



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**EL SIGNIFICADO DEL SENTIDO DE  
PERTENENCIA ESCOLAR EN JÓVENES DE  
UN COLEGIO DE BACHILLERES DE LA  
CIUDAD DE MÉXICO**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A :

**IRENE GUADALUPE DÍAZ LARA**



ASESORA: MARTHA CORENSTEIN ZASLAV

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX

MAYO, 2017



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Para Alejandro, quien sin proponérselo me  
ha llevado a descubrir que otra  
educación es posible.  
Gracias compañero de juegos.

## AGRADECIMIENTOS

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo.

A la vuelta contó. Dijo que había contemplado desde arriba, la vida humana.

Y dijo que somos un mar de fueguitos.

*-El mundo es eso -reveló- un montón de gente, un mar de fueguitos.*

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.

No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tanta pasión que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende.

Galeano, Eduardo (2004) El mundo en  
*El Libro de Los abrazos.*

Inicio mi agradecimiento compartiendo un abrazo con aquellas personas que han estado conmigo a lo largo de este proceso formativo y agradezco a la vida por permitir que nuestros caminos se cruzaran y acompañaran; me siento afortunada porque nuestras existencias han coincidido. El mundo es un mar de fueguitos y ustedes me han alumbrado.

A Patricia Lara, mi agradecimiento hacia ti es infinito, por tu amor, comprensión y apoyo en cada momento de mi vida. Este logro también es tuyo. Gracias mamá: lo hiciste bien.

A Francisco Díaz, por enseñarme que la exigencia y disciplina son necesarias para lograr lo que te propongas en la vida.

A Karla Anayram, por tu abrazo cada que lo he necesitado, por las risas y sonrisas compartidas, por la música traída a mi vida y por motivarme a crecer. Gracias por caminar juntas, amor: a tu lado el mundo es más bonito.

A Guadalupe Ortiz Báez, por su compromiso con el aprendizaje de sus alumnos, llevo impreso el cariño con el cual me formó en mi infancia, su ejemplo ha influido en mi decisión de ser pedagoga. Gracias.

A Valeria Sáenz, gracias por tu amistad en todo momento, por tus cuidados y regaños cuando más los necesité, por creer en que lo lograría, sé que estás orgullosa de mí.

A Consuelo Arce, gracias por tu acompañamiento, tu alegría y por tu ayuda para aprender a disfrutar la vida, te quiero.

A Diana, por ayudarme a descubrir que mi vida huele a flor. Gracias por cuidar de mi alma y guiarme a lo largo de estos años, mi admiración y cariño hacia ti.

A mi estimado 7up: Karla López, Giovanna Rivera, Ilse Castro, Tania Nieto, Elizabeth García y mi querida Gabriela Torres; quienes son mujeres brillantes y pedagogas comprometidas en su labor. Gracias por su amistad a lo largo de estos años, ustedes han llenado mi proceso formativo de alegrías y aprendizajes.

A Giovanna Rivera, por poner en mi camino a la maestra Martha Corenstein y animarme a continuar con mi proceso de titulación. Gracias amiga.

A Fernanda Leonor, por acompañarme, motivarme y comprenderme en este proceso; gracias por tu amistad.

A mi querida Yolanda Paz, por tus palabras tan atinadas cada que las he necesitado, por impulsarme a ir por más, por lo compartido y lo que queda por compartir. Gracias por tu amistad y tu cariño ¡A vivir que son dos días!

A la familia Yáñez Larc: Nicolle, Constanza, Natalia y, especialmente, a Alonso por transmitirme la responsabilidad que he adquirido como pedagoga. Gracias por el seguimiento que dieron a este proceso hasta su culminación, qué alegría contar con ustedes.

A Anayeli Guadarrama, gracias por la lectura que dio origen a este tema y, aún más, por los retos en mi formación como estudiante y adjunta, los cuales han contribuido a que sea una mejor profesionista. Gracias por compartir tu mirada pedagógica para que yo construya la mía.

A Evelin Gutiérrez y Alejandro Díaz, por resolver mis dudas sobre la vida al interior del plantel para la delimitación del tema de este trabajo.

Al Colegio de Bachilleres Plantel 13 "Quirino Mendoza y Cortés" por el acceso y las facilidades brindadas para realizar esta investigación. Asimismo, a las y los jóvenes que aceptaron el encuentro para compartirme sus historias, sus voces han hecho posible este trabajo.

A mi asesora, la maestra Martha Corenstein, con quien estoy especialmente agradecida por acoger mi proyecto y por su disposición para aclarar mis dudas, alentarme y guiarme durante este proceso. Gracias por brindarme la confianza para construir y concluir este trabajo.

A Sandra Segovia, a quien quiero y admiro, por sus enseñanzas, su exigencia y su paciencia. Gracias por apoyarme e impulsarme en mi formación como pedagoga y en este proceso de titulación.

A Laura Márquez, a quien tengo un gran cariño, por la revisión de este trabajo y, sobre todo, por enseñarme con el ejemplo a ser congruente en lo personal y profesional. Gracias por su compromiso y su sentido del humor en la formación de futuros pedagogos.

A las profesoras Marlene Romo y Yazmín Cuevas, gracias por el tiempo destinado a la lectura y revisión de este trabajo, sus aportaciones han permitido enriquecerlo.

# ÍNDICE

PRESENTACIÓN .....	- 7 -
1. ACERCAMIENTO METODOLÓGICO AL OBJETO DE ESTUDIO .....	- 11 -
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	- 11 -
1.2. OBJETIVO .....	- 15 -
1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	- 16 -
1.4. REVISIÓN DE LITERATURA .....	- 16 -
1.5. ENFOQUE METODOLÓGICO: LA ETNOGRAFÍA.....	- 26 -
1.5.1. Acceso al campo.....	- 28 -
1.5.2. La entrevista .....	- 30 -
2. EL INGRESO A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.....	- 33 -
2.1. RESEÑA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR .....	- 35 -
2.2. EL CONCURSO DE ASIGNACIÓN .....	- 47 -
2.3. LOS RESULTADOS DEL CONCURSO DE ASIGNACIÓN .....	- 53 -
3. EL COLEGIO DE BACHILLERES.....	- 62 -
3.1. CARACTERÍSTICAS DEL COLEGIO DE BACHILLERES.....	- 62 -
3.2. LAS IMPRESIONES DE LOS ESTUDIANTES AL QUEDARSE .....	- 69 -
3.3. LA ADAPTACIÓN AL PLANTEL.....	- 75 -
3.4. UN DÍA EN EL COLEGIO DE BACHILLERES .....	- 77 -
3.5. REINGRESAR AL PLANTEL .....	- 82 -
4. SER O NO SER PARTE DEL COLEGIO DE BACHILLERES: EL SENTIDO DE PERTENENCIA ESCOLAR.....	- 87 -
4.1. APROXIMACIÓN AL SENTIDO DE PERTENENCIA.....	- 87 -
4.2. EL SIGNIFICADO DE SER ESTUDIANTE .....	- 90 -
4.2.1. Sentirse parte del Colegio de Bachilleres.....	- 95 -
4.3. LA INFLUENCIA DE LOS PARES .....	- 103 -
4.4. EL PAPEL DEL DOCENTE .....	- 109 -
CONSIDERACIONES FINALES .....	- 120 -
FUENTES CONSULTADAS.....	- 127 -
ANEXO 1. GUION DE ENTREVISTA.....	- 135 -

## PRESENTACIÓN

La educación media superior (EMS) se sitúa como una oportunidad para los jóvenes de enfrentar con mayores herramientas un mundo globalizado que se transforma a gran velocidad, brindando la posibilidad de acceder al conocimiento, el cual más que nunca juega un papel preponderante, convirtiéndose en un elemento clave para el desarrollo personal y social. Uno de los desafíos de este tipo educativo<sup>1</sup>, es presentar un espacio que resulte pertinente y relevante a la población estudiantil para atender sus necesidades, preparándolos para continuar con estudios superiores o incorporarse al mercado laboral.

En el Sistema Educativo Nacional (SEN), la educación media superior presenta problemáticas que se han venido arrastrando desde el momento en el cual surge, tales como la deserción escolar, la falta de cobertura y una identidad que no termina de consolidarse, entre otras. Algunas de éstas las ha podido solventar, a través de la creación de distintas opciones para atender a la creciente demanda, lo cual resulta en un incremento de la cobertura; sin embargo, la deserción y la reprobación escolares, continúan presentes y, a pesar de las distintas acciones que se han implementado, pareciera que el problema está lejos de desaparecer.

Las transformaciones que ha tenido el SEN busca situar a los estudiantes al centro del proceso educativo, es decir, que el rol del alumno no se limite a recibir información del docente, sino que participe en la construcción de su aprendizaje. Sin embargo, en educación media superior y en otros niveles educativos los niños, adolescentes y jóvenes no han tenido un papel activo en estos cambios que inciden directamente en la educación que reciben a diario, convirtiéndose únicamente en receptores de las reformas del sistema educativo.

---

<sup>1</sup> La educación impartida en México se conforma de los siguientes tipos educativos: básico, medio superior y superior; a su vez cada tipo contiene niveles educativos. El tipo básico se compone de preescolar, primaria y secundaria; el medio superior se conforma del bachillerato y sus equivalentes. El tipo superior comprende licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, así como las opciones terminales previas al término de la licenciatura (LGE, 2014: art. 37).

Al realizar la revisión de la literatura, se advirtió que el sentido de pertenencia escolar es un objeto de estudio poco estudiado y se consideró que pudiese aportar pistas para el abordaje de las problemáticas educativas que siguen sin resolverse, como la deserción escolar. El sentido de pertenencia se sitúa en esta investigación como un elemento de identificación que se construye a partir de diferentes prácticas y elementos.

Es así, que este trabajo se enfoca en la comprensión del significado que los jóvenes atribuyen al sentido de pertenencia escolar y los elementos que influyen en la construcción de éste. El abordaje se realiza desde las voces de los jóvenes, ya que ellos son quienes mejor pueden dar cuenta de sus experiencias a lo largo de su trayectoria en la institución. La investigación que se presenta se llevó a cabo en el Colegio de Bachilleres (Colbach) Plantel 13 “Quirino Mendoza y Cortés”, ubicado en la zona sur de la Ciudad de México con estudiantes de cuarto y sexto semestres.

En este trabajo se plantean algunos referentes históricos que permiten ubicar a la institución y a los jóvenes entrevistados dentro de un contexto en el cual se desarrollan, la esencia de este trabajo reside en recuperar las voces de los entrevistados como datos empíricos para realizar un análisis que permita establecer qué significa para ellos sentirse parte del Colbach y qué elementos les ha permitido construir este sentido de pertenencia escolar. Es importante mencionar que este trabajo no es exhaustivo como estudio del Colegio de Bachilleres ni pretende serlo, tampoco busca hacer un recorrido histórico sobre las transformaciones de la institución ni de la educación media superior en su totalidad.

Para lograr lo planteado, se optó por emplear la metodología cualitativa, a través de una aproximación etnográfica, se utilizaron entrevistas a profundidad que permitieron el encuentro cara a cara para acceder a la subjetividad de los jóvenes, quienes narraron sus vivencias de encontrarse en el plantel, dando posibilidad de sumergirse en sus historias para develar los significados que en éstas se ubican.

Las aportaciones de los jóvenes dieron como resultado el trabajo aquí expuesto, el cual se estructura en cuatro capítulos: uno sobre los referentes metodológicos que sustentan cómo se obtuvieron los datos empíricos y tres enfocados al análisis de lo narrado por los participantes de la investigación.

En el primer capítulo se establece cómo se realizó el abordaje metodológico del objeto de estudio. Se señala el planteamiento del problema en el cual se enmarca la investigación, contribuyendo a la delimitación de la misma, seguido del objetivo que se pretende alcanzar y las preguntas a las que se busca dar respuesta. También se muestran los trabajos elaborados previamente por diversos autores, quienes tocan en algún punto el sentido de pertenencia escolar o aquellos que aportan elementos considerados relevantes sobre los jóvenes; se incluyen tanto los que optaron por una metodología cualitativa como los que siguen una metodología cuantitativa e incluso algunos que incorporan ambas. Para finalizar este capítulo se encuentra el apartado del enfoque metodológico que se utilizó en la investigación, así como la descripción de cómo se dio el acceso al campo y la técnica utilizada para recolectar los datos empíricos.

A partir del segundo capítulo, se presenta el análisis de los resultados obtenidos por medio de las entrevistas, señalando en éste el proceso de ingreso a la educación media superior por el cual pasan los jóvenes en la Ciudad de México para acceder a una institución pública. Se inicia con un breve recorrido histórico que permite conocer el devenir de este tipo educativo desde su surgimiento hasta la Reforma Integral. Se continúa con la descripción del Concurso de Asignación incluyendo las experiencias de los jóvenes en torno a cómo vivieron la realización del examen para ubicarse en alguna institución educativa, finalizando con el conocimiento de los resultados por parte de éstos, quienes en su mayoría esperaban quedarse en otra opción.

En el tercer capítulo se aborda a detalle la conformación del Colegio de Bachilleres, se señalan sus bases, su función y lo que ofrece a los estudiantes. Posteriormente, se analizan las sensaciones de los jóvenes al comenzar a asistir al plantel asignado y cómo éstas se modifican conforme se pasa por un proceso

de adaptación a su nueva rutina, describiendo cómo es un día dentro de la escuela para ellos. No todos consiguen adaptarse a lo que se presenta como nuevo, es así que se hace un acercamiento a la deserción temporal, a través de la historia de una joven que narra cómo fue su proceso.

En el último capítulo se rescata el significado del sentido de pertenencia escolar para los jóvenes del Colegio de Bachilleres, comenzando por una tentativa de precisar el concepto. Se recuperan las voces de los jóvenes para conocer el significado que tiene para ellos ser estudiantes y partiendo de esto comprender si consideran que cuentan con un sentido de pertenencia; a partir de esto se rescatan los elementos que contribuyen a la construcción de éste. Continuamente se exponen dos de los elementos que más presentes estuvieron: la relación con los pares, ya sea que los consideren compañeros o amigos y la interacción con los docentes.

Se concluye el trabajo con un apartado de consideraciones finales, las cuales buscan enlazar las ideas presentadas en el escrito, lo que permitirá conocer las aportaciones de esta investigación a la temática abordada. Asimismo se incluyen elementos que no llegan a ser propuestas pero pudieran fungir como recomendaciones a la institución, las cuales surgen de lo narrado por los jóvenes. Señalando también aquellos aspectos que quedan sueltos y que con lo encontrado no es suficiente para arribar a una conclusión.

## 1. ACERCAMIENTO METODOLÓGICO AL OBJETO DE ESTUDIO

Este primer apartado se enfoca en presentar el planteamiento del problema del cual se desprende el objeto de estudio que interesa abordar, se señalan también el objetivo y las preguntas que se pretenden resolver a lo largo de la investigación. Asimismo, se hace mención de los estudios ya existentes que abordan como objeto de estudio a los jóvenes y al sentido de pertenencia escolar, los cuales brindan un marco de referencia sobre lo realizado desde diversas disciplinas y enfoques, tanto en el país como fuera de éste. Se finaliza con los referentes metodológicos que guiaron el desarrollo del análisis expuesto en los siguientes capítulos. La investigación se ampara en la metodología cualitativa con técnicas propias de la etnografía y, por último, en este capítulo se describe cómo se accedió al campo, las características de los sujetos y la aplicación de las entrevistas.

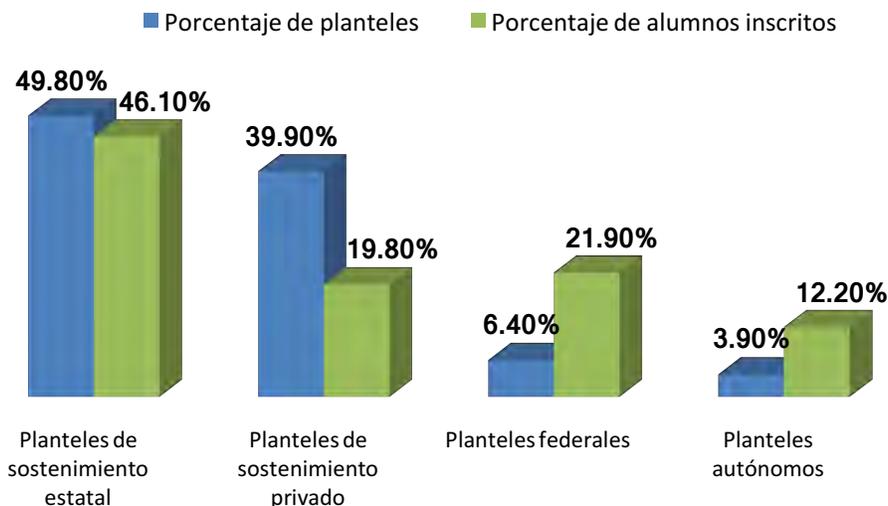
### 1.1. Planteamiento del problema

En México, en el ciclo escolar 2013 – 2014, el Sistema Educativo Nacional (SEN) atendió a 35 745 871 estudiantes (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2015), distribuidos de la siguiente manera: 72.6% en educación básica, 13.1% en educación media superior y un 9.6% en educación superior; estas cifras posicionan a nuestro sistema educativo como uno de los más grandes a nivel internacional<sup>2</sup>. En educación media superior (EMS) los estudiantes asisten en su gran mayoría a planteles públicos, cuatro quintas partes se encuentran inscritos en algún plantel estatal, federal o autónomo; la distribución es la siguiente:

---

<sup>2</sup> En el año 2012, en México, el SEN acogía a un aproximado de 33 millones de estudiantes. En el sistema educativo estadounidense la cantidad de alumnos era de 78 millones, después sigue Brasil con una matrícula de 54 millones; mientras que en otros países la cifra baja considerablemente, tal es el caso de Argentina con 12.5 millones o Chile con 4.6 millones de personas en sus sistemas educativos (INEE, 2015: 23).

□ **Esquema 01. Distribución de alumnos por tipo de sostenimiento del plantel**



Nota: Elaboración propia con datos del INEE (2015) *Panorama educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior.* México: INEE.

En este mismo ciclo escolar, la educación media superior atendió a 4 682 336 estudiantes repartidos en 14 375 planteles, incrementando su población un 25% desde el periodo 2006 – 2007; es decir, 940 mil jóvenes más (INEE, 2015); sin conseguir aún la cobertura total, convirtiéndose en un asunto que debe resolverse para no atentar contra el derecho a la educación de los jóvenes. La cobertura de la EMS a nivel nacional alcanza un 76.6% de estudiantes con edades que oscilan entre los 15 y 17 años, el 23.4% representa a jóvenes en ese rango de edad que no asisten a ninguna de las opciones ofrecidas por este tipo educativo (INEE, 2015), sin contar a los jóvenes entre 18 y 29 años, quienes por diversos factores decidieron no continuar con sus estudios a pesar de contar con la secundaria concluida. En EMS existe 18.2% de personas con una edad mayor a la idónea para cursar este tipo educativo, este porcentaje representa a 851 351 que salen del rango de edad de 15 a 17 años. En cuanto a los jóvenes que realizan algún tipo de trabajo doméstico o extradoméstico, sólo el 39% asisten a alguna institución escolar (INEE, 2015).

La cobertura es uno de los diversos retos que enfrenta la EMS; un avance se dio en el año 2012 cuando se declaró la obligatoriedad para este tipo educativo; sin embargo, faltan acciones que permitan el acceso de todos los jóvenes a algún subsistema del bachillerato y que, a su vez, éstos ofrezcan una educación pertinente y relevante a su población objetivo. En el caso de la Ciudad de México, la cobertura de la EMS alcanza un 92.7% (INEE, 2015), siendo el valor más alto registrado y marcando una brecha significativa con la media nacional.

Además de la cobertura, la EMS se enfrenta a desafíos recientes y otros que no se han resuelto desde hace varias décadas, tales como la diversidad de subsistemas e instituciones que contribuyen a que su identidad no termine de consolidarse, el cambio de modelo educativo, la búsqueda de pertinencia de los programas educativos, alcanzar la tan aclamada calidad educativa, la equidad en el ingreso y la permanencia, entre otros. Estas situaciones nos exigen estudiarlas para comprender su presencia y dar pauta a su solución en este nivel educativo.

Una de las situaciones que necesita ser atendida es la deserción escolar<sup>3</sup>. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) señala que “[...] los servicios educativos de bachillerato no están siendo capaces de retener a una parte importante de sus estudiantes” (2011: 64).

En el ciclo escolar 2012 – 2013 las estadísticas mostraron que un 14.3% abandonó sus estudios (INEE, 2015), dividiéndose en deserción intracurricular, la cual corresponde a aquellos estudiantes que interrumpieron sus estudios durante el ciclo escolar (8.9%) y deserción intercurricular, correspondiente a los jóvenes que no se inscribieron al siguiente ciclo escolar después de haber concluido con el inmediato anterior (5.4%). Del porcentaje total de deserción, el 19.5% corresponde al profesional técnico, el 16.8% al bachillerato tecnológico y el 12.3% al bachillerato general.

---

<sup>3</sup> La deserción escolar es un indicador que junto con la reprobación y la eficiencia terminal permiten conocer con mayor eficacia el éxito o el fracaso escolar, la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006) la define como “[...] el porcentaje de alumnos de algún grado o nivel educativo que abandona las actividades escolares antes de concluirlo, y es expresado como el porcentaje del total de alumnos inscritos al final del ciclo escolar, respecto a los alumnos inscritos al inicio de ese ciclo escolar” (104)

La deserción escolar es una problemática derivada de diversos factores, y a su vez origina contextos desfavorables en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se encuentra en estrecha relación con múltiples situaciones presentes en la educación; una de éstas es la eficiencia terminal, la cual se ve reflejada en el número de alumnos que terminan en el tiempo señalado para cada nivel educativo y quienes lo hacen de manera extemporánea (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2012).

En el ciclo escolar 2013 – 2014, 61% de los jóvenes con edades entre los 15 y 17 años se encontraban cursando el grado escolar acorde a su edad, 23.9% presentaban un rezago ligero; es decir, cursaban un grado inferior al que les correspondía y un 7.9% aún se encontraban dos grados o más abajo del idóneo para su edad (INEE, 2015). En el ciclo escolar 2010 – 2011<sup>4</sup>, 62.2% logró terminar en el tiempo establecido su bachillerato y 37.8% de los jóvenes retrasaron su egreso a causa de la reprobación o la deserción temporal o definitiva (SEP, 2012).

Centrando nuestra mirada en el Colbach plantel 13 en el cual se encuentran los participantes de esta investigación, se despliegan los siguientes datos. En agosto de 2014 (Colbach, 2014), se contó con una matrícula de 3 528 alumnos, teniendo una eficiencia terminal del 55.89%, esto indica que, de 10 jóvenes sólo entre 5 y 6 terminarán a tiempo su bachillerato y un 16.73% desertará en algún momento de su trayectoria escolar.

Los gobiernos y autoridades educativas del país han buscado disminuir de manera considerable esta problemática; su estrategia preferida es ofrecer becas a jóvenes de niveles socioeconómicos bajos para apoyarlos en sus estudios y así evitar que abandonen temporal o definitivamente la escuela, porque a pesar de reconocer que estos fenómenos se originan por múltiples factores, ellos se enfocan en la generación de cambios inmediatos aunque con esto no se fortalezca

---

<sup>4</sup> Los datos presentados para este ciclo escolar corresponden al *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, realizado en 2012 y son los datos más recientes encontrados, ya que el documento *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional* (2015) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación no muestra datos para este tipo educativo.

al sistema educativo, se remedian problemáticas tomando en cuenta sólo alguno de los factores y no dimensionando los fenómenos desde una perspectiva integral.

La presentación de estos datos y con la posterior revisión de investigaciones que establecen relación entre el sentido de pertenencia escolar con algunos de los problemas que más aquejan al sistema educativo, se presenta como una necesidad pedagógica en la investigación: comprender el proceso de los jóvenes para sentirse parte o no de la institución escolar a la que asisten, específicamente aquellos elementos o prácticas que repercuten en la construcción del sentido de pertenencia escolar. Todo esto porque antes de pensar en aumentar la eficiencia terminal, solucionar la deserción escolar o desaparecer el rezago debemos aproximarnos a uno de los procesos que podría incidir en estos fenómenos educativos.

El Colegio de Bachilleres es objeto de escasas investigaciones; no se considera una institución de alta demanda, pero tampoco se encuentra en las últimas opciones del Concurso de Asignación a la Educación Media Superior<sup>5</sup>. Es posible que por tal motivo no sea un foco de atención en las investigaciones, las cuales es necesario realizar desde el campo pedagógico, que permitan un acercamiento a una de las opciones del sistema educativo; se requiere ir a esos contextos aún no revisados para conocer qué pasa dentro de ellos y con su comunidad escolar.

## 1.2. Objetivo

A partir de lo anterior, el objetivo de la presente investigación es comprender el significado del sentido de pertenencia escolar de los estudiantes del Colegio de Bachilleres plantel 13, considerando los elementos o prácticas al interior de la institución que influyen en la construcción de este sentido.

---

<sup>5</sup> El Concurso de Asignación es un proceso de selección de aspirantes que realiza la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), el cual se lleva a cabo desde el año 1996 en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México y tiene como objetivo colocar a los participantes en alguna de las opciones registradas en la convocatoria que sale de forma anual.

### 1.3. Preguntas de investigación

Las preguntas que guiaron esta investigación y a las cuales se buscó dar respuesta, son:

- ¿Cuál es el significado del sentido de pertenencia escolar para los estudiantes de uno de los Colegios de Bachilleres de la Ciudad de México?
- ¿Qué elementos y prácticas intervienen en la construcción del sentido de pertenencia escolar en los estudiantes?
- ¿Cuáles son las motivaciones de los estudiantes para asistir y permanecer en la institución?

### 1.4. Revisión de literatura

Las investigaciones que se presentan en este apartado, poseen una estrecha relación con el objeto de estudio de este trabajo. A pesar de encontrar avances recientes en lo que a éste respecta, siguen siendo escasos los proyectos que trabajan el sentido de pertenencia escolar como categoría central, en algunos se encontró como análogo de adaptación escolar o afiliación institucional; se hace mención sin llegar a profundizar, lo utilizan como una posible alternativa para explicar ciertos fenómenos escolares, pero no llega a convertirse en objeto de estudio.

La mayor parte de las investigaciones recurren a la metodología cualitativa para hacer el abordaje de sus objetos de estudio, lo cual permite comprender, a través de informantes clave, lo que sucede con los actores, escenarios y procesos del fenómeno educativo desde su propia narrativa. En menor medida se encontraron investigaciones con metodología cuantitativa que permiten explicar los factores, entre ellos el sentido de pertenencia, que influyen en las problemáticas educativas.

En el enfoque cualitativo se rescata una línea de investigación, de gran aporte y relevancia para el desarrollo de este trabajo, coordinada por el doctor Eduardo Weiss, investigador del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV). En la línea *Jóvenes y escuela* se adscriben diversos análisis realizados por los estudiantes de posgrado, los cuales indagan los significados de las personas, en tanto que son jóvenes y estudiantes.

Enseguida se presentan los trabajos que brindan un recuento de lo que se ha realizado, dentro de la metodología cuantitativa y cualitativa, sobre las temáticas de jóvenes, bachillerato y sentido de pertenencia:

Patricio Solís, Eduardo Rodríguez y Nicolás Brunet (2013) abordan a través del enfoque cuantitativo, la transición de la educación secundaria a la media superior en la Ciudad de México. El objetivo que se plantearon fue entender cuáles son los factores que influyen en el abandono escolar que se da en el paso de la secundaria al bachillerato; para esto, apoyaron su investigación en los datos obtenidos de la Encuesta de Transición a la Educación Media Superior, realizada en el 2005. Hicieron dos levantamientos de datos: cuando los jóvenes se encontraban cursando el tercer año de secundaria y, el segundo, en el momento que deberían estar comenzando el segundo semestre de bachillerato. En total, tuvieron 59 mil casos de 63 escuelas secundarias, públicas y privadas.

Dividieron la transición de un nivel educativo a otro, en cuatro fases: 1) la decisión de presentar o no el examen de ingreso a la EMS, 2) la elección de las opciones a registrar para el examen, 3) el resultado del examen y 4) la continuidad final en la EMS. Presentan que, en este proceso de transición, los factores que se involucran con el abandono escolar son: el origen social, entendido como la influencia que tienen el nivel de escolaridad y la ocupación de los padres, así como, el nivel socioeconómico familiar, sobre los resultados educativos. El segundo factor es el entorno institucional, presentado como un filtro en el acceso a las múltiples opciones en las que se imparte la EMS; la trayectoria escolar, en cuanto a rendimiento escolar y el bagaje cultural, es el siguiente factor. Por último, las expectativas que tienen los estudiantes y sus padres sobre la continuidad

educativa, es otro de los factores que influyen en la permanencia o abandono de los estudios en los jóvenes.

