóvenes en torno a la **discriminación laboral** toma aristas muy sutiles en una época en la cual ante la ley está prohibida la práctica de no contratar a una candidata al empleo por ser madre o por ser casada. Ninguno de los cinco empleadores entrevistados admitió realizar prácticas discriminatorias en el proceso de contratación de sus empleados. Sin embargo, algunas recién egresadas entrevistadas reconocieron que sí se les preguntó si eran casadas o no, y si tenían hijos, o cuáles eran sus planes en la esfera familiar a corto y mediano plazo. Al respecto, Mariana comentó:

Sí han preguntado, y de hecho ahí sí pienso yo que tiene algo que ver con las políticas de la empresa o algo así de que sí, o ¿Ya estás casada y tienes hijos, cuántos? o ¿Vas a tener hijos pronto? Yo pienso que muchas empresas o sea buscan personas solteras, que no tengan compromiso, y que tengan total disponibilidad. Así de que si te tienes que quedar hasta las 10, 11, y si te hablan a las 12, una o dos de la mañana, que vayas. Y yo pienso que ya una persona que a lo mejor ya cuenta con una familia es complicado, no digo que no se puede hacer, sí se puede hacer, pero es complicado y pienso que también desatiendes a esa otra parte.

Su respuesta evidencia las **posturas contradictorias** que guardan las mujeres ante la relación familia-trabajo. Para la mayoría de ellas, ser madre formará una parte íntegra de su identidad como mujeres en algún momento de sus trayectorias profesionales, una realidad innegable para las mexicanas en general, pero aún perdura el debate acerca de que si se puede trabajar fuera del hogar y ser buena madre.

La población de San Luis Potosí ha sido caracterizada como una sociedad conservadora, y esto fue comentado por Paola, quien dijo, “Somos una sociedad tradicional la sociedad potosina. Si eres mujer mayor de 30 años y no te has casado y no tienes hijos, pues eres como que la rara” (Paola, Entrevista Personal, 21/dic/2015). En efecto, este fenómeno se detectó y se confirmó en las entrevistas en general, como la lectora podrá apreciar en los extractos de entrevista que analicé y en los resultados de encuesta en el Apartado 4.3.1. De todas las entrevistadas, Paola era la recién egresada de mayor edad, y narró cómo algunas de sus compañeras se proponían la meta de casarse y tener hijos por encima de cualquier otra expectativa laboral o académica. Sus compañeras que tuvieron éxito, en su valoración, lo hicieron sacrificando la vida familiar.

Con diez años menos de edad, la mayoría de las otras entrevistadas no expresaron metas en este sentido, como ya hemos visto, pero Mónica estaba resuelta en su determinación por no romper con la tradición, aun conservada por algunas potosinas, de no independizarse del hogar materno sin primero casarse:

[Y]o no planeo algún día salirme de mi casa sin casarme, entonces yo digo, bueno, por lo menos ahorita con lo que tengo, a lo mejor en cinco o seis años ya tengo para comprarme una casa y a partir de ahí pues ya puedo, pues al final de

cuentas, lograr el sueño, el hecho de yo poder salir de mi casa, tener una familia, eso es para mí ahorita el trabajo (Mónica, Entrevista Personal, 14/mar/2016).

Así, Mónica se estableció un plazo corto para alcanzar sus metas profesionales. No quiso decir con eso que nunca se hubiera alejado de sus padres, pues vivió un año en Yucatán con unos tíos, con los cuales trabajó en su empresa constructora (situación que atribuyó a que los Yucatecos, cada que haya una fiesta patronal, dejan de trabajar una semana, por lo que requería de alguien confiable como ella.)

Las respuestas anteriores sobre el logro de un equilibrio entre la vida laboral y la vida en familia aluden además al **volumen de trabajo** al que enfrentan las y los mexicanos que trabajan en la industria. En el apartado estadístico del presente capítulo se demostró que las y los mexicanos laboran la mayor cantidad de horas a la semana de todos los ciudadanos de los países miembros de la OCDE. En un ámbito laboral en el que se privilegian horarios extendidos como muestra de lealtad y dedicación a la empresa, se compromete la viabilidad de poder mantener un equilibrio entre un trabajo demandante y la carga de cuidar a un niño. Ante ello se hacen evidentes las negociaciones personales que hacen las mujeres consigo mismas acerca de si deberán seguir trabajando bajo las mismas circunstancias tras comenzar a formar su familia, particularmente ante espacios laborales que no brindan apoyos más allá de los estrictamente legales para las madres trabajadoras.

En la lucha por la igualdad de género en el trabajo, tradicionalmente el enfoque ha estado sobre el acceso a las mujeres al trabajo masculinizado y sobre el cierre de la brecha salarial. En una cultura que cada vez valoriza más el trabajo remunerado fuera de la casa, se dificulta justificar que tanto las mujeres como los hombres debieran contar con más tiempo para atender a la familia. Sin embargo, al abogar por horarios flexibles y reducidos para que las y los empleados puedan atender su vida personal, generalmente se considera que el debate gira en torno a las

mujeres en el trabajo, ignorando también la participación de los hombres en la crianza y atención de niños (Weeks, 2011). El argumento a favor de una reducción en los horarios laborales refuerza la noción de que es un problema del género femenino en una estructura familiar heterosexual y tradicional.

En México, en donde se moraliza la relación familiar al evocar el “compromiso” y la “calidad” del tiempo dedicado de parte de los padres de familia a sus hijos y se santifica el rol de la madre en la crianza de sus hijos, el debate sobre el equilibrio entre la vida personal y la laboral se torna un debate de género y la división de labores domésticos. Sin embargo, Weeks (2011) argumenta que si se descentra a la familia para justificar la reducción en los horarios laborales, basándose en otras justificación más amplias: no sólo en el orden familiar, sino en el comunitario y el político. Así, el problema deja de ser uno dicotómico (trabajo – familia) y se vuelve uno más abarcador: el trabajo vs. “lo que me place”, en donde el deber moral y tradicional de atención a la familia queda como una simple faceta del argumento para abordar también cuestiones de placer, el cual, al no generar un valor tangible, había sido menospreciado (Weeks, 2011).

Independientemente de los argumentos a favor y en contra de reducir las horas dedicadas al trabajo remunerado, las mujeres que buscan insertarse en el mercado laboral de San Luis Potosí, tengan hijos o no, seguirán enfrentándose a la bifurcación de su tiempo entre el trabajo y la vida personal, la difuminación de las fronteras del trabajo al desbordarse éste hacia los espacios más allá del lugar físico de labor y la valorización del trabajo remunerado por encima de la cultivación de otros intereses, sean éstos personales, familiares, o comunitarios.

#### **4.5 Las ingenieras: Mujeres en un mundo de hombres**

Como se mencionó párrafos arriba, un aspecto clave del concepto de identidad profesional es el sentido de pertenencia a un grupo que comparte conocimientos, un código de ética, y

posibles experiencias laborales comunes. Sin embargo, para las mujeres que se aventuran en profesiones tradicionalmente consideradas masculinas, su aceptación por la mayoría masculina puede depender de su grado percibido de conformidad con las normas culturales. En culturas como la mexicana que valorizan lo masculino por encima de lo femenino en el ámbito laboral, exteriorizar ciertos rasgos considerados masculinos puede afectar la identidad para las mujeres. En efecto, el simple hecho de hacer referencia a “mujeres ingenieros” implica que las mujeres y los hombres ocupan diferentes estatus dentro de la misma profesión (Hatmaker, 2013).

Al hablar de una profesión tradicionalmente masculina como la ingeniería, en la categoría de “ingeniero” predominan normas culturales que definen cómo debe vestirse y actuar. Algunas mujeres ingenieros adoptan comportamientos masculinos para identificarse como “uno de los chicos.” De esta forma, intentan distanciarse de las mujeres no ingenieros, pero su identidad profesional puede llegar a ser cuestionada al formar una familia propia, pues su rol como “hombre social” no puede reconciliarse con la identidad materna.

Para las y los estudiantes de ingeniería de las dos universidades que componen la unidad de análisis, la o el ingeniero presentaba ciertas características que la distinguían de otros profesionistas. Mis participantes consideraba a las y los ingenieros como analíticos, ingeniosos, inquietos y motivados para resolver problemas. No son personas que fácilmente se “conforman” con sentarse en un escritorio. Al cuestionarle sobre por qué creía ella que hubiera más hombres que mujeres estudiando su carrera, Sofia contestó que sus estudios de TSU en Tecnologías de la Información

es una carrera que demanda mucho tiempo, y ahora sí que son los hombres que dedican más tiempo a esas cosas. Y es como un poco ruda, en el sentido de que hay que estar cargando las computadoras, instalando pues así varias cosas, no sé como antenas o algo así, y pues sí es como un poco así para hombres se podría decir (Sofia, Entrevista Personal, 10/ene/2016).



Para Sofía, estudiar la carrera de TSU había representado retos como el de enfrentarse a estos estereotipos, y aunque no lo hubiera planteado explícitamente en entrevista, tal vez hasta los propios. En la carrera, relató, sólo un tercio de los miembros de su generación de estudio eran mujeres, y todas, según ella, habían llegado ahí como segunda opción: habían preferido otras carreras pero no fueron admitidas a la UASLP.

Carmen, egresada de la carrera Ingeniera Mecánica, una de las carreras más masculinizadas de la UTSLP, notó una brecha generacional en la empresa en donde laboraba cuando la entrevisté. Llamó el ambiente laboral “machista” y consideraba que las oportunidades de crecimiento eran limitadas en su empresa, particularmente para las mujeres, porque dijo, el trabajo era pesado. Cuando le pregunté si veía oportunidades de ascenso dentro de la empresa en donde laboraba, contestó: “Sí hay oportunidad de crecer, pero todavía el ambiente es (...) muy machista, en el aspecto de que, si eres mujer, te limitan un poco” (Carmen, Entrevista Personal, 06/dic/2015). La empresa era un negocio familiar que había crecido en los últimos años sin cambiar su jerarquía de mando.

Ella, encargada de planear el mantenimiento preventivo y correctivo, no tenía personal a su cargo pero tenía que delegar las actividades a los técnicos. Sin embargo, su jefe inmediato no le delegaba tareas a ella, por lo que tenía que consultar sus decisiones con él antes de implementarlas, a pesar de tener dos años ejerciendo el puesto. Siendo ingeniera de mantenimiento, parte de su descripción laboral incluía manipular piezas, pero si tenía que cargar equipos, los técnicos le ayudaban, comentando ella: “en cuestión de hacer cosas pesadas, no es lo mismo que un chavo cargue algo que esté muy pesado a una mujer” (Carmen, Entrevista Personal, 06/dic/2015).

Carmen consideraba que no había sido esto un limitante para ella hasta el momento, sino el ambiente machista que prevalecía en su trabajo. Cabe señalar que más de un año después de entrevistarla, ya en etapa de redacción del presente documento, me enteré que la habían despedido por “cambios en la organización.” En el año 2017 se entrevistó durante varios meses en otras empresas potosinas, sin recibir ofertas de empleo, por lo que cuando a su novio le dieron trabajo en Guanajuato, ella decidió buscar oportunidades en ese estado vecino, y finalmente logró ser contratada en un puesto similar al que había tenido en San Luis Potosí, con un poco de aumento salarial.

Comenté en varios apartados el caso de Sara, estudiante de segundo semestre de Ingeniería en Tecnologías de Manufactura de la UPSLP para quien la ingeniería parecía ser una extensión de su propio ser: una joven sumamente trabajadora, cuya identidad laboral giraba en torno a estar ocupada, generar ingresos propios y, de esta forma, ser autosuficiente. Además, la experiencia que obtuvo en una fábrica trabajando como inspectora de calidad, puesto que no requería del grado de ingeniero, había servido para desarrollar un proyecto de la universidad. A diferencia de Carmen, que como ingeniera podía pedir el apoyo de los operarios para cargar piezas, Sara, como operaria, tenía que cargar los objetos personalmente: “En esta empresa el operario tiene que estar de pie, estar de pie sí es muy cansado, y pues tener que estar checando las piezas, cargando piezas, por eso para mí era muy pesado, por eso dejé ese trabajo” (Sara, Entrevista Personal, 05/ene/2016).

Así, la Ingeniería en Manufactura estaba asociada, en las entrevistas con las estudiantes y egresadas de esa carrera, con el trabajo manual, pero había una distancia jerárquica marcada entre las y los operarios y las y los ingenieros de calidad: los segundos podían delegar ciertas actividades manuales a terceros, mientras que los primeros tenían que realizar la actividad en

primera persona. De esta forma, se valorizaba más el trabajo de ingeniero y así, se podía superar el limitante físico en aras de poder ejercer la profesión como igual en un área tradicionalmente masculinizada.

Miriam, estudiante de Ingeniería en Tecnologías de Manufactura de la UPSLP, veía que las oportunidades para las ingenieras serían las mismas que para sus pares varones, sobre todo al iniciarse la práctica profesional. Reconocía que las mismas mujeres se excluían de la carrera al considerarla “tediosa” o anticipar dificultades para las matemáticas. Al continuar con la entrevista, comenzó Miriam a matizar su postura respecto a las oportunidades para las mujeres en el mercado laboral, al mirar el caso de su hermano, quien estudió Administración de Empresas. Él le contó que tras algunas entrevistas de trabajo, había notado que eran las mujeres las que estaban siendo contratadas, mientras que él no había tenido éxito. Miriam consideraba que podría enfrentarse a una situación similar, en la que se le podría dificultar quedar contratada por haber más presencia de hombres entre los egresados de su carrera. El argumento de Miriam simplemente reflejó la realidad retratada en las estadísticas: las áreas administrativas son feminizadas, mientras que las ingenierías son masculinizadas.

Una dimensión de la identidad profesional es su carácter relacional, ya que se forma en relación con el otro y en relación con los semejantes. Así, en las relaciones laborales, la forma en que una persona habla de sí y los demás se refieren a ella permite a las y los empleados posicionarse en su comunidad profesional en un proceso participativo y negociado. Después de su entrevista, Mariana ofreció explicarme el organigrama de la empresa mediana en la que laboraba como ingeniero después de que le expresé mi confusión acerca de la jerarquía de la misma. Le pasé una hoja de mi libreta y mi pluma, y comenzó a dibujarlo. Me dijo, "Mira, ella es mi jefa Emilia, y su jefe es el Conta." Le pregunté, "¿Qué estudió tu jefa?" Me explicó que era

licenciada en administración de empresas, con una especialidad en finanzas. Le cuestioné por qué no le dice "Licenciada" pero al jefe de ella le dice "Conta" y "Contador." Me dijo que su jefa le decía "Conta" a su propio jefe, mientras que a su jefa siempre le había dicho por su nombre, Emilia.

Entonces le pregunté por los otros jefes de departamento. El encargado de mantenimiento, un ingeniero mecánico, era "el Inge," aunque a otro ingeniero al cargo del "Inge" ella le decía "Pepe." ¿Por qué al primero le llamaba "El Inge"? le pregunté. "No sé, tal vez porque el Inge tiene muchos años dentro de la empresa y Pepe llegó despuesito que yo." Finalmente, le pregunté cómo le llaman a ella, quien es Ingeniera en Desarrollo e Innovación Empresarial. Dijo que le llaman por su primer nombre. Inmediatamente puso cara de preocupación y preguntó, "¿Eso es malo?" Como investigadora no pude más que sentirme un poco incómoda por mis preguntas invasivas, pero le expliqué que mi interés por conocer las formas de dirigirse dentro de la organización por tener relación con la identidad profesional y el género.

De manera informal, entonces, aparecían códigos de reconocimiento jerárquico que tenían, además, relación con formas patriarcales de relacionarse socialmente. Las únicas personas en ser referidas por su grado profesional en la empresa donde laboraba Mariana eran hombres, y además, hombres mayores. Ella dijo que nunca le habían llamado "Ingeniero," o "Inge," sino que sus interlocutores la trataban por su primer nombre. En comunicados formales aparecía su profesión, "Ing. Mariana X.," pero no en las interacciones cara a cara. De modo similar, no todos los hombres eran llamado así, particularmente los más jóvenes.

Como observó Carmen al inicio de este apartado, podía estarse presentando un cambio generacional en el cual las relaciones entre las y los recién contratados y sus superiores aún estaba siendo modeladas con base en estereotipos de género que en otros ámbitos,

particularmente en el educativo, habían caído en desuso. Los imaginarios de las actuales y futuras ingenieras prefiguraban un entorno laboral en donde las mujeres y los hombres ejercerían sus profesiones en condiciones iguales, y los casos en que hubiera discriminación se reconocían como reales pero fueron considerados como atípicos.

#### **4.6 El emprendedurismo como estrategia frente al muro materno**

En un estudio en el que elabora indicadores de desigualdad de género para México a partir de bases de datos gubernamentales, Frias (2008) encontró que el estado de San Luis Potosí empata con el estado de Oaxaca como los estados de mayor índice de mujeres dueñas de negocios propios, con un índice de 75% con respecto a los hombres. Es decir, por cada 100 negocios cuyos dueños son hombres, hay 75 negocios cuyos propietarios son mujeres. En un estudio realizado a micro-, pequeñas y medianas empresas en San Luis Potosí que encuestó a 297 microempresas de la localidad, se encontró que el 76% de ellas tienen menos de 10 años funcionando, mientras que sus propietario, gerentes o directores cuentan con una edad de 44 años como media (Pardo Milán & Rojas Zúñiga, 2012).

Aunado a ser el tamaño de empresa más común, por mucho, en México, la microempresa es la más propensa al fracaso: la “esperanza de vida” de un negocio al momento de su apertura en San Luis Potosí es de 6.9 años, colocando el estado en el lugar 22 de las entidades federativas mexicanas. Para la ciudad capital de San Luis Potosí, la esperanza de vida es de 6.8 años, menor que la media nacional de 7.8. Para el área de comercio, que concentra la mayor cantidad de mujeres propietarias, la esperanza de vida para un negocio potosino baja a 6.0 años, en donde la media nacional para las empresas del sector comercial es de 7.9 años, y entre más pequeña la empresa, menor es su esperanza de vida (INEGI, 2016b). Todo esto apunta a que el emprendedurismo comercial es un sector bastante dinámico, pero vulnerable, y al concentrar la

mayor proporción de mujeres propietarias, las coloca también en una posición expuesta en términos económicos.

A pesar de la abundancia de las microempresas, particularmente en el sector comercial, las propietarias siguen enfrentándose a retos sociales y profesionales para alcanzar un equilibrio entre el tiempo dedicado al trabajo y el destinado a la vida personal, pero entre más horas se dedican a la microempresa, mayor es su probabilidad de éxito (Contreras Cueva & Cuevas Rodríguez, 2008). Este ánimo emprendedor que prevalece entre las mujeres potosinas se concentra en el sector que se encuentra en un estado de vulnerabilidad económica, por lo que las ganancias se destinan al gasto familiar en lugar de la reinversión en la microempresa, factor que limita su crecimiento y contribuye a su fracaso (Pardo Milán & Rojas Zúñiga, 2012).

Enmarco este apartado dedicado al emprendedurismo con estas cifras para contextualizar los imaginarios de las estudiantes en torno a la apertura de negocios propios como estrategia para poder equilibrar el trabajo y la familia. Mariana, por ejemplo, partiendo de su propia experiencia en una familia en donde su madre y padre fueron profesores que dedicaban largas horas fuera de la casa, y por periodos largos, en escuelas situadas en otros municipios y comunidades, prefiguraba una vida laboral en la que, al acercarse a un tiempo en el futuro en que comience a tener hijos, pudiera seguir trabajando fuera de la casa y, a la vez, tener tiempo para su familia. Dicha prefiguración contemplaba que la forma de lograrlo sería emprendiendo un negocio con su esposo.

Dos de las futuras emprendedoras entrevistadas, ambas estudiantes de ingeniería, esperaban abrir negocios como dulcerías y pastelerías, en donde esperaban aplicar sus conocimientos a la mecanización de los procesos de producción alimentaria. Otras partían de las prácticas que habían realizado en la Universidad, como Inés y Sandra, estudiantes de TSU en

Desarrollo de Negocios que habían realizado una práctica de simulador de ventas como parte de su formación profesional, en la cual realizaron el proceso de venta,

desde ofrecer nuestro producto, nosotros conocerlo, saber a quién le vamos a vender, cómo le vamos a vender, cómo lo vamos a buscar, cómo vamos a jugar con él de una manera psicológica para que ellos también se sientan emocionados y que les guste el producto (Inés, Entrevista Personal, 29/sep/2017).

Consideraba que el mismo nombre de su carrera implicaba creatividad e innovación en los negocios. Su compañera de generación, Sandra, compartió que en el simulador de ventas había creado una empresa dedicada a la venta de fundas para zapatillas, misma que, al recibir observaciones alentadoras de sus profesores, creía que podría tener éxito fuera del ámbito universitario. Sin embargo, ninguna de las dos descartó un futuro laboral como empleadas en fábricas grandes de la Zona Industrial.

El emprendedurismo apareció como una posibilidad para tomar el control sobre el destino propio, un camino hacia el empoderamiento frente a las amenazas de desempleo, al estancamiento laboral, al sometimiento a un poder jerárquico y a las tareas rutinarias típicas de un trabajo de escritorio. Las mujeres entrevistadas, al imaginarse como emprendedoras, se prefiguraban como agentes que protagonizarían su futuro laboral en lugar de dejarla en manos de empleadores. Así lo narró Fátima, estudiante de segundo semestre de la Licenciatura en Mercadotecnia Internacional de la UPSLP:

Obviamente quiero realizarme, quiero trabajar, pero no quiero estar trabajando para alguien toda la vida porque quiero tener un negocio propio, pero algo en lo que pueda tener como mi tiempo libre porque mi plan de vida pues es tener familia y para tener familia tú necesitas tener un tiempo para tu familia, entonces yo quiero realizarme laboralmente, pero yo no quiero estar toda la vida trabajando, entonces tener una empresa estable y poder tener mi tiempo para mi familia (Fátima, Entrevista Personal, 14/mar/2016).

Ese negocio propio lo esperaba lograr en un plazo de diez años, consciente, dijo, de que implicaría un sacrificio y dedicación a largo plazo, y que no se daría en tan sólo uno o dos años.

A diferencia de Fátima, quien sabía que tardaría algunos años en alcanzar su meta de ser propietaria de un negocio, no todas tomaban en cuenta algunos retos que podrían presentarse al combinar la apertura de negocios propios con la vida familiar que se proponían las entrevistadas, retos como la difuminación de las demarcaciones entre vida privada y vida laboral, el posible traslape del espacio de vivienda y el espacio de oficina, el aislamiento de las y los propietarios de negocios al tener que obtener relaciones de negocios por su propia cuenta. Si para los empleados tradicionales el tiempo dedicado al trabajo es cada vez más marcado, para los emprendedores el negocio se presenta como posibilidad de estar en el mercado las 24 horas al día, puesto que los primeros eventualmente se retirarán a sus respectivos hogares, mientras que los segundos suelen estar disponibles para resolver problemas a cualquier hora (Bröckling, 2016).

A pesar de los retos que el emprendedurismo presenta a las mujeres en las dimensiones familiares y personales, para algunas de las mujeres entrevistadas es un hito

#### **4.7 Discriminación benevolente: ¿las mujeres favorecidas, o un arma de doble filo?**

La discriminación en contra de las mujeres en el ámbito laboral ha enfrentado una larga lucha de parte de las defensoras de la igualdad de género. Si bien se han logrado importantes avances en la materia, siguen persistiendo conductas y actitudes más sutiles que impiden que las mujeres reciban el mismo trato que los hombres en el trabajo.

El sexismo se define como “una actitud discriminatoria dirigida a las personas en virtud de su pertenencia a un determinado sexo biológico, en función del cual se asumen diferentes características y conductas” (Garaigordobil & Aliri, 2011, p. 332). Cuando un empleador señala que las mujeres tienden a ser más adeptas para las tareas administrativas, o que el trabajo de mantenimiento industrial es demasiado rudo, se están evidenciando opiniones sexistas, aun



cuando se busca, como en el primer caso, mostrar una predisposición favorecedora hacia las mujeres.

El *sexismo hostil* se asocia a conceptos de paternalismo dominante que busca someter a las mujeres, a quienes se considera necesario cuidar cual si fueran niñas; se asocia además a la idea de diferenciación genérica en la cual se desvaloriza a las mujeres al magnificar y poner la atención en las diferencias entre hombres y mujeres; y finalmente se relaciona el sexismo hostil con la *heterosexualidad hostil*, una forma de pensamiento según la cual las mujeres utilizan su sexualidad para manipular a los hombres (Kilianski & Rudman, 1998).

En contraste con el sexismo hostil existe otra forma de discriminación en contra de las mujeres llamada *sexismo benevolente* que también se asocia con el paternalismo dominante que considera que las mujeres deben ser protegidas. En este segundo tipo de sexismo predomina una diferenciación genérica complementaria que subraya las diferencias entre hombres y mujeres de una forma que favorece a las mujeres. Se relaciona además con la intimidad heterosexual que desarrolla una idolatría hacia las mujeres.

Aunque esta visión de la mujer valoriza sus atributos, al perpetuar estereotipos de género sus consecuencias son extensas, e incluso se ha encontrado que pueden coexistir actitudes hostiles y benévolas hacia las mujeres en los mismos individuos. Una de las críticas más compartidas en torno al feminismo consiste en que algunas personas consideran que las mujeres, por un lado, denuncian el sexismo hostil, aquellas actitudes y conductas discriminatorias abiertamente dirigidas a las mujeres por el simple hecho de ser mujer, sin rechazar ese *sexismo benevolente* mencionado. Glick y Fiske (1996) encontraron que muchas veces coexisten las creencias hostiles y benevolentes hacia las mujeres.

Por su parte, el sexismo benevolente también se asocia con el paternalismo protector que busca cuidar a las mujeres para protegerlas, con la diferenciación genérica complementaria que subraya las diferencias entre hombres y mujeres de una forma que favorece a las mujeres y con la intimidad heterosexual que desarrolla una idolatría hacia las mujeres. Aunque esta visión de la mujer valoriza sus atributos, al perpetuar estereotipos de género sus consecuencias son extensas, e incluso se ha encontrado que en un mismo individuo pueden coexistir actitudes hostiles y benévolas hacia las mujeres.

Todos los empleadores entrevistados para el presente estudio recalcaron la equidad de género en sus prácticas de contratación en todos los niveles. Sin embargo, algunos describieron prácticas sutiles de discriminación benévola al considerar que las mujeres tienen ciertas cualidades que las distinguen de sus pares varones. Así fue el caso de un empleador al que entrevisté, cuando comencé con mi línea de preguntas sobre el género. Al negar que había cualquier tipo de discriminación en la planta a la cual él estaba a cargo como Director General, proporcionó como evidencia el hecho de que estaba planeando una nueva línea de producción que sería trabajada exclusivamente por obreras. Justificó su decisión así: “La mujer es mucho más detallada. Para observar más a detalle, una mujer tiene más dedicación, más paciencia para hacerlo tranquilamente. Es mucho más el trabajo fino, a detalle que puede hacer una operadora que un operador,” (Cristóbal, Empleador, Entrevista Personal, 06/dic/2015).

Una de las formas en que se presenta la discriminación benévola es suponer que una madre de familia no querrá participar en ciertas actividades laborales en deferencia a sus "responsabilidades familiares." El jefe o la jefa de dicha empleada podría pensar que no va a querer viajar a una reunión o evento por lo que simplemente no la invita en lugar de primero invitarla y considerar sus necesidades conforme se vayan presentando (Williams, 2004). En

entrevista, un empleador hizo referencia a esa preocupación respecto de las mujeres, por suponer que rolar turnos se les dificultara más a las mujeres que a los hombres operadores: “Hay algunas actividades que estoy seguro que se convierten un poco más eh, difíciles para las mujeres que para los hombres, por ejemplo nuestros operadores que rolan turnos” (Cristóbal, Empleador, Entrevista Personal, 06/dic/2015). Señaló que rolar turnos puede ser negativo para las encargadas de cuidar a los hijos, así como por el peligro potencial presentado por el traslado de las mujeres en la madrugada a los puntos de reunión para tomar el transporte proporcionado por la empresa. En este sentido, en un acto paternalista, la empresa no promovía que las mujeres rolaran turnos, lo cual revela una representación de las mujeres como personas débiles que requieren de protección.

Estas manifestaciones de discriminación benévola son muy sutiles en muchos casos, y se disfrazan de una actitud bondadosa hacia las mujeres. En una de las carreras de ingeniería de la UPSLP, se ha hecho un esfuerzo consciente de tratar de cerrar la brecha entre hombres y mujeres inscritos en un campo de estudio históricamente masculinizado. Comentaron los dos representantes de la carrera que para ellos era motivo de orgullo el haber puesto en marcha estrategias publicitarias para atraer a más mujeres a la carrera. En efecto, como lo muestran las estadísticas de matrícula de la UPSLP, la Ingeniería en Sistemas y Tecnologías Industriales es de las cuatro carreras de ingeniería la menos masculinizada.

Sin embargo, si bien sus acciones tienen toda la buena intención de contrarrestar la discriminación a las mujeres, siguen reproduciéndose los estereotipos de género en su discurso:

Entrevistado: También teníamos la gran ventaja de que el perfil que buscamos en el egresado de esta carrera es un poquito más suave, vamos a decirlo así, que una manufactura, una mecánica, una electrónica, una eléctrica, acá hay un perfil más socio organizacional y eso hace que no sea tan dura, tan [...]

Entrevistada: [Continúa la idea del Dr. N.] Es que ayer precisamente traía la palabra, la parte **silvestre**, qué feo se oye, pero no es tan [...]

Entrevistado: Se requiere de más toque social, humano, que otras ingenierías, vamos, otras ingenierías te metes a la máquina, te metes a la computadora y ya, o sea, el mundo puede rodar y no hay ningún problema y si la máquina funciona, ya, ahí nos vemos.

(Dr. N. y Mtra. C., Entrevistas Personales, 02/nov/2016).

Al describir su carrera en contraste con otras carreras cuyo perfil está más relacionado con el mantenimiento industrial, subrayaron las responsabilidades administrativas de las que suelen hacerse cargo las y los ingenieros industriales. Así, la mujer, en la opinión del coordinador de carrera y la profesora de tiempo completo, tiene características que la hacen idónea para las tareas que requieren de planeación y supervisión:

Yo creo que por el perfil de la mujer, para los puestos que están requiriendo principalmente, que son calidad, la parte de logística que son muchos detalles, que son muchas actividades que tienen que realizar. Los comentarios que me hacen [los empleadores] es, “necesito una mujer porque necesito que esté al pendiente de (...)”, o sea, las habilidades que se identifican más con una mujer son lo que están requiriendo más en la empresa, depende del puesto que estén requiriendo. Por ejemplo, mantenimiento, me dicen, “es que es un departamento normalmente de hombres”, sí, pero hay actividades que ellos mismos piden que sea una mujer, que es en la parte de planeación, de mantenimiento, la parte de seguimiento, todo eso específicamente lo quieren (Mtra. C., Entrevista Personal, 02/nov/2016).

Con esta narración, la Mtra. C. confirmó la perduración del pensamiento estereotipado de los empleadores a los que la coordinación de la carrera de Ingeniería Industrial proporciona potenciales empleados, al insistir que sus áreas son de hombres o de mujeres.

Aunque el marco legal mexicano prohíba actos discriminatorios, con el trabajo de campo realizado encontré formas sutiles de mantenimiento del *statu quo* en las prácticas de contratación de los empleadores, al subrayar características y perfiles estereotipados por género. Por otro lado, de forma tal vez bien intencionada, los empleadores enmascaraban estas prácticas con la discriminación benévola, que si bien pareciera beneficiar a las mujeres al incorporar acciones afirmativas para su contratación y desplazar la discriminación abiertamente hostil, perpetúa una representación paternalista de la empresa frente a las mujeres, necesitadas de cuidados y protección (Stamarski & Son Hing, 2015).

## 4.8 Conclusiones del Capítulo 4

En este capítulo analicé las estadísticas referentes a la continuada brecha salarial de género y las diferencias de las condiciones en las que laboran las mujeres en San Luis Potosí y en México, encontrando que efectivamente las mujeres siguen percibiendo ingresos menores que sus pares varones, tienen menos acceso a los puestos de mando y trabajan dobles jornadas al laborar casi la misma cantidad de horas que los hombres para después realizar trabajos del hogar y cuidados familiares.

A pesar de esta realidad comprobada en las estadísticas, encontré que las y los jóvenes encuestados consideraban, con poca diferencia entre las mujeres y los hombres entrevistados, consideraban que las mujeres y los hombres tenían las mismas oportunidades de acceso al empleo, participaban por igual en la toma de decisiones, percibían los mismos ingresos y tenían la misma probabilidad de acceder a un puesto laboral. De esta forma, se reveló una invisibilización de la discriminación por género y una falta de concientización en torno al fenómeno de trato desigual que reciben las mujeres en el trabajo.

En las entrevistas, de forma similar, las y los jóvenes declararon la brecha de género como un problema superado, o bien, superable en el corto plazo, a decir, en los años que faltaban entre la conclusión de sus estudios y su inserción en el mercado laboral. Lo anterior reveló que para los sujetos del estudio los mecanismos de discriminación y estereotipación de género que operan en el sistema patriarcal que aún perdura México y muchos otros países están invisibilizados.

El discurso de las entrevistadas en particular negaba los actos deliberadamente discriminatorios, pero también tratos sutilmente distintos a los que pudieran estar sujetos por su condición de género. Si las mujeres sufrían discriminación, aseveraron algunas, era porque ellas lo permitían al aceptar las condiciones de trabajo. Esto reveló que las mujeres de su generación

podrían estar expuestas a que se les sigan cerrando puertas a oportunidades laborales y remuneración equitativa por no estar conscientes de los mecanismos de exclusión que operan sobre ellas.

Encontré de que los empleadores entrevistados también consideraban que no existía discriminación en sus prácticas de contratación y promoción, aunque encontré casos de discriminación benevolente que revelaron la sedimentación de prácticas sutiles de discriminación entre ellos. En la medida en que pueden convivir actitudes de discriminación benevolente paralelamente con las de discriminación hostil, es preocupante encontrar estos planteamientos entre algunos de los empleadores entrevistados.

Las entrevistadas construían sus imaginarios laborales enfrentándose a zonas de incertidumbre en torno al equilibrio entre el tiempo dedicado a la familia y el destinado al trabajo. Mientras que algunas se proponían postergar la formación de la familia para poder afianzar su trayectoria laboral, otras proponían el emprendedurismo como una solución que mitigara una potencial falta de tiempo para atender a sus familias.

En cuanto a la continuada masculinización de las carreras de ingeniería, ésta fue atribuida, no sólo por las y los estudiantes entrevistados sino incluso por funcionarios educativos, a las características "intrínsecas" del género femenino y masculino, a las condiciones de trabajo en las que se desenvuelven los ingenieros y al desinterés de parte de las mujeres por el campo. Sin embargo, en algunos mas no en todos los casos los funcionarios educativos estaban implementando acciones para promover la inserción de las mujeres en el estudio de las carreras.

En los discursos de algunos empleadores e incluso funcionarios educativos, perduraban expresiones de discriminación benévola hacia las mujeres, a quienes se les consideraba idóneas para ciertas tareas, como las administrativas y de control, argumento con el que se justificó la

mayor presencia de mujeres en la carrera de ingeniería industrial en la UPSLP, ya que ésta incluía más tareas administrativas en su campo de aplicación. Esta distinción alude a que, en lugar de atraer a más mujeres a la ingeniería como tal, se intenta feminizar la imagen de la profesión, lo cual podría perjudicar a las ingenieras.

## **CAPÍTULO 5: De la escuela al trabajo: Las experiencias subjetivas en la práctica profesional**

En este último capítulo, me propuse conocer las percepciones de los empleadores y de los directivos de las instituciones de educación tecnológica superior en torno a las prácticas profesionales e inserción laboral de los egresados de estas escuelas. Exploré la relación entre la teoría y la práctica desde la perspectiva de los imaginarios de las y los estudiantes, recién egresados y sus futuros empleadores, la capacitación que los mismos centros laborales imparten con el fin de cerrar brechas formativas, la rotación prevaleciente en el mercado de trabajo contemporáneo en San Luis Potosí y sus implicaciones en la formación de una identidad profesional más ventajosa de los jóvenes participantes en el estudio para insertarse en el mundo laboral.

### **5.1 Entre la teoría y la práctica: experiencias divididas**

Conocí a Raúl cuando acudió a mi casa para ofrecerme sartenes de material quirúrgico que presentaría como un artículo imprescindible para todo cocinero a quien verdaderamente le importaba la salud de su familia. En circunstancias normales ni siquiera hubiera aceptado que llegara un vendedor a cruzar las puertas de mi hogar, pero una compañera mía me marcó a mi teléfono móvil, de modo que reconocía el contacto, pasó su celular a una vendedora desconocida y me dieron a entender que el proceso, que en realidad era de venta, formaba parte de sus prácticas profesionales y se trataría de una plática de salud en la cual nos darían de cenar a mí y a mi familia. Al menos así lo había entendido. Entre la espada y la pared, no pude negarle la oportunidad de hacer su trabajo.

Llegada la hora de recibirlos, Raúl y su compañera Lucy, con la que había hablado por teléfono, ingresaron a mi casa cargando una maleta de viaje, una computadora portátil y unas



libretas. Lucy procedió a instalarse en la cocina mientras Raúl comenzó a darme una plática claramente de ventas pero disfrazada de una lección de salud culinaria. Bajo la técnica mayéutica, me hacía preguntas cuya intención era llevarme, varias horas después, a la conclusión inevitable: necesitaba comprar esos sartenes cuyo costo ascendía a miles de pesos si quería vivir libre de cáncer, el mal de Alzheimer, la hipertensión y otras enfermedades terribles.

Estaba un poco molesta por haber caído en esta situación; mi marido estaba claramente enfadado conmigo por haber permitido que unos extraños entraran a la casa y tomaran posesión de la cocina, pero entre todo el *performance* de venta aproveché para hacerles preguntas a los dos jóvenes. Primero supe que Lucy era una señorita de 18 años que no había terminado la secundaria. Se salió de su casa por malos tratos de su padre y se independizó totalmente. Había trabajado en diversas empresas hasta que encontró la empresa de sartenes, con quienes actualmente se estaba capacitando para ser vendedora independiente. Por su parte, Raúl aclaró desde un principio que él no era vendedor, sino gerente de atención a clientes de la empresa. Sin embargo, como Lucy estaba en el periodo de capacitación, su rol era acompañarla en la venta y supervisarla.

Cuando Lucy me estaba solicitando los utensilios de cocina que ocuparía para preparar la comida, me pidió un “secador,” que confundí con un colador de alimentos, pues a veces seco ahí la lechuga lavada. Así que saqué el colador, y rápidamente me aclararon que querían una toalla de cocina. Antes de que regresara el colador a su lugar, Raúl lo tomó, lo volteó, y le comentó algo a Lucy que no alcancé a oír. Pensé que, como era una plática de salud culinaria, habían notado que tenía una fina película sobre el plástico, y que tal vez pensaban que no lo había lavado bien. Me defendí, pues desde un principio había sentido incómoda por su incursión al hogar. Raúl aclaró que le había llamado la atención la hechura del colador, pues era una pieza de

moldeo por inyección, pero los hoyos habían sido taladrados con una fresadora de control numérico.

Picado mi interés, le pregunté cómo sabía eso. Dijo, “Es que soy Ingeniero en Tecnologías de Manufactura.” Inmediatamente le pregunté si había estudiado en la UPSLP, y asintió. Raúl estaba concentrado en su ejercicio de ventas y no se quería distraer de su cometido, pero el próximo paso de su plan de ventas era que yo viera un video de diez minutos en su computadora que parecía no funcionar. Así que yo no podía desaprovechar esta oportunidad de entrevistarle, aunque fuera informalmente, y en mi emoción se me fue pasando un poco el mal sabor de boca que había provocado su presencia. La primera pregunta que se me ocurrió hacerle fue, “¿Y por qué estás vendiendo sartenes?” Nuevamente me corrigió. No era un vendedor, sino el gerente de atención a clientes. Modifiqué mi pregunta, y logré que me platicara un poco acerca de la ruta que tomó hacia esa empresa.

Raúl estudió entusiasmado la carrera de ITMA. La UPSLP fue su primera opción de estudios, y nunca dudó de su ruta vocacional: siempre se había fascinado por el proceso de fabricación de los objetos a su alrededor. Platicó que de niño, desarmaba los dispositivos electrónicos en su casa para saber cómo los habían fabricado. Le encantaban los juguetes de armar, los de construcción y, por supuesto, los Legos. En las tiendas, volteaba los productos para conocer su país de origen y el material de hechura. Soñaba con ingeniar nuevas formas de crear objetos y diseñar artefactos.

Durante la carrera universitaria, le gustaron las asignaturas que se llevaban a cabo en los laboratorios. Aprendió con gusto cómo programar los robots, programar con PLC y usar las máquinas-herramienta. Sin embargo, cuando realizó sus prácticas en una fábrica estadounidense con sede en la Zona Industrial de San Luis Potosí, se enfrentó con una realidad distinta a la que

siempre había soñado. En la fábrica lo emplearon como un operador calificado de maquinaria, aunque en ocasiones también le tocaba darles mantenimiento. Sentía que no estaba aplicando sus conocimientos, pero me contó que estaba consciente de que apenas estaba realizando su estadía, pues aún no estaba titulado.

Ya con su título de ingeniero, Raúl procedió a buscar empleo, y no tardó en ser contratado en otra fábrica, esta vez de inversión francesa. Trabajaba más de diez horas, a veces hasta doce, de lunes a sábado, e incluso en ocasiones los domingos cuando había algún problema en la fábrica. Tenía a algunos trabajadores a su cargo, pero sentía que todos los procesos de manufactura ya estaban definidos. Los ingenieros franceses los habían implantado cuando instalaron la fábrica en San Luis Potosí. Los diseños se realizaban en Europa. Si bien podía participar dando sugerencias para mejorar los procesos de calidad o eficientizar la manufactura con el sistema de mejora continua japonés Kaizen, todo lo cual había aprendido en la universidad, me contó que sintió que nunca estaría a cargo de la innovación, de crear algo nuevo, pues, en sus palabras, todo venía definido desde Europa.

Estuviera la fábrica “aquí o en China,” dijo, estaría realizando las mismas actividades, día tras día, con horarios tan extendidos, dijo, porque “nadie quería ser el primero en irse.” Aunque ya sospechaba la razón, le pregunté qué quería decir con eso, a lo cual me contestó que irse “temprano” era signo de debilidad, de que no priorizaba el trabajo. Entonces, dijo Raúl, encontró un giro laboral completamente distinto cuando leyó un anuncio en el portal de empleos OCC México. Se entrevistó primero como agente de ventas, obtuvo el puesto por un sueldo menor que el que percibía en la fábrica francesa, pero con la promesa de que en poco tiempo podría ser considerado para promociones. Así fue que aprendió la presentación de ventas de la empresa de

sartenes, un discurso estandarizado basado en el uso de preguntas tendenciosas para presionar a los clientes a comprar sus productos a costos elevadísimos.

Estaba incrédula que él podría preferir trabajar para una empresa cuyas tácticas de ventas cuestionaba tanto yo. Después de la reproducción del video con actores de Televisa que me aseguraban que de no comprar estos sartenes mi familia podría morir de cáncer, volví al tema de su elección laboral. Las razones por las cuales prefirió trabajar para esta empresa eran claras: al paso de menos de un año había ascendido al puesto de gerencia con un sueldo mucho mayor al que podía esperar en la Zona Industrial, con prestaciones que incluían un vehículo para uso personal y un horario de ocho horas que él mismo podía definir: si quería entrar más tarde, no había problema.

El proceso de venta duró dos horas más, y tras más de media hora de decirles que no quería gastar primero \$80,000 en un juego de sartenes que salvarían mi vida, ni en otro de \$60,000, bajando el precio hasta llegar al paquete más pequeño que me podían ofrecer: dos sartenes con sus respectivas tapas por \$8,000. Negué por todas las formas que podía yo imaginar, a pesar de las preguntas como “¿No quieres ofrecer a tu familia alimentos saludables?” Yo: “Sí, pero no a ese costo.” “¿Quieres poner en riesgo la salud de tu familia?” “No, pero no tengo tanto dinero.” A todas mis negativas tenían una solución, hasta que pregunté, “¿Acaso estoy obligada a comprarlos?” Con eso me dejaron en paz: les agradecí su tiempo y tuve que insistir, ya a las 10:30 de la noche, que necesitaba ir a descansar.

Los detalles de los eventos de ese día me dejaron muy inquieta por el resto de la semana. Reflexioné acerca de cómo habían logrado, a decir de Raúl, facturar más de nueve millones de pesos mexicanos al mes tan sólo en San Luis Potosí: ¿Quiénes serían las familias que habían podido pagar sartenes que costaban miles de pesos, y qué habrían sacrificado para poder hacerlo?

Después de la interacción, mi reflexión giró en torno a los dos jóvenes que habían provocado tanta inquietud en mí. Raúl probablemente ganaba más de veinte mil pesos al mes, cantidad que estimé tras una búsqueda en sitios de empleo en internet, más prestaciones superiores a las requeridas por ley. Su horario de trabajo, como ya mencioné, era reducido, lo cual le permitía tener más tiempo para sí mismo. La empresa tiene siete oficinas en San Luis Potosí, todas las cuales, a su decir, están céntricas y cercanas a su vivienda, por lo cual además ahorra tiempo de traslado. Raúl se describió a sí mismo, en esa entrevista informal, como una persona dinámica, con “facilidad de palabra,” por lo que el puesto de gerente le permitía explotar sus cualidades personales, y como ingeniero, dijo, tenía mucha seguridad de trabajo. Le había preguntado si se imaginaba dentro de esa empresa en cinco años, y dijo que sí, que como había sedes en todo el país, las posibilidades de crecimiento eran grandes.