Una aportación a nuestra investigación es señalar a la desafiliación escolar como una problemática presentada principalmente, entre la salida de la secundaria y los primeros meses de asistencia al plantel que se asigna para cursar el bachillerato. Además, se establece que la mayor parte de estudiantes que deciden dejar sus estudios, son los que no quedaron en alguna de sus primeras opciones.

Continuando con los trabajos con una metodología cuantitativa, se encuentra un estudio desde el campo de la psicología, sobre las variables que influyen en el rendimiento escolar, realizado por Joaquín Caso Niebla y Laura Hernández Guzmán (2010). Estos autores señalan que, en México se ha subestimado el papel de las variables personales y escolares en el desempeño escolar de los estudiantes, las cuales surgen de las interacciones familiares, escolares y sociales que establecen los individuos. Se expone que la adaptación escolar puede ser un componente clave en la retención de estudiantes en las instituciones educativas, así como la afiliación a redes de apoyo es importante para los estudiantes en este periodo de la adolescencia, explicándose así el rendimiento académico.

Se seleccionaron, a través de un muestreo aleatorio simple, a 1581 estudiantes de diversos planteles de educación media superior de la Ciudad de México. Los instrumentos aplicados para la recolección de datos, fueron: Escala de Integración y Adaptación Escolar, Inventario de Autoconocimiento y Establecimiento de Metas, Prueba de Autoestima para adolescentes, Adaptación del inventario de asertividad de Gambrill y Richey, Cuestionario de actividades de estudio, Escala Frecuencia de Consumo del Cuestionario de Abuso de Sustancias y el historial académico.

En los resultados se encontró que los sentimientos de valía personal y percepción de la eficacia personal (elementos que conforman la autoestima), contribuyen al desarrollo de habilidades de autorregulación que se asocian con la

conducta académica, éstas son: la organización del estudio y el empleo de estrategias de aprendizaje. También se muestra que las actividades de estudio median el establecimiento de metas, la adaptación escolar y el rendimiento académico (Niebla y Guzmán, 2010).

Se encontraron trabajos que utilizan técnicas tanto de la metodología cuantitativa, como de la metodología cualitativa. Estos dos proyectos que se presentan a continuación comparten esa característica, además de abordar el sentido de pertenencia escolar como eje de sus investigaciones.

El artículo de investigación “El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia” (Quaresma, M. & Zamorano, L., 2016), que aparece en el número 68 de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)* nos brinda información sobre este eje desde la perspectiva de los estudiantes de dos liceos (uno femenino y otro masculino), considerados de prestigio, en Chile. Se aplicaron 630 cuestionarios a alumnos, entrevistas exploratorias a profundidad a directivos, entrevistas individuales a estudiantes, así como la utilización de grupos focales; estas técnicas permitieron concluir que los estudiantes se encuentran orgullosos de pertenecer a una élite académica.

Los jóvenes del liceo masculino presentan un nivel más alto de orgullo, en comparación con el liceo femenino. Quaresma y Zamorano (2016) piensan que puede deberse a la larga tradición histórica con la que cuenta el liceo para hombres. Las alumnas se encuentran identificadas con la institución escolar, a pesar de no estar de acuerdo, en algunas ocasiones, con la organización del plantel. Se encontró que el mecanismo de selección, por el cual pasan los jóvenes para acceder a alguno de los liceos, refuerza positivamente el sentido de pertenencia; se sienten orgullosos de ser escogidos, ya que pasan a formar parte de la élite académica. Los estudiantes de ambos liceos, defienden los mecanismos de selección y se identifican con el sistema de valores de su escuela.

Leyda Mercedes Brea (2014) en su tesis de doctorado, explica los factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes de la Universidad de

Santo Domingo, localizada en República Dominicana. El sentido de pertenencia escolar, para Brea, es el grado de identificación, que presentan los estudiantes, con la institución.

El propósito de su investigación fue conocer los factores que determinan el sentido de pertenencia escolar y su relación con el desempeño académico de los estudiantes. Su trabajo se divide en tres apartados; el marco teórico, los aspectos metodológicos y las conclusiones. La metodología que se siguió incorporó técnicas cuantitativas y cualitativas, se aplicaron cuestionarios a 327 estudiantes de arquitectura y a 269 egresados de la misma carrera. Se recurrió, igualmente, a grupos de discusión que permitieron, a través de escuchar a los estudiantes, aproximarse a su realidad y comprender las formas en las que se identifican con los diferentes ámbitos de la vida académica. Los resultados muestran que los elementos que más influyen en la identificación hacia la institución, son: el afecto hacia los compañeros, la importancia que le dan los estudiantes a la escuela, el apoyo por parte de los profesores, la pertinencia del currículo, el clima institucional y la infraestructura del campus (Brea, 2014).

Dentro de la metodología cualitativa se presentan los siguientes trabajos:

Marina Larrondo (2012) indaga el proceso de construcción de la identidad escolar, en jóvenes pertenecientes a sectores populares, de escuelas secundarias ubicadas en Buenos Aires, a través del estudio de casos. Se exploran las auto-construcciones que realizan los jóvenes sobre sí mismos y la construcción de su identidad, en tanto son estudiantes.

Para comprender las dinámicas que se dan dentro de la institución escolar, poniendo en realce la construcción subjetiva de la experiencia escolar, se realizaron entrevistas a profundidad a docentes, directivos y estudiantes; además se hizo un registro de observaciones de situaciones cotidianas, de clases y de actividades extracurriculares. Larrondo (2012) concluye que no sólo es el estudiante quien pone de su individualidad para la conformación de su identidad,

sino además son las instituciones y, el mecanismo que transmiten sobre lo que es un *alumno ideal*, las que buscan moldear e influir en la conformación de ésta.

La investigación “Afilación juvenil y desafiliación institucional” de Marcos Estrada Ruíz (2014) busca conocer los principales factores que intervienen en la deserción durante el bachillerato, para esto sus escenarios fueron un Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), perteneciente a una zona urbana, y un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) de una zona semiurbana, ubicados en Hermosillo, Sonora. Se realizaron entrevistas a profundidad a profesores, orientadores vocacionales y directivos; entrevistas biográficas y ejercicios de autobiografía a 18 jóvenes desertores y a cuatro padres de familia.

Los resultados sugieren que, a pesar de existir factores como la situación socioeconómica y la reprobación, la desafiliación institucional permite explicar la mayor parte de las deserciones. Para Estrada, la desafiliación institucional es cuando “[...] no se descubre ni se asimila la información tácita y las rutinas de las prácticas de la enseñanza y, en general, de todo el marco institucional [...]” (2014: 444). Los jóvenes muestran dificultades para adaptarse a la transición entre la secundaria y el siguiente nivel, además les afecta perder la vigilancia de los padres en cuestiones escolares y, encuentran complicadas y poco comunes las asignaturas de la educación media superior.

La tesis de maestría de Rafael Palacios (2001) examina los significados y las prácticas sociales de los estudiantes de la carrera técnica de administración de un Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) del oriente de la Ciudad de México. El autor hizo un seguimiento durante tres años a un grupo de la generación 1997 – 2000, utilizando entrevistas abiertas, realizadas de forma grupal e individual a estudiantes y docentes; realizó observaciones sistemáticas en los salones de clase y, llevó un registro de episodios significativos en el patio y los alrededores del plantel.

El trabajo de Palacios (2001) se integra de dos apartados, en el primero establece todos aquellos elementos que permiten enmarcar y definir el escenario de investigación: el CETIS; y en la segunda parte presenta lo que para los estudiantes significa llegar al plantel, la trayectoria de éstos, fuera y dentro del aula; y la salida de la institución educativa. Además, al inicio de su trabajo hace un recorrido sobre el concepto de la identidad, lo toma desde la psicología cultural; conjuntamente señala las acciones humanas que la definen para aterrizar en el concepto de trayectoria de vida personal, como un elemento que permite comprender la configuración de los procesos de identidad.

Palacios (2001) señala que las modificaciones del bachillerato tecnológico han propiciado que se perciba como una institución desvalorizada; presenta una última oportunidad, para los jóvenes, de acceder al sistema educativo. La etnografía permite recuperar la voz de los estudiantes para obtener un saber sobre éste, el cual parte del mismo estudiante. Los sujetos “[...] dan cuenta de sí mismos a partir de su participación en prácticas sociales en donde elaboran diversos significados que le dan sentido a sus acciones” (246).

Se encontró una transformación de actitudes a lo largo de los tres años, la cual puede comprenderse a través de la adaptación de los estudiantes a las prácticas de la vida escolar que les ofrece el plantel y esto a la vez repercute en la reconstrucción de identidades en el proceso escolar. Los jóvenes comienzan con una visión devaluada sobre ellos, la cual se transforma, se van revalorizando durante su estancia; para que se dé este proceso, se encontró que influye el papel del docente y la participación en las prácticas escolares. La propuesta educativa del CETIS, se caracteriza por prácticas de enseñanza tradicional que parecen no ser lo suficientemente motivantes para la mayoría de los estudiantes (Palacios, 2014), se sigue dando un mayor peso al docente en el aula.

Los siguientes trabajos mantienen el enfoque cualitativo y, además, tienen la característica de pertenecer a la línea *Jóvenes y escuela* del doctor Eduardo Weiss. Esta línea se ha desarrollado con los estudiantes de maestría y doctorado del CINVESTAV; las publicaciones se centran, en su mayoría, en la educación media superior y analizan a su población desde una perspectiva integral,

asumiendo que cumplen una doble condición: ser jóvenes y ser estudiantes (Weiss, 2012). Los trabajos que se presentan se encuentran reunidos en el libro *Jóvenes y bachillerato* (2012), coordinado por Weiss; la mayoría de éstos se desprenden de las tesis de maestría o doctorado de los autores.

Irene Guerra y Elsa Guerrero (2004) comenzaron esta línea de investigación, con un estudio sobre los significados y expectativas atribuidos por los jóvenes al bachillerato. La población se conformaba por estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. El punto de partida para el análisis son las voces de los estudiantes, las cuales se recuperaron a través de entrevistas semidirigidas; para la interpretación se recurrió a la sociología, la sociolingüística, la hermenéutica y la etnografía; con esto, se encontraron siete categorías: 1) la escuela como medio para continuar estudios superiores, 2) el certificado como medio que posibilita la movilidad económica y social, 3) la escuela como espacio que privilegia un estilo de vida juvenil, 4) la escuela como espacio formativo, 5) la escuela como posibilidad para enfrentar la condición de género, 6) la escuela como medio para adquirir autoestima y valoración social, y 7) el bachillerato como un desafío a la posición o valoración negativa de la familia.

En comparación, los estudiantes que asisten a un bachillerato universitario (CCH) significan a la escuela como medio para continuar estudios superiores, un espacio formativo y de vida juvenil; frente a los que asisten a un bachillerato tecnológico (CBTIS) que ponen el acento en la movilidad social y económica, un medio para adquirir autoestima y reconocimiento social. Guerra y Guerrero, concluyen:

Los estudiantes con características heterogéneas otorgan distintos usos y significados a sus estudios y asumen distintas actitudes hacia la escuela como consecuencia de la manera en que cada uno interpreta su experiencia social concreta y reflexiona sobre su propia situación (en Weiss 2012: 60).

Elsa Guerrero (2012) cuenta con un artículo en el libro de *Jóvenes y bachillerato*, en el cual analiza los rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato. Aplicó un cuestionario a 7 428 estudiantes de los cinco planteles del CCH, planteles sur y oriente; se realizaron 68 entrevistas a estudiantes de ambos planteles, de las cuales se seleccionaron 21 de cada plantel. A partir de lo obtenido, Guerrero establece que la experiencia escolar no está restringida a las vivencias de los sujetos como estudiantes, sino que contiene también, su experiencia como jóvenes; esto se da tanto en espacios curriculares, como extracurriculares, así que es importante integrar los dos al momento de analizar vivencias juveniles – estudiantiles.

Se recurre a la perspectiva de curso de vida para comprender la manera en que se estructuran las vidas humanas, así como el sentido personal y social del tiempo biográfico. Se analiza la experiencia escolar como un cruce de recorridos, distintas personas transitando en un mismo tiempo y espacio, con destinos diferentes. Guerrero (2008) encontró que los jóvenes que decidieron dejar las cuestiones académicas, sin dejar de asistir a la escuela, y que regresan de manera posterior, tienen una revaloración del trabajo académico y reconstruyen, lo que para ellos es ser estudiante. Asimismo, se señala la importancia de identificarse con los pares como un proceso de afiliación, que permite construir la identidad personal; sumando a esto el sentirse parte de la cultura universitaria que permea el plantel.

El mismo escenario de investigación se adopta en dos investigaciones más, la realizada por Job Ávalos (2007) y, la otra, de Joaquín Hernández (2006). Ávalos, en su tesis para obtener la maestría, realizó observación participante durante tres meses, en un grupo de 40 jóvenes de cuarto semestre. La pregunta central de la investigación fue ¿de qué manera los estudiantes de bachillerato manifiestan sus intereses juveniles y los conjugan con su status escolar a partir de sus interacciones en el contexto académico? En sus resultados señala que la libertad brindada por el CCH, así como su oferta cultural y deportiva para los estudiantes aporta elementos en la construcción de la identidad, ya que permite crear afiliaciones entre pares.

Por su parte, Joaquín Hernández (2006) plantea como objetivo: describir algunos momentos de la formación de la identidad de los estudiantes y el discurso moral que elaboran en torno a la misma. Para lograrlo, realizó observaciones no participantes en lugares públicos del plantel, entrevistas semiestructuradas a jóvenes de entre 16 y 20 años. Su trabajo señala que, el entramado en el cual se encuentran los sujetos es complejo, debido a que se conjuntan actividades propias de los jóvenes y actividades académicas; brindando así una articulación entre los significados de la vida juvenil y estudiantil.

Para finalizar, tenemos la publicación de Olga Grijalva (2011), adscrita a la misma línea de Weiss. Ella trabaja los ejes de estudio y diversión como una fuente de identificación entre pares, analizando vestimenta, música, arreglo personal, moda y denominaciones hacia los otros. Su investigación se llevó a cabo en una Escuela Preparatoria del puerto de Mazatlán, perteneciente a la Universidad Autónoma de Sinaloa. El enfoque fue etnográfico, organizó sus intervenciones en tres periodos con duración de un mes, cada uno; a través de la observación no participante en el patio escolar y conversaciones informales con jóvenes de 14 a 19 años de edad.

Las reflexiones de su trabajo muestran tres grupos de estudiantes: aquellos que prefieren las actividades lúdicas con sus amigos a las responsabilidades académicas, los estudiantes que priorizan lo académico sobre las actividades recreativas y, los jóvenes que buscan equilibrar las actividades referentes al estudio y el entretenimiento. “Se experimentan con diversas formas de actuar ante las demandas escolares y los atractivos de la vida juvenil [...] se ven en la necesidad de hacer elecciones respecto de sus preferencias y adscripciones” (Grijalva, 2011: 18). Las identificaciones con los pares consolidan el sentido de pertenencia y les brindan un lugar dentro de la escuela, además de diferenciarlos entre los otros grupos escolares.

La revisión de literatura permitió señalar en el planteamiento del problema que el sentido de pertenencia escolar puede dar pistas para hacer frente a algunas de las problemáticas presentes en la EMS, principalmente la deserción escolar. Sin embargo, es en pocas investigaciones en las cuales se considere como objeto

de estudio el sentido de pertenencia escolar, en la mayoría se toca someramente ya que el interés está puesto en la deserción en sí. Para abatir problemáticas como las ya mencionadas es necesario fijarse en esos elementos que pudieran resultar clave y no obviarlos o restarles importancia, de tal forma que aquí el interés no está puesto en la deserción, sino que se centra en el sentido de pertenencia escolar que pudiera dar pauta a investigaciones posteriores.

Al revisar las investigaciones existentes que abordan o se aproximan al objeto de estudio de interés, se decidió hacer el abordaje desde la metodología cualitativa, ya que sitúa en un papel principal a los participantes documentando lo narrado sobre su vida cotidiana, específicamente, su trayectoria en el bachillerato.

### 1.5. Enfoque metodológico: la etnografía

En la presente investigación para lograr el objetivo y responder a las preguntas planteadas se optó por seguir una metodología de corte cualitativo con técnicas centradas en el enfoque etnográfico. Con esto se consiguió describir los procesos que giran en torno al sentido de pertenencia, rescatando las percepciones de los estudiantes.

La metodología cualitativa pone énfasis en comprender los fenómenos sociales, explora la manera en la cual los sujetos experimentan la realidad, desde sus propias percepciones (Taylor & Bogdan, 1987). Las investigaciones posicionadas en lo cualitativo producen datos descriptivos, no es intención que los datos se adapten a la teoría, sino encontrar referentes teóricos que contribuyan a explicar lo encontrado en el campo. Mientras más práctica tenga el investigador en amoldar la teoría a lo que acontece y ver en los datos la posibilidad de configurar una teoría, mejor preparado estará para hacer su trabajo.

Aunado a esto, la etnografía describe de forma detallada la “[...] jerarquía estratificada de estructuras significativas a las cuales se producen, se perciben y se interpretan [...]” (Geertz, 1992: 22) las prácticas sociales. Geertz (1992),

utilizando un concepto de Gilbert Ryle, señala que la etnografía es descripción densa. Se apoya en que los valores, roles y normas del ambiente, en el cual se encuentran los sujetos, se van internalizando, lo que genera regularidades que pueden explicar la conducta de los sujetos y del grupo (Martínez, 1998).

El papel del investigador es narrar minuciosamente las estructuras conceptuales entrelazadas o superpuestas, que distingue en el escenario y en las formas de relacionarse entre los miembros (Geertz, 1992), el investigador debe presentar de una manera clara los datos y dar a conocer las condiciones, en las cuales, se dio la intervención; es decir, “[...] dar un esquema claro y coherente de la estructura social” (Malinowski, 1973: 28). Cuando se investiga a los grupos, procesos o instituciones, se ven como excepcionales o únicos, aunque puedan ser muy comunes, para no pasar por alto detalles que brinden información relevante que den credibilidad a la descripción (Goetz & LeCompte, 1988).

La descripción etnográfica interpreta el flujo del discurso social, la interpretación radica en rescatar lo dicho en el discurso y hacerlo inteligible; es decir, hacer que sea susceptible a la consulta de otros (Geertz, 1992). El método etnográfico “[...] consiste en examinar los modos en que las personas aplican reglas culturales abstractas y percepciones de sentido común a situaciones concretas, para que las acciones aparezcan como rutinarias, explicables y carentes de ambigüedad” (Taylor & Bogdan, 1987: 26).

En el campo educativo, la etnografía aporta datos descriptivos que permiten interpretar y explicar los fenómenos educativos de los diversos contextos por medio de los participantes (Goetz & LeCompte, 1988); ésta tiene interés en

[...] lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa, [...] [para descubrir] sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla [...] dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo (Woods, 1987).

Como podrá observarse a lo largo de los siguientes capítulos, la metodología cualitativa permitió hacer una aproximación a los significados<sup>6</sup> que dan los jóvenes, a propósito del sentido de pertenencia escolar, contribuyendo a desplegar las vivencias y prácticas de los jóvenes, respetando sus ideas y concepciones sobre los procesos a los cuales se encuentran inscritos en su cotidianidad. A través de la técnica utilizada, se hizo un acercamiento a las motivaciones que coadyuvan en la formación del sentido de pertenencia escolar y cómo significan ellos ser o no ser parte de la institución educativa a la cual asisten diariamente.

Una experiencia que puede resultar enriquecedora dentro de la etnografía es la observación participante, sin embargo, los lapsos de permanencia en la institución eran cortos y la recogida de datos tuvo un tiempo acotado; estos y otros motivos durante esa etapa de la investigación influyeron en que no pudiera utilizarse esta técnica tan característica de la etnografía. La investigación aquí presentada sólo es una aproximación al enfoque etnográfico con la utilización de la entrevista a profundidad como técnica para obtener información de los participantes.

### 1.5.1. Acceso al campo

El Colegio de Bachilleres plantel 13 “Quirino Mendoza y Cortés” se ubica en Antiguo Camino a Xochimilco y Av. Acueducto s/n, col. Ampliación Tepepan, C.P. 16020, Xochimilco, CDMX; se eligió desde un primer momento por la cercanía en la distancia de mi domicilio y a la accesibilidad de acceso por parte de las autoridades del plantel para realizar la investigación. Además de presentarse como inquietud que la institución no se considera una opción de alta demanda, pero tampoco es una que los jóvenes establezcan entre sus últimas opciones; esta inquietud surge debido a la convivencia con mi hermano quien cursó en este

---

<sup>6</sup> El constructo *significado* se refiere a las “expresiones verbales de los participantes que definen y dirigen su acción” (Martínez, 1998: 75) y a lograr internalizar las prácticas para explicarlas como un elemento de la vida cotidiana (Taylor & Bogdan, 1987).

plantel su bachillerato; así que esto, en conjunto con las muy escasas investigaciones realizadas sobre esta institución, influyeron para tomar la decisión de llevar a cabo la investigación en el Colegio de Bachilleres.

El primer acercamiento que se tuvo con la institución fue a finales de febrero de 2014, se consiguió el teléfono de la página de internet del Colbach; al llamar se comentó el interés de realizar algunas entrevistas a los jóvenes para investigar sobre las prácticas relacionadas con el sentido de pertenencia. Se hizo una cita con el orientador educativo, quien fungiría como enlace con los jóvenes participantes. Se presentó una carta del Colegio de Pedagogía en la cual se describía la intención de acceder al plantel, también se le proporcionó una copia del proyecto de investigación, se conversó sobre el interés de entrevistar y la intención de la investigación.

Se acordó que los días martes y jueves se realizarían las entrevistas en el turno vespertino, asignando un horario de 16:00 a 18:00; cabe mencionar que el horario era flexible, no se cubría por completo porque sólo se realizaban de una a dos entrevistas por día, durante los meses de marzo y abril. Es importante comentar que fue el orientador vocacional quien seleccionó a los sujetos, salía de la oficina al patio donde a los jóvenes que no tenían clase o que no entraban les preguntaba el semestre y los invitaba a participar en una entrevista relacionada con su estancia en la escuela.

El orientador no les explicaba más sobre los motivos o lo conversado anteriormente. Se solicitó previamente que la participación fuese voluntaria por parte de los participantes para que hubiese un interés o curiosidad en conocer de qué se trataba; sin embargo, en una ocasión una de las participantes estaba en la oficina para solicitar información sobre una asignatura y no deseaba entrevistarse, a lo cual el orientador le comentó que para brindarle la información necesitaba antes aceptar la entrevista; finalmente la joven accedió a la entrevista. Esta situación influyó en que la entrevista tuviera una duración no mayor a los 10 minutos, se obtuvieron respuestas cortas y no se pudiera establecer un clima adecuado para facilitar la conversación.

Con excepción de este acontecimiento, el resto de los participantes accedieron de forma voluntaria, algunos porque deseaban saber qué se les preguntaría, otros porque no querían negarse a participar y unos más, pensaban que era una manera de contribuir a la mejora de la institución. Asimismo, ninguno tuvo objeción alguna a que la entrevista se grabara.

Cada grabación fue transcrita en los días posteriores a la realización de cada entrevista, sin dejar que pasara más de una semana entre la aplicación y la transcripción; esto con el fin de no olvidar datos que pudieran ser importantes con posterioridad.

### 1.5.2. La entrevista

La entrevista brinda la posibilidad de estimular el flujo de datos (Woods, 1987) a los cuales, a través de otra técnica, sería complicado o imposible acceder. La entrevista permitió descubrir las visiones de los jóvenes de bachillerato a través de su discurso, profundizar en las prácticas de su rutina que les son cotidianas, y que para el análisis fueron de vital importancia.

Las entrevistas a profundidad se caracterizan por el encuentro cara a cara entre el investigador y los participantes, se dirigen hacia la comprensión de las perspectivas sobre su vida, experiencias o situaciones, expresándose con su propio lenguaje. A través de las entrevistas, se obtuvo información sobre experiencias relacionadas con su trayectoria en la institución, sus relaciones con profesores y compañeros, además, de la manera en que se presenta para ellos el ser estudiantes.

Previo a la realización de las entrevistas en la institución educativa, se realizó un piloto con una estudiante del Colbach, esto permitió hacer ajustes en el guion original, se quitaron preguntas que pudieran dirigirse a obtener ciertas respuestas y se añadieron otras que se consideraron relevantes para conocer la perspectiva sobre lo aquí estudiado. Asimismo, se hicieron modificaciones en

algunas donde el lenguaje utilizado era poco claro. La entrevista piloto se llevó a cabo en un espacio ajeno a la escuela.

Después de hacer las modificaciones correspondientes, se aplicaron las entrevistas dentro de la institución seleccionada; para conocer las preguntas planteadas dirigirse al Anexo 1. Se realizaron ocho entrevistas a profundidad que se distribuyen como lo muestra el Esquema 02.

### Esquema 02. Distribución de entrevistas

Semestre	Género	Edad	Número de entrevistados
Cuarto	Femenino	16 años	2
		18 años	1
	Masculino	17 años	1
Sexto	Femenino	17 años	1
		18 años	1
		19 años	1
	Masculino	17 años	1
		<b>Total</b>	<b>8</b>

Nota: Elaboración propia

Se realizaron las entrevistas en estos semestres debido a que son jóvenes que han asistido un año y medio como mínimo a la institución, así que cuentan con más experiencia en lo vivido al interior del plantel. Así que sus respuestas interesan, en tanto cuentan con mayores elementos para construir una idea sobre su estancia en la institución y las prácticas que se desarrollan en ésta.

El espacio asignado para llevar a cabo las entrevistas era un salón adjunto, pero independiente a las oficinas de educación en línea y orientación educativa, el cual es utilizado para los jóvenes que asisten en sábado o para regularización. Era un espacio amplio con alrededor de 35 sillas con pupitres en desorden y un pizarrón; en ningún momento durante las entrevistas hubo interrupciones por parte de algún miembro de la comunidad escolar, era un lugar silencioso y a veces el orientador les ofrecía café para que se sintieran más cómodos.

Cuando el joven pasaba, después de saludar y explicar brevemente que el interés era conocer todo lo que tuviera que decir acerca de su estancia en la institución, se le preguntaba si tenía algún inconveniente en grabar la entrevista, ninguno se negó, aunque algunos comentaban que les daba pena; las grabaciones se realizaron con una tableta electrónica, se iniciaba en cuanto el joven aceptaba ser grabado y se dejaba en una silla con una funda para que no distrajera en ningún momento al participante. Antes de iniciar con el guion de entrevista, se le preguntaba su nombre, edad y semestre para posteriormente comenzar con la entrevista.

Seguir esta metodología ha permitido obtener los datos necesarios para analizar en los siguientes capítulos las narrativas brindadas por los estudiantes en estos encuentros cara a cara. El siguiente capítulo aborda el proceso de ingreso a la educación media superior en la Ciudad de México, es decir, la llegada de los jóvenes a la institución.

## 2. EL INGRESO A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

La educación media superior está situada en el sistema educativo como un tipo en proceso de consolidación, aspira a construir una identidad que no se diluya entre la diversidad que lo caracteriza y que, a la vez incorpore a ésta como parte de su esencia. La EMS debe hacer frente a los retos sociales del país, sin perder, debido a su complejidad, las características básicas que lo distinguen de los otros tipos y niveles educativos. Es así que, en el primer apartado del presente capítulo, se presenta una breve reseña histórica de la evolución de la EMS, desde la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), en 1867, hasta la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), en el 2008; esto permitirá la comprensión del capítulo, en tanto que dibuja las líneas generales del contexto educativo en el cual se encuentran insertos los jóvenes, población objetivo de esta investigación. Asimismo, se hace mención a los modelos<sup>7</sup> e instituciones educativas que comprende la EMS, lo cual nos da un panorama de la organización y la diversidad que la caracteriza.

Los egresados de secundaria de la Ciudad de México, antes de visualizarse con certeza en el siguiente tipo educativo, deben pasar por un proceso de asignación que, según su desempeño en un examen, los coloca en alguna de las diversas opciones para cursar el bachillerato, el cual está a cargo de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). El Concurso de Asignación a la Educación Media Superior, “[...] es un proceso de selección de aspirantes que se lleva a cabo en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México por medio de una sola convocatoria, un mismo registro de aspirantes y la evaluación de habilidades y conocimientos de éstos, mediante un solo examen” (COMIPEMS, 2016). Este punto se analiza, teniendo como eje central las voces de los jóvenes, porque la perspectiva de ellos

---

<sup>7</sup> El término modelo educativo es utilizado en documentos del INEE (2015) para referirse a los tres que existen en la EMS: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico; sin embargo, la COMIPEMS utiliza el término modalidad para hacer referencia a estos. En este trabajo se utiliza el concepto modelo, porque, de acuerdo con la LGE (2014), una modalidad hace referencia a la forma en que se imparte la educación formal: escolarizada, no escolarizada y mixta.

respecto al Concurso permite comprender sus vivencias y los significados que éstas contienen, las narraciones relacionadas a las etapas por las cuales pasan los jóvenes, se rescatan para explicar: qué es para un joven tener que concursar por un lugar en la educación media superior a la cual tienen derecho.