Raúl recorrió una ruta vocacional que al principio tenía mucha claridad: tenía toda la seguridad de que había sido llamado a la ingeniería. Sin embargo, al insertarse en la Zona Industrial como Ingeniero en Tecnologías de la Manufactura, encontró una realidad que no cuadraba con sus imaginarios prefigurados en torno a la práctica profesional del ingeniero, uno que *ingenia*. Sus prefiguraciones reunían un conjunto de prácticas y conocimientos que le permitirían ejercer su profesión de una forma predecible. Para él, esto significaba que si no podía ingeniar nuevos procesos, aplicaciones materiales, diseños, etc., entonces sería preferible no ejercer su profesión como tal y valerse de su título universitario para perseguir un empleo administrativo. Lucy se dirigía a él como “El Ingeniero,” y era evidente que él estaba orgulloso de ser llamado así. A pesar de que su diferencia de edad era de unos siete años, su nivel educativo y nivel jerárquico los separaba: él era su jefe, ella era su empleada. Ella cortaba las verduras, preparaba la comida y lavaba los trastes, mientras que él dirigía la venta, la dirigía a

ella y, sospecho, aunque no alcanzaba a escucharlo cuando se acercaba a ella y le hablaba en voz baja, la corregía en ciertos momentos.

Las prefiguraciones construidas por Raúl a lo largo de su juventud y formación superior fueron discordantes con las prácticas vividas en el entorno industrial. Como lo señala Schatski (2002), las capacidades performativas de los sujetos dependen parcialmente de las personas, las organizaciones, los artefactos y las normas que forman parte de su entorno, de modo que la agencia humana no es absoluta sino contingente y relacional. Surge en comunidades de práctica.

La experiencia vivida por Raúl es un ejemplo de las rutas distintas que se pueden tomar al graduarse con una carrera universitaria. En su caso, no estaba laborando propiamente en el área de su formación, pues no era necesario ser ingeniero para fungir el rol descrito en su perfil laboral. Sin embargo, según estadísticas de seguimiento a egresados de las generaciones 2012 a 2015 de la UTSLP que me fueron proporcionadas por una profesora de tiempo completo de esa institución, el 86% de sus egresados de ingeniería trabajaban en su área. Del 10% que no tenía empleo, casi todos “buscaban empleo” al momento de ser encuestados (Universidad Tecnológica de San Luis Potosí, 2016c).

Para los egresados de TSU, el 81% de los egresados localizados y encuestados trabajaba en su área, y un 4% trabajaba en otra área. 15% de los egresados de TSU no se encontraba trabajando. Finalmente, de los egresados de TSU de las generaciones 2011 a 2015, el 15% estaba estudiando el nivel 5A (continuación a ingeniería) en la misma UTSLP, el 2% estudiaba una licenciatura en otro lugar, y el 7% estudiaba el nivel 5A y trabajaba. Es decir, el 27% de los egresados de TSU estaban continuando sus estudios a nivel 5A –licenciatura o ingeniería- en la UTSLP o en otro lugar (Universidad Tecnológica de San Luis Potosí, 2016d).

Otra fuente de información que se me proporcionó respecto al desempeño de los egresados de la UTSLP en el mercado laboral fue los resultados de una encuesta generada bajo el “Modelo de Evaluación de la Calidad del Subsistema de Universidades Tecnológicas.” La UTSLP realizó una encuesta a 35 los principales empleadores de egresados de su escuela, en donde algunas de las empresas cuentan con convenios para que se les dé contratación preferencial. Las encuestas aplicadas a los empleadores de TSU en 2009 y 2010 se componían de 18 preguntas, según las disposiciones de la guía técnica de MECASUT, la cual precisa la metodología para obtener la información de las variables de los indicadores. La metodología de la encuesta cambió a partir del año 2011 según indicaciones de la Coordinación General de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas, por lo que se redujo la encuesta a 8 preguntas. Para el año 2012 el formato también se comenzó a aplicar para egresados de nivel 5A –ingenierías.

El mayor nivel de satisfacción de los empleadores de los TSU fue con respecto a su manejo del equipo, maquinaria y herramientas de trabajo para desempeñar sus actividades; la calidad y rapidez del trabajo; la capacidad y disposición con que cuenta el TSU(s) para trabajar en equipo; y el grado con el que cumple con los requerimientos del sector productivo y social (Universidad Tecnológica de San Luis Potosí, 2016b). Las áreas que fueron peor calificadas por los empleadores de los egresados de las carreras de TSU de la UTSLP fueron los conocimientos de los TSU para proponer alternativas de solución a los problemas correspondientes a sus carreras y función laboral; su expresión oral y escrita; su capacidad para proponer o realizar alguna mejora frente a un nuevo proyecto; su participación en el diseño y puesta en marcha de proyectos; su habilidad para atender una instrucción y realizarla; las relaciones humanas entre el TSU y sus compañeros de trabajo; su capacidad para competir con los egresados de otras

universidades; y la creatividad e innovación para proponer mejoras a los procesos de la empresa por parte del TSU (Universidad Tecnológica de San Luis Potosí, 2016b).

Entonces, entre la teoría y la puesta en práctica pueden intervenir muchos factores. En el caso de Raúl, su imaginario no cuadró con la realidad que encontró en el mercado laboral. De parte de los empleadores de TSU, el nivel de satisfacción con sus habilidades orales, su capacidad propositiva, seguimiento de indicaciones y su creatividad e innovación dejaban algo que desear. En este apartado, entonces, expondré las vivencias de los jóvenes que entrevisté para conocer las coincidencias y divergencias entre sus prefiguraciones laborales y la realidad vivida en su práctica profesional; además, analizaré lo dicho por empleadores potosinos respecto a los recién egresados que habían contratado, y finalmente compartiré las distintas perspectivas ofrecidas por los funcionarios educativos a los que entrevisté sobre esta temática.

## **5.2 La “escuelita” de capacitación: Adecuación de los saberes a las expectativas del empleador**

La Ley Federal del Trabajo (LFT) dispone que los empleadores están obligados a desarrollar e implementar programas de capacitación a sus empleados con el fin de fomentar la productividad, y de no hacerlo, podrán estar sujetos a multas por incumplimiento. La LFT establece, además, como requisito para las empresas, detallar los planes de capacitación, emitir certificados que avalen el entrenamiento en competencias y habilidades recibido por los empleados y llevar una lista de las habilidades y competencias laborales que los empleados adquieren mediante el plan de capacitación (Ley Federal del Trabajo, 2015). De esta forma, los empleadores deben integrar la capacitación a sus actividades productivas.

La capacitación laboral, en parte, representa la posibilidad de adecuar el corpus de conocimientos, destrezas y habilidades de los egresados a las exigencias del mercado. La



formación universitaria para el trabajo no podría ser total dada la diversidad de giros a los cuales los egresados podrán dedicarse a lo largo de su vida laboral. Entre los empleadores entrevistados no predomina una visión única en torno a cómo adecuar los conocimientos de los estudiantes recién egresados a los perfiles laborales delineados en sus respectivas empresas. Para algunos, la capacitación es un quehacer continuo, necesario y central de su empresa, mientras que para otros, es una tarea suplementaria ante la inadecuada preparación universitaria de algunos de sus empleados.

Los que sostienen el primer punto de vista asumen la capacitación como parte íntegra de sus actividades empresariales, ya que consideran que la formación universitaria es necesariamente incompleta, incapaz de responder a las necesidades específicas de tantas miles de empresas que emplearán a sus egresados. La Psic. Samantha, Coordinadora de Recursos Humanos de una empresa del ramo aeroespacial, aseveró que, al revisar los CV de los candidatos a un puesto, ella se centraba más en sus capacidades, evaluando sus perfiles generales, como la capacidad de aprender, a sabiendas de que cada nuevo empleado recibirá aproximadamente tres meses de capacitación al ingresar.

En un mercado laboral con tanta rotación de personal como se presentaba en San Luis Potosí al realizar el trabajo de campo, capacitar a los nuevos empleados no se da sin riesgos, pues el fenómeno de piratería de personal amenaza con aprovecharse del tiempo invertido por una empresa. El gerente de una planta de maquinados industriales que capacita a sus empleados dos veces al año detecta las necesidades de capacitación específicas de cada posición y, aseveró:

Hacemos el *round* completo de lo que es capacitación inicial, que son conceptos básicos de manufactura, de procesos de calidad, después intermedios, que es para mandos intermedios con especialidad en manufactura y en calidad, y ya los que son más especializados, para los *group leaders* e ingenieros de calidad, que incluso llegan trabajo en equipo, que llevan unos cursos más completos, llevan TQM, llevan plan de control, los vamos guiando más hacia CMM, la máquina de coordenadas por computadora que tenemos automática, ahí los llevamos también a un curso de teoría y capacidades geométricas para que puedan interpretar

planos, es muy especializado en metalmecánica (Cristóbal, Entrevista Personal, 11/oct/2016).

Dada la capacitación brindada al interior de su empresa a sus empleados, estos se vuelven más contratables por otras al desarrollar sus capacidades y competencias a un nivel más elaborado que las que traían como recién egresados:

Nos hemos convertido en escuelita, porque al ser una empresa muy pequeña<sup>52</sup>, no tenemos una gran cantidad de *openings*<sup>53</sup>, no tenemos muchas posiciones vacantes, entonces los chicos cuando ya tienen año y medio, dos años, o dos años y medio quieren seguir creciendo más rápido y ahí tiene que ser más lento porque no hay muchas posiciones a dónde ir (Cristóbal, Entrevista Personal, 11/oct/2016).

Aun cuando crece la rotación en San Luis Potosí, fenómeno que se abordará más adelante en el Apartado 5.4, Cristóbal subraya la importancia de entrenar a sus empleados en todos estos aspectos generales y técnicos, ya que habilita a su personal para que tome decisiones con fundamentos de concepto técnico e incrementa su capacidad de trabajo efectivo. Atribuye a la capacitación de su personal la reducción de piezas defectivas, de incidencias y de las inconformidades de los clientes, la mejora en los indicadores financieros de su planta y el distintivo de su planta de ser colocada como la mejor de las tres que forman la empresa estadounidense, estando las otras dos en los Estados Unidos.

De modo similar, en una planta del ramo aeroespacial, también de capital estadounidense, instalada en la Zona Industrial de San Luis Potosí, la capacitación es integral al proceso de inducción, particularmente por dedicarse a un área tan especializada. Para Samantha, su coordinadora de recursos humanos, la capacitación está centrada en desarrollar las habilidades técnicas de sus empleados, quienes, como se ha mencionado anteriormente, deben cubrir un perfil general centrado en habilidades y competencias interpersonales, las cuales, para ella, son

---

<sup>52</sup> La planta, dedicada a los maquinados industriales, es una de tres plantas de capital estadounidense. Las otras dos están ubicadas en los Estados Unidos. Emplea a 55 personas, entre personal de oficina y operadores, en San Luis Potosí.

<sup>53</sup> Vacantes. Cabe señalar que durante su entrevista, “Cristóbal” utilizó muchos anglicismos, mismos que transcribí *verbatim*.

más difíciles de entrenar en un entorno laboral. Al igual que para Cristóbal, para Samantha el capacitar a los empleados es necesario pero conlleva el riesgo de que sus empleados utilicen sus nuevos conocimientos para engrosar y aderezar su *Curriculum Vitae* y acceder a puestos mejor remunerados en otras empresas.

Retornando al tema de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, abordado en el Apartado 1.5 anterior, todos los empleadores entrevistados salvo uno señaló como carencia, en algunos casos la principal carencia, de los recién egresados la falta de dominio y manejo de dicho idioma. Para una de las empresas, que un candidato tenga fluidez en inglés le daría una ventaja competitiva sobre otros candidatos para puestos como servicio al cliente y gerentes de proyecto, aun cuando otros interesados en ocupar el puesto tengan más experiencia, perfiles más completos o desempeño académico superior. Dicha empresa, dentro de su política de flexibilidad en los horarios laborales, considera que un empleado puede trabajar menos que las nueve horas marcadas en su contrato si utiliza esa hora para el estudio del inglés. Señaló su coordinadora de recursos humanos que, entre los egresados de la UTSLP y la UPSLP, considera que los de la segunda tienen un mejor dominio del idioma, aunque incluso en la última, que presume que sus egresados ostentan la certificación Cambridge, “se las ingenian [los estudiantes] para pasar sus exámenes” (Samantha, Entrevista Personal, 30/sep/2016) sin que lleguen a tener un nivel comunicativo, o conversacional, del idioma.

En entrevista, el gerente general de una empresa de distribución de maquinaria pesada de conocida marca internacional lamentó que, por tratarse de una empresa transnacional, al abrir sus puertas en la entidad hace tres años esperaban contratar a personal con buen nivel de inglés. Sin embargo, dijo, “Al final tuvimos que cambiar un poco el perfil y empezar a ser un poco más flexibles y decir, ‘Bueno, pues si no tienen inglés, pues ni modo, aquí les enseñamos lo básico’”

(Alfredo, Entrevista Personal, 04/abr/2016). Por tal motivo desarrolló una política de subsidios a sus empleados de oficina para que tomaran cursos de idiomas en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí a un 25% del costo, absorbiendo la empresa el otro 75% de la colegiatura semestral y descontando la parte correspondiente al empleado de su pago por nómina. Así, señaló, al paso de tres años, sus empleados ya tenían un nivel adecuado para interactuar con sus oficinas centrales en Estados Unidos.

En contraste con las empresas comentadas arriba para las cuales la formación de sus empleados es una tarea asumida como necesaria, Gerardo, el jefe de recursos humanos de una fundidora, no considera que debería ser así. Identifica como problemática la falta de conocimientos técnicos prácticos de los recién egresados universitarios, puesto que a su parecer, las prácticas profesionales que ostentan no son “reales,” sino que muchos sólo se dedican a hacer trabajos clericales como sacar copias y archivar, dijo. Según Gerardo es un foco de preocupación no poder encontrar a ingenieros con conocimientos prácticos de ingeniería, mucho menos del ramo metalúrgico:

Lo que te digo, simple y sencillamente el libro te lo saben, pero háblales de un TPs, flujo continuo, un producto de mejora, una ruta de calidad, algo, no saben y es lo que deben que saber, para qué les enseñas la Teoría de Marx y la Teoría de Taylor, no, enséñales inteligencia emocional, enséñales todo lo que deben aplicar realmente aquí, que vengan a una empresa y que sepan lo que es (Gerardo, Entrevista Personal, 23/sep/2016).

Lamentó, a su vez, que haya profesores universitarios con grado de maestría y doctorado, dedicados a enseñar y a investigar, sin haber pisado nunca una empresa. Así, dijo, tiene dificultades para encontrar a candidatos idóneos para llenar los vacantes de su empresa.

Contrastan, entonces, las posturas de los empleadores en torno a la capacitación en el trabajo: si bien la Ley Federal del Trabajo marca como obligación de las empresas llevarla a cabo, para algunos es una tarea intrínseca formar a sus empleados, mientras que para otros, es llenar un hueco que las escuelas dejaron en sus egresados y que correspondía a las universidades,

no a las empresas, llenar. No es sorprendente, entonces, que los jóvenes que se insertan al mercado laboral se enfrenten a tantas incertidumbres en referencia a su formación, puesto que algunos empleadores depositan más énfasis en sus *capacidades y conocimientos* mientras que otros se enfocan en sus *carencias formativas*, lamentando que las universidades no hagan un trabajo más completo.

### **5.3 Identidades en tensión: Las resistencias y conformidades en el ejercicio profesional**

Las carencias formativas referidas en el apartado anterior produjeron algunas tensiones identitarias entre algunos de los participantes en el estudio. Alex, TSU en Sistemas de Mantenimiento quien comenzó sus estudios de continuación a ingeniería pero desertó al no poder pagar la colegiatura, me relató su experiencia laboral al concluir su grado técnico. Cuando realizaba sus prácticas dentro de una empresa en la Zona Industrial, conoció a quien sería su jefe al concluir sus estudios. Un cambio de rol al salir de una organización que no le otorgaba el reconocimiento pleno como empleado, pero aunque fuera contratado en otra empresa como empleado directo no le asignaron las responsabilidades equiparables a las que tendría un egresado universitario en un centro laboral.

Ante estas tensiones entre su trabajo prefigurado y la realidad configurada, Alex fue desprendido de su identidad profesional en proceso de construcción al ser relegado a lavar los equipos de transporte y no tener asignadas tareas claramente relacionadas con el área de mantenimiento. Ya contaba con experiencia laboral en su campo de estudio pero no pudo aplicar estos conocimientos en su nuevo empleo; paralelamente y de forma chocante para él, se le exigía saber algo que al dueño de la empresa le parecía obvio, pero para Luis representaba un aprendizaje nuevo por tratarse de la manipulación de tecnología antigua. Así, se creó una tensión entre la identidad prefigurada y la que se estaba configurando en la puesta en práctica, cuya

discordancia generó una identidad en tensión y, a su vez, produjo en él inseguridades frente al mercado laboral.

Como contratista, Alex no gozaba de todo el reconocimiento de un empleado pleno de la organización por lo que su rol estaba limitado frente a los roles de compañeros suyos con el mismo grado de estudio que habían sido contratados directamente por la empresa. Por ende, su identidad profesional prefigurada chocaba con la identidad ocupacional que estaba en proceso de configurarse. Quería que su trabajo fuera reconocido pero en lugar de ello, su aportación fue ignorada cuando su jefe asumió ante los demás que el trabajo era suyo. Así, Alex experimentó una amenaza a su identidad profesional en la forma de un conflicto entre las tareas que se le pidió realizar, que parecían oponerse al imaginario que había construido en torno a las actividades que pensaba que un TSU de su nivel debería realizar. En su nuevo puesto, no estaba claramente definido el rol que debía ejercer y las tareas encargadas, específicamente las de lavar vehículos, parecían incompatibles con su identidad como profesional.

Por ende, al no poderse realizar como TSU e incluso considerar que las actividades ponían en peligro su propia salud, renunció al empleo, prefiriendo estar desempleado a arriesgar su identidad profesional. En él además se observa que su identidad profesional no fue verificada en la interacción con sus pares en el primer empleo y finalmente hasta la auto-verificación se negó en el segundo caso, en parte por el aislamiento creado por sus roles. En el primer caso, fue excluido de la estructura jerárquica de la empresa, lo que motivó una sensación de aislamiento. En el segundo caso, no tenía pares en su área de trabajo.

No desdeñaba las actividades no industriales que se le pedía realizar, como cambiar focos en oficinas o atender problemas con las impresoras de las secretarías. Le pregunté si esto le parecía una tarea insignificante debajo de su puesto, pero él negó que así fuera, sino al contrario,

le gustaba la variedad de quehaceres en su puesto de mantenimiento. Entonces el conflicto no era propiamente tener que ejercer labores ajenos a su formación, sino que no fuera admitido a la estructura organizacional.

Como se ha postulado en párrafos anteriores, la identidad profesional, al igual que algunas otras manifestaciones identitarias, no es fija sino fluida y dinámica, respondiendo a diferentes influencias, estructuras sociales, factores exógenos fuera del control del sujeto y otros endógenos que responden a la conducta, toma de decisiones, intereses, creencias y agencia del individuo.

Las identidades profesionales de los participantes en el presente estudio estaban en diferentes etapas de construcción dado que cada uno se encontraba en etapas formativas distintas; algunos comenzaban sus estudios profesionales, mientras que otros realizaban sus prácticas profesionales. Otros estaban plenamente en la etapa de ejercicio profesional, habiendo concluido sus estudios superiores y pensando en las siguientes decisiones personales en relación a la vida en pareja. Otros estaban en la etapa de transición entre la conclusión del grado de TSU y la continuación de estudios.

Por ende, es imposible hablar de una única identidad profesional en referencia a estos jóvenes. Las etapas identitarias propuestas por Marcia (1980) de logros identitarios, identidades ejecutadas por terceros, identidades difusas y moratorias identitarias sugieren que puede haber fluidez entre estos estadios y que de ninguna manera existen jerarquías entre ellos, ni está obligado el sujeto pasar por todas estas etapas. Los logros identitarios aplican a aquellos sujetos que autónomamente eligieron su camino ocupacional y metas ideológicas sin la influencia explícita de terceros, mientras que del otro lado de la gama están las identidades ejecutadas en las que terceros, generalmente familiares del sujeto, tomaron decisiones que obligaron al individuo a insertarse en vocaciones que él o ella no deseaba. Para los sujetos que ostentan

identidades difusas, no hay metas u objetivos claros en términos profesionales u ocupacionales, y para los que pasan por identidades moratorias se encuentran en situaciones que impiden que alcancen sus objetivos de desarrollo profesional.

Ninguno de los entrevistados presentaba identidades ejecutadas por terceros. Todos expresaron la libertad de elegir su carrera, aunque muchos tuvieron algunos constreñimientos en su ruta vocacional que los obligaron a elegir escuelas y/o carreras que originalmente no se habían propuesto. Sin embargo, la etapa más común que encontré fue la de identidad moratoria. Tal fue el caso de Sofía, ya comentado en el Apartado 2.5, quien mostraba dudas en la elección vocacional y, como consecuencia, no podía identificarse plenamente como TSU en Tecnologías de la Información. Estando en segundo cuatrimestre, a Sofía le faltaba un año para concluir su TSU, programa que a la fecha de redactar el presente documento era el único de TSU en la Universidad Tecnológica que no contaba con un plan de continuidad a Ingeniería. De esta forma, en un año Sofía habría terminado de estudiar un grado terminal de TSU que no le agradaba.

Sofía presentaba una identidad profesional **disonante**, como identifica Yang Costello (1999), quien explora las formas en que los sujetos lidian con la disonancia identitaria dentro de su ejercicio profesional. Argumenta que la identidad profesional se manifiesta y se construye de modo colectivo, mientras que la disonancia es un fenómeno que se vive como individuo, por lo que el trabajo que realiza el sujeto para superar esta brecha entre su propia identidad profesional en cuestión y la identidad social asociada a la profesión es una tarea individual.

La disonancia identitaria de Sofía se manifestó cuando admitió que no tenía gusto por su carrera, el TSU en Tecnologías de la Información y difícilmente se veía ejerciéndola, pero se había visto obligada a tomar una decisión, que no necesariamente tenía que ser la que finalmente tomó, con el fin de ingresar a la educación superior, algo importante tanto para ella como para



sus padres. Dado que sus hermanos habían cursado carreras en la UTSLP, parecía una decisión natural. Sin embargo, como se mencionó en otro capítulo, su meta era estudiar trabajo social. Entonces ella lidiaba con una identidad en formación disonante con la identidad que prefiguraba para sí, y luchaba con estas dificultades sola, puesto que no había compartido sus inquietudes con otras personas salvo unas amigas allegadas que no estaban en la misma escuela con ella.

La disonancia identitaria no es necesariamente algo negativo. Para algunos de los entrevistados, era un medio hacia un fin: estudiar y trabajar en un área no deseada con vistas en una meta que se posponía por las circunstancias en las que se encontraba. Rosa, estudiante de LMI en la UPSLP, tenía un claro objetivo de trabajar en el campo de Diseño de Imagen Pública, pero esa carrera específica no era ofrecida en ninguna universidad local y sus padres no podían costear sus estudios en otra ciudad. De esta forma, Rosa se propuso estudiar LMI, que tiene afinidad con la profesión que quiere ejercer, y después buscar una especialidad, misma que ya tiene identificada en la Ciudad de México.

Se asesoró con una profesora suya donde hizo la preparatoria en el Tec de Monterrey, quien era Diseñadora de Imagen Pública. Su profesora le aconsejó que estudiara mercadotecnia. Originalmente quería continuar sus estudios superiores en el Tec, pero ni con una beca del 50% que le ofrecían podía pagar la colegiatura, por lo que eligió la Politécnica, diciendo de su carrera

A lo mejor no me encanta tanto ahorita porque está muy enfocada a las ventas y todo pero, pero si, este, pero si me puedo especializar en otra cosa y tengo las bases teóricas que me da y todo, entonces está muy bien. Y llegué a la Politécnica porque pues a mí me gustaba ésta [escuela] (Rosa, Entrevista Personal, 13/ene/2016).

No se considera que Rosa estuviera en una etapa de moratoria identitaria debido a que estaba tomando medidas para construir la identidad profesional que ella prefiguraba para sí misma, pero sí existía disonancia identitaria en la medida en que las condiciones económicas en las que se encontraba la llevaron a tomar una ruta alterna que, esperaba ella, la guiaría hacia su objetivo.

Para cerrar este apartado, es relevante el caso de Mariana, Ingeniera en Desarrollo e Innovación Empresarial recién egresada de la UTSLP, quien presentó una disonancia identitaria positiva, puesto que durante su ejercicio laboral había encontrado un área que le interesó a pesar de no haber estudiado específicamente para ella. Su campo formativo, la administración, estaba siendo ampliado dentro del trabajo al tener que adquirir conocimientos de comercio exterior para poder gestionar las exportaciones de su empresa hacia Centroamérica. Al relatarme esta novedad en su vida laboral, Mariana contó con entusiasmo cómo esto le llevó a considerar la posibilidad de ascender a un puesto superior en el departamento internacional, lo cual la motivaba a ampliar y resignificar su identidad profesional.

Las identidades profesionales, como lo ilustra este apartado, se van transformando. A nivel macrosocial, tienden a cambiar más lentamente, pero a nivel micro, desde las vivencias personales, la presentación de nuevas oportunidades y los desafíos a las prefiguraciones, la renegociación identitaria se vuelve una necesidad y, nuevamente, una estrategia para que los jóvenes puedan permanecer en el empleo e insertarse en otros.

#### **5.4 La rotación: ¿Cosa de los *millennials*?**

Se exploró en el Apartado 3.8 la rotación como una estrategia, incluso desde la identidad profesional, para afianzar nuevos conocimientos y aprovechar las oportunidades consideradas por los jóvenes como fugaces. Mientras que para ellos se plantea como una forma de desarrollarse y superarse en el plano profesional, para los empleadores entrevistados el fenómeno creciente de rotación laboral se ha convertido en un fastidio real que ellos atribuían a un defecto generacional de los *millennials*.

“Están brincando como chapulines,” me comentó una ingeniera ejecutiva de una conocida empresa productora de dulces en la ciudad de San Luis Potosí, refiriéndose a los jóvenes

trabajadores: surgió como tema de conversación, y sin más me di cuenta que era una valiosa informante cuya carga laboral no le permitiría concederme una entrevista formal en otro momento, así que, en ausencia de mi grabadora de voz, le pedí permiso de tomar apuntes mientras ella hablara.

Su perspectiva sobre la alta rotación de personal que al momento de realizar el trabajo de campo se extendía por toda la Zona Industrial y más ampliamente, por toda la capital potosina, abarcaba tanto al personal de piso (obreros) como a los profesionistas, porque ella supervisaba la producción y tenía subordinados de oficina, a la vez que sus responsabilidades laborales implicaban una comunicación constante con sus colegas profesionales. Como una estrategia para contrarrestar a la alta rotación de personal de fábrica, se implantaron premios y bonos de producción, aunque, insistió, el salario base había permanecido sin cambios. Mientras tanto, la percepción de los jóvenes profesionistas era que "el obrero gana más que yo. No me alcanza para comprar una casa pero sí para ir de viaje. Mejor disfruto mi dinero." Entonces, como chapulines, estaban saltando de trabajo en trabajo.

La ingeniera consideraba que los jóvenes que se acercaban a trabajar en la industria tenían intereses distintos porque, a diferencia de sus mayores, no les interesaba comprar casa y carro; buscaban tener "experiencias," adquirir el teléfono de último modelo y de tener carro propio, preferían no moverlo, dijo, y en su lugar, optaban por pedir un Uber<sup>54</sup> porque así podían seguir usando su teléfono celular mientras se trasladaban al trabajo. Al respecto, dijo la ingeniera, "Nosotros [los empleadores] nos vamos a tener que aprender a vivir con eso. Es otra forma de ver la vida." La valoración de la ingeniera sobre los jóvenes profesionistas era crítica, aunque no cuadró perfectamente con lo que yo había encontrado entre los jóvenes a los que entrevisté,

---

<sup>54</sup> Modalidad de transporte privado cuyo servicio, a diferencia del taxi tradicional, es solicitado por medio de una aplicación desde un teléfono celular inteligente.

posiblemente por proceder ellos de universidades públicas cuyas poblaciones estudiantiles provenían de estratos económicos medios y bajos que, a diferencia de los egresados de las universidades privadas, no podían darse el lujo de prescindir de un ingreso para irse de viaje y disfrutar de frecuentes recorridos en Uber.

Otra empresa que padecía del fenómeno de rotación fue una planta perteneciente a una empresa mediana de capital estadounidense del ramo aeroespacial, a la que acudí en 2016 para entrevistar a su coordinadora de recursos humanos, a quien aquí llamaré Samantha. La entrevistada reconoció que a su empresa le afectaba la elevada rotación de personal por aumentar sus costos de contratación y capacitación, y pronosticaba que el problema continuaría durante los siguientes cinco años (hasta el 2021). A su parecer, la rotación era un problema mayor entre las personas de más reciente contratación, en contraste con su personal que contaba con más de cinco años que no presentaba tanta movilidad laboral.

Habiendo reconocido el problema, Samantha lo minimizaba al asegurar que ella y su directora general habían trabajado ya para identificar el “talento clave,” y que gracias a sus estrategias de retención hacia dicho personal habían contenido el problema. Dijo, “Nos duele el estar capacitando y capacitando cada que está entrando alguien, entonces, nos estamos enfocando más a la parte de retención que a la parte de capacitación” (Samantha, Entrevista Personal, 30/sep/2016). Por eso, dijo, su empresa había tomado la decisión de centrar su enfoque en implantar estrategias variadas como los horarios flexibles para el personal administrativo, las actividades de integración en el Parque Tangamanga I, o algunas “prestaciones” que, me dijo, no podía divulgar.

Señaló Samantha que el poco reconocimiento de la razón social de la empresa dificultaba, además, la atracción de talento, porque el nombre de la empresa era complicado de pronunciar y

poco conocido. Además, no era una empresa grande, por lo que resultaba difícil reclutar a los recién egresados directamente. Las recomendaciones de boca en boca ayudaban en ese proceso, además de que publicaban los vacantes en sitios de internet de reclutamiento como LinkedIn, Computrabajo y OCC.

Por la dinámica reciente del mercado laboral, se había vuelto necesario para la empresa hacer “una especie de marketing” para atraer currículums. Acudieron a una feria de empleo en el Tec de Monterrey, Campus San Luis Potosí, en el que pusieron una cabina de fotos de moda en las bodas y fiestas, y al momento de que salía su fotografía instantánea de la impresora, tenía impresa el correo electrónico de la oficina de reclutamiento “sin información de qué vacantes había, o sea, estamos por ahí bombardeando el mail de reclutamiento con diferentes formas para que nosotros no seamos quienes los busquemos, sino ellos nos busquen a nosotros” (Samantha, Entrevista Personal, 30/sep/2016).

Para retener a los empleados ya contratados, dijo Samantha que su empresa estaba trabajando en la parte de la cultura organizacional, realizando distintas actividades de integración como las que se mencionó, en donde se reunieron para hacer un rally en el Parque Tangamanga I con los empleados y sus familias. Debido a que su población era joven, de entre veinticinco y treinta y cinco años de edad, el personal de recursos humanos estaba trabajando para mejorar su página de Facebook y su presencia en las redes sociales. Al respecto comentó:

Tienes que ser bien creativo porque esta generación está bastante complicada de atraer, es muy difícil de atraer su atención. Tableros de comunicación ya no les interesan, al personal operativo sí le gusta el tablero de comunicación, pero si no es dinámico, si no es virtual, si no es Facebook, si no es LinkedIn, si no es todo eso... Entonces, estamos fortaleciendo mucho la parte generación de comunidad, tanto formal como informal, les hicimos una sala de generación de ideas con pufs y una pared de pizarrones, para que puedan interactuar de manera informal y se empiece a generar esa comunidad, ese sentido de pertenencia que nos apoye con la rotación (Samantha, Entrevista Personal, 30/sep/2016).

Cabe señalar que la Samantha es psicóloga egresada de la UASLP, por lo que su perspectiva como coordinadora de recursos humanos era bastante distinta que la de los otros empleadores que entrevisté, quienes eran ingenieros o licenciadas en administración de empresas.

La formación de Samantha como psicóloga influyó en su interés por la cultura organizacional como ya había comentado en el párrafo anterior, y fue Samantha la que me introdujo al concepto de “sueldo emocional,” que ella definió de la siguiente forma:

Dice que lejos de incrementar los sueldos económicamente, nos tenemos que enfocar al sueldo emocional, ¿qué es el sueldo emocional?, el sentido de pertenencia, las prestaciones, la flexibilidad, “te doy una tarjeta de descuento en tal lado, te doy cupones para el Starbucks, te doy un día libre a la semana, te doy comidas con tu equipo”, todo eso es el sueldo emocional, que es lo que los chavitos están buscando, no quieren dinero (Samantha, Entrevista Personal, 30/sep/2016).

El sueldo emocional resultó ser un concepto muy relevante para mi trabajo, por lo que lo investigué en artículos académicos y lo analicé en otro apartado del presente texto, pero con respecto a la empresa donde labora Samantha, resultó llamativo que lo identificaran como una forma de retener a su personal sin recurrir al aumento salarial. Es cuestionable su aseveración de que “los chavitos (...) no quieren dinero,” particularmente cuando las entrevistas que realicé a los estudiantes y las observaciones etnográficas que llevé a cabo en la UPSLP contradijeron su opinión. Sin menoscabar la importancia del sueldo emocional, comprobada en investigaciones científicas, parece que en este caso se convirtió en una estrategia de recursos humanos para sustituir y excluir los incrementos al sueldo monetario.

Como otra estrategia perteneciente a la categoría de sueldo emocional, me señaló Samantha que el organigrama “les pega mucho” a los empleados de reciente contratación. Me enseñó los organigramas afuera de su oficina, en donde trabajaban varios empleados de su área de recursos humanos. El diseño gráfico era limpio, con estética empresarial, impresa en papel mate. Consistía en un cartel por cada área de la empresa, y contaba con una fotografía nítida de

cada empleado de la organización con un cuadro de fondo azul en el que rezaba el nombre y puesto de cada uno.

Dijo Samantha que los empleados se acercaban al organigrama para ver su imagen, ya que cada mes ella les cambiaba el organigrama y en él llegaba a modificar los nombres de algunos puestos, porque, comentó:

les da mucha identidad y mucha..., el que les pongas “*senior*”, el que les pongas “*coordinator*,” “*program manager*,” todos esos nombres de puestos rimbombantes, en vez de ponerle “auxiliar de recursos humanos” le pones, “*HR partner*”, entonces eso les da muchísima identidad y muchísimo orgullo y les encantan los organigramas rimbombantes (Samantha, Entrevista Personal, 30/sep/2016).

Su organigrama “rimbombante”, además, era importante porque para contrarrestar la rotación externa, tenían programas de rotación interna en los cuales el personal podía cambiar de área con movimientos horizontales y en ocasiones verticales para fomentar su retención.

De las empresas a las cuales acudí en el trabajo de campo, esta empresa fue la que más valorara la identidad profesional como mecanismo de conservación de su plantilla, e incluso la mencionó Samantha explícitamente. Mis preguntas evidentemente apuntaban a detectar la significación que daba la empresa al trabajo de sus empleados, y de tal forma la coordinadora de recursos humanos, psicóloga de formación y perteneciente a la misma generación de *millennials* sobre cuyos miembros opinaba, ofreció su visión personal como empleada, a la vez que guardaba su postura como vocera, en ese momento, de su empleador. No obstante lo anterior, sus reflexiones en torno a las estrategias para retener a su personal permitieron vislumbrar su interés auténtico por fomentar el sentido de pertenencia y por afianzar en sus empleados su identidad laboral y profesional, reconociendo las repercusiones positivas que atraería a la empresa al reducir los costos inherentes a la rotación elevada de personal.

Desde una postura un tanto más matizada, el director general<sup>55</sup> de una planta local dedicada al maquinado industrial, también de inversión estadounidense, lamentó que, tras invertir considerable tiempo y esfuerzo en la capacitación de su personal de recién contratación, varios miembros de su plantilla, al recibir capacitación en destrezas laborales altamente demandadas por el ramo automotriz, aprovechaban este entrenamiento incluido en sus prestaciones laborales para buscar empleos mejor remunerados o con mayor posibilidad de crecimiento profesional.

A diferencia de otros empleadores, empero, no culpó únicamente a los trabajadores, que incluían a egresados tanto de la UPSLP como de la UTSLP; reconoció que por el tamaño de su empresa, no podía competir con las empresas grandes y ofrecer mejores prestaciones, por lo que asumía el fenómeno como un riesgo más de operar un negocio, cuyos beneficios seguían superando las pérdidas en dinero y tiempo invertidos. Consideraba que la inversión en capacitación era esencial para sus operaciones, aun cuando podía propiciar que los trabajadores usaran su fábrica como trampolín hacia las grandes armadoras automotrices instaladas en la capital.

En contraste con aquellos empleadores entrevistados que achacaban la marcada rotación de personal en la capital potosina a los caprichos de los empleados, otros colocaban la responsabilidad en la competencia propiciada por la instalación del Clúster Automotriz en la entidad. En entrevista, el representante de la Comisión de Educación de COPARMEX culpó a las industrias grandes con las cuales no podrían competir las medianas. Dijo, “Creo que lo vivimos todos, la famosa piratería de la gente, ya ahorita el empresariado local se está empezando a quejar de que ya las empresas de automóviles están empezando a llevarse a la gente, ya están empezando (...) a llevar muy buenos empleados” (Homero Garza, entrevista personal, 14/sep/2016). Desde su punto de vista, parte de la responsabilidad yace en las empresas de

---

<sup>55</sup> Cristóbal, Entrevista Personal, 11/oct/2016.



mayor tamaño que, aprovechándose de su mayor tamaño y renombre, se aprovechan de las medianas y pequeñas y arrebatan su personal.

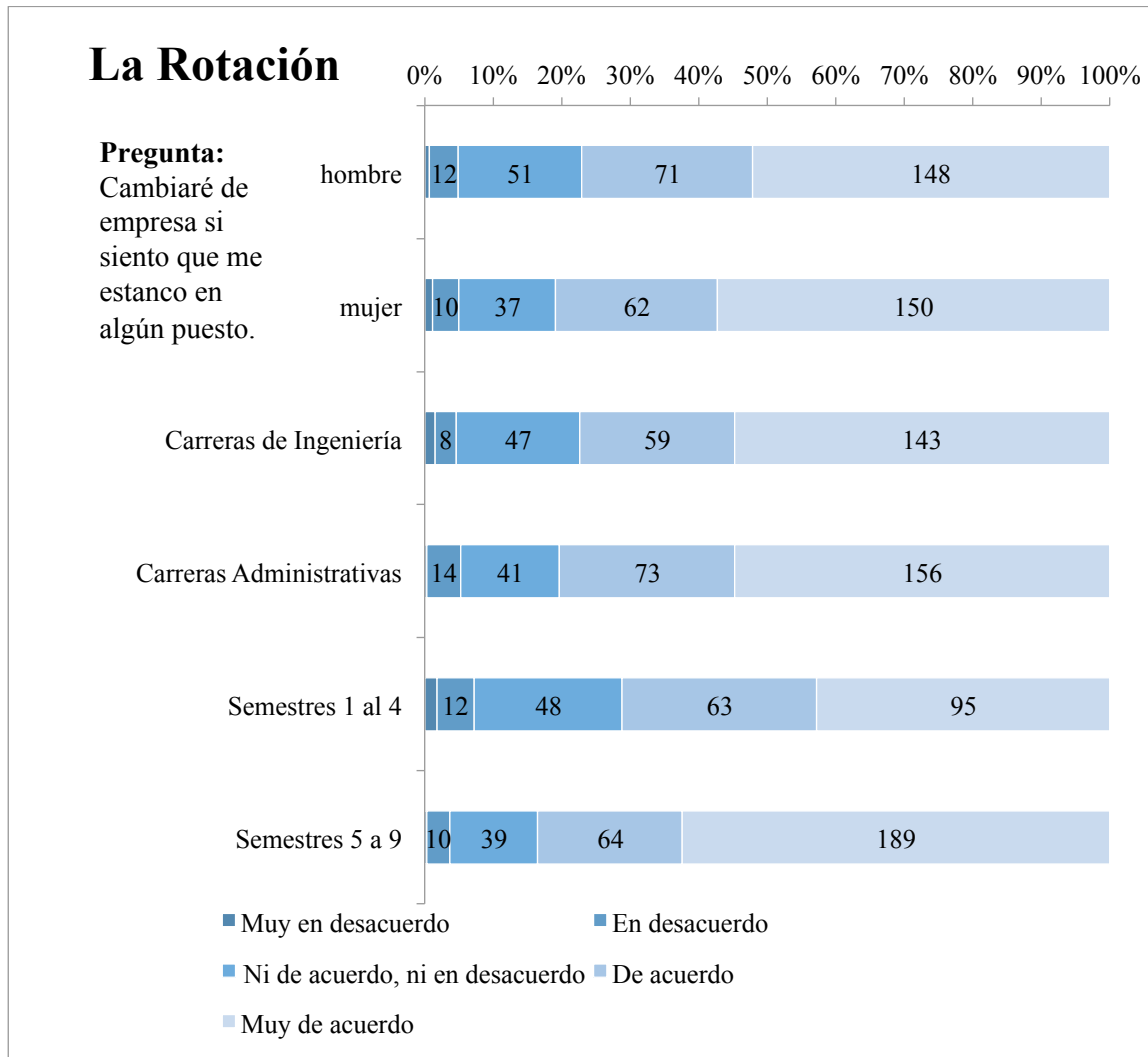


Figura 20: La rotación - Pregunta de encuesta

A los encuestados de la UPSLP se les pidió que expresaran su grado de acuerdo con el enunciado “Cambiaré de empresa si siento de me estanco en algún puesto.” Como se observa en la Figura 20, tanto los hombres como las mujeres presentaron respuestas similares, al estar un poco menos del 80% de los hombres y un poco más del 80% de las mujeres de acuerdo o muy de acuerdo con el enunciado. Tampoco se observaron diferencias importantes entre los encuestados de las Carreras Administrativas y los de las Ingenierías. Sin embargo, donde se observó una

diferencia notable fue entre las y los encuestados que cursaban los semestres 1 al 5 y los que cursaban los semestres 5 a 9. En el primer grupo, el 71.2% estaba de acuerdo o muy de acuerdo con el enunciado referente a la rotación, mientras que del segundo grupo, el 83.5% contestó que estaba de acuerdo o muy de acuerdo.

Contrastando este hallazgo con los datos de la entrevista, considero que la diferencia podría deberse a que las y los estudiantes de los últimos semestres de sus respectivas carreras ya tenían un primer acercamiento al mercado laboral, en su mayoría, por haber realizado estadías o encontrarse trabajando a la par de sus estudios. Entonces, esta diferencia podría deberse a la experiencia laboral que contrastó con las trayectorias que algunos podrían haber prefigurado en las cuales se privilegiaba la lealtad a la empresa o al puesto aun cuando podría existir el riesgo de estancamiento.

### **5.5 De la lealtad a la empleabilidad**

De manera recurrente en las entrevistas aparecieron indicios de un cambio desde la búsqueda de la permanencia bajo el cobijo de un solo empleador, que antaño se le denominaba “lealtad” hacia la empresa, hacia la lealtad a uno mismo mediante prácticas para mejorar la empleabilidad. Los empleadores, por su parte, se quejaron de la piratería de empleados, la facilidad con la que su fuerza de trabajo cambiaba entre una empresa y otra y la aparente deslealtad que corre particularmente entre los recién egresados. Un doctor especializado en medicina del trabajo dueño de una empresa que presta servicios médicos a algunas plantas ubicadas en la Zona Industrial me comentó que le convenía este fenómeno puesto que a su empresa le pagaban por cada evaluación de salud realizada a un candidato a empleo, por lo que la elevada rotación significaba una fuente constante de ingresos. Contó que su esposa, también médico, recibió a uno de esos candidatos a empleo en el consultorio. Después de saludarlo, ella

le dio la espalda al paciente para lavarse las manos y preparar sus herramientas y al voltearse nuevamente, ya se había ido. La anécdota la contó a propósito del tema de la rotación de personal en las empresas de la Zona Industrial potosina como ejemplo del influjo

Bajo el auspicio del capitalismo se desarrollaron múltiples eufemismos para denotar el despido de personal, entre los cuales están, por sólo mencionar algunos, la reducción, la reestructuración, la desestratificación, el ajuste, el recorte, la reingeniería de procesos, la efficientización, etc. Incluso aparecen metáforas extraídas del deporte, como el “condicionamiento” de la plantilla para “retos futuros,” en donde el despido de personal es análogo a la grasa corporal. En la filosofía empresarial japonesa, la “desestratificación” es un concepto incorporado al sistema Kaizen y busca reducir el número de pasos a seguir en la comunicación de información entre la fuente y el máximo tomador de decisiones, por ejemplo, el director general, con el fin de evitar “ruido” en el proceso. No necesariamente implica la reducción de personal, pero muchas veces el despido es un efecto colateral de reestructuración organizacional que resulta de la obtención de ese objetivo (Gallegos, 2007).

Entonces, durante las últimas décadas, y especialmente bajo la adopción de los preceptos de la manufactura esbelta promovida por el sistema Kaizen, en aras de reducir la burocracia, el engrosamiento de la plantilla laboral por los mandos medios, la optimización de procesos y la reducción de brechas de comunicación se produjeron despidos laborales paulatinos (Gallegos, 2007). Paralelamente, se ha automatizado el proceso de producción con el desarrollo de robots sofisticados que, en todas las etapas de la producción, han sustituido a obreros y mano de obra calificada (Harvey, 2008).

La economía potosina no fue excepción de ese proceso. Durante la primera década de este siglo, varias de las empresas manufactureras locales adoptaron el sistema Kaizen japonés de

manufactura en cuyo núcleo está la mejora continua de los procesos de fabricación. Si bien este sistema data de los años 1990, su adopción por las empresas locales fue tardada, aunque su desenlace fue inevitablemente el despido de personal con el pretexto de la eficientización. Entre los nuevos métodos estaba la producción justo-a-tiempo, que contrastaba con la producción constante de inventarios para alcanzar economías a escala a fin de reducir el costo unitario de producción, a cambio de tener inventarios masivos de producto cuyo mercado no siempre era claro.

El método de justo-a-tiempo produciría sólo el inventario necesario al momento necesario, mientras que para la cadena productiva sólo se almacenaría la materia prima indispensable y durante un plazo breve. Las vastas existencias de materia prima acaparadas en naves industriales se reducirían a un flujo de materiales que agudizaría la necesidad de contar con personal calificado en las áreas de logística y compras encargado de evitar tanto los paros en la planta y a la vez la acumulación de materias primas.