El proceso de pasar por un filtro de selección para acceder a la EMS se vive de maneras distintas; examinar cada una permite comprender cómo los jóvenes viven esta situación e interpretar lo que se encuentra en el relato de cada participante. Sus palabras dan cuenta del significado dado al proceso, refiriendo a que pueden o no hacerse responsables de su desempeño y de su papel en el Concurso de Selección para encontrarse en esta opción y no en otra. No en todos los casos lo esperado por ellos coincide con los resultados que se obtienen después de presentar el examen. La experiencia de conocer los resultados y que alguna de las opciones, no siempre la primera, sea la escuela destinada para cursar el bachillerato, se acompaña de diversas emociones experimentadas por los jóvenes. Esta situación se plantea en el tercer subtema de este capítulo, añadiendo algunas estadísticas que brindan una visión clara de cómo es la situación en la Ciudad de México para los jóvenes, por lo general, de entre 15 y 18 años, quienes pretenden continuar con su formación académica.

En este capítulo, organizado en tres subtemas, se tiene como propósito comprender el proceso de llegada de los jóvenes a la institución que los acogerá durante su bachillerato. Para conseguirlo es fundamental incluir las historias de los principales actores del proceso educativo, los estudiantes, quienes cuentan sus experiencias y, en este relato, se encuentran insertos los significados adjudicados a cada etapa del Concurso de Selección, desde el registro hasta el momento en el cual conocen los resultados.

Es así, que entender cómo los jóvenes llegan al Colegio de Bachilleres supone rescatar los significados que se encuentran en los discursos de cada uno de los estudiantes entrevistados, considerando en todo momento que provienen de contextos específicos y no se pretende que las historias de vida aquí recogidas

sean aplicables a la totalidad de estudiantes que conforman la matrícula del plantel, sin descartar la posibilidad de encontrar similitudes entre éstos.

## 2.1. Reseña histórica de la educación media superior

El Sistema Educativo Nacional, de acuerdo con el artículo 10 de la Ley General de Educación (LGE), se conforma por lo siguiente:

- Los educandos, educadores y padres de familia.
- Las autoridades educativas.
- El Servicio Profesional Docente.
- Los planes, programas, métodos y materiales educativos.
- Las instituciones educativas del Estado de sus organismos descentralizados.
- Las instituciones de los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios.
- Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía.
- La evaluación educativa.
- El Sistema de Información y Gestión Educativa
- La infraestructura educativa.

Es el Estado quien tiene como prioridad impartir, promover y atender las modalidades y los tipos educativos para el desarrollo nacional (LGE, 2014: art. 9°), guiándose por la democracia, lo nacional, la convivencia humana y la calidad. Se considera a la democracia como un sistema de vida y no sólo como una régimen político y estructura jurídica; lo nacional se refiere a atender sin hostilidades ni exclusivismos la comprensión de las problemáticas que nos aquejan, defender nuestra independencia política y económica, así como acrecentar nuestra cultura. La convivencia humana se enfoca en evitar privilegios de cualquier tipo, teniendo en cuenta los derechos de los seres humanos, la dignidad de las personas y la

integridad de la familia; en cuanto a la calidad, se entiende como la congruencia entre los objetivos, los resultados y los procesos del sistema educativo, en cuanto a eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad (LGE, 2014: art. 8°).

Para lograr los fines asignados a la educación, el SEN se ha estructurado en tres tipos educativos: básico, medio superior y superior. Para el primer tipo se desprenden los niveles de preescolar, primaria y secundaria; para medio superior el nivel bachillerato y sus equivalentes. La educación superior contiene la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado; así como la educación normal y las opciones de técnico superior universitario (TSU). Se puede apreciar en el Esquema 03 que el SEN comprende también servicios educativos que no se enmarcan en alguno de los tipos o niveles señalados, es el caso de la educación inicial, especial, para adultos y la formación para el trabajo; los cuales reciben a poblaciones con necesidades específicas que requieren atención diferenciada, especializada o flexible.

### Esquema 03. Estructura del Sistema Educativo Nacional

Tipo educativo	Nivel educativo	Tipo de servicio o modelo educativo
<b>Educación básica</b>	Preescolar	CENDI
		General
		Indígena
		Comunitario
	Primaria	General
		Indígena
		Comunitaria
	Secundaria	General
		Técnica
		Telesecundaria
Comunitaria		
Para trabajadores		
<b>Educación media superior</b>	Bachillerato o equivalente y educación profesional que no requiere bachillerato.	Bachillerato general
		Bachillerato tecnológico
		Profesional técnico
<b>Educación superior</b>	Licenciatura	Educación normal
		Universitaria
		Tecnológica / TSU

	Posgrado	Especialidad
		Maestría
		Doctorado
	Educación inicial	
	Educación especial	
	Educación para adultos	
	Formación para el trabajo	

Nota: Adaptación propia del Esquema ED01 obtenido de INEE (2015) *Panorama educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior.*

En el país, la educación media superior se encuentra en una etapa de búsqueda de identidad, proceso un tanto complejo porque desde su creación se ha caracterizado por tener una gran diversidad en los elementos que lo componen (Villa, 2010). Su intento por consolidarse no ha sido tarea sencilla porque cuenta con una estructura bastante heterogénea. Analizar su configuración a profundidad no es algo que se pretenda en este trabajo, debido a que implicaría trabajar con la totalidad de la EMS y lo requerido para este trabajo es más específico; sin embargo, esbozarlo da la oportunidad de entender el contexto educativo en el cual se encuentran los jóvenes y adentrarse en el tema que aquí compete.

De acuerdo con las etapas para abordar la construcción de la educación media superior en México propuestas por Lorenza Villa Lever<sup>8</sup> (en Arnaut & Giorguli, 2010), la creación de la Escuela Nacional Preparatoria en el año 1867 es la línea divisora entre el antes y el después de la educación media en el país. Si bien, es cierto que desde años anteriores se vio la necesidad de brindar estudios posteriores a la educación escolar elemental, que proporcionaran las bases para continuar con la educación superior, no es hasta 1867 que se hicieron intentos más sólidos y relevantes, lo cual desembocó en la creación de este tipo educativo.

---

<sup>8</sup> Lorenza Villa Lever, investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana y del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, propone seis etapas para abordar y analizar la construcción histórica de la educación media superior, apoyándose en la obra del Dr. Ernesto Meneses Morales. Los periodos son los siguientes: los antecedentes entre 1821 y 1867, la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, entre 1867 y 1878. La tercera etapa abarca de 1878 a 1948. Un cuarto momento que va de 1948 a 1989. La expansión de la EMS de 1989 a 2006 y una última etapa que abarca la creación de la RIEMS hasta la actualidad.

El proyecto de Gabino Barreda tenía como fundamento el positivismo comtiano. Las ciencias conformaron la base del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria; la pretensión no era exclusivamente orientar al estudiante para elegir alguna profesión, se buscaba también formar a un ciudadano con un bagaje cultural suficiente que le permitiera desarrollarse en su entorno social. El fin fue crear una educación que satisficiera la búsqueda de la verdad de manera objetiva, libre de dogmas religiosos o políticos. El método propuesto para tal fin fue el científico: observar, experimentar y deducir; rompiendo así con el método escolástico e incluyendo teoría y práctica en la enseñanza (Villa en Arnaut & Giorguli, 2010).

Durante las décadas siguientes la enseñanza media pasó por diversas modificaciones. Se buscó crear un equilibrio entre las asignaturas de ciencias y humanidades propuestas en el plan de estudios y se estableció como su principal fin preparar a quienes continuarían con estudios superiores. Asimismo, se planteó la necesidad de una enseñanza uniforme en todos los estados de la República y en 1924, se hizo una separación en dos ciclos: la enseñanza secundaria y la preparatoria, esto porque anteriormente la preparatoria era el nivel posterior a la primaria y se consideró que existía una desconexión entre ambos niveles (Villa en Arnaut & Giorguli, 2010). Posteriormente, la enseñanza media incluyó en algunas de sus instituciones, los estudios técnicos, ya no sólo eran generales; en 1938, dos años después de su creación, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) ofreció en sus escuelas vocacionales la posibilidad de cursar carreras técnicas.

La diversificación de instituciones de educación media superior se dio de 1948 a 1989. Es en este lapso de tiempo cuando surgieron diferentes instituciones con características propias para hacer frente a ciertas necesidades sociales; contribuían a la evolución de la EMS y brindaban más opciones a los jóvenes para realizar los estudios posteriores a la secundaria. Sin embargo, esta situación también originó que la EMS se desarrollara sin consolidar una identidad (Villa en Arnaut & Giorguli, 2010). En la década de los años cincuenta, México presentó un crecimiento demográfico y un aumento en la eficiencia terminal en la secundaria

(Lozano, 2009). Aunado a esto, “[...] se empieza a incluir en la escuela, y particularmente en el nivel medio superior, grupos de población que nunca habían tenido acceso a este nivel escolar” (Villa en Arnaut & Giorguli, 2010: 283). Estas situaciones llevaron a que un mayor número de jóvenes solicitaran ingresar a una institución para cursar el bachillerato; con el fin de solucionar el problema de la demanda educativa el Estado impulsó la creación de instituciones en las décadas posteriores.

En 1967 la Escuela Nacional Preparatoria había crecido. Contaba con nueve planteles encargados de atender una de sus principales problemáticas: la creciente demanda educativa que solicitaba ingresar a esta institución; sin embargo, una situación similar se presentaba en toda la EMS. Villa (en Arnaut & Giorguli 2010) señala tres consecuencias que surgen del crecimiento demográfico y, por lo tanto, de la demanda educativa: 1) la Asociación nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) interviene como un actor importante para definir el rumbo de la EMS, 2) la EMS se diversifica con la creación de nuevas instituciones y 3) el nivel no logra consolidar una identidad ante su desarrollo y diversificación.

La ANUIES jugó un papel central en el devenir de la EMS al realizar foros de discusión con las instituciones de educación superior como participantes. En 1971 se llevó a cabo el primer foro, en el cual se establecieron dos opciones educativas: el bachillerato tecnológico y el terminal, además se propuso desarrollar en los alumnos

[...] el pensamiento racional [...], la objetividad, el rigor analítico, la capacidad analítica y la claridad de expresión. Con lo anterior, el estudiante estaría en capacidad de asumir sus responsabilidades frente a la comunidad, tener un buen manejo de los métodos y de las ciencias básicas, así como el dominio técnico de una actividad especializada orientada al trabajo remunerado y productivo (Villa en Arnaut & Giorguli, 2010: 284).

En la segunda reunión, en 1972, la ANUIES buscó articular las instituciones de EMS a través de la organización de los contenidos temáticos en tres áreas de aprendizaje, la primera comprendía lo académico, dividido en temas propedéuticos y en los que se enfocaban en el aprendizaje semiespecializado de un campo específico. Después estaban los temas prácticos, orientados a la capacitación de algún trabajo técnico para una posterior inserción laboral y, por último, el área paraescolar que contenía las actividades artísticas, deportivas y cívicas (Villa en Arnaut & Giorguli, 2010) ofrecidas por cada plantel.

El tercer foro de discusión se realizó en 1982, en éste se pretendió que el bachillerato adquiriera características propias y no ser sólo el antecedente propedéutico de la educación superior, se definió como el fin esencial del bachillerato “[...] generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su posible incorporación al trabajo productivo” (Castrejón, 1991: 4).

Los congresos dirigidos por la ANUIES, en diez años dieron pauta a la creación de instituciones que buscaron atender las necesidades que presentaba en ese momento el país – entre ellas se encuentra el Colegio de Bachilleres, institución en la cual se ubica la investigación –. Esta acción pretendía absorber la demanda que iba en aumento y dar la oportunidad a los jóvenes que deseaban acceder a este tipo educativo, así como formar técnicos que contribuyeran al crecimiento industrial del país, para la EMS esto significó un crecimiento y una mayor complejidad al contar con instituciones diferentes entre sí y que a la vez perseguían fines parecidos.

La situación de la EMS no tuvo la evolución esperada; las problemáticas que se buscaban resolver en décadas pasadas seguían presentes. En el año de 1990 no todos los jóvenes podían acceder a la educación media, 6 de cada 10 estudiantes quedaban fuera. Prevalecía la preferencia de los jóvenes por estudiar en un bachillerato general y no en uno tecnológico, haciendo que este último tuviera poca demanda; además, de las instituciones que ofrecían bachillerato

general los jóvenes se inclinaban por las que pertenecían a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Es en este contexto que surge el Examen Único, con el objetivo de regular el ingreso a la EMS y orientar a los jóvenes hacia los distintos modelos y modalidades educativos (Villa en Arnaut, 2010: 293). Este punto se retoma en el segundo subtema del presente capítulo.

En el año 2008, durante el sexenio de Felipe Calderón, se estableció el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad como parte de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS)<sup>9</sup>. Lozano (2009) indica que estas acciones pretenden generar unidad y dar sentido a un tipo educativo, que se colocaba como el menos eficiente del Sistema Educativo Nacional (SEN) ante “[...] la diversidad de instituciones, planes y programas de estudio, el rezago educativo y una identidad poca definida [...] sobre su naturaleza, función e importancia [...]” (Escalante & Fonseca, 2011: 2). La RIEMS se dio a conocer en el Acuerdo Secretarial 442 y está organizada en torno a cuatro ejes de acción.

El primer eje, hace referencia a la implementación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en la formación de competencias en los jóvenes estudiantes, con esto se busca articular los programas de las distintas opciones educativas en el país. Las instituciones de los tres modelos de la EMS comparten este MCC en el diseño de sus planes y programas de estudio de la siguiente manera: toda la oferta educativa del SNB tienen en común las competencias genéricas y las disciplinares básicas; en cuanto a las competencias disciplinares extendidas y las profesionales (formación para el trabajo) se definen de acuerdo con los objetivos específicos y necesidades de cada institución.

---

<sup>9</sup> De acuerdo con Ana Esther Escalante y César Darío Fonseca (2011) “las reformas educativas son prácticas sociales resultado de proyectos hegemónicos, con tendencias economicistas que incorporan tendencias para modificar el proceso formativo de la educación escolarizada desde su operación, estructura, contenidos curriculares, fines, objetivos y evaluación” (p.2). Lo señalado aquí refiere a los cambios realizados por el Estado con el fin de dirigir el SEN hacia determinado fin, estas intervenciones se enmarcan en algún enfoque que tiene preponderancia sobre los otros, como es el caso del enfoque por competencias; respondiendo así a demandas socioeconómicas establecidas generalmente por los organismos internacionales.

Las competencias genéricas articulan y dan identidad a la EMS, conforman el perfil de egreso para que al concluir sus estudios de educación media, los jóvenes continúen aprendiendo de forma autónoma y convivan en sociedad de forma armónica. Las competencias disciplinares “[...] son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar [...]” (Acuerdo número 444, 2008), los estudiantes deben ser capaces de aplicarlas en distintos contextos y situaciones a lo largo de la vida. Las disciplinas de las cuales surgen las competencias disciplinares se encuentran organizadas en los siguientes campos disciplinares:

- Matemáticas: matemáticas
- Ciencias experimentales: física, química, biología y ecología.
- Ciencias sociales: historia, sociología, política, economía y administración.
- Comunicación: lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática.

Las competencias profesionales básicas o extendidas preparan a los jóvenes para que se desempeñen de forma adecuada en su vida laboral; éstas se aplican a contextos laborales específicos; se construyen en la lógica del trabajo y no de la disciplina o de la vida, su evaluación debe hacerse a través del desempeño del estudiante y sólo las contienen los bachilleratos pertenecientes a los modelos tecnológico, técnico profesional o general con capacitación para el trabajo.

Se busca que, el estudiante al egresar, posea las competencias que componen el Marco Curricular Común (MCC) propuestas en el Acuerdo 444, cuyo objetivo se presenta en el Esquema 04.

#### Esquema 04. Competencias genéricas, disciplinares y profesionales

Competencias		Objetivo
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.
	Extendidas	No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.
	Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

Nota: Obtenido del Acuerdo Secretarial 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial de la Federación* (2008, 21 de octubre) México: SEP.

El segundo eje señala la definición y regulación de las modalidades que ofrece la EMS, se pretende una definición precisa de cada una para regular y dar reconocimiento a las diversas opciones; esto con el propósito de cumplir la formación en competencias del MCC y consolidar la educación media. En el Acuerdo Secretarial 445 (2008) se establecen siete opciones según la combinación de los siguientes elementos: estudiante, trayectoria curricular, mediación docente, mediación digital, mediación docente, mediación digital, espacio, tiempo, instancia que evalúa, requisitos para la certificación e instancia que certifica. Las opciones con las que cuenta la educación media superior tomando en cuenta los elementos anteriores y la modalidad en la que se imparte, son: presencial, intensiva, virtual, auto-planeada, mixta, certificación por evaluaciones parciales y certificación por examen.

El siguiente eje aborda los mecanismos de gestión con el objetivo de definir estándares y procesos comunes que garanticen el apego al MCC bajo las condiciones señaladas por el SNB: formación y actualización de la planta docente, generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los estudiantes, profesionalización de la gestión escolar, flexibilización para transitar entre modelos e instituciones, y la evaluación para la mejora continua.

El cuarto eje establece una certificación nacional complementaria, la cual les es otorgada a los estudiantes al egresar de la EMS, es adicional a la entregada por las instituciones y ayuda a que este tipo educativo tenga coherencia entre las instituciones que lo componen. Aquí se describe cada eje como un proceso y la certificación indica que cada estudiante ha cumplido los tres anteriores satisfactoriamente, “[...] la certificación será la expresión oficial y tangible del Sistema Nacional de Bachillerato y, por lo tanto, de la identidad compartida de todos los subsistemas y modalidades de la EMS en el país” (Acuerdo 442, 2008: 54).

La intención de la RIEMS, formada por los cuatro ejes aquí descritos, es dar una sola identidad a este nivel educativo tan heterogéneo, respetando la variedad de las opciones con las que cuenta y con un enfoque basado en competencias. Lorenza Villa (en Arnaut, 2010) señala que una de las complicaciones de la Reforma son los diferentes perfiles de egreso con los que cuenta cada institución y modelo, por lo que no se puede hablar de una identidad común sino de identidades diversas y equivalentes.

Con base en la RIEMS se modificaron algunos artículos en la Ley General de Educación, el que a continuación se presenta busca definir la EMS.

El tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. Se organizará, bajo el principio de respeto a la diversidad, a través de un sistema que establezca un marco curricular común a nivel nacional y la revalidación y

reconocimiento de estudios entre las opciones que ofrece este tipo educativo (Art. 37).

Durante el mismo sexenio, el 9 de febrero de 2012 se decreta la obligatoriedad de la educación media superior en la República Mexicana, siendo una medida que va en consonancia con la RIEMS.

El bachillerato cuenta con tres modelos educativos: bachillerato general, técnico profesional y tecnológico; los cuales ofrecen una opción a los jóvenes que aspiran cursar la EMS y pretenden responder a las necesidades e intereses de los estudiantes. Se describen a continuación estos modelos incluyendo las instituciones de la Ciudad de México y Zona Metropolitana que pertenecen a cada modelo

El bachillerato general es aquel que brinda formación propedéutica; es decir, brinda una preparación para el ingreso a alguna institución de educación superior. En la página electrónica de la COMIPEMS se señala que “ofrece educación de carácter general en diversas áreas, materias y disciplinas, a las cuales se da igual importancia en el plan de estudios [...]” (COMIPEMS, 2016). Las instituciones públicas que cuentan con este modelo son:

- Centros de Estudios de Bachillerato (CEB-DGB)
- Colegio de Bachilleres del Estado de México (Cobaem-SE)
- Preparatorias Oficiales y Anexas a Escuelas Normales (SE)
- Preparatoria Texcoco (UAEM)
- Escuela Nacional Preparatoria (ENP-UNAM)
- Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH-UNAM)
- Centro de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD-SE)
- Colegio de Bachilleres (ColBach)

El bachillerato tecnológico, el cual se considera un modelo bivalente debido a que brinda una formación propedéutica para ingresar al nivel superior y también se incluyen asignaturas orientadas a que el estudiante curse una especialidad

técnica de las ofrecidas por cada institución. Las instituciones públicas que ofrecen éste, son:

- Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA-DGETA)
- Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS-DGETI)
- Centros de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS-DGETI)
- Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT-IPN)
- Centro de Estudios Tecnológicos (CET-IPN)
- Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM-SE)
- Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT-SE)

La educación profesional-técnica, conforme con lo señalado por la COMIPEMS, brinda formación especializada en diversas carreras técnicas. Anteriormente era de tipo terminal, ya que no se pretendía que los jóvenes al egresar accedieran a la educación superior, sino que se insertaran en el mercado laboral. Sin embargo, con la RIEMS este modelo modificó sus planes de estudio para dar la posibilidad a sus egresados de elegir alguna carrera del nivel superior; aun así, el énfasis se encuentra en la formación técnica. La institución pública para brindar este tipo de formación es el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

Dentro del Sistema de Educación Media Superior (SEMS), se encuentran los modelos anteriormente descritos, a su vez cada uno contiene instituciones con características propias que no siempre se comparten, a pesar de pertenecer a un mismo modelo; esto nos da una idea de la diversidad y complejidad que representa este nivel educativo, el cual se encuentra en el proceso de consolidar su identidad.

## 2.2. El Concurso de Asignación

En la Ciudad de México, los jóvenes, quienes acceden a la educación media superior deben presentar un examen que evalúa conocimientos y habilidades académicos adquiridos durante su estancia en la escuela secundaria, posteriormente se les sitúa con base en su puntaje en alguna opción educativa; esto es parte del Concurso de Asignación que regula la COMIPEMS y se lleva a cabo desde 1996 mediante un convenio firmado por las instituciones públicas que imparten el bachillerato en la Zona Metropolitana<sup>10</sup>.

Este proceso de selección busca distribuir la demanda educativa entre los diversos modelos e instituciones que se tienen como opción para cursar el bachillerato en la Ciudad de México. Los momentos del proceso de ingreso a la EMS se pueden vislumbrar en el cronograma del Esquema 05.

### Esquema 05. Cronograma de ingreso a la EMS

Periodo	Etapas
Enero	Publicación de la convocatoria
Enero – febrero	Pre-registro de los aspirantes en la página internet de la COMIPEMS
Febrero – marzo	Registro de aspirantes en las sedes establecidas
Junio	Aplicación del examen
Julio	Publicación de los resultados

Nota: Elaboración propia con información de COMIPEMS (2016) *Portal de la COMIPEMS*. Recuperado de <https://www.comipems.org.mx/>

<sup>10</sup> Para efectos del concurso, se estableció que la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, queda establecida por las 16 delegaciones de la Ciudad de México y 22 municipios conurbados del Estado de México, los cuales son: Acolman, Chicoloapan, Naucalpan de Juárez, Texcoco, Atizapán de Zaragoza, Chimalhuacán, Nezahualcóyotl, Tlalnepantla, Coacalco, Ecatepec de Morelos, Nicolás Romero, Tultepec, Cuautitlán, Huixquilucan, Tecámac, Tultitlán, Cuautitlán Izcalli, Ixtapaluca, Tepotzotlán, Valle de Chalco, Solidaridad, Chalco y La Paz.

El Concurso de Asignación se compone de varias etapas organizadas; sin embargo, es el examen el instrumento característico de todo el proceso, y que sobresale porque, con base en las respuestas dadas por el aspirante, se le asignará en una de sus opciones. La COMIPEMS señala que el examen es:

[...] una prueba estandarizada de diagnóstico y aptitud académica basada en los planes y programas de estudio vigentes de la educación secundaria y en el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que las instituciones de educación media superior definen como necesarios para desempeñarse adecuadamente en ese nivel (COMIPEMS, 2005: 75).

Al respecto Irene Guerra y Elsa Guerrero (2004) indican que el examen único desde su implementación funciona “[...] como un mecanismo de selección más que de evaluación de los conocimientos” (p. 20). Señalan que esto ha generado una tendencia en la educación media superior, ya que los jóvenes y sus padres entran en la lógica de querer un bachillerato que brinde una preparación para ingresar a una institución de nivel superior y, a pesar de la gran diversidad de opciones educativas públicas, se menosprecian las que no son propedéuticas debido a la experiencia, los comentarios o la falta de información. Por ende, esto lleva a saturar las opciones de bachillerato general y seleccionar en éstas a aquellos que obtuvieron un mejor resultado en el examen; a partir de esto, los jóvenes con menores puntajes quedan en opciones con baja demanda.

Los jóvenes que se encuentran en el Colegio de Bachilleres (Colbach) pasaron por el proceso de selección y asignación; es decir, concursaron para obtener un lugar en alguna de las alternativas establecidas en su hoja de registro. Ellos comenzaron a plantearse preguntas sobre a qué institución querían asistir y si alcanzarían o no el puntaje, esta situación aunada a presentar el Examen Único y conocer los resultados finales son situaciones que se les presentan y son parte de la experiencia de ingresar a la educación media superior en la Ciudad de México.

El examen cobra un significado distinto para cada joven, todos los entrevistados pasaron por el mismo proceso de selección, todos hacen referencia a éste y, sin embargo, cada estudiante lo significa en y desde su propia historia de vida, lo cual brinda diferentes visiones sobre un mismo objeto.

Las respuestas obtenidas de los estudiantes reflejan el papel central que le asignan al examen de selección para ellos al momento de acceder a la EMS, entre los significados se encuentran la ubicación de éste como un ente que decide dónde estudiarán, otros lo viven como la designación de otros y también hay quienes lo ven como un medio a través del cual ellos eligieron el plantel para cursar el bachillerato.

Un escenario encontrado en las voces de los jóvenes es aquel en el cual se asigna al examen la responsabilidad de encontrarse en esa institución; es decir, ellos registraron opciones de instituciones para cursar el bachillerato, pero “pierden” la capacidad de decidir por ellos mismos al momento de realizar el examen, porque ahora es el instrumento quien decidirá dónde asignarlos. Sobre esta situación se encuentran los siguientes fragmentos que sitúan al examen como el encargado de hallarse en el Colbach.

Ahm, por un examen [...] me tocó aquí y pues ya [...] me quise quedar aquí (E4Y18F1).

A través de un examen de admisión me quedé aquí [...] (E6V18F4).

Pues a través del examen ¿no? [...] (E6J19F8).

Pues por medio del examen [...] puse el bachilleres [...] y pues me quedé aquí (E6R17M3).

Cada respuesta pertenece a un estudiante diferente, en ellas hacen alusión a un mismo objeto, al cual invisten con propiedades que lo hacen ser el responsable de estar en esa institución. En estas respuestas no se encuentra la elección que hacen ellos sobre dónde quieren estudiar, sino que indican que

existen circunstancias ajenas a ellos por las cuales ellos se quedaron ahí; es decir, responsabilizan al examen. El examen es quien decide que ellos estén aquí; sin embargo, son ellos quienes toman la decisión de permanecer en la institución después de conocer el resultado, ya sea porque es una opción que les satisface, por no encontrar una alternativa viable o por no querer esperar un año para repetir el proceso de selección.

Una situación, un tanto opuesta, es aquella en la cual los estudiantes son responsables de encontrarse en el Colegio de Bachilleres. Son ellos quienes realizaron el examen, los resultados de éste son por su desempeño en la prueba y estar aquí es consecuencia de este proceso, en el cual se sitúan los actores principales. Los siguientes fragmentos permiten clarificar lo planteado, ellos toman su decisión antes de presentar el examen. Durante la presentación de éste y al momento de conocer los resultados reconocen que ellos son los responsables de tener esos aciertos y, por tanto, estar en esta institución.

Yo elegí esta escuela [...] porque me gustaba el plantel (E2F17M7).

[...] la puse en la hojita y pues...pues yo creo que fue por mis aciertos que estoy aquí y mm...pues sí, nada más, por los aciertos (E2D16F2).

Por medio de un examen, del examen único de COMIPEMS [...] yo decidí venir aquí al Colegio de Bachilleres (E4G16F6).

Pues hice mi examen a la...del COMIPEMS y pues me quedé en tercer lugar en Colegio de Bachilleres (E6S18F5).

Estas respuestas son dadas desde los sujetos, es el estudiante quien se posiciona en un lugar de asumir como propios los resultados obtenidos en el examen del Concurso de Asignación, sean o no favorables para cada uno. El alumno se asigna la acción realizada como propia y que surge de él. John Coleman (2003) señala a la adolescencia como una etapa en la cual el sujeto se

encuentra en un conflicto “[...] para determinar la naturaleza exacta de su yo, y para consolidar una serie de elecciones en un todo coherente que instituya la esencia de su persona.”<sup>11</sup>

La toma de decisiones es un proceso en el cual los sujetos se encuentran inmersos en una continuidad permanente, sin embargo, en la adolescencia es una característica acentuada; varias de las decisiones tomadas en esta etapa tendrán una incidencia en el rumbo que tome el proyecto de vida del adolescente. Decidir en torno al bachillerato al que se pretende asistir durante los siguientes tres años, es un momento que genera expectativa e incertidumbre. Estas emociones son compartidas entre los compañeros de secundaria quienes se encuentran también tomando decisión sobre a qué institución acudir después de la secundaria. Asimismo, los padres y profesores centran su atención en la decisión que los estudiantes están a punto de tomar, esto contribuye a aumentar la presión y generar angustia en los estudiantes.

En esta etapa, algunas decisiones se harán sin dejar que los padres influyan de forma evidente o se permitirá su participación sin dejar en ellos las decisiones que les corresponden a los estudiantes, sin embargo, también existen casos donde son la madre, el padre o ambos quienes pretenden tomar la elección que les corresponde a sus hijos. Una de estas decisiones es acerca de la institución de EMS a la cual asistirá el joven, en algunos casos son los padres quienes insisten en decidir y no permiten a sus hijos construir una decisión propia.

Mi mamá me estaba dando como más opciones, estudiar enfermería, o sea meterme a una escuela particular de enfermería [...] (E4G16F6).

Mi mamá me dijo que pusiera este plantel porque yo no lo conocía, entonces ya después me quedé en él (E6J19F8).

---

<sup>11</sup> Es decir, existen sujetos que se sentirán más cómodos con su elección porque es acorde a su proyecto de vida o a ciertas circunstancias que vive en ese momento y otros que tal vez no planeaban decidir eso pero se asumen como responsables de la consecuencia.

En la primera situación la madre busca apoyar a la joven brindándole alternativas que le sean de utilidad, un “plan b” si no llega a quedarse en la institución pública de su preferencia. Pensar en asistir a una institución privada y estudiar una carrera técnica es una decisión difícil, ya que no siempre las familias cuentan con los recursos económicos para inscribir a sus hijos en una escuela privada, más que buscar una institución con un adecuado nivel académico, buscan aquella donde los pagos no sean elevados. La cuestión con la carrera técnica es que la educación superior sigue estando en el proyecto de vida de la mayoría de los jóvenes, así que tomar esta opción puede llevarlos a cambiar sus metas a lo que la realidad les va presentando; es decir, tener que elegir una carrera técnica por no quedar en la institución esperada o no poder pagar una escuela privada que les permita continuar con sus estudios.

La segunda situación indica que es la madre quien impone una de las opciones en el registro al Concurso de Asignación y es en la que finalmente queda. La joven por complacer o por verse obligada ante la presión de su mamá accede a elegir el Colegio de Bachilleres, esto puede generar frustración, ya que no es una institución conocida para ella en cuanto a ubicación, plan de estudios, instalaciones, etc. Esta problemática refleja que no siempre los jóvenes se involucran totalmente en el paso que darán después de la secundaria, existe desorientación por parte de las escuelas de procedencia sobre el tema del bachillerato, se revisa sin profundizar en él y sin considerar las necesidades que presentan los estudiantes. Los padres, al considerar que ellos pueden decidir mejor que sus propios hijos, los influyen en la elección; haciendo que seleccionen las opciones que creen más adecuadas para que el joven curse su bachillerato.

De acuerdo con el trabajo de Marcia, mencionado por Coleman (2003), es común que los adolescentes se encuentren siguiendo metas que resultan de las elecciones hechas por otros, y con esto se hace referencia a los padres principalmente, quienes representan una figura de autoridad para el joven; el papel que juegan los padres en la toma de decisiones puede ser, desde no analizar las

opciones educativas en conjunto con su hijo, hasta querer imponer una decisión sin consultar los intereses del joven.

Es así que cada joven significa de forma distinta el Concurso de Asignación regulado por la COMIPEMS, haciendo mención del registro de opciones y del examen que presentan para ser acogidos por alguna institución de EMS, la incertidumbre se encuentra presente en ellos antes de conocer la opción asignada y es su capacidad de tomar decisiones en torno a su futuro académico quien ocupa un lugar central en cómo los jóvenes van construyendo un proyecto de vida.

Es el Concurso de Asignación un filtro que pretende acomodar a la demanda educativa en las distintas opciones ofertadas por la EMS, esto lo hace a través de su instrumento que evalúa los conocimientos y las habilidades de cada estudiante. Al contrastar el número de aciertos obtenidos en el Examen Único con las opciones registradas por el aspirante se llega al resultado que asigna a cada joven a una institución pública de EMS; sin embargo, no siempre las aspiraciones de los jóvenes coinciden con el resultado obtenido.

### 2.3. Los resultados del Concurso de Asignación

Los resultados del Concurso de Asignación señalan que alrededor de un 30 a un 35% de estudiantes obtienen un lugar en su primera opción y un 75% en alguna de sus primeras cinco opciones; esto según la *Gaceta de Resultados Electrónica* (2012) publicada por la COMIPEMS. Sin embargo, la publicación no recoge las historias detrás de las cifras, las emociones que viven los estudiantes al conocer la institución que resultó del número de aciertos y de los lugares disponibles en cada plantel para dar cabida a la demanda educativa.

Los planteles de educación media superior, pertenecientes a la UNAM y el IPN, cuentan con un gran número de jóvenes que año con año aspiran a obtener un lugar en estas instituciones, convirtiéndose en las primeras opciones en la hoja de registro del Concurso de Asignación. Los 14 planteles de la UNAM son, sin

duda, los más demandados; según datos de la COMIPEMS (2005) casi un cincuenta por ciento de los aspirantes la inscribe como su primera opción y sólo uno de cada cuatro alcanza un lugar.

La mayoría de los solicitantes deben de ingresar a otra de sus opciones o volver a intentarlo un año después, esto debido a que el número de aciertos<sup>12</sup> no es suficiente para acceder a la expectativa construida desde su registro e inclusive antes. Existe desde 1996, fecha en la que se instaura el Examen Único, una notoria diferencia en el número promedio de preguntas respondidas de forma correcta entre los aspirantes que buscan ingresar a los planteles de la UNAM, pero no lo consiguen y quienes logran ser asignados a dicha casa de estudios; esta diferencia va de los 17 a los casi 30 aciertos, según el informe de la COMIPEMS (2005)

Respecto al Colegio de Bachilleres, se señala que aproximadamente entre un 7 y 9% de los aspirantes solicita alguno de los 20 planteles de esta institución como su primera opción. La mayor parte de la comunidad estudiantil se encuentra conformada por jóvenes que solicitaron otra institución pero no consiguieron ingresar; con esto y los párrafos anteriores se puede afirmar que el proceso de selección “se trata [...] de dos mundos diferentes: uno, el de las expectativas de estudios de los jóvenes, y otro conformado por la oferta escolar” (COMIPEMS, 2005: 115).

La mayoría de los estudiantes entrevistados señalan que el Colegio de Bachilleres era una de sus opciones, pero no la primera. Ellos sabían que podían ser asignados al Colbach, pero no es una realidad hasta el momento en el cual conocen el puntaje obtenido y la institución designada; es decir los “dos mundos diferentes”, las dos realidades posibles se confrontan para convertirse en el presente del joven, como se muestra a continuación:

---

<sup>12</sup> Es importante aclarar que el número de aciertos no lo establece la institución a la cual se pretende ingresar ni la COMIPEMS, sino que se determina por la demanda de ingreso y el cupo en cada entidad educativa. Los estudiantes con mayor puntaje en el Examen Único son los primeros en ser colocados en la opción de su preferencia, después se continúa con estudiantes de menor puntaje y si el cupo de su primera opción está lleno se comienza a buscar en sus siguientes opciones.

Pues no era así una de las opciones que yo tenía planeadas, ¿no? Pero aun así la puse en la hojita [...] el CCH era mi primera opción [...] no logré alcanzar el puntaje para mi primera opción y pues por eso estoy aquí (E2D16F2).

[...] me quedé aquí en mi tercera opción...la primera fue la Prepa 1 (E6V18F4).

A pesar de la diversidad de instituciones públicas de EMS<sup>13</sup> en la Zona Metropolitana, se destaca en las respuestas de los jóvenes la imperante apuesta por ingresar a las opciones que ofrece la UNAM. La EMS no está logrando satisfacer las expectativas de los jóvenes, nos encontramos con instituciones saturadas y miles de estudiantes desilusionados por no haber ingresado a estos planteles, y por el otro lado las instituciones que pocos querían, conformadas por “estudiantes rechazados” de su primera o primeras opciones.

Sobre el papel del Concurso de Asignación en la EMS Hugo Aboites (2004) señala que ha sido

[...] la manera más conveniente que ha encontrado la Secretaría de Educación Pública para resolver un problema concreto en el área metropolitana [...] la necesidad de disminuir la presión en las escuelas de mejor calidad y más demandadas [...] y, más importante aún, la manera de llenar las escuelas de menor calidad y de carácter técnico [...] usualmente medio vacías (184).

Son las voces de los jóvenes, quienes cuentan sobre no quedarse en su primera opción, ellos son parte del 75% de aspirantes que están en alguna de sus primeras cinco opciones, sin embargo, no era lo que deseaban. Aunque la COMIPEMS presuma de este porcentaje como un logro en el cual los estudiantes consiguen posicionarse en alguna de sus preferencias, la realidad es que la

---

<sup>13</sup> En la Zona Metropolitana las nueve instituciones que conforman la COMIPEMS ofrecen educación media superior en alguna de los tres modelos (propedéutico, técnico o bivalente) en un total de 395 planteles. De estos, sólo 14 pertenecen a la UNAM (9 ENP y 5 CCH) y 16 al IPN (15 CECyT y 1 Centro de Estudios Tecnológicos).

opción en la cual son asignados dista mucho de la primera que ellos tenían en su ideal.

No me quedé en mi opción principal, pero estaba dentro de mis opciones [...], no quise repetir ningún trámite [...] (E4Y18F1).

Mi primera opción fue el CCH y después fue ésta, puse bien poquitas, pero pues quedé en la segunda (E4G16F6).

[...] me quedé en tercer lugar, en Colegio de Bachilleres. Y pues ya me mandaron a pagar todo, fui a inscribirme, me dieron mi horario de clases y ya, me presenté el día que me señalaron [...] Había puesto la Prepa 1 y el CCH sur y en tercera ya Colegio de Bachilleres (E6S18F5).

Mencionar *“me quedé en tercer lugar”* remite a cómo la joven vive el proceso de selección, un filtro por el cual se debe pasar si se pretende acceder a la EMS pública del país. El significado dado al Concurso de Asignación es, aquel que, detrás del discurso sobre la igualdad de oportunidades, pertinencia y objetividad, se vislumbra: la competencia entre estudiantes por ingresar a algún plantel público que ellos consideren que cumple con sus expectativas. Y la situación se agrava, ya que cada estudiante no compite sólo con los estudiantes de tercer grado de las secundarias públicas, también lo hacen con los estudiantes que egresan de secundarias privadas quienes por diversas razones han decidido continuar su formación en algún plantel de educación pública, o con aquellos que optaron por volver a concursar después de un año o más.

Para acceder a la EMS se debe concursar y, por ende, competir entre miles de estudiantes; esta lógica ha llevado a que en las mejores instituciones públicas se asignen a los “mejores estudiantes”, delegando a los que obtienen un resultado menor a las escuelas que son poco demandadas. Es un escenario que acrecienta la desigualdad en el sistema educativo.

Existen situaciones que no se encuentran registradas en algún documento o discurso oficial cuando se informa sobre la EMS, historias que están detrás de los porcentajes de aquellos que no logran ingresar a su primera opción, voces que se pierden y no siempre son tomadas en cuenta para tomar decisiones que lleven a mejorar los procesos educativos.

[...] yo creí que no iba a salir de la secundaria y puse el bachilleres en primera opción y cuando dieron las gacetas pues podía haber quedado en prepa o bueno cualquiera que hubiera querido, sólo me faltaron nueve para tener todas las respuestas bien y pues me quedé aquí [...] para no perder un año ya me quedé...tuve que quedarme en esta escuela. Me hubiera gustado quedarme en CCH sur o en la Prepa 1...de ahí en fuera los demás me hubieran dado igual [...] las puse así rápido, puse primero los bachos, después los CETIS y después la prepa y pues ahí sí la regué (E6R17M3).

En este relato nos encontramos con un gran contraste en el resultado conseguido por el estudiante en la secundaria: un bajo promedio, y el resultado que obtuvo en el Examen Único: un puntaje elevado. La educación en todos los niveles educativos del país, y en particular la educación básica, no considera en sus planes y programas de estudio, así como en los métodos didácticos de los docentes, a la variedad de estudiantes que tienen. Cada estudiante cuenta con un diferente estilo de aprendizaje y una manera diferente de incorporar lo que aprenden cada día. Por lo narrado se puede establecer que su desempeño no era lo esperado y tampoco se nota un apoyo por los docentes para guiarlo en el proceso del Concurso de Asignación.

La escuela secundaria sigue siendo una enseñanza basada en la transmisión de conocimientos lo cual “[...] sugiere una imagen excesivamente estática y pasiva del aprendizaje [...] el estudiante se configura claramente como receptor de una comunicación unilateral a la que no debe aportar nada más que la reproducción correcta del contenido transmitido” (Pérez, 2004: 276).

El sujeto y lo que lo constituye es una sola entidad, al momento de tomar una decisión no puede desprenderse de ciertas características que lo hacen ser quien es, por esto mismo las elecciones hechas pueden tener una carga de incertidumbre respecto a lo que se espera en un futuro cercano. El joven confió en lo que su promedio y su desempeño escolar decían de él; se concibió a sí mismo como sus profesores lo hacían y, en ese momento, su decisión respecto a su futuro académico le pareció sensata y acorde a su persona.

Al mencionar *“tuve que quedarme en esta escuela”* denota la frustración y/o decepción de conocer lo que pudo haber sido, sin embargo, nos encontramos con una idea que indica que el estudiante se ha apropiado del discurso sobre ser eficiente y cumplir con el tiempo que se establece para cursar el bachillerato, no se da la posibilidad de corregir lo que se vive como error; se va asumiendo como un estudiante de bachillerato en un espacio escolar no deseado desde un inicio.

Nuevamente vemos reflejado el deseo de ser acogidos por la UNAM, si bien, la opción en la hoja de registro no ocupaba un espacio prioritario, en el ideal del joven sobre una realidad construida como alternativa y que se impone como un deseo después de conocer los resultados, *“me hubiera gustado quedarme en CCH sur o en la Prepa 1”*. Las otras opciones carecen de sentido para él, impregna de importancia a aquellas que aspiraba y ahora construye un significado para el Colegio de Bachilleres, la institución en la cual decidió quedarse.

Existe multiplicidad de significados construidos alrededor del proceso de asignación, las expectativas construidas sobre las distintas opciones para cursar el bachillerato, las decisiones tomadas antes y después de presentar el Examen Único. Aunque algunas respuestas han coincidido en ciertos aspectos, la riqueza de hacer este trabajo es encontrar también aquellas que toman otro camino, como la historia presentada a continuación:

[...] desde que pasó mi hermano, por todo lo que me contaba me llamó mucho la atención y pues fue mi primera opción [...] me gustaba mucho, luego cuando venía por mi hermano acá, lo veía

y sí era acá de, como que está muy bien la escuela, me llamó la atención venir acá [...] creí que no iba a quedar porque en la secundaria era diferente, era bien relajiento, no hacía tarea, no entraba a clases; hasta que mi mamá habló conmigo y pues me puse las pilas y aquí estoy (E2F17M7).

El acercamiento a una institución a través de algún familiar cercano posiciona al estudiante en un ambiente diferente a aquellos que no tienen la oportunidad de conocer a la institución a través de la experiencia de otros. Entrar a una nueva escuela puede llenar de incertidumbre; sin embargo, en este caso existía la posibilidad de clarificar dudas y dispersar temores sobre lo que pasaba ahí dentro; es decir, la dinámica escolar que se vivía; y esto conlleva a que los otros bachilleratos, diferentes a los de la UNAM y el IPN, sean considerados como una opción viable y satisfactoria para cursar el siguiente nivel educativo.

En el SEN son los estudiantes quienes se adaptan al estilo de enseñanza del profesor y no el profesor a ellos. Son los docentes quienes deberían encontrar, a través de diversas técnicas y métodos didácticos, la forma de hacer una mediación en el salón de clases para que a todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender. Es decir, hablamos de un aproximado de treinta personas diferentes ajustándose a la mecánica de una sola persona, en consecuencia, quienes no se adaptan a las reglas y al autoritarismo que permea en la relación vertical entre profesores y alumnos, puede llegar a considerarse un “alumno problema”; tal es el caso de este joven que incluso él mismo se considera “relajiento”.

Existe una pauta que permite al joven tomar conciencia sobre su papel como estudiante, es reconocerse como un actor de cambio ante su conducta, pasar de “*era bien relajiento*” a “*me puse las pilas*”. Es darse cuenta de la transición que implica pasar a otro nivel, adquirir responsabilidades y ubicarse como el único capaz de hacer algo al respecto de la conducta que se tenía y la que se quiere tener. Esta pauta es propiciada por la madre: “*mi mamá habló conmigo y pues me puse las pilas*”, es este el momento en el cual, el joven decide

si quiere continuar con la conducta que lo caracterizó en la secundaria o hacer un cambio.

Así pues, las situaciones que se han planteado en este apartado permiten comprender las circunstancias a las que se enfrentaron algunos jóvenes en la elección de sus opciones, además de entender cómo vivieron el proceso de no acceder a las instituciones consideradas de alta demanda, que en su mayoría son las pertenecientes a la UNAM y al IPN. Los factores de esta problemática son muy diversos, entre ellos se encuentran: el significado dado a la educación que se tiene en la sociedad como aquella que permite la movilidad socioeconómica, la diferencia de la calidad educativa entre las instituciones conformantes de la educación media, la diversidad entre los modelos de EMS, los jóvenes prefieren aquellos que se clasifican como bachilleratos universitarios. Aunque la mayoría de los entrevistados se encuentra en esta situación, también existen jóvenes que buscaban ingresar al Colegio de Bachilleres en primera opción, esto se debe a la influencia de los familiares, quienes brindan un acercamiento a cómo es la institución; es decir, aproximan el contexto institucional a los estudiantes, lo cual les permite tener una perspectiva diferente a aquellos que no cuentan con la información proveniente desde el interior del Colbach.

El capítulo aquí presentado buscó ofrecer un panorama sobre la llegada de los jóvenes al Colegio de Bachilleres, haciendo uso de las voces de los sujetos para conseguir un análisis que dé a conocer sus situaciones, sus ideas y sus vivencias sobre un mismo asunto, el proceso del Concurso de Asignación, haciendo énfasis en las etapas del examen y de los resultados. La pretensión de este análisis no es generalizar las vivencias y significados pertenecientes a los estudiantes entrevistados, sin embargo, no se descarta la posibilidad de encontrar situaciones similares entre otros miembros de la comunidad estudiantil.

Finalmente, la situación del Concurso de Selección es un proceso complejo por lo que éste involucra, la toma de decisiones de los jóvenes y sus padres, afrontar un examen para el cual pueden no sentirse preparados después de haber cursado una educación secundaria deficiente, enfrentarse a otros jóvenes con

inquietudes parecidas para competir por un lugar que se desea pero sólo algunos consiguen, no sentirse apoyados por padres o maestros al momento de elegir, además de seleccionar las instituciones para el registros sin conocerlas a profundidad y que resultan tan diversas entre ellas. Continuando con esto, en el siguiente capítulo se presentan las experiencias de los jóvenes al encontrarse como estudiantes en el plantel y el proceso por el cual pasan para adaptarse a esta situación.

### 3. EL COLEGIO DE BACHILLERES

En este capítulo se pretende, después de presentar lo referente al ingreso a la educación media superior en los subtemas anteriores, abordar cómo se encuentra conformado el Colegio de Bachilleres, su creación y lo que ofrece a los jóvenes que asisten a uno de sus planteles, esto permite establecer el contexto escolar que forma parte de la realidad de quienes aquí convergen.

Se analiza el proceso de adaptación por el cual pasan los estudiantes para asimilar su ubicación en un nuevo plantel y tipo educativo, comenzando por sus impresiones en el momento que empezaron a asistir y cómo se van transformando a través de los semestres transcurridos en la institución. Posteriormente se señala cómo es un día en el plantel, desde la mirada de los jóvenes, lo que permite revisar que no sólo asisten buscando un espacio formativo, sino también la importancia que tiene para ellos la convivencia con sus pares. Asimismo, se incluye la historia de una estudiante que refleja el proceso de reingresar al plantel.

#### 3.1. Características del Colegio de Bachilleres

El Colegio de Bachilleres es un organismo público descentralizado del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio; se crea durante el periodo de Luis Echeverría Álvarez mediante decreto presidencial el 19 de septiembre de 1973; la publicación en el *Diario Oficial de la Federación (DOF)* se haría unos días después; el 26 de septiembre. Las consideraciones señaladas en el Decreto (1973) para su creación fueron tres:

1. El aumento de aspirantes que deseaban ingresar a alguna institución pública o privada de educación media, esto en consonancia con el crecimiento de la población y la necesidad de capacitarse profesionalmente ante los requerimientos del desarrollo económico, social y cultural del país.
2. Asimismo, se consideró ampliar las oportunidades educativas, permitiendo que los jóvenes continuaran con sus estudios superiores o ingresaran al

campo laboral, ya que en un inicio el Colbach contaba con una doble finalidad: propedéutica y terminal.

3. Necesidad de disponer de personal técnico en un corto periodo de tiempo comparado con lo que habría que esperar si concluyeran la educación superior, es por esto la importancia de capacitar a los jóvenes para su inserción al campo laboral.

La creación del Colegio de Bachilleres, de acuerdo con Lorenza Villa (en Arnaut & Giorguli, 2010), se debió en gran parte al intento del Estado en separar la educación superior de la media superior, debido a que propiciaba el deseo en los jóvenes de continuar con estudios superiores y no se veía a la educación media como un fin en sí mismo sino un puente entre la educación secundaria y la superior. Al hacer esta separación se buscaba igualmente regular el crecimiento de la demanda en las instituciones de educación superior, principalmente en la UNAM y el IPN.

La institución comenzó actividades en la Ciudad de México en enero de 1974 con cinco planteles que recibieron un aproximado de 11 800 estudiantes. La demanda favoreció el crecimiento y entre 1977 – 1978 se crearon once planteles más. Para 1979 se establecieron otros planteles y, finalmente, en 1985 entró en función el plantel 20 (Colbach, 2016). En el Esquema 06 se pueden apreciar los planteles divididos por zonas, así como el año de creación y la matrícula inicial en comparación con la actual (ciclo escolar 2016 – 2017), puede apreciarse una gran diferencia entre la cantidad de alumnos que ingresaron en los años setenta y la que actualmente asiste a los planteles.

**Esquema 06. Planteles del Colegio de Bachilleres**

Zona	Plantel	Año de creación	Matrícula inicial	Matrícula 2016 -2017
Norte	1 El Rosario	1974	1 683	6 840
	2 Cien Metros “Elisa Acuña Rossetti”	1974	2 801	7 621

	5 Satélite	1974	2 725	7 570
	8 Cuajimalpa	1978	754	2 857
	11 Nueva Atzacolco	1978	876	2 238
	18 Tlilhuaca – Azcapotzalco	1979	443	2 747
	19 Ecatepec	1979	487	2 755
<b>Centro</b>	3 Iztacalco	1974	2 682	7 678
	6 Vicente Guerrero	1977	1 604	7 527
	7 Iztapalapa	1978	1 580	5 512
	9 Aragón	1978	1 582	5 546
	10 Aeropuerto	1978	1 505	4 969
	12 Nezahualcóyotl	1978	1 205	5 559
<b>Sur</b>	4 Culhuacán “Lázaro Cárdenas	1974	2 257	6 673
	13 Xochimilco “Quirino Mendoza y Cortés”	1978	804	3 709
	14 Milpa Alta “Fidencio Villanueva Rojas”	1978	531	2 079
	15 Contreras	1978	679	2 659
	16 Tláhuac “Manuel Chavarría Chavarría”	1978	509	3 120
	17 Huayamilpas – Pedregal	1979	432	2 948
	20 Del Valle “Matías Romero”	1985	720	2 419
		<b>Total</b>	<b>25 859</b>	<b>93 026</b>

Nota: Elaboración propia con información de Colbach (2016) *Colegio de Bachilleres*. Recuperado de <http://www.cbachilleres.edu.mx>

Además de la modalidad escolarizada, el Colbach cuenta con el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) en los planteles 1, 2, 3, 4, y 5 desde el año 1976 y con el bachillerato en línea a través de una plataforma en internet. Los estudiantes pueden transitar de de la modalidad escolarizada al SEA o al bachillerato en línea, mediante el cumplimiento de requisitos establecidos por la institución. El SEA también se ofrece en los centros correccionales del país.

La filosofía institucional bajo la cual se rigen los planteles del Colbach se compone de los siguientes elementos:

### **Objetivo**

Se busca que nuestros estudiantes egresen con una formación académica integral, de calidad, con motivación e interés por aprender, con adopción de los valores universales que les permitan una adecuada inserción en la sociedad y un buen desempeño en sus actividades académicas o laborales. (Colbach, 2011: 20 - 21)

### **Misión**

Formar ciudadanos competentes para realizar actividades propias de su momento y condición científica, tecnológica, histórica, social, económica, política y filosófica, con un nivel de dominio que les permita movilizar y utilizar, de manera integral y satisfactoria, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, pertenecientes a las ciencias naturales, las ciencias sociales y a las humanidades (Colbach, 2011: 20).

### **Visión**

Ser una institución educativa con liderazgo académico y prestigio social, con estudiantes de excelencia, comprometidos consigo mismos y con su sociedad; en instalaciones bien equipadas, seguras y estéticas, con procesos administrativos eficientes que favorezcan la formación de bachilleres competentes para la vida (Colbach, 2016).

Actualmente, la globalización ha exigido a los países adaptarse a los cambios que conlleva formar parte de una aldea global e incorporarse a la Sociedad de la Información, situación que ha trastocado la concepción que se tiene de educación y el papel de la escuela. Las nuevas generaciones se enfrentan a una gran cantidad de información en todo momento, que deben aprender a procesar para que no quede como una simple acumulación de ésta y pueda ser útil para su vida, por lo cual es necesario el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que les permita enfrentar las demandas del contexto.

[...] Es muy importante que los estudiantes desarrollen competencias para discernir, seleccionar, codificar, organizar, analizar, retener, recuperar y utilizar la información y convertirla en conocimientos útiles que les permitan alcanzar una mejor calidad de vida y una adecuada participación social e individual en procesos productivos y de convivencia humana (Colbach, 2011: 5).

El enfoque del modelo educativo del Colbach pretende ser constructivista y humanista, busca centrar las prácticas en el aprendizaje; sin embargo, en el documento *Modelo académico* (2011) se menciona que éstas se han enfocado en la transmisión de contenidos solamente.

El Colegio de Bachilleres ofrece el modelo de bachillerato general con fines científicos, tecnológicos y humanísticos; está diseñado para cursarse en tres años. Al egresar el joven habrá adquirido aprendizajes para la vida (competencias genéricas), para estudios superiores (competencias disciplinares) y para el trabajo (competencias profesionales). Para conseguir esto, su plan de estudios se actualizó en 2014, teniendo como resultado: 44 asignaturas obligatorias de formación básica, 4 asignaturas de formación específica y un grupo ocupacional de formación para el trabajo que contiene de cinco a siete módulos en ocho salidas ocupacionales.

En el área de formación básica se engloban las asignaturas en campos de conocimiento (lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias experimentales,

ciencias sociales, humanidades y desarrollo humano), incorpora los conocimientos indispensables que debe poseer todo estudiante de bachillerato de los diversos campos (Colbach, 2011).

El área de formación específica se encuentra dividida en dominios profesionales (físico-matemáticas, químico-biológicas, económico-administrativas y humanidades y artes), abona al carácter propedéutico del Colegio, profundizando en los campos del saber y contribuyendo a que el estudiante encuentre su vocación (Colbach, 2011).

El área de formación laboral se imparte a partir del tercer semestre e incluye los siguientes grupos ocupacionales: contabilidad, turismo, química, biblioteconomía, recursos humanos, arquitectura e informática; los cuales presentan una salida ocupacional<sup>14</sup>, con excepción de informática que tiene dos (Colbach, 2014). Esta área pretende favorecer la inserción al campo laboral desde que el estudiante culmina el bachillerato.

A la par de las asignaturas que componen el plan de estudios, se ofrecen actividades paraescolares que son opcionales para los jóvenes. Se encuentran los talleres artísticos en danza, artes plásticas, música y teatro; y los talleres deportivos: ajedrez, atletismo, basquetbol, futbol y voleibol. Cada plantel cuenta con grupos o equipos representativos para los encuentros externos con otros planteles o instituciones.