Estos principios de producción esbelta se aplicaron a la gestión de recursos humanos, por lo que durante periodos de alta demanda de producción, se disparaba la demanda de operarios y sus respectivos “líderes” o jefes inmediatos, de modo que había un engrosamiento de la plantilla de “capital humano.” En contraste, cuando había poca demanda de los productos fabricados por una determinada empresa, se suscitaron despidos de personal para “adelgazar” la plantilla. El resultado fue, además, la subcontratación de personal a empresas dedicadas a la contratación temporal de personal. En San Luis Potosí, algunas de estas empresas son Manpower, AHQ Servicios de Personal, MDC Empleos y Grupo ABG, entre otros, para disminuir la responsabilidad legal directa de la empresa y subrogar las prestaciones.

Todo lo anterior permite contextualizar la coyuntura industrial actual de San Luis Potosí, cuya dinámica económica se encuentra en una etapa alcista, por lo que esos metáforas y eufemismos utilizados todavía en esta década para justificar la reducción de las plantillas laborales parecen haberse olvidado, y en su lugar aparecen los lamentos de los gestores de recursos humanos y los subcontratistas de personal por el alto nivel de rotación, las renunciaciones frecuentes e incluso la “piratería de personal” con la cual acusan a unas otras empresas de “robarse” a personal cuando ese “talento” fue capacitado y adquirió experiencia bajo el techo de la competencia.

Pongo entre comillas la palabra “talento” porque, cuando en décadas recientes se adoptó el vocablo “capital humano” para referirse a los recursos humanos, últimamente se ha sustituido por otro, el de “talento.” Al momento de redactar el presente texto de investigación, la palabra preferida para denotar a los recursos humanos es el de talento humano. Entonces, los reclutadores se autodenominan “cazadores de talento,” término que antes se usaba en los medios artísticos para buscar a actores y modelos.

El discurso capitalista adoptó estos eufemismos para enmascarar problemas que enfrenta de forma estructural. La rotación de personal que actualmente enfrentan las empresas de la capital potosina ha sido atribuida, de parte de los empleadores, a los caprichos de una generación que no logra arraigarse en el empleo. No es casual la usanza de “talento” para describir al personal contratado en estas fechas, dado que trata de acicatear a los candidatos a postularse en sus empresas al usar términos rimbombantes para los vacantes. Sin embargo, yo argumento que el fenómeno no deja de ser uno de “la gallina y el huevo” al confundirse la causa con el efecto.

Para los empleadores, la causa de la elevada rotación de personal está identificada en las supuestas características de la generación *millennial*, discutidas en otro apartado, pero que a

grandes rasgos apunta a que difícilmente se arraigan en un empleo dado su interés por ser retados por nuevas responsabilidades. Pero ¿no podría ser esto más bien un efecto del fenómeno de la manufactura esbelta y modelos productivos anteriores que se sostenían de contrataciones y recortes cíclicos? Al buscar sólo tener la plantilla laboral necesaria para la producción y eliminar el “ruido comunicativo” a través de la desestratificación, se generó un clima de desestabilidad laboral en el cual los empleados no generan antigüedad y se enfrentan a un futuro laboral incierto. ¿No es una consecuencia lógica, entonces, que la nueva generación de trabajadores venga tan preparada para este clima organizacional que incluso forme parte de su imaginario laboral el rotar de empleo en empleo para reforzar su curriculum y buscar nuevas y mejores oportunidades?

Los jóvenes que forman parte del mercado laboral han trasladado la lealtad a una compañía hacia la lealtad a sí mismos en la forma de cuidados de sí en torno a la empleabilidad, mientras que el trabajo no deja de ocupar un lugar central en sus vidas. Es decir, al rescindir de forma irreversible el acuerdo implícito de que el empleador proveerá seguridad en el empleo a cambio de su esfuerzo, rendimiento y permanencia en el puesto, es comprensible que el contrato psicológico, traducible en la lealtad del empleado hacia la empresa, pierda su vigencia, mas no la necesidad de trabajar. El costo económico de no sostener este acuerdo para las empresas ha sido la rotación y sus concomitantes costos de contratación, capacitación y finiquito. La metáfora de la escalera corporativa que describe el camino ascendente trazado en la jerarquía organizacional se ha caducado y en su lugar queda un mosaico laboral que proyecta el individuo hacia la inversión en su futuro.

A excepción de las referencias repetidas que ubican a la empresa BMW como un hito laboral, los imaginarios de los jóvenes en torno a su ruta profesional reflejaban la apuesta por su

propia empleabilidad. Mientras que el trabajo da sentido a sus vidas, no promete seguridad, así que giraban los participantes en el estudio hacia diferentes fuentes para, desde el presente, garantizar un futuro más estable.

### **5.5.1 Estilos de liderazgo caducos**

Carmen, egresada de Ingeniería Mecánica de la UTSLP y empleada en el área de mantenimiento de una empresa mediana, sostuvo que sentía dificultades para ejercer independencia en su puesto debido al estilo de liderazgo de su líder inmediato, el jefe del área de mantenimiento, a quien acusó de no saber delegar. Para cualquier decisión, incluso cuando ella ya sabía qué iba a ser la respuesta de su jefe, ella debía consultar con él antes de dar indicaciones a los operadores de la planta. Es decir, ella no estaba empoderada para tomar decisiones de forma autónoma, y las determinaciones del jefe eran las que tenían validez en la cadena de mando. Dice que por un lado, en la escuela les habían enseñado a ser independientes, pero su jefe ejerce una autoridad que no empodera a su empleada.

Entre los recién egresados que entrevisté, aun cuando sostuvieron puntos de vista encontrados que contradecían a los de sus superiores, sus relatos revelan que guardan respeto hacia ellos. Particularmente en las mujeres, encontré que sus jefes y jefas eran modelos para ellas. Aludieron a las opiniones de sus jefes aun cuando preguntaba a los entrevistados sobre sus propias experiencias laborales. Al preguntarle a Eliana sobre carencias que ella tenía para realizar su trabajo, contestó relatando una generalización que había expresado su jefe:

¿Cómo me dice mucho mi jefe? “Hay muy poca gente pensante ya.” Eso. Necesitamos ser un poco más pensante. Tener un poco más de criterio. Sentido común. Y te lo digo porque me doy cuenta que sí ha entrado gente que yo digo, “Ay dios, no. O sea sí es cierto de que (...) es puro sentido común, no lo piensas (Eliana, Entrevista Personal, 06/dic/2015).

Este extracto y otros de su entrevista revelaron que Eliana estimaba la opinión de su jefe y lo tomaba en cuenta, incluso cuando se podría intuir que los reproches generalizados del jefe hacia “los de hoy” podrían estar refiriéndose a ella y sus coetáneos.

En contraste con Carmen, Eliana tuvo mayores oportunidades de ejercer su propia voluntad en el trabajo al tomar decisiones y actuar sobre ellas de forma más independiente. Eliana, egresada de la UPSLP, elogió la mentalidad que su escuela había desarrollado en sus alumnos, pues a ella le agradó la formación que recibió en el sentido de que sería su propio jefe en el trabajo, incluso cuando fueran empleados de empresas, Alex relató que tuvo una buena relación con su jefe inmediato cuando estaba subcontratado por una empresa de administración de recursos humanos. Sentía que su jefe lo incentivaba desde el primer día, pues le propuso un sueldo atractivo aunque no sería empleado directo. Él como egresado de la UTSLP se contrastó con “los de la Poli,” de los cuales dijo:

muchos tenían esas ínfulas de que “yo voy a ser jefe”, siendo que pues el que es buen jefe, desde abajo, que se vaya viendo tu trabajo. Muchas veces se daba el andar ahí detrás del jefe, andarle trayendo el cafecito, y a mí eso no se me da de andar de lambiscón, entonces muchos chavos hacían eso, no les gustaba ensuciarse y con su traje y todo (Alex, Entrevista Personal, 17/dic/2015).

Alex expresó que su paso por esa empresa había sido lleno de desencuentros. Parte de su identidad profesional era que, siendo TSU en mantenimiento, no tenía reparo en ensuciarse, lo tomaba como una insignia de honor el estar manchado de grasa al finalizar su jornada de ocho horas. Se contrastaba con los egresados de la UPSLP que, relató Alex, querían llegar de traje y preferían el trabajo de oficina.

Sin embargo, para Alex llegó el momento en el que, después de varios meses en la empresa, veía que compañeros suyos que estaban directamente empleados por la empresa y no subcontratados como él tenían trayectorias diferenciadas en la empresa y llegaban a asumir responsabilidades administrativas que a él no le fueron conferidas por su posición como



empleado externos. Era importante *sentirse parte de la empresa*. Adquirió conocimientos técnicos relacionados con el funcionamiento mecánico de equipos de transporte, ensambles de motores, y mantenimiento de equipos viejos, pero sintió que le faltó “la parte de escritorio” relacionado con el aspecto administrativo de su trabajo, además de artefactos concretos como el uniforme. Alex no veía justicia en esa relación.

En su caso, no podía continuar en una empresa que no le ofrecía posibilidades a largo plazo, pero que tampoco le permitía formar parte de su equipo. El no darle un uniforme, el no ofrecerle un puesto cuando estaba haciendo las tareas, era un auxiliar de facto, no podía desarrollar una relación significativa con la empresa. Sintió que su esfuerzo no estaba siendo reconocido, pues participó en proyectos de mejora bajo un sistema de puntaje que premia las actividades de los trabajadores en forma de regalos y otros incentivos. Dice él, “Yo apoyaba a todos mis compañeros que estaban dentro de la planta a hacer mejoras y a mí nunca me tocaba nada, entonces por esa parte también uno dice, para qué estar dando más de uno de lo que uno recibe” (Alex, Entrevista Personal, 17/dic/2015). Finalmente, señaló que la empresa en donde había sido subcontratado confundía a lo Técnicos Superiores de la UTSLP con los técnicos de nivel bachillerato, a quienes se les podía pagar menos haciendo trabajos similares, sin tomar en cuenta el mayor nivel de especialización.<sup>56</sup>

## **5.6 Individualidad y colectividad en el trabajo de los *millennials***

En un episodio (Heffernan & Raz, 2015) de un programa de radio público estadounidense que disfruto mucho escuchar por internet, oí hablar de una investigación científica cuyo objetivo era identificar cuáles factores volvían más productivas a las parvadas de aves de corral, por lo que se diseñó un experimento para determinar cuál de dos parvadas de gallinas sería más

---

<sup>56</sup> Véase también el apartado 2.7.2 en el cual se aborda la confusión entre los grados de TSU e ingeniero.

eficiente: una que fue reunida seleccionando a las doce gallinas reproductoras que como individuos habían sido las más productivas entre doce parvadas distintas, o la parvada de “control,” una parvada de doce gallinas que como *conjunto* había sido la más productiva. La parvada de control se dejaría sola, sin intervención, durante seis generaciones.

Al final del periodo de estudio, el biólogo Muir, originario de mi estado natal de Indiana, comparó las dos parvadas, y encontró que de la parvada compuesta por las gallinas individuales más productivas, todas las gallinas menos tres habían muerto. De la parvada de control, todas seguían vivas y más productivas que al inicio del estudio. Ellas ya sabían comportarse como y en grupo desde el inicio. En contraste, en la “súper-parvada,” el resultado fue la mortandad grupal por picotearse y desplumarse hasta la muerte, mostrando las aves conductas de agresión entre sí ocasionadas por la competencia extrema entre individuos productivos y en detrimento del bienestar de la parvada (Heffernan & Raz, 2015).

Similarmente, Wilson y Wilson (2008) plantearon que en las ciencias naturales, desde hace medio siglo se pusieron en boga las teorías individualistas de la evolución y conducta humanas. Las teorías anteriores sostenían que las sociedades humanas eran como organismos individuales, y, aunque los autores investigan desde una perspectiva biológica, comentan, en las ciencias sociales este pensamiento estuvo reflejado en la tradición funcionalista. Las sociedades humanas primitivas, explican, fueron basadas en una rigurosa disciplina comunitaria basada en la compartición de los alimentos y la supresión de intentos por parte de sus miembros individuales en convertirse en el “macho alfa.”

Una analogía interesante para ilustrar el fenómeno que presentan los autores es la de los ciclistas profesionales que enfrentan este conflicto entre los intereses individuales y los grupales. Si coordinan sus esfuerzos, un grupo de ciclistas puede aguantar un paso más veloz que si se

separaran del pelotón de forma individual, debido a los efectos de la resistencia eólica. De lo contrario, al no lograr coordinarse y compartir las responsabilidades de estar a la delantera, el pelotón lo alcanzará. En la biología evolutiva, surgen situaciones similares en las que los individuos que pertenecen a un grupo compiten entre sí mientras que los grupos enteros compiten los unos con los otros, por lo que el grupo vencedor no es aquél cuyos miembros sobresalen individualmente sino el que logra esa coordinación para el bienestar de la comunidad (Wilson & Wilson, 2008).

En la pedagogía occidental se ha alejado de una visión sociocéntrica de la educación a favor de un énfasis en el éxito individual, sin que haya descartado por completo el énfasis en valores como el trabajo en equipo, la compartición, la convivencia y, tomando el término de Illych, la convivencialidad. Con el desarrollo de sistemas nacionales de evaluación y el reconocimiento de estudiantes con base en su promedio, su obtención de grados académicos, publicaciones individuales, etc., el énfasis pedagógico es cada vez más individualista y meritocrático. Como consecuencia, los estudiantes universitarios que formaron parte de mi estudio fueron formados en un sistema educativo que tiende a ser cada vez más meritocrático pero que propone, al menos nominalmente, enseñar para la convivencia.

La noción de meritocracia descansa en el reconocimiento social del esfuerzo y logro individual de la persona, en premiarlo por su dedicación, por el desarrollo de sus habilidades y destrezas y su desempeño escolar. Desarrollado por el sociólogo británico Michael Young en un ensayo ficticio situado en el año 2034, el concepto describe un sistema educativo que se basa en la selección de las mentes más brillantes y la sociedad resultante, enfocada a lograr la máxima eficiencia productiva hasta su eventual caída que, se presume, fue ocasionada por la obsesión colectiva por el talento. El libro, una crítica acérrima a la sociedad occidental, en lugar darle una

connotación negativa al término de “meritocracia,” tuvo el efecto contrario: fue capturada por el lenguaje popular con un giro positivo, símbolo de la posibilidad del hombre común de superar el privilegio de la aristocracia (Riesman, 1967).

Detrás de la meritocracia está la idea de un camino democrático hacia el éxito, pues deja atrás la herencia de un status social y surge en su lugar el reconocimiento por el talento, el rendimiento y el trabajo. Sennett (2006) y Amícola (2007) recuentan cómo Benvenuto Cellini, como lo cuenta él mismo en su *Autobiografía*, logró colocarse en el sistema de talleres artesanales cuya entrada era otorgada por herencias, pero se deslumbró de forma individual por su destreza como experto escultor y orfebre, con lo que se le facilitó “saltar” algunos pasos que normalmente, bajo el sistema artesanal y de mecenazgos, había que seguir.

Harto de estar sujeto a los caprichos de su mecenas, el Duque Cosimo Medici, Cellini huyó a Francia en donde pudo independizarse, y así, liberado, ufanarse de su destreza artística bajo un marcado individualismo, posponiendo los trabajos encargados por sus benefactores para dejar su sello artístico en obras personales (Amícola, 2007; Sennett, 2006). Así, por un lado señala Amícola (2007) que Cellini mostró su capacidad de autofiguración como artista espontáneo y aventurero, mientras que para Sennett (2006), al denunciar los gremios por su corrupción, la huella que dejó el orfebre Cellini fue la de crear la figura del “*self-made man*,” del hombre forjado por sí mismo.

Así, lentamente a partir del Renacimiento, con Cellini como símbolo del artesano liberado, se comenzó a asociar el talento individual con el valor (Sennett, 2006), tanto en su sentido económico como en su sentido de valentía, libre el artesano de la arbitrariedad de su mecenas (Amícola, 2007). La centralidad del talento individual por encima de las destrezas aprendidas y desarrolladas colectivamente se tradujo eventualmente en lo que hoy conocemos como la

meritocracia. Sin embargo, esta visión subyacente a la educación contemporánea resulta contradictoria, puesto que en todos los sistemas educativos, el mexicano incluido, ejercen a través de las autoridades, administradores, profesores, padres de familia y alumnos, prejuicios manifiestos en discriminación de raza, género, clase social, edad, religión, etc. Existen factores estructurales que afectan la calidad de la escuela, como el hecho de que los estudiantes de bajos recursos suelen asistir a escuelas que reciben pocos recursos y, en el caso de escuelas rurales, cuyos profesores no asisten por la ubicación geográfica.

El mito de la escuela como el gran igualador social que se repite una y otra vez<sup>57</sup> se topa con la realidad de una sociedad clasista basada en profundas desigualdades, mismas que están presentes en la UPSLP y la UTSLP: los estudiantes de la primera son de clase media y clase media baja, en su vasta mayoría, mientras que los estudiantes de la segunda provienen, en su mayoría, de familias pertenecientes a la clase media baja, la clase trabajadora (Flores Crespo, 2012). Son estudiantes de escasos recursos, en su mayoría, que se han adscrito al sistema meritocrático, y en entrevistas lo admitieron así: sus familias están orgullosas por su esfuerzo y dedicación al estudio; la mayoría de ellos consideraban que pudieron continuar a ese nivel por mérito propio, pues sobrellevaron las adversidades y a pesar de ellas fueron admitidas a los estudios superiores.

Algunos de los que acudieron a las dos universidades mencionadas no pudieron entrar a la UASLP pero encontraron en su escuela elegida un espacio que les otorgaba el status de ser estudiante universitario, y, con tasas de deserción que superan el 50% en ambas universidades, los que llegaron a titularse lo hicieron también a cambio de un esfuerzo que ellos representaron

---

<sup>57</sup> El 18 de agosto de 2017 asistí a un evento de inauguración del ciclo lectivo 2017-2018 de la UASLP, acto dirigido por el Rector de dicha institución, el Arq. Manuel del Villar, quien personalmente entregó reconocimientos a los primeros lugares en el examen de admisión entre los aspirantes de cada una de las carreras. En una muestra contradictoria, por un lado premiaba a los estudiantes destacados, mientras que en su discurso emitido en el evento anunció que la Universidad Pública era el “gran igualador social.”

como un gran sacrificio. Como lo dijo Nicolás, egresado a la UTSLP, su familia lo apoyó porque tenía buen promedio en la universidad; de no ser así, dijo, ya lo hubieran sacado, que en su caso, significaba que su familia hubiera dejado de pagar su colegiatura porque, siendo de clase trabajadora, el sustento de los gastos educativos de sus hijos constituía un porcentaje alto de los ingresos de sus padres.

Paralelamente, los jóvenes actuales viven el apogeo del consumismo con consecuencias culturales como el desplazamiento de la acción centrada en la colectividad hacia el consumo individual, la protección de los derechos del consumidor por encima de los derechos de los trabajadores y un imaginario centrado en el cambio constante promovido por ese consumo desbocado. Estas tendencias impulsan la centralidad del trabajo, también vivido como transitorio y mercantilizado, para sostener una vida de consumo (Díaz, Godoy y Stecher, 2005).

No obstante la configuración del estudiante universitario a partir de logros individuales y consumismo, una de las mayores dificultades que los participantes entrevistados encontraron en la “vida real” tan aludida por sus profesores, no era la puntualidad, el cumplimiento del trabajo ni las largas horas de trabajo bajo presión, como tanto se les había advertido. No se presentaron quejas relacionadas a la carga de trabajo, puesto que los entrevistados lo asumían como una faceta natural de las responsabilidades de cualquier trabajador de la industria. Más bien, para ellos era un símbolo de orgullo el poder sobrellevar sus nuevas responsabilidades laborales. Su formación primaria bajo el auspicio de una escuela “madrastra” los acostumbró a y preparó para la exigencia. Más bien, al insertarse en el mercado laboral, los lamentos de los entrevistados giraron en torno a las dificultades de convivir con sus compañeros de trabajo, sus jefes y subordinados en la oficina o fábrica.

Nicolás expresó que había experimentado conflictos interpersonales ante la falta de respeto de los trabajadores de transporte de carga bajo su supervisión, fenómeno que él atribuyó a su joven edad, dado que muchos de sus subordinados eran mayores incluso que su propio padre. En este sentido, relató que para él fue difícil tratar con “personas de carácter fuerte,” quienes lo “agarran en curva porque siempre estás acostumbrado a tratar con personas buena onda, muy amables, y en el campo laboral a veces los encuentras que tuvieron un mal día y entonces lo reflejan contigo” (Nicolás, Entrevista Personal, 08/dic/2015). Así, como supervisor, Nicolás se volvió el objeto del disgusto de los trabajadores a su cargo, incluso cuando él no fuera la causa directa de su enfado.

Por otro lado, señaló que se le dificultaba comunicar sus expectativas como jefe y hablar a su personal de forma para ellos adecuada. Comentó que sentía incomodidad al pedir que hicieran ciertas tareas y que le contestaran de forma altanera. De esta suerte, dijo, tuvo que aprender “a la mala” y sobre la marcha cómo comunicarse con su personal. Consideraba él que no podía verse débil frente a sus empleados porque si no, “lo acaban” (Nicolás, Entrevista Personal, 08/dic/2015). Nicolás encontró que los transportistas lo trataron con hostilidad, posiblemente por el simple hecho de ser su coordinador, superior en orden jerárquico.

El antagonismo vivido por Nicolás en el trabajo tenía ecos en su lenguaje y el de otros entrevistados, repleto de símbolos que aludían a la competencia laboral como una pugna por ganarse un lugar. Se usaban palabras como “ganarse a la gente,” “domarla” y “saber quién está en tu esquina”. Hablaban de “tácticas,” “estrategias” y “lucha.” Eliana, por ejemplo, usó alguna conjugación del verbo “batallar” trece veces en sus entrevistas al referirse tanto a sus experiencias en la UTSLP como en el trabajo. Así, para ellos, el trabajo representaba una lucha por ganar un puesto, utilizar estrategias para posicionarse mejor y emplear tácticas con el fin de

ser bien recibidos con un grupo u otro. Lejos están estas expresiones de un ideal de convivencialidad y trabajo en equipo del que se ufanaron los directivos de sus universidades.

David refirió un problema similar. Aunque era estudiante de segundo semestre de la carrera de LMI<sup>58</sup> en la UPSLP, ya tenía tiempo trabajando para una empresa de telefonía móvil como capacitador, además de contar con otras responsabilidades dentro de la misma organización, y por ende estaba a cargo de la formación de nuevas cuadrillas de vendedores de planes y equipos de celular. Me contó que en una ocasión le dijo uno de sus capacitandos, “A mí no me viene a dar clases un niño.” Al respecto, David sintió que esto significaba que le hacía falta tener más presencia y capacidad de mando. Nuevamente, estas carencias que él se adjudicaba simbólicamente representan cualidades de un guerrero o luchador, pero un luchador individual que no cuenta con un respaldo colectivo.