Los principales servicios educativos<sup>15</sup> con los que cuenta el Colegio de Bachilleres para apoyar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en los estudiantes son:

- Tutoría: Actividad académica llevada a cabo por los docentes de cada plantel, los estudiantes cuentan con un tutor grupal que apoya

---

<sup>14</sup> Las ocho salidas ocupacionales no se encuentran disponibles en todos los planteles del Colbach, éstas son: auxiliar diseñador gráfico, auxiliar programador, dibujante de planos arquitectónicos, auxiliar de recursos humanos, auxiliar bibliotecario, auxiliar laboratorista, auxiliar de contabilidad y auxiliar de servicios de hospedaje, alimentos y bebidas (Colbach, 2014).

<sup>15</sup> Información obtenida del portal de internet del Colegio de bachilleres: <http://www.cbachilleres.edu.mx/>

al grupo en la prevención y atención de situaciones escolares, personales o académicas que afecten el desarrollo del joven. También cuenta con tutores académicos y docentes especializados en las diferentes asignaturas para resolver dificultades en el aprendizaje de las disciplinas.

- Orientación educativa y para la salud: se busca promover actividades para contribuir al proceso formativo en lo escolar, vocacional y personal.
- Servicio médico: Además de brindar atención al estudiante cuando presenta algún problema de salud, ofrece talleres dirigidos a la prevención de enfermedades y de primeros auxilios.
- Laboratorios: Espacios dentro de cada plantel para realizar prácticas en el área de las ciencias naturales.
- Biblioteca: Cada plantel y las oficinas generales cuentan con una biblioteca, en total son 21 recintos con más de 27 mil títulos y suscripciones a revistas impresas. Existe un catálogo en línea para consultar los títulos disponibles.
- Salas de cómputo: Existen 71 salas de cómputo distribuidas en los 20 planteles, utilizadas como espacio para impartir ciertas clases o apoyar a los estudiantes con la asignación de tiempo en las computadoras para realizar sus tareas.
- Becas: Se encuentran diversos programas de becas con características y requisitos distintos entre sí para apoyar económicamente a los estudiantes.

Lo señalado hasta el momento ha permitido referir en líneas generales la conformación del Colegio de Bachilleres, sus fines y la propuesta educativa ofertada a los jóvenes que se encuentran en la institución o para atraer a los aspirantes que no se han decidido por alguna de las diversas opciones de la educación media superior.

### 3.2. Las impresiones de los estudiantes al quedarse

Ingresar al bachillerato representa un cambio que puede vivirse de distintas maneras, en este apartado se presentan las impresiones de los jóvenes al conocer el plantel educativo al cual asistirían. El principal motivo por el cual los jóvenes ingresan a una institución de educación media superior es que la visualizan como una oportunidad de movilidad social, ya sea para continuar con estudios superiores y el deseo de ser profesionistas o la obtención de un certificado que avale la capacitación recibida para su incorporación en el campo laboral (Gutiérrez, 2009).

La escuela debe cumplir las expectativas de los estudiantes y responder a las demandas sociales que son puestas en ella. Ángel Pérez (1999) señala que la finalidad preponderante es fomentar y cuidar la emergencia y el fortalecimiento del sujeto; al contrario de poner el énfasis en la asimilación de la cultura predominante o prepararlo para las exigencias laborales, las certezas que guíen la práctica educativa deben surgir “[...] de la búsqueda compartida, de argumentos apoyados en la reflexión personal, en el contraste de pareceres y en la experimentación de proyectos democráticamente estimulados y controlados” (Pérez, 1999: 77). Es decir, la práctica educativa debe ser el resultado de un consenso a través de la participación democrática, informada y reflexiva.

Lo que expone Ángel Pérez es una situación cuestionable debido a que las instituciones educativas están creadas para reproducir la cultura y, especialmente, la educación media superior se ha creado con la finalidad de preparar a los sujetos para su inserción en el campo laboral; cuestión que no puede dejarse de lado. La RIEMS señala la importancia del desarrollo de habilidades y actitudes en los sujetos para un adecuado desempeño en la sociedad, en este momento es necesario que las escuelas replanteen cómo se encuentran situadas en la sociedad y den un papel preponderante al estudiante, conceptualizándolo no sólo como receptor de conocimientos, sino como un agente capaz de transformar su entorno; ya que aunque la Reforma señale esa intención es algo que no se ha

cumplido del todo porque los estudiantes siguen sin salir con las competencias para enfrentar los retos impuestos por el sistema social.

Emilio Tenti señala que la escuela más que una “fábrica de sujetos”, debe ser “[...] un espacio dotado de reglas y recursos donde los sujetos que lo habitan tienen espacios de negociación, de articulación, de producción de experiencias y sentidos diversos” (2008: 133). Es difícil imaginar una sociedad sin un espacio destinado a desarrollar saberes, habilidades y actitudes en las personas, se requiere de una institución destinada a la humanización de los individuos, indudablemente se hace referencia a la escuela.

La educación escolar permite la formación y socialización de las personas para promover el desarrollo social y económico de los países. Las funciones asignadas hoy en día a la escuela como institución social, cultural y política, según Margarita Zorrilla ( en J.C. Tedesco, A. Marchesi & C. Coll, 2011) son:

- Educativa, orientada a promover el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes.
- Control ideológico, situación que deber expresarse como democracia y tolerancia.
- Política, formar ciudadanos competentes.
- Económica, orientada a la formación de competencias genéricas, las cuales tendrán el rasgo de ser transferibles para insertarse y permanecer en el mercado laboral.
- Social, responsabilidad del Estado la distribución social de los saberes.

Si bien la escuela busca reproducir la ideología imperante en la sociedad, también es cierto que la educación brinda a las nuevas generaciones la posibilidad de transformarse o seguir en la misma línea de las generaciones pasadas, esto indudablemente repercute en la sociedad. Esta situación de transformar puede verse reflejado principalmente en la educación media superior y superior, esto se

debe en gran parte a la etapa de desarrollo en la cual se encuentran los estudiantes: la juventud.

La juventud implica una condición delimitada por dos procesos: uno que impacta en lo biológico del sujeto y otro en lo social. En esta conjunción, el sujeto entre los 15 y 29 años de edad ya se encuentra maduro fisiológicamente y se transforma en un agente social competente para la sociedad, al asimilar e interiorizar los valores de ésta (Brito, 1998; Dávila, 2004). Los jóvenes en edad de cursar el bachillerato (15 a 18 años) presentan generalmente una dependencia hacia algún mayor, sin embargo, y debido a que la escuela más que estar concebida para transformar la sociedad, se encuentra reproduciéndola – también existe una dependencia hacia los docentes o directivos – ellos tienen la posibilidad de trastocar la cadena de reproducción social (Westbrook en Zorrilla, 2011).

El papel que tiene la escuela, sus actores y los roles que cumplen al interior son parte de una cultura específica<sup>16</sup> que se desarrolla y se reproduce en este espacio. Al respecto, Berger y Luckmann (1968) señalan que las instituciones tienen como finalidad controlar la conducta del ser humano, estableciendo patrones y orientando el comportamiento individual, rechazando otras posibilidades de comportarse como sujetos en determinada sociedad. En este sentido, se puede afirmar que cada espacio educativo tiene una cultura escolar propia que se ve permeada por la cultura social – lo macro incide en lo micro -, así cada institución de EMS cuenta con una cultura que en lo particular se diferencian entre sí, afirmando incluso que cada plantel del Colegio de Bachilleres tiene su cultura específica, conformada por el contexto en el cual se encuentra inserto cada uno, con las prácticas o tradiciones que conservan, condicionando la vida que al interior se desarrolla.

La imagen institucional que proyecta el Colegio de Bachilleres se construye, además de lo ya mencionado, con las vivencias de los jóvenes que ingresan y de aquellos que permanecen en el plantel, sumando también las concepciones que

---

<sup>16</sup> Ángel Pérez (1999) señala a la cultura específica como “[...] el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social” (127).

cada uno de ellos tiene sobre la institución, las cuales pueden conservarse o transformarse durante su trayectoria por el bachillerato. De tal manera, que en este apartado se rescatan las sensaciones que presentaron los jóvenes al conocer que el resultado de un examen los había colocado en uno de los planteles del Colbach.

Las respuestas de los jóvenes se presentan en dos categorías principales<sup>17</sup>: bienestar o malestar, en éstas se encuentran variaciones sobre cómo se sintieron al saber dónde estudiarían. En la primera categoría encontramos:

Bien, porque fue mi primera opción [...] no sé, me hizo sentir bastante bien, mi primera opción, quería esta escuela (E2F17M7).

Pues bien, [...] no me sentí triste ni decepcionada [...] porque pues más bien me quedé y eso fue [...] ya un alivio para mí, sentir que [...] ya estaba adentro (E2D16F2).

Es de notar que en el primer caso el joven conversaba con un entusiasmo que podía apreciarse en el tono de voz y en su postura corporal, se notaba disposición de responder a detalle su experiencia en el plantel. Existe una clara convicción de asistir a la institución y quedarse en ella se significa como una satisfacción personal de conseguir lo que previamente se deseaba.

En la segunda situación se expresa un bienestar que más que surgir del deseo por asistir al plantel se sustenta en la tranquilidad de saber que hay un lugar para continuar su formación académica en una de las opciones establecidas. Esta forma de experimentar estar dentro de la EMS puede deberse a la dificultad que viven los jóvenes cada año al concursar para obtener un lugar y aunque en la mayoría de los casos el resultado no es la primera opción, es mejor estar dentro que quedar excluido del Sistema Educativo.

En contraparte tenemos a los jóvenes que significan como malestar el conocimiento del plantel al cual quedan asignados:

---

<sup>17</sup> Las categorías de bienestar o malestar es el estado de ánimo resultante del nivel de satisfacción que presentan los jóvenes respecto a conocer los resultados del examen y con ello el plantel asignado.

Pues a la vez mal porque dije no, es que esa escuela siento que no, que está fea ¿no? que no te van a enseñar nada y así (E4G16F6).

[...] sinceramente no me gustó y como que no quería venir [...] (E6V18F4).

Mal. Porque no quería estudiar en un “bacho” (E6J19F8).

En estos comentarios se refleja la desmotivación inicial de asistir a una institución que, a pesar de ser elegida por ellos, no la deseaban como su primera opción. Sin embargo, deciden quedarse, ya sea porque no consideran o no tienen otra opción viable. El desánimo que presentan los jóvenes es una circunstancia ligada a situaciones como baja autoestima, inseguridad sobre sus capacidades, bajo aprovechamiento escolar, reprobación e incluso desertar de la institución.

Las siguientes narraciones son parte de la categoría malestar, refieren no sólo a algo que está haciéndolos sentir incómodos o inconformes, avanzan en el reconocimiento de la gama de emociones que pueden entrar en malestar y señalan la tristeza o la desilusión como experiencias de encontrarse en una institución que en un principio era una posibilidad y en este punto su asistencia al plantel se convertirá en algo cotidiano.

[...] mal porque no era lo que quería, no era lo que esperaba, pero también fue mi culpa, me dieron la oportunidad de irme a un curso, pero pues me la aventé por otro lado, [...] sí me entristecí [...] (E4Y18F1).

Pues hasta cierto punto desilusionado por lo mismo de que, pues es que para empezar no creí que [...] no iba a salir de la secundaria y [...] al momento en que salí pensé pues ya ni modo y cuando quedé en el bachilleres y vi mis, los aciertos pues como que me decepcioné un poco...hubiera hecho otra cosa (E6R17M3).

En el capítulo anterior se abordó que una gran parte de los estudiantes quienes asisten al Colegio de Bachilleres no querían esa opción y buscaban

bachilleratos que formaran parte de instituciones de educación superior, esto puede reflejarse en las voces de los estudiantes al expresar las vivencias de insatisfacción con haberse quedado en el Colbach. La situación se reitera en el siguiente fragmento al señalar su deseo de asistir a al CCH, dando peso a los aciertos que necesitaba para quedarse y responsabilizando a un tercero de su asignación al plantel, aunque el Colbach estaba dentro de sus opciones no pensó que pudiera quedarse en él.

Pues cuando vi mi plantel, en qué plantel me había quedado pues no me gustó mucho, porque yo en sí quería el CCH sur, pero pues me faltaron sólo tres aciertos para quedarme. Y pues me asignaron ese plantel, al principio no me gustó mucho [...] no se me había ocurrido [...] no me había quedado con la idea de que me iba a quedar aquí (E6S18F5).

Se generan expectativas sin llegar a considerar, en algunos casos, que existe la posibilidad de quedar en otra opción que no sea la primera. Al obtener los resultados existe un temor a lo desconocido, originado en parte a que los padres y los aspirantes no investigan todas las opciones registradas. Esto se convierte en una problemática, los jóvenes toman decisiones sin analizar cuidadosamente sus opciones y lo que puede llegar a representar quedarse en cualquiera, deciden sin conocer.

Lo anterior, refleja la poca o nula orientación brindada desde la secundaria sobre sus posibilidades al egresar de ésta. Es muy probable que desconozcan lo que ofrece el bachillerato de la UNAM o del IPN, sin embargo, estas opciones se sitúan en el imaginario como las deseables para cualquier estudiante, motivando a elegir las por el prestigio. Es preocupante el poco conocimiento sobre la institución que presentan los jóvenes al momento de registrarla o quedarse en ella.

[...] dije...es que esa escuela siento que no, que está fea ¿no? que no te van a enseñar nada y así. Pero no, sí te enseñan así como muchas cosas [...] en la secundaria todos decían “no, es que un

bachilleres no, están bien feos, no te enseñan nada, los maestros son muy malos” y así como de “esa es para chavos que no supieron nada” (E4G16F6).

[...] no sabía cómo bien como estaba el plan de estudios aquí... (E6V18F4).

[...] no conocía el plantel, no lo conocía, si qué tal y si es malo, qué tal y si los maestros no me caen bien o así, o no me iba a tomar, no me iba a adaptar mucho que digamos a su manera (E6S18F5).

No se me hacían buenos...pues no sé, sentía que era como, no era lo mismo estudiar en una prepa o algo así y en un “bacho” (E6J19F8).

Es notorio cómo algunos de los jóvenes no conocían lo que ofrece un Colegio de Bachilleres, temían quedarse aquí por lo que se comenta, muy probablemente los comentarios realizados por sus pares se basan en la imagen que tiene la institución hacia la población, sin fundamentarse en lo que realmente ofrece y sus similitudes o diferencias con otros tipos de bachillerato.

Los estudiantes llegan con ciertas preconcepciones de la institución que influyen en el estado de ánimo que presentan al conocer los resultados, éstas se van modificando con la experiencia al interior del plantel y las interacciones que se tienen con las expresiones de los otros. Un hallazgo relevante es el proceso que hacen los jóvenes para adaptarse al plantel en el cual están.

### 3.3. La adaptación al plantel

En las historias de los estudiantes, es interesante lo que narran sobre el proceso que viven para acomodarse a su nueva situación de estudiantes de bachillerato en el plantel asignado. Este ajuste al entorno es necesario para que el sujeto encuentre estabilidad en las esferas que componen su vida, al respecto Berger y

Luckmann (1968) comentan que existen dos sectores en la realidad de la vida cotidiana, la rutina y el otro es el problemático. En el primero, cuando aparece un problema deja de ser rutina y se tomarán acciones enfocadas a incorporar la problemática a lo no problemático para continuar con la rutina, de no hacerlo el sujeto puede llegar a perder la razón.

Es probable que la adaptación que aquí se refiera no sea la más eficaz, dándose del joven hacia las circunstancias y no controlándolas en lo posible, ya que su posición se vive como desventaja respecto a la situación en la que se ubica – estar en una escuela que él no eligió como primera opción – y puede que este mecanismo le pase desapercibido.

Los primeros indicios que dieron los jóvenes de querer incorporar a su rutina la situación nueva a la que se enfrentaban se muestran a continuación:

[...] pero dije pues de todas maneras es mi culpa, voy a estudiar...ya qué puedo hacer [...] (E4Y18F1).

[...] ya conforme fue pasando el tiempo me gustó y estoy contenta de estar aquí...(E6V18F4).

[...] ya viniendo al plantel pues dije pues sí es muy bueno, es bueno...pues sí, me conformé, está muy bien el plantel [...] al igual porque a lo mejor y no lo conocía...(E6S18F5).

Cuando se les pregunta acerca de ahora cómo se sienten, los jóvenes responden que bien, la experiencia les ha dado la oportunidad de conocer la rutina del Colbach y se han acoplado a ella, haciéndola parte de su vida cotidiana.

[...] me siento bien, contento de estar aquí...(E6R17M3).

Pues me siento bien, como que ya normal de venir a tomar mis estudios, me siento bien, alegre estando aquí; no me siento ni inconforme ni nada. Pues no te sientes, digamos, [...] incómoda, a

gusto estando en mis clases, tomándolas, platicando con mis compañeros, [...] bien de estar aquí (E6S18F5).

Pues bien, normal. Ya me acostumbré y ya voy a salir...(E6J19F8).

Se aprecia en lo presentado la incorporación de lo problemático a la rutina, al preguntarles por su vivencia al conocer los resultados, la mayoría comentaba su malestar, ya fuera reflejado en tristeza, desilusión o hasta impotencia; sin embargo, después de asistir diariamente al plantel se adaptan a sus rutinas y lo que antes era un malestar se acomoda para que deje de ser incómodo pasando a ser rutinario, es lo “normal” a lo que refieren sus narraciones.

### 3.4. Un día en el Colegio de Bachilleres

El Colegio de Bachilleres se encuentra en la transición al modelo por competencias en atención a lo establecido en la Reforma Integral de la Educación Media Superior. A pesar de algunos cambios realizados para ajustarse, los estudiantes siguen sin estar en el centro del proceso educativo y se realizan estrategias que no desarrollan plenamente las competencias en los jóvenes.

La enseñanza se sigue caracterizando por lo siguiente<sup>18</sup>:

- Fragmentación del saber para el alumno; cada clase tiene una duración de 50 minutos y si se considera el pase de lista, el tiempo de acomodo, serían 35 minutos efectivos.
- Los estudiantes toman aproximadamente seis asignaturas diferentes entre sí por día, es una gran cantidad de información que deben “absorber” y en el mejor de los casos incorporan ésta a su esquema de conocimientos.
- Los estudiantes en el Colbach toman por semestre un aproximado de

---

<sup>18</sup> Características tomadas de la conferencia magistral Cultura y jóvenes. Cambios en el bachillerato, dictada por el doctor Eduardo Weiss (2007).

nueve asignaturas y módulos de formación laboral<sup>19</sup>, deben adaptarse a los estilos y exigencias de los diferentes profesores.

- Los docentes atienden a varios grupos conformados de 30 a 35 estudiantes por semestre, esta situación no les permite conocerlos y a lo que recurren es a identificar a sus grupos por aquello que los caracteriza, ubicando sólo a algunos estudiantes que sobresalen entre los otros.
- Algunos profesores, para superar la enseñanza memorística de definiciones, recurren a esquemas sin profundizar en ellos, al trabajo en equipo sin consignas que permitan lograr la colaboración entre los integrantes y mandar a investigar para desarrollar el trabajo autónomo sin enseñarles previamente cómo hacerlo. Es así que los estudiantes simulan una apropiación de los aprendizajes y estudian para pasar la asignatura.

Por otra parte, Ángel Pérez (2004) comenta el cambio lento que está teniendo la escuela ante los cambios acelerados de la sociedad y los retos de ésta para hacerles frente:

[...] nos encontramos atrapados por la presencia imperceptible y pertinaz de una cultura escolar adaptada a situaciones pretéritas. La escuela impone lentamente, pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno (11).

Aun con las problemáticas que pueda tener la escuela, sigue siendo necesaria, al ser por excelencia la institución especializada en educar al sujeto; contribuye a que las personas incorporen y desarrollen sus conocimientos, a través de la intervención de distintos elementos y recursos (Tenti, 2008). Esto por un lado y por el otro, la escuela debe redefinirse para resultar relevante a los sujetos para responder a sus necesidades y a la vez a los retos de la sociedad en

---

<sup>19</sup> Los módulos de formación laboral se imparten a partir del tercer semestre y son de uno a dos, dependiendo de la salida ocupacional que se elija.

la cual están ubicados.

A continuación, se presentan las narraciones de los jóvenes sobre asistir al Colegio de Bachilleres, las actividades que desarrollan a diario como parte de su rutina escolar; quienes no sólo se enfocan en las implicaciones académicas de estar en el plantel, sino que incorporan otros elementos que consideran importantes en el tiempo y espacio en el cual se encuentran.

El plantel cuenta con dos horarios para asistir, matutino y vespertino. Los jóvenes que participaron en las entrevistas pertenecen al segundo horario, ellos entran a las 15:00 horas y su salida es entre las 19:00 y 21:00 horas, dependiendo de las asignaturas, módulos u otras actividades en las cuales se encuentran inscritos. Los estudiantes sólo pueden ingresar y salir en horas establecidas, ya que el plantel es “a puerta cerrada”, así que al llegar a la reja puede verse a otras personas pasando comida o material de afuera hacia adentro.

Los jóvenes reconocen como principal ocupación la asistencia a clases, más dentro de la rutina escolar que tienen, encuentran tiempos para realizar otras actividades, como se muestra en palabras de los jóvenes:

Todos los días entro a la tres y lunes y martes salgo a las nueve, miércoles salgo a las siete, jueves a las ocho y viernes a las 7, pero casi todos los días tengo horas ahorcadas y pues entro a otras clases, aprendo algo, si me dejan algún material [hace referencia a la tarea] pues lo hago en esa hora (E4Y18F1).

Es de llegar, si tengo clases entrar, si no pues ir a dar una vuelta, ir a caminar, no sé, ir a comprar algo, hablar con mis amigos, jugar, cualquier cosa y así todo el día entre clases, [...] entrar a mi clase y ponerme a estudiar o ir a la biblioteca [...] para ponerme a pensar o recordar tareas que no haya hecho [se refiere a sus visitas a la biblioteca]. Estoy todo el día, vengo de tres a nueve, entro a clases, a veces me vengo aquí [señala el departamento de orientación que se encuentra al lado del lugar donde se realiza la entrevista] y platico,

estoy con mis amigos caminando, platicando [...] (E2F17M7).

Dentro del plantel, además del aula escolar se encuentran otros espacios para desenvolverse, ya sea como estudiantes o como jóvenes, una doble condición con la que cuentan los sujetos y no está desasociada, ya que forman parte de una misma persona; en este trabajo se mencionan separadas sólo para ilustrar cómo se presentan en su rutina. La biblioteca es un lugar que el joven utiliza para reflexionar o hacer tareas y al departamento de orientación es para él un espacio en el cual encuentra con quién conversar.

En las narraciones fue común encontrar dos de las categorías, principalmente, que señalan Irene Guerra y Elsa Guerrero (en Weiss, 2012) en el significado que atribuyen los jóvenes al bachillerato: se significa el bachillerato como espacio de vida juvenil y como espacio formativo.

Las respuestas sobre cómo es su día en el Colegio de Bachilleres hace alusión a la asistencia a clases, como uno de los principales propósitos de estar en una institución educativa. Los jóvenes ven en esto la oportunidad de prepararse académicamente para continuar con estudios superiores, cuestión que se abordará en el siguiente capítulo. En todas las respuestas se hace mención a las clases, es la finalidad de asistir.

[...] a veces tienes todas tus materias y estás así como muy presionado, pero otros días cuando no tienes, no sé alguna clase te sientes más relajado [...] ya te exigen más, ahorita que [...] en cuarto y así, siento que ya te están exigiendo más cosas [...] cuando tengo tarea o así trato de hacerla o si no pues estoy ahí con mis amigos, sentada o así (E4G16F6).

Además de ver el bachillerato como un espacio de formación, también está su condición como jóvenes y seres sociales, no dejan de lado la convivencia con sus pares, cuestión que se ve reflejada también en las respuestas. Cuando no están en clases o haciendo tarea, están con sus amigos, “[...] emplean mucho tiempo para entrar en contacto, conversar o establecer relaciones con otros

jóvenes de su mismo grupo de edad, de tal forma que la escuela se constituye en un espacio privilegiado para la interacción entre pares, en un «espacio de vida juvenil» (Guerra y Guerrero en Weiss, 2012: 41)

[...] también convivo con mis compañeros, conozco gente nueva y así, pero pues estoy aquí principalmente para estudiar [...], al principio no quería estar en la tarde, pero pues te acostumbras (E2D16F2).

[...] entrar a las tres de la tarde, tomar tus clases, a veces no llegan los maestros, o irte a platicar con tus amigas, ir a comprar algo de comer, otra vez la hora que te toca la otra clase, tomarla de dos horas, a veces de una y ya al terminar pues ya salir y estar allí un rato, afuera del plantel [...] (E6S18F5)

El horario tiene influencia en la forma en que perciben su asistencia al plantel, son los factores externos a éste (tránsito, tiempo de traslado, hora del día) que pueden llegar a desanimarlos o animarlos a seguir asistiendo al inicio del ciclo escolar. No obstante, es una cuestión a la cual también se adaptan y aunque pueda verse como desventaja, al final son otros los motivos que hacen que no desistan de seguir asistiendo: aprender de los profesores, estar con sus amigos, ingresar a la universidad, entre otros.

[...] no me gusta porque pues ya es de noche, tengo que irme de aquí y pues ya muy tarde y llego a mí casa también muy tarde porque vivo muy lejos, entonces más que nada por el tiempo que me hago y así [...] por otra cosa no hay problema (E2D16F2).

El siguiente caso es de la joven quien recursa el cuarto semestre; en su primer ingreso se encontraba en la mañana, al desertar y reingresar sólo había cupo para ella en la tarde, aceptó porque no quería quedarse fuera de la escuela. Habla de algunas diferencias que encuentra en comparación con el turno matutino.

[...] en la tarde es muy pesado, en la mañana, [...] era más tranquilo, [...] venía despejada de mi casa, sin problemas [...] en la tarde venir de mi casa, cansada de hacer cosas, que a lo mejor problemas con mis papás, o no sé, mucho tráfico, estrés, pero fuera de ahí [...] muy tranquilo, me gusta mucho. [...] Hoy no alcancé a llegar a mi primera clase, había mucho tráfico (E4Y18F1).

Las narraciones cuentan cómo las personas descubren los espacios y momentos para desarrollarse en esta condición de ser estudiantes y jóvenes a la vez, es así que la escuela cumple con otras funciones que en el discurso oficial no se toman como principales y, sin embargo, para los jóvenes lo son como el encuentro con sus pares. La cantidad de horas que pasan en la escuela les permite realizar esto, seguir con su rutina, incluir las actividades que eran novedosas en un inicio como algo que pasa a formar parte de lo cotidiano dentro de lo escolar. Sin embargo, no todos los jóvenes logran incorporar a la rutina la situación de estar en una nueva institución y más si no era la que se esperaba, en el siguiente apartado se analiza una de estas situaciones.

### 3.5. Reingresar al plantel

En este apartado se abordará el caso de una joven, quien interrumpió sus estudios durante el cuarto semestre en el Colegio de Bachilleres y que posteriormente decidió reanudarlos. Se esperaría, en el ideal del Sistema Educativo, que los jóvenes culminaran su bachillerato en los tres años establecidos y en el rango de 15 a 18 años de edad; no obstante, en la realidad esto generalmente no sucede y es frecuente encontrar trayectorias interrumpidas<sup>20</sup>. En la EMS, comenta Velázquez “[...] lo común es avanzar con altos en el camino, retrocesos, virajes,

---

<sup>20</sup> Luz María Velázquez Reyes, investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, para referirse primeramente a la concepción que tiene Bourdieu (en Velázquez, 2007) sobre trayectoria: serie de posiciones que ocupa sucesivamente un mismo agente en un espacio que se encuentra en constantes transformaciones. Una trayectoria interrumpida es el recorrido con sobresaltos o suspensiones debido a obstáculos que impiden que éste sea continuo. Machado Pais (en Velázquez, 2007) las menciona como trayectorias no lineales y menciona otros términos que se han adoptado para referirse a ellas: alargadas, fracturadas, aplazadas o frustradas.

abandonos temporales o definitivos [...] [los significados de esto] van desde «fracasos de vida», hasta «aprender a partir de sus errores y ganar experiencia a cambio de perder tiempo» (en Guzmán & Saucedo, 2007: 46).

Las suspensiones a lo largo de la trayectoria escolar, ya sean definitivas o temporales, son consideradas como deserción escolar<sup>21</sup>. En este trabajo se aborda sólo la suspensión de forma temporal. En la actualidad los jóvenes se ven en la necesidad de alternar la escuela con el trabajo o se les presentan diferentes situaciones fuera o dentro del ambiente escolar que les impiden continuar con sus estudios, interrumpiendo su formación académica.

La situación que se presenta es aquella en la cual no logra adaptarse al cambio de la secundaria al bachillerato, influyendo en la motivación que presentan los jóvenes para continuar asistiendo, a diario, al plantel.

[...] dejé de estudiar un semestre, fue muy pesado, fue muy difícil, no me adapté y ahorita que volví a entrar a la escuela (...) al decirnos tienen tarea ¡uy! Para mí es lo mejor que puede haber, decirnos tienen tarea [...] Yo estuviera ahorita en sexto [...] estoy recurando cuarto (E4Y18F1).

Existe un cambio que se marca entre un primer ingreso y el reingreso. La joven menciona la dificultad de adaptarse a una nueva escuela, siendo una de las que esperaba quedarse en otra opción y no en ésta. Aunque se notaba cierta nostalgia en su voz al pensar que podía estar dos semestres más avanzada en relación al semestre en el que se encuentra, ella toma el hecho de recurrar como otra oportunidad. Cuando menciona este cambio se le pregunta sobre las diferencias que observa entre el antes y después de suspender sus estudios, respondiendo lo siguiente:

---

<sup>21</sup> En el primer capítulo del trabajo se abordó qué es la deserción escolar, así como la deserción intracurricular (el alumno abandona sus estudios antes de concluir el ciclo escolar en el cual se encuentra inscrito) y la intercurricular (el alumno concluye el ciclo escolar correspondiente pero no se inscribe al siguiente, esto independientemente de si aprobó o no el ciclo inmediato anterior). La deserción escolar total es la suma de ambas deserciones: intracurricular e intercurricular (SEP, 2012).

[...] antes le valía todo, que si le ponían seis se sentía súper emocionada por un seis y ahorita ya no se siente contenta con un seis. [se queda pensando] Y...no sé, ya no soy conformista, ya debo de hacer las cosas por mí y no decirle a mis compañeros que me pasen la tarea, y entonces esforzarme yo y aprender yo [...] (E4Y18F1).

El cambio al que se hace referencia es muy notorio en la respuesta, porque para narrar el antes lo hace en tercera persona, como si describiera el comportamiento de alguien más; sin embargo, cuando habla del después lo dice ya como algo propio. Es una situación que nos deja ver cómo ya no se identifica con quien era antes, sino con quien es ahora, se sitúa en una postura que le permite responsabilizarse de lo que sucede con su desempeño académico. Weiss (2007) señala el hecho de recapacitar como una parte de la vida juvenil, jóvenes que se vuelven responsables consigo mismos e intentan reingresar a la escuela; probablemente sea un proceso de maduración en el cual el joven se sitúa en un punto crucial de toma de decisiones, toma conciencia sobre sus acciones y las repercusiones en su vida cotidiana.

La joven, sin que se le pregunte el motivo por el que desertó, continúa con su relato:

Cuando se metió mi baja temporal, bueno cuando cursé cuarto yo andaba con un chico, y entonces...el chico entró al reclusorio y a mí me entró depresión, ya no fui a la escuela, ya no comía, ya no dormía, me tuvieron que llevar al psicólogo y de plano ya no quería hacer nada y no sé, ya cuando reaccioné ya había perdido un semestre, escasamente pasé dos materias [...] (E4Y18F1).

Lo que presencia la joven en el exterior de la escuela hace que su foco de atención sea otro, deja de lado una de las esferas que conformaba su cotidianeidad para atender aquello que le es urgente en ese momento. Por esta razón deja de lado sus estudios y opta por la baja temporal, aunque no aclara si la

decisión la toma ella o un tercero por la respuesta que da: “se metió mi baja temporal”.

Cuando “reacciona” ya no puede hacer algo para no reprobar, así que debe recurrir; no es que el bachillerato dejara de ser importante para ella, sino que algo sucedió en su trayectoria para que interrumpiera su educación. También el hecho de “reaccionar” va en el mismo sentido de recapacitar que mencionaba Weiss (2007), regresa a estudiar después de abandonar la escuela y lo que pasó en el inter contribuye a que tenga mayor madurez y se sitúe como la responsable de su proceso educativo, como lo señala a continuación:

Muchas personas me han dicho que tramite mi renuncia a la calificación, pero tengo mucho miedo, qué tal si no las paso y me quedo con un cinco... (E4Y18F1).

Cuando habla de la renuncia a la calificación refiere a que pasó dos asignaturas con seis de calificación y ella quisiera una nota más alta, pero a la vez se enfrenta a que una de las posibilidades es no pasarlas y obtener un cinco; su decisión se ve influenciada por el peso que se le da al promedio y la valoración que tiene de sus habilidades para aprobar o no las asignaturas.

Weiss (2007) y Tenti (2003) señalan la necesidad de flexibilizar los mecanismos para reingresar al plantel cuando se tiene una deserción temporal, se requiere también del apoyo por parte de la escuela para dar acompañamiento a los jóvenes en riesgo de deserción o exclusión escolar. Emilio Tenti (2008) expresa la necesidad de comprender el abandono escolar más allá de los porcentajes vinculados a factores objetivos, visualizarlo en tanto proceso que nos habla de las trayectorias de los sujetos para identificar síntomas que indiquen el riesgo de desertar en alguno de los ciclos escolares. Con este conocimiento se pueden “[...] desplegar acciones preventivas y correctivas justamente en esos momentos o dimensiones de la experiencia escolar que son críticos y que en parte determinan las etapas posteriores de la trayectoria escolar” (Tenti, 2008: 135).

Atender esto también ocasionaría que la escuela identifique cuál es la alternativa que le queda: conservar su principal función de transmisora del capital cultural o ir más allá y apostar por un desarrollo integral que englobe la transmisión de conocimiento socialmente relevante, garantizar condiciones que resultan básicas para el aprendizaje y apostar por el diseño de otro espacio físico que permita un desarrollo armónico de los sujetos (Tenti, 2008). La RIEMS apuesta por la segunda alternativa, en su discurso se enfoca no sólo en la transmisión de conocimientos, sino en la facilidad de transitar entre subsistemas de EMS, el desarrollo de competencias que le sean útiles al joven no sólo en la escuela sino a lo largo de la vida, en el trabajo y en la continuación de sus estudios.

De acuerdo con las experiencias de los jóvenes, estar en un plantel nuevo, es en algunas ocasiones una situación problemática, sobre todo si la elección se hizo sin previo conocimiento del mismo o si no se deseaba estar en este; sin embargo, una vez que se encuentra aquí el estudiante se da a la tarea de adaptarse y asimilar la situación, ésta se incorpora a la rutina. En el siguiente capítulo se aborda el análisis sobre el sentido de pertenencia escolar en los jóvenes y aquellos elementos o prácticas que pudieran contribuir a su construcción.

## 4. SER O NO SER PARTE DEL COLEGIO DE BACHILLERES: EL SENTIDO DE PERTENENCIA ESCOLAR

El presente capítulo aborda el sentido de pertenencia escolar en los jóvenes, quienes participaron en las entrevistas, compartiendo sus experiencias. Las voces de los estudiantes permiten conocer cómo es su vida cotidiana, quién mejor que ellos para conocer cómo es encontrarse en la institución y cómo significan la pertenencia hacia la institución.

En los siguientes apartados se desarrolla un análisis sobre el significado del sentido de pertenencia escolar. Se parte de una breve conceptualización para después aproximarse los motivos por los cuales los jóvenes se consideran estudiantes y lo que sus vivencias señalan sobre sentirse parte o no de la institución, posteriormente se despliegan aquellos elementos que los jóvenes mencionaron de forma recurrente como partícipes de la construcción del sentido de pertenencia escolar.

### 4.1. Aproximación al sentido de pertenencia

Para hacer el abordaje de este capítulo, se establece como prioridad indicar qué es el sentido de pertenencia, si puede considerarse o no un concepto similar al de identidad o si se desprende de éste. Para aclarar esto, se presentan algunas de las posturas que señalan la complejidad de aproximarse a una definición del concepto de identidad y su relación, así como la diferencia, con el de sentido de pertenencia.

Stuart Hall (1996) señala que el concepto de identidad debe repensarse, aunque se considere que es un debate ya agotado. La identidad se construye a través de diversos discursos y prácticas, que algunas veces, resultan contrarios entre sí. El significado de este concepto no se reduce al núcleo del yo, establecido en la psicología; ni al *yo colectivo* que se plantea en el campo de la identidad cultural.

La identidad no es una reiteración constante, sino un aspecto cambiante; debe verse desde un proceso de devenir, en qué podemos convertirnos; y no en un proceso de ser, qué somos (Hall, 1996). Al construirse dentro del discurso, la identidad debe considerarse como una producción en espacios históricos e institucionales específicos; se construye a través de reconocer la diferencia en la relación constante con el otro, la identidad marca la diferencia entre grupos y sujetos para funcionar como puntos de adhesión con esos que resultan semejantes, dejando fuera a los que no comparten esas características.

Mucchielli establece que la identidad es un “[...] conjunto de criterios de definición de un sujeto y como un sentimiento interno, formado por diferentes sentimientos (de unidad, de coherencia, de pertenencia, de valor, de autonomía, de confianza) organizados en torno a una voluntad de existir” (en García Martínez, 2007: 208).

El concepto de identidad, de acuerdo con Navarrete (2015), tiene una doble condición: ser necesario y ser imposible. El término es necesario para abordar cuestiones que definen a los sujetos, grupos, culturas, etc., pero, al mismo tiempo, resulta imposible representar, de forma clara y precisa, qué es la identidad.

Otro término que puede contribuir a comprender la identidad es identificación, refiriéndose a un intento de vincular las relaciones entre los sujetos y las prácticas discursivas. La identificación se construye con el reconocimiento de algún origen común o compartiendo características similares con alguna persona, grupo o ideal; es un proceso que se encuentra en permanente construcción, así que puede modificarse, perderse o ganarse. Desde una perspectiva sociológica (Palacios, 2001), se refiere a los elementos que definen a un conjunto y lo diferencia de otros, son estos aspectos los que dan identidad a un grupo social.

Louis-Jacques Dorais (2004) señala, que si bien, cada individuo posee una identidad que le es propia y lo diferencia del resto, ésta se construye en relación con los otros; no es una cuestión intrínseca en el sujeto. La identidad está en constante construcción, se modifica cuando las circunstancias del ambiente que

rodea a los sujetos cambian; en este sentido, se puede decir que, no es algo dado y fijo en la persona. Dorais (2004) comenta que el proceso de construcción de la identidad, refleja la historia personal de cada uno, comprendiendo elementos como: la interacción con los padres, el aprendizaje de los roles de género, la educación recibida, etc. Sin olvidar que estas historias se encuentran insertas en una cultura específica, la cual se compone de un conjunto, complejo y, algunas veces, ambivalente, de representaciones y prácticas que define la comprensión del mundo que habita.

La identidad es un proceso, tanto individual como social, que “[...] permite expresar el lado subjetivo de lo social y cómo los individuos se apropian de partes del mundo social” (Hernández, 2006: 461). Abarca elementos del medio social en el cual el sujeto se encuentra inserto, así también, formas de vincularse con estos elementos. Con lo presentado en este apartado se puede determinar, que el sentido de pertenencia no puede tomarse como análogo a la identidad, ya que, y sin pretender ser reduccionista con el segundo constructo, el primero presenta mayor complejidad y amplitud.

Con lo ya establecido sobre identidad, se abordará ahora el sentido de pertenencia. Maslow (1991), dentro del campo de la psicología, señala en su Teoría de la Motivación Humana, que una vez cubiertas las necesidades fisiológicas, surgen otras necesidades superiores que deberán satisfacerse. Las primeras necesidades son el nivel más básico, después vienen las de seguridad, afiliación, reconocimiento y autorrealización; cuando se encuentran cubiertas las fisiológicas y las de seguridad, aparece la necesidad de afecto y sentido de pertenencia. El autor señala que, en la ciencia existe poca información sobre la necesidad del sentido de pertenencia, pero que es un tema que se encuentra en la literatura (novelas, poemas y obras de teatro) y, posteriormente se empezó a abordar desde el campo de la sociología.

La conformación de grupos y asociaciones con fines determinados, puede explicar su origen desde la insatisfacción de los seres humanos ante el contacto, la intimidad y la pertenencia (Maslow, 1991). Se crean con el fin de vencer la

soledad, la dispersión de la familia y la creciente urbanización que nos ha sumergido en el individualismo.

El sentido de pertenencia coadyuva al proceso de construcción de la identidad, a través de la participación en prácticas sociales, los sujetos producen significaciones para interpretar su experiencia (Pilote, 2003). Este proceso de construcción no se da en un sólo sentido, sino que, al transformarse la identidad del sujeto, varían también las de los grupos o instituciones a las cuales pertenece; es decir, en una cuestión de reciprocidad, las identidades son producto de las estructuras sociales y éstas al mantenerse o modificarse, a través de los procesos sociales, tienen un efecto social sobre la estructura social de la cual forman parte (Berger & Luckmann, 1968).

Se puede comprender el sentido de pertenencia, como el proceso de identificación a grupos, comunidades o instituciones; con los cuales existe afinidad y adherencia, en cuanto a valores, ideales, prácticas, etc. De este proceso, se generan vínculos que devienen en cuestiones psicológicas, sociales y física (Brea, 2014). Es así, que el sentido de pertenencia escolar, se aborda como un proceso que permite a los estudiantes identificarse con el marco institucional, sus pares, los docentes y las prácticas desarrolladas en este contexto (curriculares, extracurriculares y de convivencia juvenil).

#### 4.2. El significado de ser estudiante

A lo largo de la trayectoria escolar se va formando en la persona una idea, aunque no siempre se reflexione sobre ésta, acerca de lo que implica ser estudiante y las características que debe cumplir para considerarse tal. Esta imagen, no necesariamente, es compartida por todos los pares o los miembros de la comunidad escolar. Es así que se aborda a continuación el por qué los jóvenes se consideran estudiantes.

Al preguntarles si se consideraban alumnos de la institución, en automático la respuesta de todos era sí, sus miradas al contestar indicaban confusión, similar a cuando se hace una pregunta capciosa y no se está seguro sobre si la respuesta brindada es la que se buscaba obtener. Al preguntarles el porqué, el tiempo de espera era largo, saben que son estudiantes; sin embargo, no existe una claridad y muy probablemente antes no habían reflexionado sobre el significado de serlo. Se está de acuerdo en que el hecho de estar inscrito en una institución escolar, a la cual se asiste diariamente, es la concepción que se tiene de un estudiante, por esa razón respondían inmediatamente que sí lo son, mas buscar los motivos de por qué se consideran así, les exigía un proceso de reflexión.

En algunos de ellos se notaba una resistencia a reflexionar su posición como estudiantes, saben que lo son, pero externar por qué se les complicó. Probablemente les representaba problematizar su papel más allá de lo que para la sociedad es un estudiante y, en cierto sentido, es comprensible que dudaran sobre un término que tiene la misma definición para la mayoría: se refiere a la persona inscrita en alguna institución escolar en la cual recibe una formación.

Lo que se espera es que ellos a través de sus experiencias signifiquen qué los hace ser estudiantes de bachillerato<sup>22</sup>. Las respuestas, particularmente en esta pregunta fueron breves; no obstante, se considera que contienen elementos para aportar al análisis sobre su papel como estudiantes y el sentido de pertenencia escolar.

[...] por lo mismo de los maestros, mis amigos, estar bastante tiempo aquí, es como ya muy normal, porque vengo, tomo clases [...] vengo casi diario porque estoy en el equipo de fútbol que representa al bachilleres y pues entreno y juego [...] me siento raro de no venir a la escuela, me quedo en mi casa y es así de estar pensando en qué estarán haciendo los demás, no sé, como que si no vengo es raro para mí (E2F17M7).

---

<sup>22</sup> Según Guzmán y Saucedo (en Hernández, 2008) un estudiante de bachillerato es quien crea su experiencia dentro de las instituciones y desarrolla voz propia.

El joven hace referencia a los aspectos que desde su perspectiva hacen que se considere estudiante del plantel. Los docentes, sus pares, con quienes ha establecido vínculos de amistad; la duración de la jornada escolar, practicar un deporte y estar en las clases; esto forma parte de su rutina. Cuando ésta se rompe y estos elementos faltan en lo cotidiano, la sensación es extrañar lo que se estaría haciendo en ese momento de haber asistido y se recrea en un plano de especulación.

Una de las circunstancias que comparten los estudiantes es que sus actividades están delimitadas por la normatividad formal o no, que les impone una institución educativa [...] comparten una edad similar y permanecen reunidos durante cierto número de horas, apartados, conviviendo en un espacio particular (Guerrero, 2008: 156).

En el capítulo anterior se mencionaron las actividades deportivas y artísticas que se pueden tomar en el Colegio de Bachilleres de manera extracurricular; a lo largo de las entrevistas sólo un joven comentó su participación dentro del equipo de fútbol del plantel. Aunque son varias las opciones, que de acuerdo con el portal de la institución se ofrecen, se les preguntó a algunos y sus respuestas señalaban que conocían de su existencia, pero no había un acercamiento o interés hacia éstas. En el caso del joven que practica fútbol, la actividad le permite representar a su escuela frente a otras:

[...] las formas de participación y expresión están relacionadas con la organización y el uso del tiempo escolar, con las oportunidades de participación que derivan de propuestas formales e informales, así como de los recursos en general de los que disponen dentro de la escuela (Guerra & Guerrero, 2004: 202).

Siguiendo con aquellos elementos a los cuales aluden los jóvenes sobre qué los hace considerarse estudiantes, se presenta la siguiente respuesta:

[...] porque estoy inscrita [...] todo lo que nos enseñan los maestros, te dicen lo que un alumno tiene que decir: si entendí, no entendí, sí

quiero, no quiero, sí lo hice, no lo hice. Y siento que así funciona un alumno (E4Y18F1).

En lo que describe la joven, el papel que le da a ser estudiante es meramente pasivo, se ve como receptora del proceso de enseñanza y aprendizaje; incluso delega en el profesor las acciones y hasta pensamientos que debe tener un estudiante. El proceso de aprendizaje lo ve como responsabilidad exclusiva del docente cuando menciona que el profesor es quien indica si el estudiante aprende o no, concediéndole también su voluntad de querer o no realizar las actividades.

En esta respuesta, el desempeño del estudiante está en función del profesor, quien se sitúa como protagonista del proceso de enseñanza – aprendizaje y el papel del estudiante se determina por el hecho de estar inscrito, se caracteriza por la receptividad ante el profesor. En las siguientes respuestas se menciona el ser alumno perdiéndose en un conjunto de personas con las mismas características.

[...] pues...a eso vengo ¿no? a estudiar, soy un alumno más [...]  
(E2D16F2).

[...] vengo aquí y soy una alumna más de todos los demás  
(E6V18F4).

En estas expresiones se indica una sensación de no distinguirse entre los otros, se habla de uniformidad en las características en el papel de estudiante. Ser uno más y no sobresalir, es decir, la esencia de cada sujeto se pierde al momento de cumplir con ser estudiante. Presentarse diariamente es lo que los caracteriza como estudiantes.

En la siguiente respuesta se incorpora a los otros, vistos como aquellos sujetos con los cuales se comparte el espacio y las asignaturas.

[...] [un alumno es] una persona que viene estudiar aquí en el plantel, que toma sus clases, que lo tienes como compañero en tu clase [...]

me considero alumna porque [...] yo vengo a tomar mis clases, vengo a divertirme más que nada y tomar mis clases debidamente (E6S18F5).

Comparte como en las otras respuestas, el encuentro en un mismo espacio, la asistencia en un elemento clave que tienen para considerarse a ellos y a los otros estudiantes. Añade el hecho de entrar a clases, mencionado por Guerra y Guerrero (2008) como espacio de formación y, asimismo, el espacio juvenil que ya se había tocado anteriormente. Es importante su papel como estudiantes, la escuela es parte de su rutina, forma parte de su cotidianeidad y comparten una condición más entre ellos: ser jóvenes. Este espacio que les permite encontrarse con sus pares para compartir experiencias, algunos lo pueden situar en un lugar igual de importante que su formación académica.

Los estudiantes desarrollan su experiencia escolar vinculando su condición de jóvenes y sus actividades como estudiantes. Los estudiantes realizan esta conjunción en múltiples formas y de acuerdo con los recursos disponibles en un contexto escolar. En su práctica cotidiana se relacionan los dos tipos de actividades y resuelven las tensiones generadas entre el ser joven y ser estudiante (Hernández, 2008: 34).

No se trata de ponerse el traje de joven y al momento de ingresar a la escuela o a clases se cambie al traje de estudiante, es tener las dos condiciones y saber conjuntar ambos papeles en su vida cotidiana, ya que ambos forman parte de ésta. En el siguiente fragmento la responsabilidad que tiene él como sujeto es lo que define su posición de estudiante:

[...] porque [...] yo vengo por mi cuenta, nadie me está obligando, vengo y entro si quiero, si no, yo me puedo quedar allá afuera, pero si vengo es a meterme a mis clases [...] (E6R17M3).

El estudiante deja claro que la decisión de ingresar al plantel y a las clases las toma sin intervención alguna. Aunque él puede decidir no entrar, considera que

si está ahí es con la finalidad de asistir a clases; aun así, sigue latente la opción de realizar otras actividades fuera del espacio áulico o del plantel.

Dejando establecida la pauta de cómo ven los jóvenes su papel de estudiantes dentro del plantel, se pasa a continuación a analizar el sentido de pertenencia y rescatar de sus voces, los elementos que influyen en la conformación de éste.

#### 4.2.1. *Sentirse parte del Colegio de Bachilleres*

En el año 2008, el Director General del Colegio de Bachilleres, Roberto Castañón Romo, señaló el compromiso de la institución con la comunidad, específicamente con los estudiantes y la importancia de conocer a este sector. Con este propósito se recabó información sobre los estudiantes a través de una encuesta aplicada a través del Portal de internet del Colbach a los 20 planteles, el instrumento contaba con 176 reactivos y se aplicó a una muestra de 16 522 jóvenes de ambos turnos de un total de 87 976 estudiantes que conformaban la población estudiantil; los grupos respondieron en las salas de cómputo.

La información obtenida se clasificó en diversos apartados: 1) perfil sociodemográfico, 2) perfil escolar, hábitos de estudio e inclinaciones profesionales, 3) percepción sobre el Colegio de Bachilleres y su plantel, 4) percepción sobre los docentes, 5) percepción y expectativas académicas, 6) aspiraciones y valores, 7) familiaridad con las tecnologías de la información y la comunicación, 8) becas, 9) percepción de la seguridad en el trayecto escuela – casa, 10) relaciones familiares y comunicación, 11) salud, sexualidad y adicciones, 12) percepción del contexto político-social.

A pesar del compromiso hacia la comunidad estudiantil, indicado por el Director General Roberto Castañón, la encuesta sólo se aplicó en ese año y en el documento *Opinión, Percepción y Expectativas del Estudiante del Colegio de*

*Bachilleres* (2010) no indica claramente cómo fueron utilizados los datos que se recabaron.

En una sección de la encuesta se solicita a los estudiantes que señalen qué tan de acuerdo o desacuerdo están con una serie de frases. De las respuestas determinan que se observa en la mayoría de los alumnos un sentido de pertenencia, las frases son las siguientes: “Me gusta ser alumno de este plantel”, “Me siento orgulloso de estudiar en el Colegio de Bachilleres”, “Me gusta mucho el ambiente que se vive en mi plantel”, “Mi plantel es un orgullo para la comunidad”, “La educación que se da en las escuelas públicas es mejor que en las privadas” y “Mi familia piensa que mi elección de institución y plantel fue equivocada”.

Esta mayoría se obtiene en la encuesta cuando para la frase “Me gusta ser alumno de este plantel” un 60% de los estudiantes respondieron estar totalmente de acuerdo y un 25% de acuerdo, representan un 85% con respuestas afirmativas a la frase; sin embargo, en las otras frases la cantidad de jóvenes varía y no se mantiene en el porcentaje de la primera. La conclusión del sentido de pertenencia en los estudiantes es aventurada, ya que los elementos que ellos brindan en las oraciones pueden no señalar lo que para los jóvenes es identificarse con la institución. Con relación a esto, Emilio Tenti (2008) señala algo muy atinado:

Las vivencias escolares son muchas veces impredecibles y diversas. Para saber qué produce la escuela es preciso ir más allá del estudio del sistema; es preciso interrogar los sentidos y reconstruir las experiencias, valores, expectativas y estrategias de los sujetos. Los alumnos no son objeto de educación, sino que, en parte son protagonistas de sus propias experiencias, las cuales pueden ser más o menos exitosas o fracasadas y pueden recorrer caminos muy distintos entre sí (133 – 134).

Es decir, no puede concluirse que la mayoría de los estudiantes cuentan con sentido de pertenencia sin señalar el marco de referencia en el cual sus afirmaciones sean válidas, y es reducir un proceso a afirmaciones que no en todos los casos, salen de las vivencias de los jóvenes. Recuperar sus experiencias a

través de sus voces es uno de los caminos que nos permiten llegar a la comprensión de la vida al interior de la escuela.

En el apartado anterior se comentaba acerca de lo fácil que es identificar a un estudiante desde la definición que la mayoría puede tener, aunque ésta sea vaga, aún con esto lo que para cada uno significa ser estudiante varía de acuerdo a sus vivencias diarias en el plantel. Para el caso del sentido de pertenencia, no es tarea sencilla señalar a partir de una definición en común si el estudiante se percibe como parte del Colegio de Bachilleres, identificándose con las prácticas de la institución y la vida que se desarrolla al interior de ésta.

La mayoría de los jóvenes afirmó sentirse parte del Colegio de Bachilleres, no se les preguntó qué era para ellos el sentido de pertenencia porque en la entrevista piloto se identificó lo problemático que era para ellos conceptualizar; rectificando se decidió obtener los elementos de lo que para ellos era sentirse parte a través de lo que narran sobre por qué afirman o niegan ser o no parte del plantel.

A continuación, se presentan historias que relatan en lo particular sus experiencias acerca del sentido de pertenencia. Podrá observarse que comparten elementos entre sí que funcionan como referencia para comprender el significado que tiene para ellos sentirse parte del Colegio de Bachilleres. La primera narración es la siguiente:

Es casi mi segunda casa, aquí de lunes a viernes estar, estudiar, estar con mis amigos, con los profesores [...] me hacen sentir parte de la escuela, como me tratan los maestros [...] hasta la directora yo pensé que era así como más, no sé más estricta y las veces que he hablado con ella pues no, es bastante buena. Me gusta, fue mi primera opción, el plantel me gusta. Los maestros, mis compañeros hacen que me sienta muy bien de estar aquí, hasta los conserjes porque pues luego platicas con ellos y ellos contigo, [...] estar en el equipo de fútbol del Colegio de Bachilleres. [...] todo eso hace que yo

me sienta bien de estar aquí. [...] para mí es una de las mejores, la mejor de todos los bachilleres por el método de trabajo que tienen [...] no importa que sea muy pequeña la escuela, pero lo importante es que [...] aprendes bastante bien. Si estuviera más grande estaría mejor, habría más estudiantes y pues no sé, no sé, estaría mejor si estuviera más grande [...]. Me tratan bien, me hacen sentir a gusto, con esas ganas regresar siempre a estudiar, de venir siempre a estudiar, me alientan a venir (E2F17M7).

La socialización, principalmente con los pares y los docentes, es un elemento clave en la narración del joven para identificarse con el plantel al cual asiste. La escuela tiene una función socializadora, ésta “[...] como institución social en la que se encuentran grupos de individuos en entornos sociales más amplios ejerce poderosos influjos de socialización” (Pérez, 2004: 255).

Es importante recordar que el sentido de pertenencia, como un elemento de la identidad, no se construye en lo individual, sino en la interacción con otros sujetos con quienes se tiene cierta afinidad. Joaquín Hernández (2008) señala que “[...] la identidad no es una esencia que se atribuyan los actores sociales a sí mismos; por el contrario, la identidad surge del proceso de intercambio social como una afirmación de rasgos que distinguen a un grupo [...]” (37).

La rutina de ser estudiante contribuye en el proceso de adaptación al plantel y a la vez de identificarse con un grupo con el cual se comparten características, puede tratarse de compañeros de la misma clase, amigos que asisten también a la misma escuela o, más ampliamente, la comunidad estudiantil que concurre en el plantel. En el siguiente apartado se abordará con mayor detalle las experiencias de los estudiantes respecto a las relaciones entre compañeros y amigos.

Se señala la infraestructura<sup>23</sup> como característica importante; es el espacio físico al cual se asiste a diario y si se piensa en la institución como una segunda

---

<sup>23</sup> La Ley General de la Infraestructura Física Educativa, en el artículo 4, entiende por infraestructura física educativa a “[...] los muebles e inmuebles destinados a la educación impartida por el Estado y los

casa, es necesario pensar en las condiciones que se ofrecen a los estudiantes para pasar al menos seis horas diarias de lunes a viernes. Es en este espacio donde se dan las relaciones y experiencias de los jóvenes estudiantes, no determina la asistencia, el esfuerzo que ponga cada uno en sus estudios o las relaciones de compañerismo que se desarrollan al interior; sin embargo, sí influye el hecho de estar en un espacio agradable al cual se asiste con satisfacción y no con desgano.