Algunos de los entrevistados atribuían su éxito en la empresa a esa capacidad de trabajar en equipo que sus mismos compañeros no tenían, pero consideraban que, gracias a su carácter, habían logrado “conquistar” a los demás:

Yo he tenido suerte hasta ahorita de que no he tenido problemas en el trabajo. Al contrario, me ha dicho mi (...) jefe que me gano a la gente. Ay, que una señora que es pero muy especial, de verdad es una persona muy difícil de tratar. Gacha. Cuando puede, te perjudica. Es mala la mujer. Mala, mala. Y yo, curiosamente me llevo muy bien con ella. Muy bien. Yo me la, yo [pausa]. Pero bien padre. Llego y la saludo y todo. Y él, es mal hablado mi jefe, y llega y dice, “Tú eres bien cabrona.” Y yo, “¿Cómo? ¿Por qué?” Y dice, “Pues yo no sé, no entiendo cómo lo hiciste. Domaste a la mujer.” Y es lo que yo le digo, no es que la domes. No es que domes a la gente. Es que respetas a la gente (Eliana, Entrevista Personal, 06/dic/2015).

Eliana relató que para alcanzar sus objetivos en el trabajo tuvo que aprender a convivir con colegas difíciles, incluso con algunos que no eran bien recibidos por otros elementos de la empresa, como su jefe. Lo que era a la vista la cualidad de ser “cabrona,” para ella era simplemente respetar a su compañera de trabajo.

---

<sup>58</sup> Licenciatura en Mercadotecnia Internacional



Sin embargo, en Eliana convivían dos visiones contradictorias, porque mientras por un lado hablaba de haber ganado la confianza de una colega difícil a través del respeto, para ella esta convivencia era necesaria porque sin ella no podría ser productiva: “Entonces ahí es donde uno tiene que aprender a manejar a la gente como si fuera un jueguito de ajedrez. ¿Qué necesito? A, pues, necesito a ella.” (Eliana, Entrevista Personal, 06/dic/2015). De esta forma, los modales como la cortesía y el respeto también podrían ser utilizados de forma estratégica para lograr los objetivos laborales en los tratos interpersonales.

Así como el respeto puede usarse de forma estratégica, la comunicación apareció en las entrevistas como un tema que representaba tanto oportunidades como obstáculos. (Ana Victoria) comentó, al ser preguntada por las dificultades que había enfrentado en el trabajo, que encontró problemas para comunicarse con su jefe:

(...) [E]l que es el jefe del departamento de mantenimiento muchas veces no delega las cosas, o bueno la mayor parte de las veces. Entonces para tomar muchas decisiones primero hay que consultarlo a él. Si él dice que sí, se hace, si dice que no, no se hace. Y hay veces que no necesitas la autorización porque ya sabes qué hacer, pero si no se la pides, pos (...) (Carmen, Entrevista Personal, 06/dic/2015).

En su caso, Carmen debía recibir autorización de su jefe para tomar decisiones, lo cual mermaba su independencia, autonomía y agencia como trabajadora. Mencionó que en la escuela siempre se le dijo que debía desarrollar la capacidad de decisión autónoma y que era lo que los empleadores buscaban, pero su realidad era de una relativa subordinación incluso cuando su experiencia le permitía conocer cuáles decisiones tomar por su cuenta.

Las y los entrevistados relataron sus intentos por conciliar su necesidad de lucirse como individuos, lo cual prefiguraron a lo largo de su formación elemental, media y profesional bajo esquemas meritocráticos basados en la constante evaluación, con la visión de sus empleadores que acentuaban el trabajo en equipo sin dejar de apelar a recursos individualizantes en el reclutamiento, contratación, capacitación, ejecución del trabajo y evaluación de desempeño.

Concurrentemente, como profesionistas contemporáneos no contaban con un respaldo colectivo que anteriormente provenía del cuerpo profesional. Así, tenían que aprender haciendo, característica implícita de la experiencia, pero no siempre con la tutela orientadora de un colega profesional fungiendo como mentor.

## **5.7 Conclusiones del Capítulo 5**

En este último capítulo, analicé las percepciones de los empleadores y de los directivos de las instituciones de educación tecnológica superior en referencia a las prácticas profesionales e inserción laboral de las y los egresados. Encontré que había perspectivas encontradas respecto a la responsabilidad formativa de las universidades y las empresas: mientras que para algunos empleadores la capacitación era una función central de su negocio al ingresar nuevos empleados, para otros la necesidad de impartir cursos y entrenar a sus empleados era síntoma de las carencias formativas dejadas por las universidades cuyos currículos no estaban lo suficientemente actualizados.

Las trayectorias laborales prefiguradas por las y los estudiantes empataban en muchos aspectos con las trayectorias en proceso de figuración relatadas por las y los egresados entrevistados. En ellas, ambos grupos consideraban que su formación tecnológica fuertemente vinculada con las necesidades de la industria iba a ofrecerles una ventaja competitiva sobre sus homólogos egresados de otras instituciones, y en efecto, la tasa de empleo de los egresados de ambas universidades reflejó su fácil inserción en el mercado laboral.

Las entrevistas otorgadas por algunos empleadores coincidieron en reconocer la adecuada formación de los egresados de ambas escuelas, aunque un par de los entrevistados expresaron ciertas reservas respecto a los egresados de la UTSLP, en particular por desconocer al conjunto de egresados. Esto podría deberse a que la UTSLP tiene acuerdos con una gama amplia de

empresas para quienes forman a técnicos especializados para sus sistemas productivos e incluso algunas líneas de producción, de modo que el campo de aplicación de limita, aun cuando logren insertarse con éxito los egresados en estas empresas selectas.

La estratificación socioeconómica entre las dos universidades fue reconocida por estudiantes, egresados, profesores y empleadores por igual. Mientras que para la UPSLP su población estudiantil proviene de las clases medias de la capital en su vasta mayoría, en la UTSLP la población estudiantil proviene de las clases medias bajas de la capital y de otras zonas del estado en donde la institución realiza actividades de reclutamiento.

La mayoría de las y los estudiantes de ambas instituciones habían recorrido rutas vocacionales sin interrupciones en sus estudios, siguiendo una trayectoria tradicional de progresión entre los niveles básico, medio, medio superior y superior, con pocas excepciones. Las edades reportadas por los estudiantes en la encuesta aplicada en la etapa de trabajo de campo del presente trabajo coincidieron con lo anterior. El dato es relevante cuando están en auge nuevos programas académicos ejecutivos con horarios nocturnos, a distancia mediante acceso a programas académicos en línea y semiescolarizados que combinan el estudio presencial con el virtual, todos los cuales están dirigidos a profesionalizar a adultos que se encuentran laborando y que buscan medrar en sus puestos laborales.

## Conclusiones

En este trabajo tracé la forma en que el capitalismo neoliberal ha dado pie a nuevas formas de educar para el trabajo, y por ende, a nuevas subjetividades manifiestas en las prefiguraciones laborales de las y los jóvenes que estudian en dos de las universidades en San Luis Potosí cuyos planes de estudio reflejan tendencias neoliberales: la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí y la Universidad Politécnica de San Luis Potosí. Ambas instituciones, pertenecientes a la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas de la Secretaría de Educación Pública de México, han declarado en diversos foros, incluyendo en las entrevistas realizadas en el marco de la presente investigación, su disposición de vincular sus modelos educativos en la medida de lo posible a las necesidades del sector productivo.

Al diseñar la estrategia metodológica, se hizo evidente que para indagar sobre mi objeto de estudio no sólo podría depender de datos cuantitativos, a la vez que los datos cualitativos podrían haber quedado descontextualizados o aislados sin contar con el sustento de la mirada cuantitativa. Paralelamente, la encuesta social que apliqué habría quedado plana, en un nivel meramente descriptivo de no contar con los matices de las voces de las y los participantes recogidas en las entrevistas. Siguiendo a Pacheco y Blanco (2002), opté por el método mixto para construir un retrato más completo y profundo de las y los jóvenes en su transición de la universidad al mercado laboral buscando combinar fuentes complementarias de datos.

El trabajo inicial de revisión de bases de datos para construir el problema de estudio arrojó datos cuantitativos a nivel macro que apoyaron en el diseño del resto de la estrategia metodológica, incluyendo el diseño de los instrumentos. A su vez, permitieron pre-comprender el fenómeno y así definir qué quería conseguir de la encuesta y de las entrevistas. Aunque fue la primera etapa del trabajo, ésta continuó a lo largo del trabajo de campo, de modo que al

encontrar nuevos temas emergentes de las entrevistas, me volteé nuevamente hacia las estadísticas para interpretar los hallazgos. Así fue el caso de la rotación laboral, por ejemplo, que en un inicio no había sido planteada como una categoría. Cuando comenzó a emerger como un tema recurrente entre las y los participantes, tuve que volver hacia otras fuentes para contextualizar el fenómeno.

El diseño de la encuesta social a partir de una revisión del estado del arte y con apoyo en modelos de encuestas que indagan sobre las categorías de identidad profesional, género y trabajo, ruta vocacional, imaginarios laborales y experiencias universitarias resultó ser útil para generar datos comparables entre género, primeros y últimos semestres y tipo de carreras. Basé el diseño del guion de las entrevistas en las mismas categorías, por lo que, las entrevistas cualitativas semi-estructuradas permitieron aclarar, confirmar, negar, explorar o poner en cuestión los hallazgos de la encuesta. Como ejemplo, de la categoría de género, encontré que las y los encuestados consideran que las mujeres y los hombres tienen las mismas oportunidades de recibir ascensos laborales, mientras que se puso en duda esta aseveración en las entrevistas al considerarse la maternidad en la ecuación de trabajo, género y vida personal.

Otro ejemplo de contrastación de datos cualitativos y cuantitativos se dio cuando la encuesta encontró una brecha clara entre el sueldo mensual inicial que esperan las mujeres ganar frente al que esperan percibir los hombres. En contraste, en las entrevistas, algunas entrevistadas cuestionaron este dato, mientras que en algunos casos se matizó la respuesta a partir de una negociación en voz alta de la que fui testigo de un cambio de postura generado a partir de la reflexión. En algunos casos la encuesta dio pie a un debate en donde los datos cuantitativos enmarcaron las respuestas e incluso, de forma dinámica, influyeron en las respuestas. Si bien sólo utilicé los datos de la encuesta para plantear unas cuantas preguntas de la entrevista, éstos

informaron la forma en que estructuré la conversación. Así, al utilizar un diseño mixto para indagar sobre mi objeto de estudio, redondeé y triangulé los hallazgos.

A esta comparación y contrastación de datos cualitativos y cuantitativos sumé el acercamiento etnográfico que realicé en las aulas de la UPSLP y en otros espacios que permitieron observar parte del curriculum oculto, aquellas normas, valores y creencias transmitidos en los espacios universitarios entre pares y de figuras de autoridad hacia los estudiantes. De ahí pude dar mayor sentido a los relatos de los estudiantes y comprender con más profundidad sus imaginarios y cómo se habían ido formando. Por supuesto que la mirada nunca podría ser completa, pero la incorporación del trabajo de observación en las aulas a la estrategia metodológica aportó otros matices interpretativos.

Como bien señalé a lo largo del documento, las y los jóvenes que ingresan a sus aulas negocian sus identidades profesionales a partir de prefiguraciones que se van construyendo desde su primera socialización. En ellas figuran sus pre-concepciones del mundo del trabajo, que incluyen elementos estructurales, simbólicos y espacio-temporales que no determinan sus acciones, sino que las informan, confrontando la experiencia, la biografía y la socialización con la reflexividad y agencia para crear narrativas identitarias sobre su futuro laboral. En la medida en que recorren las aulas universitarias y experimentan sus primeros encuentros con el mercado laboral, estas narrativas identitarias pueden encontrar confirmaciones en sus experiencias vividas o bien, como vimos en algunos casos, se tienen que reconfigurar. De modo similar, en sus decisiones formativas, enfocan su interés en desarrollar habilidades y destrezas que prevén serán exigidas en el mercado laboral y en su lugar de trabajo y se sumergen en dinámicas de competencia con sus compañeros por obtener los mejores puestos a partir de recursos que reflejan su apego a nociones meritocráticas e individualizantes del éxito profesional.

Los jóvenes formados en las dos universidades tecnológicas en cuestión construyen sus prefiguraciones laborales en medio de tensiones entre la educación superior y el mercado, cuyo punto de equilibrio actualmente está más cercano a los intereses del mercado. Prueba de ello son las propuestas de educación cooperativa en la UPSLP y de educación dual en la UTSLP, programas que si bien tienen algunas diferencias, en el fondo tienden a colocar una parte importante de la responsabilidad formativa en manos de empresas particulares, que se benefician de la mano de obra barata, o en algunos casos gratis, de los estudiantes. Estas experiencias universitarias inmersas en el mundo del trabajo refuerzan su identidad profesional y estimulan su identificación con las empresas en las que se insertan como estudiantes-trabajadores. Al desarrollar tácticas de negociación de la identidad profesional, algunos dirigen su trabajo identitario hacia sí mismos mediante procesos de formación, modificación de su léxico, especialización, búsqueda de oportunidades laborales individuales, desarrollo de su CV, etc. Esta identidad para sí (Barbier, 1996) es una parte del proceso del desarrollo de la identidad profesional y promueve la seguridad y autoestima apreciadas por los entrevistadores.

Algunas de las mujeres que participaron en el estudio atribuyen a su jefa o jefe características ejemplares como modelos a seguir en el dominio laboral, o en el caso de las y los estudiantes, lo hacen con algunos de sus profesores. En estos modelos a seguir, las participantes señalan atributos que ellas consideran que no están presentes en sí mismas y las proyectan, aun cuando esa otra persona no los posee. Así, se apropian de la imagen de un ser ideal al que aspiran llegar a ser (Singh, Vinnicombe, & James, 2006). Estas prefiguraciones del profesionista idóneo nacen de sus preconcepciones del mundo y producen un proceso de imitación creativa (Ricoeur, 1984) de modo que al nacer de su praxis como estudiantes y recién egresados, no generan una simple copia de sus referentes.

En esta imitación creativa, se forman a sí mismos en contextos que, a su vez, los forman. Cuando los empleadores participantes en los modelos educativos de tipo dual y *coop* y los administrativos universitarios aseveran que la responsabilidad última del éxito o fracaso de la experiencia individual yace en el o la estudiante, se provocan sentimientos de abandono y aislamiento en aquellos que no logran mantener su relación laboral o, como en el caso de algunos entrevistados, cuando no concretan una contratación directa con la empresa al concluir sus estadías o prácticas profesionales. Ante ese abandono aparente, algunos comienzan un proceso de reflexión crítica sobre su posición ante el mercado laboral y, así, *reconfiguran* sus imaginarios en torno a su porvenir profesional.

Entonces, además de ser formados en competencias, son formados *para* la competencia, en donde los profesores reproducen parcialmente el modelo de mercado en las aulas, al comparar sus aparentes actos bondadosos como estirar las reglas, aplazar las fechas de entrega u ofrecerles apoyo adicional como síntomas de la artificialidad de la escuela *vis á vis* la descontrolada competencia a la que, advierten, se enfrentarán al momento de buscar, conseguir y mantenerse en el empleo. O, como en el caso de la profesora que sabotó el proyecto de los estudiantes de otro grupo para favorecer a los suyos, se valora el éxito por encima de otros valores como la cooperación y la solidaridad. En esto se encontraron similitudes con otros estudios sobre identidad profesional que identifican un creciente individualismo institucionalizado que forma parte del sentido común de los profesionistas (Dent & Whitehead, 2002; Enríquez Martínez & Rentería Pérez, 2007; Hatmaker, 2013; Nerland & Jensen, 2007; Weeks, 2011).

De ahí que, aunque inicialmente fue sorprendente, al releer las transcripciones de las entrevistas después de una nueva consulta del estado del arte no resultó tan inesperado encontrar que las y los estudiantes, al comenzar su vida profesional, encontraban dificultades para convivir



con sus pares y sus subordinados. Al verse no como miembros solidarios de un equipo de trabajo sino como competidores en una carrera cuyos ganadores y perdedores se definen en términos de ascensos, recompensas económicas y despidos, las y los jóvenes se enfrentaban en un campo de batalla metafórico, en donde las “armas” son sus redes sociales, sus personalidades, sus destrezas sociales, sus conocimientos prácticos y, en menor grado, sus conocimientos teóricos. Cuando estás en medio de una guerra profesional, resulta poco sorprendente que el trabajo entre las y los estudiantes y recién egresados de universidades tecnológicas en San Luis Potosí, todos ellos miembros de la Generación *Millennial*, ocupa un lugar central en sus vidas.

En particular, en sus imaginarios laborales, las y los estudiantes entrevistados consideran el trabajo como una parte tan natural de la vida como lo es su educación: se da por hecho que es una actividad incuestionablemente vital realizar como miembros de una sociedad productiva, y forma parte de un rito de pasaje hacia la independencia del hogar materno y paterno, aunque ésta se postergue cada vez más dadas las condiciones económicas prevalecientes en San Luis Potosí en el momento. Aunque existan en la literatura indicios de que sus contemporáneos *Millennials* que se mueven en otros espacios educativos y laborales están buscando reivindicar su espacio y tiempo personales para jalar el punto de equilibrio más hacia la vida personal (DeVaney, 2015; ManpowerGroup, 2016; Ng, Schweitzer, & Lyons, 2010), las y los participantes que entrevistados prefiguran trayectorias laborales exitosas que les brindarán satisfacciones personales, el reconocimiento profesional y bienestar económico, aun cuando a cambio tengan que vivir largas jornadas de trabajo, el sacrificio de su tiempo y espacio personales y la postergación de la relación de pareja. Este hallazgo contradice los estereotipos guardados por los empleadores entrevistados, algunos de los cuales los tildan de holgazanes y poco leales.

De forma paralela a la aumentada centralidad del trabajo en las vidas de los jóvenes profesionistas, las condiciones de trabajo al momento de redactar estas conclusiones se están erosionando en la medida en que muchos empleados de mando medio mexicanos, los potosinos incluidos, dedican más de cincuenta horas a la semana al trabajo con remuneraciones de las más bajas de los países miembros de la OCDE. Entonces, la vida laboral prefigurada por las y los estudiantes entrevistados, contrasta con el comportamiento de las y los jóvenes ya insertados en el mercado laboral, quienes rotan de puesto y empresa con frecuencia. Ante ello, la generación conocida como los *Millennials* a la cual pertenecen las y los participantes en el estudio se distancian del trabajo rutinario y el posible estancamiento empleando la rotación laboral de modo estratégico, insertándose y extrayéndose del mercado laboral en respuesta a sus intereses personales. Este contraste entre las prefiguraciones laborales y posteriores conductas contradictorias da espacio para reflexionar sobre la forma en que, desde una división generacional, los empleadores y los jóvenes significan la rotación: los primeros la consideran producto de defectos de carácter como la volubilidad, la falta de lealtad, la indecisión o la falta de compromiso de una generación entera, mientras que los jóvenes recurren a la rotación de forma estratégica para aprovechar las oportunidades presentadas, aumentar su sueldo, adquirir nuevos conocimientos y destrezas, evitar el estancamiento y, en general, mejorar sus condiciones de empleo – y no necesariamente para volverse más holgazanes, como lo creerían algunos empleadores.

Sin embargo, la rotación la considero sintomática de dos metáforas que surgen en relación con cómo los jóvenes se perciben a sí mismos como trabajadores, a saber: anteriormente, el trabajador era representado implícitamente como una propiedad susceptible de ser arrendada a una empresa por un determinado periodo de tiempo, llámese la jornada laboral. La relación

laboral hacía algunas décadas, cuando los padres de la Generación *Millennial* trabajaban, era relativamente estable y menos incierta, sin negar, por supuesto, que las condiciones de trabajo también presentaban sus vicisitudes. No obstante los bajos salarios y las elevadas tasas de desempleo, el empleado volvía a ser su propio “dueño” al final de su jornada laboral, y había claros límites entre el espacio personal o familiar y el espacio laboral.

Hoy, la metáfora predominante es la del trabajador como *empresa*, o como *emprendedor*. Con ello, los empleados representan un conjunto de conocimientos, habilidades, cualidades, experiencias y redes que tienen que gestionarse constantemente de modo análogo a una empresa, mediante tecnologías del yo (Foucault, 1990) con las que se transforman en trabajadores idóneos. En lugar de que los empleados sean contratados como tales, con un contrato a largo plazo, prestaciones, paquetes de retiro, seguros de vida, etc., ahora muchos se contratan cual si fueran proveedores, de modo que se tienen que promocionar como marcas, con su página de Facebook curada, una cuenta de LinkedIn que respalde su profesionalismo y accesibilidad las 24 horas mediante redes sociales virtuales y teléfonos móviles. Así, sus prácticas dentro y fuera de las empresas están sujetas al escrutinio.

Entonces cuando los empleadores se quejan de la rotación en la que participan los *Millennials*, lo que no perciben es que el fenómeno es producto de las mismas condiciones que han impuesto los empleadores, desde las empresas multinacionales hasta las familiares, que a su vez están insertos en el paradigma neoliberal que por diseño considera a las personas como dispensables, desechables, un problema para la empresa (Fleming, 2015). Al sujetar a sus trabajadores a despidos masivos, al desaparecerse los sindicatos y los contratos colectivos y erosionarse los derechos de los trabajadores al grado en que los empleadores pueden disponer de ellos y despedirlos justificándolo con las condiciones del mercado, las empresas que siguen la

premisa neoliberal implícita desde la cual el mercado debe regir en todas las esferas de la vida social, y con el respaldo del gobierno mexicano, paulatinamente han reducido las protecciones a los trabajadores.

En este escenario, los puestos son representados como peldaños hacia mejores oportunidades, de forma que las y los participantes desarrollan identidades laborales tenues. Es decir, en consonancia con Zangaro (2011, 2015) sus identidades profesionales no están fuertemente vinculadas a su puesto de trabajo o a una relación duradera con un empleador, sino que están ancladas en su persona. Cultivan, en contraste, identidades profesionales estratégicas centradas en prácticas *manageriales* como son los cuidados y cultivo del carácter, la curaduría de relaciones interpersonales y la construcción de redes sociales que los acompañaban de un empleo a otro y la gestión de su trayectoria laboral, con todo y la rotación en que incurrían.

Además de las tres estrategias identitarias señaladas, sus identidades profesionales se construyen estratégicamente desde el género. Las estadísticas analizadas en el presente trabajo muestran que se sigue prevaleciendo una brecha salarial entre las mujeres y los hombres en el mercado de trabajo, que se siguen dando condiciones discriminatorias para las mujeres para acceder a puestos de mando, que las carreras de ingeniería, mejor remuneradas en el ejercicio profesional que las carreras administrativas, continúan siendo masculinizadas y que las condiciones aun no permiten que las mujeres profesionistas puedan criar a sus hijos sin sacrificar su trayectoria profesional. A pesar de ello, la mayoría de las y los participantes del estudio niegan que existan condiciones laborales desiguales para las mujeres, lo cual refleja la naturalización o normalización de la desigualdad de género (Barberá Heredia, 2004; Sallé & Molpeceres, 2010; Xiang, 2005). Algunas entrevistadas que inicialmente negaban la desigualdad matizaron sus respuestas a preguntas acerca de que si se les había preguntado en entrevistas

sobre su interés de formar una familia o, incluso, si estaban embarazadas: no habían considerado que estas preguntas no se plantearían a sus pares masculinos.