Conjuntamente, que la institución haya sido su primera opción y pertenecer a un equipo deportivo, influyen en la construcción de lo que es sentirse parte del plantel, incluso llega a defender el espacio y las prácticas educativas que en éste se desarrollan, no sólo posicionando al plantel como una buena opción frente a otros modelos de bachillerato, sino también como el mejor plantel de los veinte Colegios de Bachilleres, aunque el método de trabajo sea el mismo y no haya tenido experiencias en los otros.

En contraparte tenemos la historia de un joven que señala no sentirse parte del Colegio de Bachilleres:

Soy, se podría decir, que un complemento no indispensable. Saco algo de esta escuela, pero complemento especial no. Porque venga o no venga al Bachilleres le va a seguir dando igual (E6R17M3).

Se ve en la escuela la oportunidad de obtener algo que ningún otro espacio brinda, aún con esto el joven percibe que su ausencia o presencia no es significativa en la institución. Se le preguntó entonces qué necesitaría para sentirse parte, a lo cual responde:

Pues no sé, tal vez que todos los maestros fueran buenos, que no fueran *barco*, que fueran estrictos, tal vez así sí me gustaría estar totalmente de lleno, pero sí hay maestros que no. [...] Cuando los maestros son *barco* mis compañeros comienzan a faltar, ya les da

---

particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios [...] así como los servicios e instalaciones necesarios para su correcta operación" (2).

igual, se van a otro lugar, ya no vienen a la escuela como al inicio. Tal vez si todos los maestros fueran iguales y enseñaran bien, tal vez se vería el interés de los alumnos que están aquí (E6R17M3).

Se refleja aquí la interacción que existe con los docentes, el joven pone el peso en la figura del docente para sentir satisfacción de asistir y tomar las clases diariamente. La manera de impartir las clases y de interesarse en los estudiantes, no son suficientes para contribuir a que se sienta parte; se considera prescindible en la institución, la cual sigue funcionando con él o sin él. Además, observa que entre sus compañeros existe inasistencia y desmotivación cuando el profesor no muestra interés en ellos.

Se hace mención de los jóvenes que deciden faltar a clases y encontrar otros espacios que pueden resultarles más atractivos al no obtener lo que buscan en las clases o en el profesor. Sobre esto, Roberto Brito (1998) dice:

Los jóvenes generan sus propios espacios, dentro o en oposición a los ya establecidos, al reunirse en los centros educativos, calle, barrio; al compartir tiempo y espacio, enfrentar problemas similares en circunstancias comunes, al intercambiar y compartir elementos culturales (6).

La siguiente joven señala el papel del docente, desde la postura de ser estrictos:

Pues...uhm, sí [...] porque pues aquí me tocó, yo siento que sí, sí me siento parte de. Es poder venir a tomar mis clases, [...] estar bien con, tanto tomando mis estudios, mis clases, con mis amigos, tanto con los profesores, no tener ningún problema con ellos. Por ejemplo [...] hay unos profesores que son muy estrictos en el caso de trabajos que sí tienes que entregar el trabajo conforme, como él te pidió y sí, pero a veces no sé, como que sí son muy perfectos para esas situaciones y hay momentos en que te disgusta y digas “no profe pues yo me la pasé el tiempo haciendo el trabajo para que por una cosita mínima no les guste” si son muy estrictos y así, tener

problemas de que, no sé, les llames nada más, bueno les levantes tantito la voz, se enojan, como ese tipo de problemas (E6S18F5).

La figura del docente como elemento que influye en la construcción del sentido de pertenencia será abordada más adelante en el desarrollo del capítulo. En el fragmento anterior, la joven relaciona sentirse parte del Colegio de Bachilleres a través de la rutina escolar y las interacciones que al interior del plantel desarrolla, así como evitar situaciones problemáticas que alteren esta rutina, es asistir para cumplir su papel como estudiante.

En las respuestas siguientes también se refleja una relación entre el hecho de ser estudiante y sentirse parte del plantel.

[...] pues porque estoy estudiando aquí ¿no? por eso, o sea y porque me gusta. No es un colegio malo, los bachilleres no son malos. Bueno yo creo que ninguna escuela, más bien que tú te tienes que aplicar. [¿Qué influye para que te sientas parte?] Pues yo creo que obvio el que vaya aquí, el que esté estudiando aquí y pues...creo que nada más eso (E2D16F2).

Pues sí ¿no? [...] Porque soy estudiante aquí [responde entre risas] entonces eso me hace sentir parte de aquí (E6J19F8).

[Tarda en responder] Pues sí ¿no? Porque estoy estudiando aquí y pues...es como, como un escalón para mí ¿no? como, bueno me voy desarrollando aquí y así, pues sí, me tengo que sentir parte (E4G16F6).

Sí, ya que vengo aquí, soy una alumna más [Se queda pensando y añade] ser estudiante [...], me gusta [refiriéndose al plantel] [...] obviamente se siente como que una depresión de que ya vas a acabar porque has transcurrido, has conocido personas, maestros y como que [...] ya hay confianza entre ellos [...] (E6V18F4).

Se señaló la relación existente entre estar inscrito y, por tanto, considerarse estudiante de la institución. En estos cuatro fragmentos se indica una correspondencia entre ser estudiante y, en consecuencia, tener que sentirse parte. Es decir, la rutina de ser estudiante y considerarse uno más entre tantos, hace que el joven perciba que si asiste a una institución y se encuentra en un grupo de compañeros con quienes comparte asignaturas, entre otras características; entonces forma parte de un grupo y al pasar por un proceso de adaptación, lo que sigue es que, en la mayoría de los casos, los estudiantes desarrollen un sentido de pertenencia hacia la institución, a través de la afiliación con los compañeros, las clases y la interacción con los docentes.

Ya se mencionaba, en la conceptualización del sentido de pertenencia, no se trata de un aspecto estático, sino de un proceso continuo mediante el cual se llega a algo. Es una construcción constante de cómo el sujeto percibe a la institución, a los otros y a él mismo en ella. Uno no llega al Colegio de Bachilleres sintiéndose parte de éste, algunos ni siquiera tenían la intención de formar parte de la institución desde un inicio, sin embargo, al encontrarse en una interacción con personas quienes coinciden en diferentes aspectos, adquieren a través de la adaptación, la rutina y la convivencia una pertenencia a grupos de estudiantes, quienes a su vez se encuentran bajo una filosofía y normatividad institucional que repercute en las prácticas cotidianas de su comunidad escolar.

Identificarse con el Colegio de Bachilleres es un proceso que se construye de forma inacabada, teniendo como punto de partida algo en común, compartido con alguna persona, un grupo o un ideal. Respecto a lo que se menciona de tratarse de un proceso y no de algo dado desde un inicio, se cuenta con el siguiente fragmento de la joven que desertó temporalmente y después decidió incorporarse.

Pues porque soy alumno [no se menciona como alumna], porque creo que todo lo que... todas las decisiones que toman tienen que estar en función de nosotros [...] [¿Desde que entraste te sentiste parte?] No, yo siento que ha sido un proceso, cuando entré me veían

como tú qué y poco a poquito me fui sintiendo parte del grupo de los demás y no sé, ahorita ya me siento como parte de...del colegio, los primeros días decía es que no me gusta la tarde, no sé, no me gusta, no quiero ir a la escuela, me hicieron ver que pues fue lo que yo quise, [...] la escuela me dio la oportunidad y pues que estaba dando todo lo que tenía, y que mejor la aprovechara. Nos dijeron que no había cupo en la mañana que nos iban a mandar en la tarde, ahí fue cuando dije no quiero ir a la escuela. Mis papás me dijeron “ya lo dejaste perder una vez, ¿lo vas a dejar perder otra vez? ¿Sólo por un caprichito de no quiero ir en la tarde?” ¡Así estoy aquí! (E4Y18F1).

Se distingue en lo señalado por los participantes, dos elementos que contribuyen en el proceso de construcción del sentido de pertenencia: la interacción<sup>24</sup> con sus compañeros y la relación con los docentes. Tanto los compañeros como los profesores se mencionan, en lo contado por los jóvenes, como elementos que influyen para que ellos puedan sentirse parte o no del Colegio de Bachilleres. Ambos se tocan en los apartados siguientes.

#### 4.3. La influencia de los pares

Dentro de la rutina escolar de los jóvenes se encuentra la interacción con sus pares, son estos encuentros que se sostienen a diario un elemento que constituye el sentido de pertenencia. En esta sección se presenta aquello que los jóvenes narran sobre sus relaciones con sus pares, que bien pueden ser considerados por ellos, compañeros o amigos.

[...] el bachillerato se muestra como un lugar que coloca a los alumnos en la posibilidad de relacionarse con sujetos que portan distintas visiones de mundo, sujetos con códigos comunes, intereses, expectativas variadas y vivencias compartidas suscitadas en la escuela. Es un espacio privilegiado

---

<sup>24</sup> Se refiere a la situación “cara a cara”, Berger y Luckmann (1968) señalan que las experiencias más importantes con los otros se dan en el encuentro “cara a cara”, resulta en un intercambio de expresividades.

donde confluyen diversos grupos, subculturas y generaciones que participan en la construcción de una forma particular de "ser joven" diferente a la de quienes no asisten a la escuela y que permite a quienes sí pueden hacerlo ampliar su horizonte sociocultural (Guerrero, 2000: 207).

Las actividades realizadas entre grupos de pares, permiten establecer conexiones entre ellos y la distancia entre personas se va reduciendo con la convivencia diaria, así del grupo asignado con el cual se comparten asignaturas, se generan compañeros, algunos son más cercanos que otros. A través de las conversaciones, de compartir espacios fuera del aula e incluso de la institución, se construyen amistades.

[...] es de platicar, salir a caminar, salir a comprar cosas o si ya no tenemos clases, salirnos, ir a la casa de alguno, los de ahí son mis amigos [señala a algunos chicos que se encuentran en el departamento de orientación] y siempre estoy con ellos, me la paso gran parte del día con ellos en las clases o afuera y pues nos llevamos muy bien (E2F17M7).

Pues me llevo bien, yo soy muy sociable y me gusta platicar con todos y sí habrá una u otra persona que no le caiga bien pero sí me llevo muy bien con ellos [...] bueno cada quien está en su mundo ¿no? y estás tú con tus amigos, ahí hay otra parte en la que estás con tus amigos, pero pues cada quien está en su mundo y como que es padre (E6S18F5).

Al encontrarse en una institución educativa con otros sujetos que comparten características, afinidades o metas; es inevitable la interacción entre pares. De esta interacción surgen amistades con quienes existe identificación y se buscan nuevos espacios más allá del salón de clases en los cuales seguir interactuando en conjunto. "Además de aprender los contenidos escolares, tiene vivencias sobre las prácticas escolares, se relaciona con sus pares en términos de amistades,

establece relaciones afectivas y participa en una socialización entre compañeros” (Guzmán & Saucedo en Hernández, 2008: 32).

Cuando son separados de lo que se compartía antes, como las clases, los jóvenes buscan dentro de la institución actividades en común; éstas pueden ser o no ofrecidas por el plantel. En el caso siguiente al verse separados para el siguiente semestre se encontró una actividad deportiva con la cual se fortaleciera la amistad y, a la vez, se fomenta la creación de nuevos vínculos de identificación con los compañeros a los cuales se integran, creando redes más amplias.

Muy tranquilo el ambiente con ellos [...] Mis amigos [...] me hacen sentir bien, como si fuera mi segunda casa, por el tiempo que llevo de conocerlos y todo, la forma en que me tratan me hacen sentir bien [...] siempre me ha gustado mucho el fútbol, entonces aquí puedo jugar con otros compañeros, soy del equipo. No conocía a varios de ellos, entré con un amigo de otro grupo, porque nos separaron de primero a segundo, a los dos nos gusta bastante el fútbol y dijimos vamos a entrar y entramos los dos y los chavos que ya estaban ahí de tiempo se portaron bien, como que nos dieron una buena bienvenida, nos trataron bien y pues está muy bien estar ahí. También sirve como de relajación, pasatiempo (E2F17M7).

Para los jóvenes es importante tener un grupo de referencia y entablar lazos de amistad, sin embargo, algunas veces consideran que sus habilidades sociales no les permite relacionarse con más personas. La función de los compañeros es esencial, además de permitir entablar comunicación con ellos y socializar, con ellos se crea lo que puede considerarse red de apoyo, ya que con ellos se enfrentan situaciones similares en el aula: el carácter del profesor, las tareas, los exámenes, las normas institucionales, entre otras.

En el caso siguiente la interacción no se logra debido a la timidez, además los amigos con los que cuenta, se puede entender, son alumnos que no asisten de manera constante. Dejando a sus pares con los que comparte clases, sólo para

realizar las tareas escolares, ellos sólo son compañeros y pareciera que la relación la establece más por necesidad que por el deseo de socializar.

Soy muy tímida para hablarle a la gente, entonces no suelo hacer amigos muy rápido, tengo escasamente dos o tres amigos y ¡uy! Vienen un día sí y un día no, entonces con los demás sólo hago trabajos y así. Que me lleve de lo mejor...no. No tenemos buena relación (E4Y18F1).

Sin embargo, no era así antes, estuvo un tiempo en el turno de la mañana, cuando deserta y decide reingresar, sólo puede hacerlo en el turno vespertino. Esta experiencia marca para ella una diferencia en la interacción con sus pares.

Con los de la mañana me llevo muy muy bien, hice amigos muy rápido. No sé, es muy diferente con los de la mañana. En la mañana conocí a medio bachilleres, [...] me gusta mucho la mañana. En la tarde es muy difícil (E4Y18F1).

Adaptarse a una nueva rutina puede resultar complicado, sobre todo si al compararse el antes y el después, resulta más agradable la situación anterior. Su narración habla de dos momentos, uno se da en el turno matutino y el otro en el vespertino; en el primero, además de mostrar gusto por esta situación, ella se considera sociable, conoce a varios y ha podido hacer amigos. En cambio, por la tarde, ella se percibe como tímida, ha conseguido entablar relación de amistad con no más de dos compañeros y señala que estar en el turno vespertino es difícil; esta dificultad puede deberse a lo problemático que ha sido para ella socializar, el hecho de volver a cursar el semestre y asistir en un turno que no era de su preferencia.

La interacción de los jóvenes con sus pares puede no pasar del encuentro como compañeros, tal como lo señalan las siguientes respuestas, en las cuales se refleja poco interés en establecer relaciones de amistad con quienes comparten clases. Puede que sus intereses no sean afines a los de sus compañeros o sus grupos de pertenencia no se encuentren dentro de la institución escolar.

Pues bien, o sea no así como que una relación más íntima o así, nada más, así como...pues más [...] así como...sólo son compañeros (E2D16F2).

Ah...pues bien, sólo que hay unos que, así como de...de equis, así como de “aléjate”, es que a veces yo soy muy mala onda pero sí son buenos (E4G16F6).

...pues, normal, supongo, no convivo con todos, no les hablo a todos. Entonces, me da igual (E6J19F8).

Las interacciones que se dan entre los jóvenes y sus pares o grupos de pares, conforman, en conjunto, grupos de referencia o de pertenencia; estos cumplen las siguientes funciones: una normativa que se relaciona con cómo se coloca el sujeto frente a las normas del grupo y una función comparativa, en la cual el sujeto estima su posición respecto al grupo de referencia (Guerrero, 2008). Los jóvenes no pertenecen a todos los grupos que se desarrollan al interior de la institución o incluso del mismo salón de clases, sería imposible ya que cada uno se distingue por sus valores, ideas y metas que pueden contraponerse con los de otros grupos; no obstante, sirven como referencia para que los jóvenes se sitúen en comparación a los otros. Es así que los jóvenes descubren a cuáles grupos pertenecen y a cuáles no.

Las relaciones interpersonales que se entablan entre los participantes y sus pares, en algunos casos, no se dan de forma favorable, pueden surgir problemáticas entre ellos que resuelven de la manera que consideran más conveniente haciendo uso de los recursos que tienen al alcance. Estos recursos se aprenden desde casa, pero también se van adquiriendo en la socialización diaria, es decir, en las interacciones que se tienen con los otros.

La siguiente situación es de un joven que comentó que no se sentía parte del Colegio de Bachilleres, él pertenece a una tribu urbana<sup>25</sup>, se considera *punk*<sup>26</sup>,

---

<sup>25</sup> Feixa (1999) indica que las culturas juveniles se refieren de manera amplia a “[...] la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de

situación por la cual él considera que tanto los docentes como sus compañeros lo discriminan, por ser diferente. Sus ideas, valores y vestimenta no coinciden con los de la mayoría de los estudiantes que asisten a la institución. Algunos jóvenes con los que se encontraba antes de ser entrevistado pertenecen también a esta tribu, aunque este grupo se encuentre al interior del plantel, no necesariamente sus ideas corresponden a las establecidas por la escuela.

En el siguiente fragmento el joven habla sobre el rechazo que muestran sus compañeros hacia él, en un primer momento, basándose en su apariencia:

[...] se me hacen muy payasos a veces porque...pues no sé, por ejemplo, cuando dejan exposiciones o algo así, pues a mí no me escogen por cómo me veo, pero cuando ya ven que sí estoy entregando todo y así ya se quieren juntar conmigo y hasta cierto punto me molesta. Con los de mi grupo de ahorita son como tres a los que les hablo bien, con todos los demás no me llevo, por lo mismo de que me critican mucho y...no sé...sólo hablo con los que me llevo bien (E6R17M3).

Cuando los jóvenes no tienen a su alcance los medios para expresarse y relacionarse con su entorno como desean, desarrollan una manera auténtica, un sentido comunitario de historicidad. En su búsqueda muchos integran agrupaciones que en las que se manifiestan fuertes redes

---

vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional” (84). Dentro de estas culturas, se encuentran aquellas que por lo general buscan salirse o ir en contra del sistema político, económico y cultural dominante; por este motivo generalmente son grupos marginados y discriminados, grupos que no tienen voz para la sociedad; en un intento por ser visibles surgen estos grupos identificándose por elementos externos (vestimenta, música, peinado, etc.) además de sus ideas y valores.

<sup>26</sup> Los punks se caracterizan, de forma general y sin la pretensión de adentrarse en cómo surgen, por despreciar “[...] lo establecido, comulgan con el anarquismo, lo subversivo, lo revolucionario; se preocupan por el ecocidio, están en contra del maltrato a los animales y de los alimentos transgénicos y del feroz capitalismo; simpatizan con la globalifobia, participan en marchas por causas populares o estudiantiles, gustan de formar colectivos; en su mayoría provienen de estratos marginales, visten con ropas rasgadas, cadenas, estoperoles, cabellos parados, se hacen tatuar, llevan pins y parches de tela con consignas anarquistas o de protesta, al igual que en sus playeras” (Castillo, 2002: 66).

solidarias a través de diversas actividades tanto lúdico-sociales como político-culturales (Molina, 2000: 135).

En las tribus urbanas los jóvenes son los protagonistas, tienen voz y voto, sus ideas son respetadas por quienes las conforman, se generan vínculos entre los integrantes y con ello un sentido de pertenencia hacia el grupo. En este grupo encuentran lo que ni la familia ni la escuela les ofrece en muchas ocasiones: un espacio de expresión.

El ColBach debe ofrecer canales de comunicación y prestar atención a sus jóvenes para que no se sientan excluidos y crean que no son importante para el plantel al cual asisten, se requiere que los estudiantes sean el centro de atención en los procesos que al interior de la institución se desarrollan. Los docentes juegan un papel importante en contribuir a que los estudiantes cuenten con un papel protagónico en el proceso educativo, en el siguiente apartado se trabajan las experiencias de los estudiantes con los profesores.

#### 4.4. El papel del docente

En este apartado se analiza el papel que tiene el docente en la conformación del sentido de pertenencia, actor que de acuerdo con las historias de los estudiantes tiene un énfasis que va más allá de la impartición de saberes. El carácter del profesor, el estilo de enseñanza y la interacción con los jóvenes les deja ver el interés que muestra por ellos y esto incide en que se sientan parte de la institución.

La relación docente – alumno ha sido estudiada a lo largo de la historia de la educación como fundamental para comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje. Específicamente en la educación escolarizada no puede pensarse la impartición de clases sin un profesor que guíe al grupo de estudiantes hacia los aprendizajes que esperan alcanzarse, es una interacción; es decir, un encuentro cara a cara dentro de un contexto determinado y esquemas tipificadores que

permean la relación (Berger & Luckmann, 1968). Es decir, el trato entre el docente y el alumno se regulan por las pautas que se tienen interiorizadas sobre cómo se dirigen el uno al otro según el espacio en el cual se encuentran. La relación entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico, para aquellos estudiantes que no comprenden sus procesos de aprendizaje y reflexión la figura del docente sigue siendo irremplazable (Delors, 1997).

En el documento *Modelo académico* (2011) del Colegio de Bachilleres se considera que la práctica docente continúa centrada en el contenido a impartir más que en el aprendizaje de los estudiantes. Más de 3 300 docentes, que imparten clases en sus 20 planteles de la Zona Metropolitana cuentan con formación pedagógica y en la disciplina que imparten; esto les debería permitir planear e impartir clases, así como elaborar materiales didácticos; la institución ofrece programas de formación pero la mayoría de los docentes no participan.

Al respecto, Jaime Castrejón señala la necesidad de “[...] pensar en la formación de los maestros, no solamente en pequeños cursos de actualización, sino en una carrera planeada que dé respuestas a las necesidades del bachillerato” (en Latapí, 1998: 295). Los profesores que imparten clases en este nivel se forman en su mayoría en las instituciones de educación superior del país, sin embargo, no cuentan con una formación pedagógica que les brinde los elementos didácticos necesarios para estar frente a grupo, en comparación con aquellos que se forman en las normales o en licenciaturas de educación básica; no existen, en las normales o en las universidades, licenciaturas para impartir en el nivel medio superior. Existe poca oferta que permita a los docentes de media superior capacitarse y actualizarse en cuestiones pedagógicas y disciplinares.

La SEP cuenta con un programa de formación continua para docentes de EMS, el cual se puso en marcha a inicios del año 2016. Cuenta con una serie de cursos que están a disposición de los profesores, con base en los resultados de la evaluación del Servicio Profesional Docente (SPD); sin embargo, más que buscar la actualización o capacitación de los profesores para estar frente a grupo, son

cursos para regularizar a los docentes que tienen resultados no satisfactorios en la evaluación del desempeño docente.

Por otro lado, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ofrece la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) dirigida a docentes o aspirantes a ejercer la docencia en el nivel medio superior, tiene como principal objetivo mejorar la planta académica del nivel. Para su ingreso se requiere presentar un examen de conocimientos disciplinares, una entrevista y presentar una clase demo. También existe la Maestría en Educación Media Superior (MEMS) impartida por la Universidad Pedagógica Nacional dirigida a docentes de bachillerato, la cual busca brindar elementos de carácter psicopedagógico indispensables para la práctica docente.

Armando Alcántara y Fidel Zorrilla (2010) señalan que los posgrados de formación docente para nivel medio superior es una situación poco viable, ya que no pueden brindarse a toda la planta docente debido a la poca absorción de la demanda por parte de las instituciones de educación superior, así como una escasa oferta de opciones que permitan realizar un posgrado de este tipo. Los autores apuestan por incluir asignaturas o módulos de carácter optativo en los últimos semestres de todas las licenciaturas, enfocados a la formación docente para los estudiantes de educación superior que así lo deseen; y aún con esto hay otros retos que afrontar. Indican que entre el 35 y 50 por ciento de los docentes que laboran en bachillerato no cuentan con título de educación superior aunque cursaron estudios superiores, y la mayoría de ellos han laborado por más de 20 años en la misma institución sin contar con título; además en las instituciones hay profesores que llevan impartiendo clases por al menos dos décadas sin recibir capacitación en ese lapso de tiempo.

La RIEMS señala la actualización docente como un requisito para funcionar adecuadamente, ya que la práctica docente se ha centrado en la transmisión de conocimientos cuando se propone como indispensable “[...] que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes” (Acuerdo 447, 2008: 1). La formación integral

implica poner atención a las áreas que conforman al sujeto y que inciden en su proceso de formación, pedir que los docentes auxilien en esto es exigir a la función docente algo para lo cual no está preparada. Actualmente el docente de nivel medio superior no cuenta con lo necesario para responder a los retos que le han impuesto la sociedad y las autoridades educativas. “La competencia, el profesionalismo y la dedicación que se exige a los docentes hacen que recaiga en ellos una ardua responsabilidad. Es mucho lo que se les pide, y las necesidades que han de satisfacer parecen casi ilimitadas” (Delors, 1997: 160).

El Acuerdo 447 indica que, si los docentes imparten sus clases bajo el enfoque basado en competencias, entonces contribuirán a la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Por lo cual, es muy probable que los docentes que no cuentan con la formación necesaria para implementar este enfoque no conseguirán que los estudiantes adquieran las competencias del Marco Curricular Común. En este mismo acuerdo se establecen las competencias<sup>27</sup> que debe cumplir el docente para lograr lo propuesto en la RIEMS, éstas son:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

---

<sup>27</sup> Las competencias docentes “están referidas al contexto de trabajo de los docentes del tipo educativo, independientemente del subsistema en el que laboren [...] son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil” (Acuerdo 447, 2008: 1 – 2).

7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Estas competencias conforman el perfil docente de educación media superior y son las esenciales para “[...] generar ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes desplieguen las competencias genéricas” (Acuerdo 447, 2008: 1). Para establecer el perfil del docente de media superior la SEP convocó a las autoridades educativas locales y a las instituciones representadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); sin embargo, no es clara la participación de los docentes en la elaboración de los Acuerdos de la Reforma y son ellos quienes pueden aportar elementos de análisis a tomarse en cuenta desde sus vivencias en el aula.

De las competencias que conforman el perfil del docente de media superior, destacan las siguientes: 6) construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo y 7) contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes. Los espacios e interacciones que se dan en la institución tienen una estrecha relación con el proceso de adaptación del joven y a su vez, estando dentro de la escuela, en cómo construyen el sentido de pertenencia. Los docentes juegan un papel importante, ya que si cuentan con estas competencias propiciarán la creación de ambientes favorables para el desarrollo del joven, haciéndolo partícipe de su aprendizaje y desarrollo; partiendo de esto, no es de extrañar que los estudiantes refieran a los docentes como una figura que contribuye a que ellos se sientan parte del plantel escolar.

Enseguida, se aborda el papel que tiene el docente desde la mirada de los estudiantes, respecto a la construcción del sentido de pertenencia escolar. Dibujan cómo son los profesores a quienes ven de forma cotidiana en la institución, se aborda cómo es la relación con ellos.

Son muy buenos, [...] sus clases son entretenidas, [...] te dan a entender bien las cosas, son amables, te tratan bien, [...] no te presionan tanto para estudiar, son muy tranquilos. Nos tratan a todos igual, aunque tengas menos o más calificación buscan que todos aprendamos. No son aburridos. [...] Nos ponen a cantar, a jugar, utilizan material didáctico, luego nos cuentan cosas que siempre están relacionadas con el tema que nos dan. A veces las clases son normales, pero aun así no puedes voltear a otro lado porque estás entretenido con lo que te enseñan (E2F17M7).

El interés que ha mostrado el estudiante a lo largo de su trayectoria en el Colegio de Bachilleres puede observarse en el entusiasmo con el cual describe, en la respuesta anterior, las estrategias utilizadas para el aprendizaje. El joven baja frecuentemente a interactuar con el orientador, se acerca a otros profesores para resolver sus dudas e incluso a platicado con la directora del plantel; estos acercamientos lo hacen sentir partícipe de las dinámicas que se desarrollan en la institución. Desde el proceso de ingreso, después conocer los resultados e ingresar al plantel que seleccionó como primera opción, el joven se ha mostrado satisfecho con su vida escolar; esto se refleja en el interés que tiene en atender al profesor y aprovechar lo que él pueda darle.

El joven se ha adaptado a la rutina de la institución, apropiándose de ella para conjuntarla con la suya. En esta adaptación ha conseguido adecuarse a los distintos métodos de enseñanza que utilizan los profesores y a sus características, porque, en el sistema educativo, es el joven quien se ajusta al profesor para aprender y no el docente a las necesidades y estilos de aprendizaje de sus estudiantes, para ilustrar se cuenta con lo siguiente:

[...] algunos son buenos y unos son malos. Unos sí saben enseñar y otros no. Unos enseñan de manera agradable y otros no, [...] que se le entienda, si tienes alguna duda pues te la resuelven y no como otros que les dices y no te resuelven nada (E6J19F8).

Por ahorita creo que es bueno, aunque... si hay veces que no me gusta su manera de enseñar de algunos, pero no de todos. Creo que ahorita me ha gustado cómo me han enseñado, su manera de pensar y sí es buena. A veces no tienen la paciencia de explicar otra vez de nuevo (E6V18F4).