Todo lo anterior apunta a la individualización de las trayectorias profesionales que inicia desde la formación y se confirma en la esfera laboral. En la educación, el fenómeno se da en forma del énfasis en la tendencia hacia la privatización y la endoprivatización, el fomento de habilidades individuales, la expansión de la evaluación individual basada en competencias exteriorizables, la certificación de competencias y la responsabilidad individual del éxito o fracaso educativos. En el trabajo, la individualización se presenta en la secrecía de los salarios; los contratos individuales, la contratación con base en habilidades individuales y la individualización de fenómenos colectivos como el despido masivo, en el cual se culpan las faltas del empleado en lugar de las condiciones del mercado, para que así se pueda proteger la empresa o la industria. Como resultado, la fuerza del trabajo ha quedado desmovilizada y desprovista de protecciones antes garantizadas por el Estado. Entonces, en este marco, la rotación no puede ser interpretada como un desperfecto generacional sino producto de las condiciones neoliberales, y por ende, una *estrategia* desplegada por los jóvenes para mejorar sus condiciones de trabajo.

“Saltar como chapulines” de un trabajo en otro implica rupturas en las trayectorias laborales que interrumpen la construcción de una identidad profesional sólida y significativa, aunque ésta puede alimentarse de experiencias variadas que fomenten el acercamiento a diversos campos de conocimiento complementarios, en contraste con un conocimiento profundo y especializado en un área de aplicación. La tensión entre ambas posibilidades también está presente en las narraciones de los participantes, para quienes irrumpir en un nuevo campo

profesional y emprender negocios se representa en términos de superación, innovación y ejercicio de agencia.

Mientras que muchos de las y los entrevistados expresaron su conformidad con laborar largas jornadas de trabajo de lunes a sábado con sueldos que no en todos los casos les darían para comprar una casa o departamento y automóvil, además de sustentar sus gastos de vida para poder emanciparse del seno familiar, algunos revelaron cierta resistencia al postular el emprendedurismo como alternativa para resolver la tensión entre las dos esferas de su vida. En la etapa de ejercicio profesional, las y los participantes recién egresados comienzan a hacer negociaciones, e incluso renunciaciones, entre su vida laboral prefigurada y la que se estaba figurando al momento de entrevistarlos: miradas hacia la profesionalización continua mediante estudios de maestría, el reconocimiento de carencias en sus habilidades para manejar situaciones interpersonales, deseos de asumir nuevos retos e intereses por emprender negocios. Al no formar identidades profesionales fuertes las y los jóvenes hacen uso de una libertad más amplia para explorar nuevas oportunidades más allá de la demarcación fijada por la profesión tradicionalmente definida. Así, sus identidades profesionales difusas propician los continuos saltos de chapulín en búsqueda de otros horizontes de trabajo y la construcción de otras posibilidades fuera de los límites de la profesión en su entendimiento tradicional.

## Referencias bibliográficas

- Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización al proyecto tuning de competencias. *IESALC*, (1), 122–144.
- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación*. México, D.F.: CLACSO - Casa Abierta al Tiempo - ITACA.
- Acciona. (2012). ACCIONA vende una concesión en México al Fondo de Infraestructura Macquarie Mexico por 38 millones de euros. Recuperado el 1 de enero de 2017, a partir de <https://www.acciona.com/es/salaprensa/noticias/2012/julio/acciona-vende-una-concesion-en-mexico-al-fondo-de-infraestructura-macquarie-mexico-por-38-millones-de-euros/>
- Aisenson, D., Monedero, F., Batlle, S., Legaspi, L., Aisenson, G., Sarmiento, G., ... Nicotra, D. (2004). El significado de la transición para los egresados de la escuela media. En *Juventud, educación y trabajo* (pp. 32–40). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Altratec. (2012). Coordinación del sistema de educación dual.
- Amador Ortiz, C. M., Medina Lozano, A., & Velarde Peña, L. (2011). Hacia la construcción de una propuesta de formación profesional dual en el Instituto Tecnológico Superior de Puerto Vallarta. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1–9). Monterrey: COMIE.
- Amícola, J. (2007). *Autobiografía como autofiguración: Estrategias discursivas del yo y cuestiones de género*. Buenos Aires: CINIG.
- Angulo Rasco, J. F. (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educación por Competencias, ¿Qué Hay de Nuevo?* Madrid: Morata.
- Anker, R. (2001). Theories of occupational segregation by sex: An overview. En M. Fetherolf Loutfi (Ed.), *Women, gender and work: What is equality and how do we get there?* (pp. 129–155). Geneva: International Labour Office.
- ANUIES. (2016). *Anuario estadístico de educación superior 2015-2016*. Mexico, D.F. Recuperado a partir de <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Anzaldúa Arce, R. E. (2007). Lo “imaginario” en la investigación educativa. En *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1–10). Mérida, Yucatán: COMIE.
- Apple, M. W. (2002). *Official knowledge* (2a ed.). Routledge.
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Nueva York: Routledge.
- Araya Muñoz, I. (2008). La Formación dual y su fundamentación curricular. *Revista de Educación*, 32(1), 45–61. <https://doi.org/dx.doi.org/10.15517/revedu.v32i1.523>
- Arzate Salgado, J. G., & Romero González, J. (2007). Diversificación, crecimiento y desigualdad en la educación superior: La dimensión relativa de la universidad pública en México. *Tiempo de Educar*, 8(16), 277–303.
- Asakura, H. (2004). ¿Ya superamos el Género? Orden simbólico e identidad femenina. *Estudios Sociológicos*, XXII(3), 719–743.
- Asociación Española para la Calidad. (2016). Salario emocional. Recuperado a partir de <http://www.aec.es/web/guest/centro-conocimiento/salario-emocional>
- Barberá Heredia, E. (2004). Diversidad de género, igualdad de oportunidades y entornos laborales. *CIRIEC-España. Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 50, 37–53.
- Barberena Serrano, D. M. (2006). *Las representaciones sociales de los alumnos de sexto semestre de bachillerato sobre las carreras de Técnico Superior Universitario en la Universidad Tecnológica de Tulancingo y su repercusión en la matrícula*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Barbier, J.-M. (1996). De l’usage de la notion d’identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education Permanente*, (128), 11–26.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., & Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington: BID Educación.
- Bauman, Z. (2003). *La modernidad líquida*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Becker, G. S. (2008). Human capital. Recuperado el 13 de febrero de 2017, a partir de <http://www.econlib.org/library/Enc/HumanCapital.html>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2012). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Besley, T. (2005). Foucault, truth telling and technologies of self in schools. *Journal of Educational Enquiry*, 6(1), 76–89.
- Bolsa Mexicana de Valores S.A.B. de C.V. (2016). *El Fondo de Infraestructura Macquarie México anuncia inversiones adicionales en Mexico Tower Partners y Concesionaria Universidad Politécnica de San Luis*

- Potosí. México, D.F. Recuperado a partir de [https://www.bmv.com.mx/docs-pub/eventore/eventore\\_699622\\_1.pdf](https://www.bmv.com.mx/docs-pub/eventore/eventore_699622_1.pdf)
- Bourdieu, P. (2002). *Las estructuras sociales de la economía*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2004). La “juventud” no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp. 163–173). México: Grijalbo / Conaculta.
- Bröckling, U. (2016). *The entrepreneurial self: Fabricating a new type of subject*. Londres: SAGE.
- Burin, M. (2008). Las “fronteras de cristal” en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *Anuario de Psicología*, 39(1), 75–86.
- Cáceres-Reebs, D., & Schneider, U. (2013). *Vocational education and training in Mexico: How the country has tropicalised the dual model*. Recuperado a partir de <https://www.bibb.de/en/22624.php>
- Cambridge English. (2017). About the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).
- Cárdenas, M., De Hoyos, R., & Székely, M. (2011). *The idle youth in Latin America: A persistent problem in a decade of prosperity*. Washington, D.C.
- CEPAL, FAO, ONU Mujeres, PNUD, & OIT. (2013). *Trabajo decente e igualdad de género: Políticas para mejorar el acceso y la calidad del empleo de las mujeres en América Latina y el Caribe*. Santiago. Recuperado a partir de [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@americas/@ro-lima/@sro-santiago/documents/publication/wcms\\_233161.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@americas/@ro-lima/@sro-santiago/documents/publication/wcms_233161.pdf)
- Chaix, M.-L. (1996). L’alternance enseignement-travail comme lieu d’observation privilégié des processus de construction identitaire. *Education Permanente*, (128), 103–116.
- Christofides, L. N., Polycarpou, A., & Vrachimis, K. (2010). *The gender wage gaps, “Sticky Floors” and “Glass Ceilings” of the European Union*. Bonn: Institute for the Study of Labor.
- CLADE. (2012). *Privatisation of education in Latin America and the Caribbean*. Santiago de Chile. Recuperado a partir de [http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/CLADE\\_Privatizacao\\_ingles.pdf](http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/CLADE_Privatizacao_ingles.pdf)
- Clarke, M., Hyde, A., & Drennan, J. (2013). Professional identity in higher education. En B. M. Kehm & U. Teichler (Eds.), *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges* (pp. 7–21). Londres: Springer. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Climont Bonilla, J. B. (2008). La educación basada en competencias como instrumento de política educativa y laboral. *Revista Mexicana de Agronegocios*, XII(22), 490–502. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/pdf/141/14102205.pdf>
- Columbus North High School. (2017). World Languages Department. Recuperado el 13 de agosto de 2017, a partir de <http://www.bsc.k12.in.us/domain/296>
- Contreras Cueva, A. B., & Cuevas Rodríguez, E. (2008). *Productividad y desempeño de las microempresas en México*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Coordinación de Universidades Politécnicas. (2005). *Modelo educativo del subsistema de universidades politécnicas*.
- Coordinación General de Universidades Tecnológicas. (2008). *Manual para la difusión del modelo de educación basada en competencias del Subsistema de Universidades Tecnológicas*. México.
- Corica, A. (2009). Los elementos que configuran las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria. En *Congreso; 9º Congreso Nacional de Estudio del Trabajo* (pp. 1–19). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: Entre lo posible y lo deseable. *Última Década*, 36(julio), 71–95. Recuperado a partir de <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v20n36/art04.pdf>
- Correll, S. J. (2001). Gender and the career choice process: The role of biased self-assessments. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1691–1730.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. Book (Vol. 2nd ed). London: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3ª). Los Angeles: Sage. <https://doi.org/10.2307/1523157>
- Cuvaradic García, D. (2001). Los marcos interpretativos en la ciencia social. *Revista Reflexiones*, 80(1), 1–25.
- Dahrendorf, R. (1962). Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial.
- Damore, J. (2017). Google’s ideological echo chamber: How bias clouds our thinking about diversity and inclusion. Mountain View. Recuperado a partir de <https://assets.documentcloud.org/documents/3914586/Googles-Ideological-Echo-Chamber.pdf>
- De Ibarrola, M. (2009). Priorité à la formation scolaire pour le travail au mexique. Tensions et contradictions entre



- l'Etat, les secteurs professionnels et les étudiants. *Revue Française de Sciences Sociales*, (107).
- De la Garza, E., Gayosso, J. L., & Pogliaghi, L. (2013). Construcción social de la ocupación, identidad y acción colectiva. En M. Hernández Romo (Ed.), *Los nuevos estudios laborales en México* (pp. 121–161). México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana / M.A. Porrúa.
- De la Garza Toledo, E. (2010). *Hacia un concepto ampliado de trabajo*. Barcelona: Anthropos.
- De la Garza Vizcaya, E. L. (2003). Las universidades politécnicas. Un nuevo modelo en el sistema de educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 32(2), 75–81.
- De la Isla Herrera, F. (2010). *El modelo organizacional en el paradigma de las universidades tecnológicas en México*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- de Sousa Santos, B. (1998). De la idea de Universidad a la Universidad de las ideas. En *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores - Ediciones Uniandes.
- de Vries, W., & Álvarez-Mendiola, G. (2012). Reforms of university governance in Mexico: Inducements for or impediments to change? En H. G. Schuetze, W. Bruneau, & G. Grosjean (Eds.), *University governance and reform: Policy, fads, and experience in international perspective* (pp. 125–146). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Del Campo Villares, O., & Salcines Cristal, J. V. (2008). El valor económico de la educación a través del pensamiento económico en el Siglo xx. *Revista de la educación ...*, XXXVII(147), 45–61. Recuperado a partir de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602008000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602008000300004&script=sci_arttext)
- Dent, M., & Whitehead, S. (2002). Introduction: Configuring the “new” professional. En *Managing Professional Identities. Knowledge, Performativity and the “New” Professional* (pp. 1–19). Londres: Routledge.
- DeVaney, S. A. (2015). Understanding the millennial generation. *Journal of Financial Service Professionals*, 69(6), 11–14. Recuperado a partir de <http://eds.a.ebscohost.com/laureatech.idm.oclc.org/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=0a0336d0-b8da-410d-a5b3-7e42fa4cbe86@sessionmgr4004&vid=1&hid=4210>
- Diario Oficial de la Federación. Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (2012). Distrito Federal: Presidencia de la República.
- Díaz, X., Godoy, L., & Stecher, A. (2005). Significados del trabajo, identidad y ciudadanía. La experiencia de hombres y mujeres en un mercado laboral flexible. *Cuadernos de Investigación, Centro de Estudios de la Mujer*, 3, 136.
- Dillabough, J.-A., & Kennelly, J. (2010). *Lost youth in the global city: Class, culture and the urban imaginary*. Nueva York: Routledge.
- Dubar, C. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: Alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, 19(62), 13–30. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002>
- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos*, VII(21), 519–545.
- Dubet, F. (2007). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense.
- Durand, J.-P. (2011). *La cadena invisible: Flujo tenso y servidumbre voluntaria*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica / Universidad Autónoma Metropolitana.
- Eckerly Goss, J. A. (2011). *Estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos de inglés de los planteles CECATI en la ciudad de San Luis Potosí*. Universidad del Centro de México.
- Educación dual, alternativa para jóvenes. (2016). *Plano Informativo*. Recuperado a partir de <http://planoinformativo.com/nota/id/491706/noticia/modelo-de-educacion-dual-en-slp-inicio-en-la-sege>
- Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* Londres: Bloomsbury Academic.
- Ely, R. J., Stone, P., & Ammerman, C. (2014). Rethink what you “know” about high-achieving women. *Harvard Business Review*, 92(12), 100–109.
- Enríquez Martínez, Á., & Rentería Pérez, E. (2007). Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en el mercado del trabajo de profesionales recién egresados. *Universitas Psychologica*, 6(1), 89–104. Recuperado a partir de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672007000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=es)
- Escalante Gonzalbo, P., Gonzalbo Aizpuru, P., Tanck de Estrada, D., Staples, A., Loyo, E., Greaves L., C., & Vázquez, J. Z. (2010). *La educación en México*. México, D.F.: El Colegio de México.
- Espino, A. (2011). Trabajo y género: Un viejo tema, ¿nuevas miradas? *Nueva Sociedad*, 232(Marzo-Abril), 86–102.
- Estados Unidos Mexicanos, P. de la R. (2016). Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*.

- Estrada, S. (2016). Pese a dichos de Trump, Ford confirma su inversión en SLP. *La Jornada San Luis*. Recuperado a partir de <http://lajornadasanluis.com.mx/destacada/pese-dichos-trump-ford-confirma-inversion-slp/>
- Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: A model for other countries?* Gütersloh.
- Ezzy, D. (2016). Theorizing narrative identity: Symbolic interactionism and hermeneutics. *The Sociological Quarterly*, 39(2), 239–252.
- Federici, S. (2004). *Caliban and the witch: Women, the body and primitive accumulation*. Brooklyn, N.Y.: Autonomedia.
- Feixa, C. (2003). Del reloj de arena al reloj digital. *Ventana Central: Aportes a la Investigación en Juventud*, 7(19), 6–27.
- Fernández del Castro, J. I. (2010). Juventud: ¿Ser quien es? *Ábaco*, (66), 20–27. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org.ezproxy.colsan.edu.mx/stable/41921578>
- Fernandez Enguita, M. (1985). *Trabajo, escuela e ideología: Marx y la crítica de la educación*. Madrid: Akal. Recuperado a partir de <http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=iqgGIPqNimoC&oi=fnd&pg=PA95&dq=Trabajo,+escuela+e+ideología&ots=Hlxx1G69O0&sig=XfzmYtgJCFq8QO7OEZbLImXOPsY>
- Ferrari, L. E., & Filippi, G. L. (2010). Identidad, identificación y realización en el trabajo contemporáneo. Transformaciones del autoconcepto laboral y del involucramiento con el trabajo concreto. *Anuario de Investigaciones*, XVI, 127–133.
- Fitoussi, J.-P., & Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Fleming, P. (2015). *The mythology of work*. Londres: Pluto Press.
- Flores Crespo, P. (2009). Trayectoria del modelo de Universidades Tecnológicas en México (1991-2009). *Cuadernos de Trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional*, 1(3), 1–69. Recuperado a partir de <http://www.dgei.unam.mx/cuaderno3.pdf>
- Flores Crespo, P. (2012). Universidades tecnológicas y politécnicas: Posibilidades de desarrollo. Recuperado a partir de <http://www.inidedelauia.org/2012/11/universidades-tecnologicas-y.html>
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/1343197>
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish*. New York: Vintage.
- Fournier, V. (1999). The appeal to ‘professionalism’ as a disciplinary mechanism. *Sociological Review*, 47(2), 280–307. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00173>
- Frias, S. M. (2008). Measuring structural gender equality in Mexico: A state level analysis. *Social Indicators Research*, 88(2), 215–246. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9193-4>
- Friese, S. (2014). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti* (2ª). Los Angeles: Sage.
- Fuentes de trabajo a jóvenes sin experiencia, propone “Meme” Lozano. (2015). *La Jornada San Luis*. Recuperado a partir de <http://lajornadasanluis.com.mx/elecciones-2015/fuentes-de-trabajo-a-jovenes-sin-experiencia-propone-meme-lozano/>
- Fundación Mexicanos Primero. (2007). *La creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa de México*. Buenos Aires. Recuperado a partir de <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/CEPP-La-creación-del-inst-nac-de-eval-educ-de-Mex.pdf>
- Gallegos, H. (2007). Sistema Kaizen en la administración. *Innovaciones de Negocios*, 4(1), 1–38. Recuperado a partir de [http://www.web.facpya.uanl.mx/rev\\_in/Revistas/4.1/A1.pdf](http://www.web.facpya.uanl.mx/rev_in/Revistas/4.1/A1.pdf)
- Gamino Carranza, A., Acosta González, M. G., & Pulido Ojeda, R. E. (2016). Modelo de formación dual del Tecnológico Nacional de México. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 170–183.
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: Relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 331–350.
- García Camacho, A. (2010). *Estudiantes universitarios, futuros abogados: Expectativas e imaginarios del mundo laboral en un contexto de crisis*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social.
- Gibson, D. M., Dollarhid, C. T., & Moss, J. M. (2010). Professional identity deveiopment: A grounded theory of transformational tasks of new counselors. *Counselor Education & Supervision*, 50(September), 21–38. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2010.tb00106.x>
- Giddens, A. (2002). *Un mundo desbocado*. Madrid: Taurus.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9(18), 9–28. Recuperado a partir de [http://www.colef.mx/fronteranorte/articulos/FN18/1-f18\\_Materiales\\_para\\_una\\_teor%EDa\\_de\\_las\\_identidades\\_sociales.pdf](http://www.colef.mx/fronteranorte/articulos/FN18/1-f18_Materiales_para_una_teor%EDa_de_las_identidades_sociales.pdf)
- Giménez, G. (2000). Identidades en globalización. *Espiral: Estudios sobre Estado y Sociedad*, VII(19), 27–48.

- Recuperado a partir de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/espinal/espinalpdf/Espiral19/39-60.pdf>
- Giménez, G. (2007a). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México, D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Giménez, G. (2007b). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Guadalajara: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2013). Life with and without coding: Two methods for early-stage data analysis in qualitative research aiming at causal explanations. *Forum: Qualitative Social Research*, 14(2).
- Gobierno del Estado de San Luis Potosí. (2017). *Transparencia y acceso a la información pública del Estado de San Luis Potosí*. San Luis Potosí.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación científica*. Madrid: Morata.
- Google. (2017). A look at our current employee demographics.
- Guevara González, R. I. (2002). *La educación en México*. México, D.F.: Porrúa.
- Guzmán Gallangos, F. (1997). Segregación ocupacional por género: Cambios y persistencias. *Demos*, 27–28. Recuperado a partir de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/92552.pdf>
- Guzmán Gómez, C. (2007). Experiencia e identidad de los estudiantes de nivel superior que trabajan. En C. Guzmán Gómez & C. Saucedo Ramos (Eds.), *La voz de los estudiantes*. Cuernavaca: Ediciones Pomares.
- Ham Chande, R. (2003). *El envejecimiento en México: El siguiente reto de la transición demográfica*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Haro, A. V. (2013). *The construction of gender occupations in Mexico: Government issued elementary textbooks*. The University of Texas at El Paso.
- Harvey, D. (2008). *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Harvey, D. (2009). *Breve Historia del Neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Hatmaker, D. M. (2013). Engineering identity: Gender and professional identity negotiation among women engineers. *Gender, Work and Organization*, 20(4), 382–396. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2012.00589.x>
- Hayek, F. A. (1960). *The constitution of liberty*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heffernan, M., & Raz, G. (2015). Is the professional pecking order doing more harm than good? Washington, D.C.: National Public Radio. Recuperado a partir de <http://www.npr.org/programs/ted-radio-hour/443411154/the-meaning-of-work>
- Heredia, B., & Rubio, D. (2015). Inglés y desigualdad social en México. En *Sorry: El aprendizaje del inglés en México* (pp. 27–37). México, D.F.: Mexicanos Primero.
- Honorable Congreso de la Unión. Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007). Recuperado a partir de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4961209&fecha=01/02/2007](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4961209&fecha=01/02/2007)
- Hopwood, N. (2016). *Professional practice and learning: Time, spaces, bodies, things*. Nueva York: Springer.
- Howe, N., & Strauss, W. (2007). *Millennials go to college*. New York: Lifecourse Associates.
- Huhta, A. (2012). Common European Framework of Reference. En *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0157>
- INEGI. (2013). *Encuesta nacional de empleo y seguridad social (ENESS)*. Aguascalientes.
- INEGI. (2014a). *Desocupación* (Vol. 0). Aguascalientes. Recuperado a partir de <http://www.inegi.org.mx/sistemas/bie/cuadrosestadisticos/GeneraCuadro.aspx?s=est&nc=601&c=25444>
- INEGI. (2014b). *Indicadores oportunos de ocupación y empleo* (Vol. 2014). Aguascalientes. Recuperado a partir de <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/comunicados/ocupbol.pdf>
- INEGI. (2015). Indicadores de ocupación y empleo al tercer trimestre de 2015. Recuperado el 26 de diciembre de 2015, a partir de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=25433&t=1>
- INEGI. (2016a). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo: Tabulados por sector de actividad. Cuarto trimestre 2016*. México, D.F. Recuperado a partir de [http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/regulares/enoe/tabulados/15ymas/tabulados\\_sae\\_15ymas\\_2016\\_trim4.xls](http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/regulares/enoe/tabulados/15ymas/tabulados_sae_15ymas_2016_trim4.xls)
- INEGI. (2016b). *Esperanza de vida de los negocios en México*. México, D.F. Recuperado a partir de [http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/investigacion/Experimentales/Esperanza/doc/evn\\_ent\\_fed.pdf](http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/investigacion/Experimentales/Esperanza/doc/evn_ent_fed.pdf)

- Instituto de las Mujeres del Estado de San Luis Potosí. (2015). *Programa estatal para la igualdad entre mujeres y hombres*. San Luis Potosí. Recuperado a partir de [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/SLP/slpmeta2\\_1.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/SLP/slpmeta2_1.pdf)
- Jackson, J. F. L., & O'Callaghan, E. M. (2009). What do we know about glass ceiling effects? A taxonomy and critical review to inform higher education research. *Research in Higher Education*, 50(5), 460–482.
- Jiménez Gómez Tagle, C. R. (2014). *Proyectos de asociación público-privado*. México, D.F. Recuperado a partir de <http://www.piappem.org/file.php?id=400>
- Johns, M. L. (2013). No breaking the glass ceiling: Structural, cultural, and organizational barriers preventing women from achieving senior and executive positions. *Perspectives in Health Information Management*, (10). Recuperado a partir de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3544145/>
- Juárez Núñez, J. M., & Comboni Salinas, S. (2014). La crisis de la escuela en la formación de la juventud: La voz de los universitarios. *Reencuentro*, 117–121.
- Jung, N. I. (2014). *Espacios transnacionales de formación. Redes empresariales y desarrollo de profesionistas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kilianski, S., & Rudman, L. (1998). Wanting it both ways: Do women approve of benevolent sexism? *Sex Roles*, 39(5/6), 333–352.
- Kjeldgaard, D., & Askegaard, S. (2006). The glocalization of youth culture: The global youth segment as structures of common difference. *Journal of Consumer Research*, 33(2), 231–247. <https://doi.org/10.1086/506304>
- Labaree, D. F. (1997). Public goods, private goods: The American struggle over educational goods. *American Educational Research Journal*, 34(1), 39–81.
- Labaree, D. F. (2000). No exit: Public education as an inescapably public good. En L. Cuban & D. Shipp (Eds.), *Reconstructing the common good* (pp. 110–129). Stanford: Stanford University Press.
- Labaree, D. F. (2011). Consuming the public school. *Educational Theory*, 61(4), 381–394. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00410.x>
- Lagarde y de los Ríos, M. (2014). *Los cautiverios de las mujeres*. México: Siglo XXI Editores.
- Latour, B. (1992). *Ciencia en acción: Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*. Barcelona: Editorial Labor.
- Lazaro, N., Moltó Carbonell, M. L., & Sánchez, R. (2004). Desigualdades de género en el trabajo. La brecha de género en el empleo y la distribución de las tareas de cuidado. *CIRIEC-España. Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (50), 55–75.
- Lazaryan, N., Neelakantan, U., & Price, D. A. (2014). *The prevalence of apprenticeships in Germany and the United States*.
- Le Breton, D. (2014). *Una breve historia de la adolescencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Lebedeff, T. C. (2013). La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación. *El Cotidiano*, 179, 43–54. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/pdf/325/32527012004.pdf>
- Ley Federal del Trabajo (2015). México. Recuperado a partir de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/125\\_120615.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/125_120615.pdf)
- Lobachev, S. (2008). Top languages in global information production. *Partnership: The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 3(2). <https://doi.org/10.21083/partnership.v3i2.826>
- López Noriega, M. D., Lagunes Huerta, C. A., & Recio Urdaneta, C. E. (2009). Políticas públicas y educación superior en México. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1–14). Veracruz: COMIE.
- Lowenthal, A. F., & Bertucci, M. E. (2014). *Scholars, policymakers, and international affairs: Finding common cause*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Mallett, O., & Wapshott, R. (2011). The challenges of identity work: Developing Ricoeurian narrative identity in organisations. *Ephemera: Theory & politics in organization*, 11(3), 271–288.
- ManpowerGroup. (2016). *Millennial careers: 2020 vision*.
- Martin, J. (2005). Identity. En D. Sibley, P. Jackson, D. Atkinson, & N. Washbourne (Eds.), *Cultural Geography: A Critical Dictionary of Key Concepts* (pp. 97–102). Londres: I. B. Tauris.
- Marx, K. (1976). *El capital: Crítica de la economía política. Tomo I* (6a.). México: Siglo XXI Editores.
- Mato, D. (2002). Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. *CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*.
- Maurizio, R. (2011). *Trayectorias laborales de los jóvenes en Argentina: Una nueva fuente de información. Serie macroeconomía del desarrollo*. Santiago de Chile.
- Melendres Aranibar, M. E. (2002). *El Banco Mundial y las reformas educativas para la educación primaria en Colombia y México (1990 - 2000)*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado a partir de [http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/melendres\\_me.pdf](http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/melendres_me.pdf)
- Merino Gamiño, M. del C., & Ramírez Henríquez, T. (2007). La construcción subjetiva de la identidad en las

- autobiografías de estudiantes adolescentes. En C. Guzmán Gómez & C. Saucedo Ramos (Eds.), *La voz de los estudiantes* (pp. 171–193). Cuernavaca: Ediciones Pomares.
- Mill, J. S. (1984). *Collected works of John Stuart Mill*. (J. M. Robson, Ed.) (Vol. XXI). Toronto: University of Toronto Press.
- Milley, P. (2016). Commercializing higher learning through the discourse of skills in university co-operative education: Tensions and contradictions. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 180. Recuperado a partir de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121382.pdf>
- Moctezuma Barragán, E. (1993). *La educación pública frente a las nuevas realidades*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Moral Jiménez, M. de la V. (2007). Preparación para el trabajo de los jóvenes contemporáneos en una sociedad la sociedad postindustrial: Trabajo, educación y globalización. *Estudios sobre Educación*, 13, 171–194.
- Moral Jiménez, M. de la V. (2009). Escuela y posmodernidad: Análisis posestructuralista desde la psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(enero-abril), 203–222. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/pdf/800/80011142009.pdf>
- Nateras Domínguez, A. (2010). Adscripciones identitarias juveniles: Tiempo y espacio social. *El Cotidiano*, (163 septiembre-octubre), 17–23. Recuperado a partir de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=32515913003](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32515913003)
- Nerland, M., & Jensen, K. (2007). The construction of a new professional self: A critical reading of the curricula for nurses and computer engineers in Norway. En A. Brown, S. Kirpal, & F. Rauner (Eds.), *Decomposing and recomposing professional identities -- A survey of theoretical concepts* (pp. 339–360). Dordrecht: Springer.
- Ng, E. S. W., Schweitzer, L., & Lyons, S. T. (2010). New generation, great expectations: A field study of the millennial generation. *Journal of Business and Psychology*, 25(2), 281–292. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9159-4>
- Niño Luna, L. F., & Castillo Galván, P. (2016). *Modelo de educación cooperativa de la Universidad Politécnica de San Luis Potosí*. San Luis Potosí. Recuperado a partir de <http://congresos.uaslp.mx/formacionytrabajo/Documents/FyT - Día 2 - Mesa 4 - FT2016-049 – Diapositivas - Patricia Castillo - - Diapositivas.pdf>
- Nyström, S. (2009). The dynamics of professional identity formation: Graduates' transitions from higher education to working life. *Vocations and Learning*, 2(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s12186-008-9014-1>
- OCDE. (s/f). How Mexico compares. Recuperado a partir de <http://skills.oecd.org/informationbycountry/mexico.html>
- OCDE. (2013). *OECD economic surveys: Mexico*. OECD Publishing. Recuperado a partir de [http://dx.doi.org/10.1787/eeco\\_surveys-mex-2013-en](http://dx.doi.org/10.1787/eeco_surveys-mex-2013-en)
- OCDE. (2014). *Education at a glance 2014: OECD Indicators. Country note - Germany*. París.
- OCDE. (2016). *Society at a glance*. París. Recuperado a partir de <http://www.oecd.org/social/society-at-a-glance-19991290.htm>
- OCDE. (2017). *OECD labour statistics*. París.
- OCDE. (2018). Graduation rate (indicator). Recuperado a partir de doi: 10.1787/b858e05b-en
- OECD, European Union, U. I. for S. (2015). *ISCED 2011 operational manual: Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications*. OECD Publishing. Recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en>.
- OECD. (1999). *Classifying educational programmes. Manual for ISCED-97 implementation in OECD countries*. Recuperado a partir de <http://www.oecd.org/edu/1841854.pdf>
- OECD. (2015). “Gender wage gap” (indicator). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/7cee77aa-en>
- OECD. (2017). Population with tertiary education (indicator).
- Organización de las Naciones Unidas. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Recuperado a partir de <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- Ortíz Boza, M. de L. (2010). Glocalidad y posmercado: ¿Sellos de la sociedad del Siglo XXI? *Contribuciones desde Coatepec*, 19(Julio-Diciembre), 120–125. Recuperado a partir de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=28122309007%0AContribuciones](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28122309007%0AContribuciones)
- Otero, A. E. (2010). Los avatares de la transición a la vida adulta, el papel de la educación y el trabajo en los recorridos juveniles. *margen59*, (59), 1–13.
- Otero, A. E. (2011). La configuración de transiciones juveniles. Debates actuales sobre la educación y el trabajo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 149–165.
- Pacheco, E., & Blanco, M. (2002). En busca de la “metodología mixta” entre un estudio de corte cualitativo y el seguimiento de una cohorte en una encuesta retrospectiva. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 17(3), 485–521.

- Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/10.2307/40315128>
- Pardo Milán, E. A., & Rojas Zúñiga, E. (2012). *Factores que limitan el crecimiento y la apertura comercial de las MiPyMEs en un contexto globalizado: Un estudio aplicado al municipio de San Luis Potosí*. UASLP. Recuperado a partir de [http://cicsa.uaslp.mx/bvirtual/tesis/tesis/Factores\\_que\\_limitan\\_el\\_Crecimiento\\_y\\_la\\_Apertura\\_Comercial\\_de\\_las\\_MIPYMES\\_en\\_un\\_contexto\\_Globalizado/FACTORES\\_QUE\\_LIMITAN\\_EL\\_CRECIMIENTO\\_Y\\_LA\\_APERTURA\\_COMERCIAL\\_DE\\_LAS\\_MIPYMES\\_EN\\_UN\\_CONTEXTO.pdf](http://cicsa.uaslp.mx/bvirtual/tesis/tesis/Factores_que_limitan_el_Crecimiento_y_la_Apertura_Comercial_de_las_MIPYMES_en_un_contexto_Globalizado/FACTORES_QUE_LIMITAN_EL_CRECIMIENTO_Y_LA_APERTURA_COMERCIAL_DE_LAS_MIPYMES_EN_UN_CONTEXTO.pdf)
- Pascual Fernández, F. (2006). *Conducta e identidad vocacional en la adolescencia: Una aproximación empírica*. Universitat de València.
- Patton, N., & Simpson, M. D. (2016). Co-writing discourse through practice and discourse. En *Professional practice discourse marginalia* (pp. 11–16). Sense Publishers.
- Penuel, W. R., & Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83–92. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep3002>
- Pérez Gómez, Á. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 59–102). Madrid: Morata.
- Pérez Islas, J. A. (2010). Las transformaciones en las edades sociales. En R. Reguillo (Ed.), *Los jóvenes en México*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Popkewitz, T. S. (1997). *The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions*. *Journal of Curriculum Studies* (Vol. 29). <https://doi.org/10.1080/002202797184107>
- Porrás Lavalle, R. E. (2006). Escenarios mundiales de la educación superior. En F. López Segrera (Ed.), *Escenarios mundiales de la Educación Superior*. CLACSO.
- Poy Solano, L. (2013). México, primero en deserción escolar de 15 a 18 años: OCDE. *La Jornada*. Recuperado a partir de <http://www.jornada.unam.mx/2013/06/25/sociedad/036n1soc>
- Pusser, B. (2014). Forces in tension: The State, civil society and market in the future of the University. *Revista de la Educación Superior*, XLIII(170), 9–35.
- Quero, L. E. (2008). Educación, capacitación para el trabajo y proyección social. *Cuadernos FHyCS-UN*, (34), 53–61.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto*. *Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: Un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 103–118. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200008>
- Reguillo, R. (2004). La performatividad de las culturas juveniles. *Estudios de Juventud*, (64), 49–56.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. En R. Reguillo (Ed.), *Los jóvenes en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Reygadas, L. (2002). ¿Identidades flexibles? Transformaciones de las fronteras de clase, etnia y género entre trabajadores de maquiladoras. En A. Chihu Amparán (Ed.), *Sociología de la identidad* (pp. 111–155). México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana / M.A. Porrúa.
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación: Destejiendo las redes de la desigualdad*. México: Anthropos.
- Rhodes, R. A. W. (1996). The new governance: Governing without government. *Political Studies*, XLIV, 652–667.
- Ribas Bonet, M. A., & Sajardo Moreno, A. (2004). La desigual participación de hombres y mujeres en la economía social: Teorías explicativas. *CIRIEC-España. Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 50, 77–103.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative (Vol. I)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1991). Narrative Identity. *Philosophy Today*, 35(1), 73–81. <https://doi.org/DOI:10.5840/philtoday199135136>
- Riesman, D. (1967). Notes on meritocracy. *Daedalus*, 96(3), 897–908. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org.ezproxy.colsan.edu.mx/stable/20027083>
- Robert Bosch LLC. (2016). *Sistema dual SLP plant*. San Luis Potosí. Recuperado a partir de [http://congresos.uaslp.mx/formacionytrabajo/Documents/FyT - Dia 3 - Panel 3 - Victor Puente - Sistema Dual en SLP\\_ColoquioUASLP2016.pdf](http://congresos.uaslp.mx/formacionytrabajo/Documents/FyT - Dia 3 - Panel 3 - Victor Puente - Sistema Dual en SLP_ColoquioUASLP2016.pdf)
- Robinson, W. I. (2008). *Latin America and global capitalism: A critical global perspective*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Ventura, N., García Martínez, L. M., & Mora Reyes, R. (2017). La ingeniería industrial hacia el reto del sistema de educación dual. *Revista Electrónica ANFEI Digital*, 3(6), 1–9.

- Ruiz-Larraguivel, E. (2011). La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3).
- Ruiz, J. (2017). En esta universidad privada BMW busca empleados... y es 'gratuita'. *El Financiero*.
- Ryan, C. (2013). *Language use in the United States: 2011*. U.S. Department of Commerce.
- Sallé, M., & Molpeceres, L. (2010). *La brecha salarial: Realidades y desafíos. Las desigualdades salariales entre mujeres y hombres España 2009*. Madrid: Colección EME.
- Sánchez Díaz, S., & Garabito Ballesteros, G. (2013). Trabajo, jóvenes y vida cotidiana. En M. Hernández Romo (Ed.), *Los nuevos estudios laborales en México* (pp. 261–288). México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana / M.A. Porrúa.
- Schatzki, T. (2002). *The Site of the Social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: The Pennsylvania State University. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Schreier, C. (2014). *Germany's dual professional education model and its adoption by other countries*. Bonn.
- Schwab, K., & Sala-i-Martin, X. (2017). *The global competitiveness report 2017-2018*. Ginebra.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Universidad Politécnica de San Luis Potosí: Proyecto para Prestación de Servicios - PPS*. México, D.F. Recuperado a partir de [http://www.cmic.org.mx/comisiones/tematicas/financiamiento/Decretos/Univ\\_politecnica\\_San\\_luis\\_P.pdf](http://www.cmic.org.mx/comisiones/tematicas/financiamiento/Decretos/Univ_politecnica_San_luis_P.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Recuperado el 1 de enero de 2017, a partir de <http://www.pnieb.net/inicio.html>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research* (3rd ed.). London: Teachers College Press.
- Sennett, R. (2005). *La corrosión del carácter* (8ª). Barcelona: Editorial Anagrama.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- SEP. (2009). *Modelo de gestión por competencias de las Universidades Politécnicas*. México, D.F. Recuperado a partir de [http://www.upjr.edu.mx/descargas/gestion\\_por\\_competencias.pdf](http://www.upjr.edu.mx/descargas/gestion_por_competencias.pdf)
- Serrano González, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Recuperado a partir de <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Singh, V., Vinnicombe, S., & James, K. (2006). Constructing a professional identity: How young female managers use role models. *Women in Management Review*, 21(1), 67–81. <https://doi.org/10.1108/09649420610643420>
- Smit, B. (2002). Atlas.ti for qualitative data analysis. *Perspectives in Education*, 20(3), 65–76. Recuperado a partir de [https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/4813/Smit\\_Atlas\(2002\).pdf?sequence=1](https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/4813/Smit_Atlas(2002).pdf?sequence=1)
- Smyth, J., & Hattam, R. (2004). *"Dropping out," drifting off, being excluded. Becoming someone without school*. Nueva York: Peter Lang.
- Stamarski, C. S., & Son Hing, L. S. (2015). Gender inequalities in the workplace: The effects of organizational structures, processes, practices, and decision makers' sexism. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01400>
- Stecher, A. (2013). Un modelo crítico-interpretativo para el estudio de las identidades laborales. Contribuciones a la investigación psicosocial sobre trabajo y subjetividad en América Latina. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1311–1324. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-4.mcie>
- STPS-INEGI. (2015). *Encuesta nacional de ocupación y empleo*. México, D.F.
- Suárez Zozaya, M. H. (2010). Desafíos de una relación en crisis. Educación y jóvenes mexicanos. En R. Reguillo (Ed.), *Los jóvenes en México* (pp. 90–123). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Techopedia. (2017). Echo chamber.
- Trede, F. (2012). Role of work-integrated learning in developing professionalism and professional identity. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 13(3), 159–167.
- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: A review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365–384. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.521237>
- UASLP aspira a sistema educativo dual, en todas las áreas del conocimiento: Rector. (2015). *La Jornada San Luis*. Recuperado a partir de <http://lajornadasanluis.com.mx/politica-y-sociedad/uaslp-aspira-a-sistema-educativo-dual-en-todas-las-areas-del-conocimiento-rector/>
- Universidad Politécnica de San Luis Potosí. (2017a). CADI. Recuperado el 1 de enero de 2017, a partir de <http://www.upslp.edu.mx/upslp/?icemagproducts=cadi-2>
- Universidad Politécnica de San Luis Potosí. (2017b). Modelo Académico.
- Universidad Tecnológica de San Luis Potosí. (2015). Plática de BMW y BOSCH para el alumnado de Mecatrónica.

- Recuperado el 30 de abril de 2018, a partir de <http://utslp.edu.mx/index.php/platica-de-bmw-y-bosch-para-el-alumnado-de-mecatronica/>
- Universidad Tecnológica de San Luis Potosí. (2016a). Graduación de la primera generación de sistema dual Bosch-UTSLP. Recuperado el 30 de abril de 2018, a partir de <http://utslp.edu.mx/index.php/graduaciondualbosch/>
- Universidad Tecnológica de San Luis Potosí. (2016b). *Indicador 10 MECASUT: Tasa de empleadores satisfechos*. San Luis Potosí.
- Universidad Tecnológica de San Luis Potosí. (2016c). Seguimiento a egresados de Ingenierías, 2012 a 2015. San Luis Potosí: UTSLP.
- Universidad Tecnológica de San Luis Potosí. (2016d). Seguimiento a egresados de TSU, 2011 a 2015. San Luis Potosí: UTSLP.
- Universidad Tecnológica de San Luis Potosí. (2016e). Speed Networking, práctica de Inglés en una entrevista laboral.
- Universidad Tecnológica de San Luis Potosí. (2016f). TSU en Desarrollo de Negocios área Mercadotecnia. México: Youtube.
- Universidad Tecnológica de San Luis Potosí. (2016g). Vinculación. San Luis Potosí: UTSLP.
- Universidad Tecnológica de San Luis Potosí. (2017a). Proceso de admisión a continuación de estudios a ingeniería. Recuperado el 1 de enero de 2017, a partir de <http://utslp.edu.mx/index.php/admisiones/proceso-ingenieria/>
- Universidad Tecnológica de San Luis Potosí. (2017b). TSU en Desarrollo de Negocios: Mercadotecnia. Recuperado el 1 de enero de 2017, a partir de <http://utslp.edu.mx/index.php/tsu-en-desarrollo-de-negocios-mercadotecnia/>
- Urteaga Castro Pozo, M. (2011). Retos contemporáneos en los estudios sobre juventud. *Alteridades*, 21(42), 13–32.
- Urteaga, E. (2008). Sociología de las profesiones: Una teoría de la complejidad. *Lan Herremanak*, 18, 169–198.
- Urteaga, M. (2011). *La construcción juvenil de la realidad*. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Vargas Leyva, M. R. (2003). La educación superior tecnológica. *Revista de la Educación Superior*, 32(126), 47–57. Recuperado a partir de [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista126\\_S2A2ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista126_S2A2ES.pdf)
- Velasco Vidrio, M. (2009). Preescolar obligatorio. *Educación: Suplemento de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*, 5. Recuperado a partir de <http://www.jornada.unam.mx/2009/12/05/preescolar.html>
- Velázquez, P. (2015). El inglés y la oportunidad económica. En *Sorry: El aprendizaje del inglés en México* (pp. 41–49). Mexico, D.F.: Mexicanos Primero.
- Verhelst, N., Van Avermaet, P., Takala, S., Figueras, N., & North, B. (2009). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Viollaz, M. (2014). Transición de la escuela al trabajo. Tres décadas de evidencia para América Latina. *Revista CEPAL*, (112), 47–76.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: The MIT PRESS.
- Weeks, K. (2011). The problem with work. En *BMJ Quality & Safety*. Durham and London: Duke University Press. [https://doi.org/10.1016/S1369-7021\(08\)70254-2](https://doi.org/10.1016/S1369-7021(08)70254-2)
- Weller, J. (2011). Panorama de las condiciones de trabajo en América Latina. *Nueva Sociedad*, 232(marzo-abril), 32–49.
- Weller, J. (2012). Vulnerabilidad, exclusión y calidad del empleo: Una perspectiva latinoamericana. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 3(2), 82–97.
- Williams, J. C. (2004). Hitting the maternal wall. *Academe*, 90(6), 16–20.
- Wilson, D. S., & Wilson, E. O. (2008). Evolution “for the Good of the Group”: The process known as group selection was once accepted unthinkingly, then was widely discredited; it’s time for a more discriminating assessment. *American Scientist*, 96(5), 380–389. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/27859205>
- Wingartz Plata, Ó. (2002). *Educación y sociedad al final del milenio: Reflexiones sobre política educativa*. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- World Economic Forum. (2015). *The global gender gap report*. Geneva: World Economic Forum. <https://doi.org/10.1177/0192513X04267098>
- World Economic Forum. (2016). *The global gender gap report*. Geneva.
- Xiang, J. (2005). *How institutions affect workers’ well-being: An international study of differences in the gender pay gap, rates of return to education, and workers’ incomplete information on wages*. State University of New York.
- Yang Costello, C. G. (1999). *Professional identity crisis: Professional socialization and identity dissonance*. University of California, Berkely. <https://doi.org/10.16953/deusbed.74839>
- Yannoulas, S. C. (2005). *Perspectivas de género y políticas de formación e inserción laboral en América Latina*. Buenos Aires: redEtis (IPE – IDES). Recuperado a partir de [http://www.oei.es/etp/perspectivas\\_genero\\_politicas\\_formacion\\_insercion\\_laboral\\_AL.pdf](http://www.oei.es/etp/perspectivas_genero_politicas_formacion_insercion_laboral_AL.pdf)



- Zangaro, M. (2011). Subjetividad y trabajo: El management como dispositivo de gobierno. *Trabajo y Sociedad*, XV(16), 163–177.
- Zangaro, M. (2015). Trabajo y dominación en el neoliberalismo actual: La “desprofesionalización” del management. En *XXX Congreso Alas Costa Rica*. San José.