Pues...bueno dependiendo del profesor, porque hay unos profesores que si son muy [...] aburridos, dan su clase muy aburrida como para decir no pues que la dé más agradable ¿no? más interesante y hay otros profesores que [...] sí saben dar su materia y no te aburren ni te presionan, pues hay de maestros a maestros (E6S18F5).

Cada profesor imprime a los métodos de enseñanza que utiliza, sus características particulares, es así que en un mismo plantel existe una variedad de formas en cómo se imparten clases, incluso hasta en una misma asignatura. Dar clases en una asignatura con el fin de lograr que el estudiante consiga ciertos aprendizajes, para el docente no debe reducirse sólo a conocer la disciplina, es imprescindible el cómo se transmitirán los saberes y emplear estrategias que permitan la apropiación de éstos.

Los alumnos van conociendo a los profesores y entre ellos saben quién es *malo* o quién es *bueno* para tomar clases, crean tipificaciones que les permite ubicar a los profesores, ya sea *bueno onda*, *exigente o estricto*, *barco*, entre otras. La siguiente descripción brinda un panorama de lo señalado:

Hay maestros que son bien barcos, que porque les des algo.., bueno luego te empiezan a reprobar y si te piden algo y si no se los das terminas reprobando. Hay otros que faltan mucho, hay otros también que dicen un horario que ellos tienen, que tu clase es de 7 a 9 y terminan llegando a las 8 [...] hasta cierto punto eso te desequilibra, son pocos los maestros que sí te enseñan bien y pocos los que te apoyan [...], hay unos con los que no me llevo, que son con los que te piden que, bueno te exigen mucho y no te responden ellos nada

[...] Ellos pueden llegar tarde y todo y no les dicen nada pero tú si les dices algo te reprobaban, te tienes que quedar callado; y pues ejemplo, a mí cuando llego tarde de mi trabajo, pues llego me meto a clase y se ponen a gritarme y pues lo único que tengo es quedarme callado porque si no, ya reprobaría. [...] Hay unos con los que sí me inspiro mucho; por ejemplo, mi maestro de salud humana, pues ese sí me apoya, no en el sentido de que no es muy barco, sino que él [...] me gusta como da las clases, es estricto, nos toma a todos por igual, seas hombre o mujer, trabajes o no, te da tu tolerancia y él si llega puntual y todo, [...] te sigue reprobando si es necesario, no regaña y si tienes algún problema muy fuerte pues te empieza a ayudar, eso es lo que me inspira de él (E6R17M3).

Se encontró que no consideran *malo* a un profesor que les exige ni *bueno* a quien los *pasa* fácil. De hecho, para ellos la exigencia no es el problema siempre y cuando el profesor se muestre comprometido con las clases, así como preocupado por el aprendizaje de los alumnos y, en algunos casos, también buscan que los escuchen para resolver diversos conflictos que pueden presentar. Los estudiantes destacan entre sus recuerdos al profesor que se tomó el tiempo para hablar con ellos (Weiss, 2007), piden que el docente exija lo que esté dispuesto a dar.

Consideran *barcos* a aquellos que medio enseñan, son quienes no están comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes y solicitan el mínimo esfuerzo de los estudiantes para aprobar las asignaturas, entonces se tienen profesores que aparentan enseñar y estudiantes que aparentan aprender. El docente necesita presentar de forma problematizada los conocimientos, enmarcándolos en un contexto para que el estudiante establezca una conexión entre la solución y otras problemáticas similares (Delors, 1997).

[...] simple y sencillamente medio dan su clase, medio te explican, medio te dejan tarea y si entendiste que bueno y si no pues investigale. Y en la mañana todo lo contrario, en la mañana no te

pregunta si entendiste, si no entendiste, ellos dan su clase y ya (E4Y18F1).

La responsabilidad no sólo es de los docentes, también los estudiantes deben exigir una educación que les sea relevante; sin embargo, los jóvenes generalmente no crean conciencia sobre tener un papel activo en su proceso y quienes piensan en demandar, ante el profesor o a las autoridades educativas, mejoras a su enseñanza, saben que hablarlo no necesariamente va a hacer que cambie la situación y las consecuencias pueden ser negativas para el estudiante, como la reprobación o un ambiente tenso entre el docente y él.

La descripción que sigue también nos muestra la existencia de estas dos grandes categorías de profesores: *buenos* y *barcos*.

[...] sí te enseñan, así como muchas cosas [...] todos los maestros son muy buenos, hay unos que de plano se pasan, pero sí, la mayoría son muy buenos profesores y enseñan muy bien. [...] algunos [...] pues sólo te piden, así como una guía y no te explican nada, sólo la guía y ya, contéstala [...]. Y hay otros que no, que te explican, o sea te piden también una guía o algo así, pero te van explicando el procedimiento [...] para que te sea más fácil. [...] siento que sí se esfuerzan por [...] que los estudiantes sí se desarrollen y así, sí se preocupan (E4G16F6).

En las narraciones anteriores se encuentran dos grandes categorías en las cuales los jóvenes colocan a los profesores: los *buenos* y los *barcos*. Los primeros son los docentes que, según las vivencias de los estudiantes, se comprometen con su trabajo, guían el proceso de aprendizaje de sus alumnos y les exigen dar el máximo. En cambio, la otra categoría se refiere a los profesores quienes, de acuerdo con las entrevistas, se mantienen al margen de las actividades escolares y se limitan a proporcionar algún material didáctico para que el estudiante lo trabaje sin la mínima intervención de su parte.

En cuanto al segundo tipo de profesores, es posible que no tengan confianza en lo que pueden lograr sus estudiantes, así que no los llevan a esforzarse en la construcción de su aprendizaje, y por su parte, los alumnos se desmotivan frente a contenidos que no les resultan relevantes ni pertinentes para lo que viven o enfrentarán en un futuro; otra posibilidad es que los docentes no tengan claridad en el enfoque por competencias y eso los lleve a no saber cómo organizar sus clases, concluyendo en la medición de su propio desempeño, es decir una autoevaluación, a partir del número de alumnos que aprueban el curso y no en función de las competencias establecidas en el perfil docente<sup>28</sup>.

Se describe la diferencia que existe entre profesores que tienen compromiso con su labor y otros que se limitan a que un material didáctico logre por sí solo, sin previamente tener alguna intervención, que los estudiantes adquieran el aprendizaje esperado. Puede que los profesores no confíen en sus alumnos para llevarlos a esforzarse más en la construcción de su aprendizaje, se encuentran desmotivados frente a contenidos que no les resultan relevantes ni pertinentes para enfrentar el futuro o el enfoque bajo el cual, los docentes deben organizar sus clases les es confuso y caen en reducir las exigencias académicas, midiendo su desempeño a partir de los alumnos que aprueban el curso (De Ibarrola, 1994).

La formación de ciudadanos autónomos, conscientes, informados y solidarios requiere una escuela donde pueda recrearse la cultura, no una academia para aprendizajes mecánicos o adquisiciones irrelevantes, sino una escuela viva y comprometida con el análisis y reconstrucción de las contingencias sociales, donde los estudiantes y docentes aprenden al mismo tiempo que viven y viven al mismo tiempo que aprenden los aspectos más diversos de la experiencia humana (Pérez, 2004: 258).

Se ha presentado el papel del docente, situándolo en el contexto de la RIEMS, la cual apuesta por implementar el enfoque por competencias. También

---

<sup>28</sup> Se hace referencia a las competencias que componen el perfil docente de quienes imparten EMS en la modalidad escolarizada, establecidas en el Acuerdo Secretarial 447 (2008).

se ha revisado desde la perspectiva de los jóvenes cómo perciben la interacción con sus profesores, esto debido a que los ven como una figura que influye en la construcción del sentido de pertenencia.

Construir un sentido de pertenencia escolar hacia el Colegio de Bachilleres requiere de docentes que estén comprometidos con el aprendizaje de los estudiantes y que la interacción no se reduzca a la transmisión de información, sino que implique una preocupación por el desarrollo integral de los jóvenes. Sin embargo, mientras no haya una actualización y mejora en la formación docente, es poco probable que se logre esto en toda la planta docente; frustrando la implementación de la Reforma y la adquisición de competencias tanto de los estudiantes como de los docentes.

En el desarrollo de este capítulo se ha analizado cómo los jóvenes se consideran en su papel de estudiantes, los elementos que influyen a lo largo de su trayectoria escolar para desarrollar un sentido de pertenencia escolar. Ser estudiante, el compañerismo, la amistad y los docentes son las categorías que más resaltaron a lo largo de las entrevistas como aspectos que el joven toma en cuenta para conocer su experiencia en la escuela en torno a este objeto de estudio.

## CONSIDERACIONES FINALES

La educación media superior surge como un puente para vincular la educación básica de la superior que permitiera afianzar las bases formativas de quienes ingresarían a alguna universidad; en sus inicios eran pocos los que accedían a este tipo educativo, sin embargo, entre las décadas de los años 50 y 70 la demanda se acrecentó, teniendo como consecuencia la creación de instituciones para atenderla. Estas instituciones comenzaron a ser diversas entre sí, ya que respondían a las diferentes necesidades detectadas en la población.

La diversificación de instituciones trajo consigo un mayor número de opciones para los jóvenes, pero también, problemáticas para precisar su identidad. Es así que la EMS se encuentra actualmente y aún con la RIEMS en un proceso que le permita consolidar una identidad que incluya a la diversidad como una de sus características primordiales, sin que por esto llegue a diluirse entre tantas alternativas.

Actualmente, la educación media superior incorpora dos fines sustanciales: permitir el acceso de los estudiantes a la educación superior y una posible incorporación al campo laboral. Esto debe lograrse con una formación que resulte relevante y pertinente para los estudiantes que se encuentran en el bachillerato, si no se cuenta con esto, se atenta en cierta medida, al derecho a la educación de los jóvenes, ya que no es sólo retener a los jóvenes, sino en verdad brindarles la oportunidad de adquirir habilidades que les permitan enfrentar los retos presentes y futuros de la sociedad.

El Colegio de Bachilleres surge en un momento en el cual se buscaba separar la educación media superior de la superior, con el propósito de dar cabida a la creciente demanda. Esta separación tenía la intención de dejar de ver a la EMS como un puente entre la educación secundaria y la superior, además de considerar que se propiciaba el deseo de los jóvenes de continuar con estudios superiores.

Las historias obtenidas en las entrevistas con jóvenes del Colbach Plantel 13 se expusieron a lo largo de los capítulos anteriores y ahora se pretende puntualizar los hallazgos, señalando que lo mostrado es una de las realidades vividas en la institución, sin embargo, no se puede afirmar que el análisis sea cierto para toda la comunidad escolar, aunque no se descarta la posibilidad de encontrar similitudes en la comunidad estudiantil y en otros planteles del Colbach.

Sobre el Concurso de Asignación, los jóvenes refieren principalmente al examen, situándolo como el instrumento necesario para competir contra sus pares, definiendo así la institución en la cual transcurrirán el bachillerato. Los significados encontrados sobre el proceso de asignación se señalan a continuación, el examen como una entidad responsable de elegirles un plantel; es decir, se responsabiliza al instrumento. En el siguiente escenario quien elige la institución es algún familiar, principalmente la madre, quien en algunos casos impone la opción a registrar; la toma de decisiones que le corresponde al joven se delega a otro. Los jóvenes también refirieron a su papel como actores principales en la elección del plantel, está en ellos la decisión y el examen sólo es un medio para asignar, pero no quien decide la institución.

Es importante comentar que los jóvenes cuentan con poco tiempo para hacer una elección sobre un asunto de importancia, en agosto se ingresa al tercer año de secundaria y aproximadamente 6 meses después debe llenarse el registro de opciones por las cuales se concursará. Es necesario considerar la orientación vocacional oportuna a los jóvenes de secundaria, ya que no en todas las escuelas se les brinda y en las que se hace, es sólo un acompañamiento a los estudiantes de tercer año sobre los requisitos de la convocatoria, tomando sólo algunas clases para explicar la variedad de alternativas con las que cuentan. Si se considera que algunas instituciones solicitan un promedio mínimo, hacer mención de esto en el acompañamiento pierde sentido.

La mayoría de los participantes no deseaban encontrarse en este plantel, a pesar de haberlo registrado en sus opciones; sin embargo, prefieren no enfrentar nuevamente el proceso de selección y deciden permanecer en la institución

asignada. Esto puede deberse a la presión que se tiene en la sociedad sobre estudiar en el tiempo y edades establecidas cada nivel educativo, así que permanecerán en el plantel para no desperdiciar el tiempo y continuar con el grado escolar en el cual debe encontrarse.

Es necesario que el Colegio de Bachilleres se fortalezca, aunque no se sitúe como una opción para los *rechazados* por las instituciones de alta demanda, principalmente de aquellas que pertenecen a la UNAM o al IPN, tampoco se vislumbra como la primera opción de la mayoría de los jóvenes. Debe convertirse en una opción atractiva y sobresaliente para los jóvenes, que no se vea como una opción de bachillerato general para los que no pueden quedarse en las ENP o los CCH; quienes buscan este modelo de bachillerato es porque desean continuar con estudios superiores, en este sentido el Colbach se encuentra en desventaja frente a los bachilleratos que tienen una vinculación directa con alguna institución de educación superior. Requiere dejar de lado la contención de la demanda como su fin, para además brindar una formación que les permita a los jóvenes construir sus proyectos de vida a pesar de no ser la primera opción que buscaban.

Fortalecer las instituciones de educación media superior, puede contribuir a que el Concurso de Asignación no se señale como un acrecentador de la desigualdad educativa, al situar a los *mejores* estudiantes en las *mejores* instituciones y a los que cuentan con un bajo puntaje en los planteles de baja demanda.

Es indispensable que el Colegio de Bachilleres ofrezca espacios de expresión a los jóvenes y promueva la importancia que tienen ellos para la institución y para el país; velando por la formación de ciudadanos quienes al egresar se desempeñarán en una sociedad de constantes cambios, para lo cual requieren contar con una serie de competencias ya establecidas en el Acuerdo 444, sin embargo, ¿hasta qué punto el Colbach puede tener como objetivo la inclusión de los jóvenes en sociedad si ellos ya se encuentran inmersos en ésta?

El Colbach no puede verse a sí mismo como un contenedor de jóvenes que los retiene hasta que puedan valerse por sí mismos, ni como un espacio aislado de lo que acontece en la sociedad; necesita replantearse el papel que juegan quienes asisten a su institución desde la doble condición que presentan: ser jóvenes y estudiantes. Así como ser congruentes con la teoría constructivista bajo la cual se creó y que vuelve a reiterar la Reforma Integral, promoviendo la autonomía en los estudiantes.

En la RIEMS también se señalan las dos finalidades ya mencionadas que tiene este tipo educativo, siendo así, el Colegio de Bachilleres tiene como reto vincularse con instituciones de educación superior que le permitan conocer la relevancia de su formación para aquellos que buscan continuar sus estudios, pero también relacionarse con empresas que le permitan fortalecer sus salidas ocupacionales, viendo en escenarios reales el trabajo que pueden realizar. Esto puede contribuir a que la institución detecte fortalezas y áreas de oportunidad en la formación que brinda a los jóvenes de cada generación.

En los casos presentados las expectativas y aspiraciones de los jóvenes no coinciden con el resultado obtenido, esta situación es frustrante para ellos y lo viven como malestar en un inicio; sin embargo, fue interesante encontrar cómo los recursos con los que cuentan les permiten adaptarse a lo que se presenta como una nueva rutina. No todos los jóvenes logran adaptarse al plantel, así que corren el riesgo de desertar temporal o definitivamente; esto señala la necesidad de tomar acciones como las ya mencionadas: apertura de espacios de expresión, vincular la escuela con las necesidades sociales para evitar que se mantenga aislada, trabajar en la coherencia con enfoque constructivista y lo establecido en la RIEMS; y no dejar así el proceso de adaptación a cargo de los estudiantes.

Con lo encontrado se puede establecer la adaptación como un punto de partida para la construcción del sentido de pertenencia. Adaptarse implica ajustarse a los mecanismos que establece la institución, este ajuste es la incorporación de lo que se presenta como nuevo o problemático a la rutina; a partir de esto puede generarse una afiliación hacia la institución, apropiándose de las

prácticas y valores del Colegio de Bachilleres; después de adaptarse puede empezar a verse como perteneciente a la comunidad escolar.

Para la adaptación influye el deseo del estudiante en encontrarse en la institución y su capacidad para incorporar a la rutina el nuevo escenario educativo; sin embargo, una vez que se adapta, parece no influir significativamente si se deseaba o no la institución para visualizarse como parte de ella.

El sentido de pertenencia escolar, en la revisión de literatura, se aborda como satisfacción de encontrarse en esa institución y no en otra; en los resultados obtenidos, sólo un joven expresó satisfacción de asistir al plantel, en los otros casos no puede afirmarse que exista un sentido de pertenencia desarrollado, hay algunos indicios que los hace sentir contentos como la socialización con sus pares y la asistencia a las clases en las cuales los docentes se muestran comprometidos con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos visualizan el plantel como de paso, sin involucrarse por completo con las ideas o prácticas que al interior se desarrollan.

Para los jóvenes, el sentido de pertenencia escolar, lo relacionan con el hecho de ser alumnos, basta con estar inscrito en el plantel para considerar que ya forman parte y así es; son estudiantes de la institución por lo cual forman parte, pero no construyen un sentimiento de pertenecer por apropiación de las prácticas sino sólo por algo administrativo. Puede que exista una incompatibilidad entre lo que les ofrece el plantel y lo que ellos buscan, impidiéndoles la afiliación institucional.

Las ideas y prácticas que permean en la institución no son lo suficientemente atractivas para contagiar a los estudiantes de éstas y que se favorezca su apropiación, es claro que existe una falta de construcción del sentido de pertenencia escolar, quedándose en un proceso de adaptación con poca identificación con el plantel, se visualiza como un lugar en el cual los jóvenes permanecen mientras la sociedad les permite tener un papel activo como ciudadanos; sin embargo, en las entrevistas los estudiantes brindaron elementos

en los cuales se reconoce la influencia que tienen para que los jóvenes desarrollaran o no un vínculo de afiliación con el plantel.

En las narraciones de los jóvenes se rescatan dos elementos clave en la construcción del sentido de pertenencia: el establecimiento de vínculos de compañerismo y amistad y la interacción con el docente, los cuales de acuerdo con cómo vayan ocurriendo, contribuyen a que los jóvenes se sientan más cómodos con su estancia en el plantel.

Se recomienda generar mecanismos de participación al interior de la institución para que las voces de los estudiantes sean tomadas en cuenta, se hacen adaptaciones y reformas institucionales sin considerar la opinión de los principales actores del proceso educativo. Esto puede contribuir a la adaptación y al sentido de pertenencia escolar en los jóvenes de bachillerato.

Es importante que la institución adopte en su discurso y en sus prácticas una de las funciones que tiene como escuela: la socialización; los jóvenes ven un espacio de vida juvenil en ella y no sólo un espacio de formación académica. Si se busca una formación integral del joven estudiante, es imprescindible atender todos los aspectos que lo conforman como sujeto; es decir desarrollar las competencias genéricas, las cuales son útiles para toda la vida. Se requiere la creación de espacios, al interior del plantel, en los cuales se puedan desarrollar ampliamente las relaciones entre pares, sin circunscribir éstas al salón de clase.

En esta formación integral que se busca ofrecer, debe quitarse todo el peso de ésta en los docentes y buscar que, desde las autoridades educativas hasta los padres de familia, así como los estudiantes se comprometan con el proceso. El papel del docente es generar ambientes que puedan propiciar el desarrollo de competencias de los estudiantes, debe comprometerse con el proceso en el cual se encuentran los jóvenes para que la interacción con estos les resulte formativa a ambas partes. En cuanto al papel del docente, ellos prefieren aquellos que son exigentes – no estrictos – en las clases, propiciando que el estudiante se

comprometa en éstas y no a los docentes que optan por lo laxo, mostrando poca importancia por el aprendizaje de los estudiantes.

Otro elemento que sólo un joven mencionó, pero que puede dar pista de otros elementos que contribuyan a la construcción del sentido de pertenencia, son las prácticas deportivas y culturales que se desarrollan en los planteles del Colegio de Bachilleres. Que no se haya mencionado de manera recurrente, puede deberse a que falta fortalecer y difundir los servicios paraescolares ofrecidos en el plantel, ya que pocos estudiantes conocían cuáles eran estos.

Este trabajo es una aproximación al sentido de pertenencia escolar, el cual puede contribuir brindando elementos que permitan atender diversas problemáticas que no se han solucionado en la educación media superior, tal es el caso de la deserción escolar. Se dejan líneas abiertas que pueden retomarse posteriormente para comprender cómo los elementos mencionados contribuyen a la construcción del sentido de pertenencia o ubicar otros que aquí se estén pasando por alto.

Finalmente, se busca que estas aportaciones puedan ser de ayuda al campo pedagógico, señalando nuevas aristas que permitan abordar problemáticas del sistema educativo, arrastradas desde hace décadas y que parecieran imbatibles. La labor del pedagogo es creer que otra educación es posible y trabajar para lograrla.

## FUENTES CONSULTADAS

- Aboites, H. & Aguirres, M.L. (2004) Juventud y acceso a la escuela pública en México. *Tramas*, 22, 183 – 193.
- Acuerdo Secretarial 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Diario Oficial de la Federación* (2008, 26 de septiembre) México: SEP.
- Acuerdo Secretarial 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial de la Federación* (2008, 21 de octubre) México: SEP.
- Acuerdo Secretarial 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. *Diario Oficial de la Federación* (2008, 21 de octubre) México: SEP.
- Acuerdo Secretarial 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. *Diario Oficial de la Federación* (2008, 29 de octubre) México: SEP.
- Alcántara, A & Zorrilla J. F. (2010) Globalización y educación media superior en México. *Perfiles Educativos*, 32 (127), 38 – 57.
- Ávalos, J. (2007) *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica*. (Tesis de maestría) DIE – CINVESTAV. Recuperado de [http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EW\\_eiss/TMaestria-/2007JobAvalosRomero-Maestria.pdf?ver=2015-06-04-120131-327](http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EW_eiss/TMaestria-/2007JobAvalosRomero-Maestria.pdf?ver=2015-06-04-120131-327)
- Berger, P. & Luckmann, T. (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Brea, L. (2014) *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino* (Tesis de doctorado). Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/284952/TLMBA.pdf?sequence=1>
- Brito Lemus, R (1998) Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud. *Última década*, (9). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/195/19500909.pdf>
- Caso, J. & Hernández L. (2010) Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: un estudio con adolescentes mexicanos. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 3 (2), 145 – 159.
- Castillo Berthier, H. (2002) De las bandas a las tribus urbanas. De la transgresión a la nueva identidad social. *Desacatos*, (9), 57 – 71. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13900904>
- Castrejón, J. (1991) Congreso Nacional de Bachillerato. *Revista de la Educación Superior*, 20 (77), 1 – 5.
- \_\_\_\_\_ (1998) El bachillerato. En P. Latapí, *Un siglo de educación en México. Tomo II.* (276 – 296). México: CONACULTA.
- Coleman, J.C. (2003) *Psicología de la adolescencia*. 4ª ed. Madrid: Morata (59 – 241).
- Colbach (2010) *Opinión, percepción y expectativas del estudiante del Colegio de Bachilleres*. México: Colegio de Bachilleres.
- \_\_\_\_\_ (2011) *Modelo académico*. México: Colbach. Recuperado de [http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma\\_curricular/Documentos/MODELO\\_ACADEMICO.pdf](http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Documentos/MODELO_ACADEMICO.pdf)

\_\_\_\_\_ (2014) *Principales cifras semestre 2014-A*. Recuperado de:  
[http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/estadisticas/estadistica\\_basica\\_oficial/prontuarios\\_estadisticos\\_omitido/principales\\_cifras\\_2014a.pdf](http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/estadisticas/estadistica_basica_oficial/prontuarios_estadisticos_omitido/principales_cifras_2014a.pdf)

\_\_\_\_\_ (2016) *Portal del Colegio de Bachilleres*. Recuperado de  
<http://www.cbachilleres.edu.mx>

COMIPEMS (2005) *Concurso de ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Informe diez años 1996 – 2005*. México: COMIPEMS.

\_\_\_\_\_ (2012) *Gaceta de Resultados Electrónica*. Recuperado de:  
[http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2650/2/images/Gaceta\\_2012\\_.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2650/2/images/Gaceta_2012_.pdf)

\_\_\_\_\_ (2016) *Portal de la COMIPEMS*. Recuperado de:  
<https://www.comipems.org.mx>

Dávila León, O. (2004) Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12 (21), 83 – 104. Recuperado de  
<http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art04.pdf>

De Ibarrola, M. & Gallart, M. A. (coords.) (1994) La educación media en América Latina. En *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación en América Latina*. (14 – 31). Lecturas de educación y trabajo No. 2, Buenos Aires: UNESCO – CIID – CENEP.

Decreto que crea el Colegio de Bachilleres. *Diario Oficial de la Federación* (1973, 26 de septiembre) México: SEP. Recuperado de  
[http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista8\\_S2A2ES.pdf](http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista8_S2A2ES.pdf)

Delors, J. (1997) El personal docente en busca de nuevas perspectivas. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo xxi*. (155 – 171). México: Dower – UNESCO.

- Dorais, L. J. (2004) La construction de l'identité. En D. Deshaies y D. Vincent, *Discours et constructions identitaires*. (1 – 11) Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Escalante, A. E. & Fonseca, C.D. (2011) La reforma integral de la educación media superior: obstáculos para su implementación en una experiencia local en COMIE, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa* (memoria electrónica). México: COMIE.
- Estrada Ruíz, M. (2014) Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (61), 431 – 453.
- Feixa, C. (1999) *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. 2da ed. Barcelona: Ariel.
- García Martínez, A. (2007). La construcción de las identidades. *Cuestiones pedagógicas*, (18), 207 – 228.
- Geertz, C. (1992) Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas* (19 – 40). México: Gedisa.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Grijalva, O. (2011) La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares. *Revista De Investigación Educativa*, (12), 1 – 21. Recuperado de: <https://www.uv.mx/cpue/num12/inves/completos/grijalva-diversion-trabajo-academico.pdf>
- Guerra, M. I. & Guerrero M. E. (2004) *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México: Educación.
- Guerrero, M. E. (2000) La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista*

*Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (10), 205 – 242. Recuperado de:  
<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v05/n010/pdf/rmiev05n10scB02n02es.pdf>

\_\_\_\_\_ (2008) *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*. (Tesis de doctorado) DIE – CINVESTAV.

Gutiérrez Legorreta, L. A. (2009) El devenir en la educación media superior. El caso del Estado de México. *Tiempo de educar*, 10 (19), 171 – 204.

Hall, S. (1996) ¿Quién necesita la identidad? En Stuart Hall & Paul Du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*. (13 – 39) Buenos Aires: Amorrortu.

Hernández, J; (2006) Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 459 - 481.

\_\_\_\_\_ (2008) *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. México: UPN.

INEE (2011) *La Educación Media Superior en México*. México: INEE.

\_\_\_\_\_ (2015) *Panorama educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.

Larrondo, M; (2012) ¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la ciudad de Buenos Aires. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49 (1) 18 – 31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041708014>

Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación* (2014, 20 de mayo). México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137\\_171215.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_171215.pdf)

Ley General de la Infraestructura Física Educativa. *Diario Oficial de la Federación* (2008, 1 de febrero). México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIFE.pdf>

Lozano, A. (2009) *El bachillerato escolarizado en México. Situación y prospectiva*. México: UNAM.

Malinowski, B. (1973) Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación. *Los argonautas del Pacífico Occidental: un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica*. Barcelona: Península, 19 – 42.

Martínez, M. (1998) *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. 3ª ed., México: Trillas.

Maslow, A. (1991) *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos. 3ª ed. (21 – 48)

Molina, J.C. (2000) Juventud y tribus urbanas. *Última década*, 8 (13), 121 – 140. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v8n13/art07.pdf>

Navarrete, Z. (2015) ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (65), 461 – 479.

Palacios, R; (2001) *Ser estudiante de CETIS. Sus significaciones y prácticas sociales*. (Tesis de maestría) UNAM.

Pérez Gómez, A. (2004) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. 4ª ed. Madrid: Morata.

Pilote, A. (2003). Sentiment d'appartenance et construction de l'identité chez les jeunes fréquentant l'école Sainte-Anne en milieu francophone minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, (16), 37 - 44. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7202/1005216ar>

- Quaresma, M.L. & Zamorano L. (2016) El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 21 (68), 275 – 298.
- SEP – INEE (2006) *Sistema de indicadores educativos de los Estados Unidos Mexicanos. Conjunto básico para el ciclo escolar 2004 – 2005*. SEP – INEE, México. Recuperado de <http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/indicadores/SININDE.pdf>
- SEP (2012) *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, México: SEP-SEMS-COPEEMS. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anejo\\_6Reporte\\_de\\_la\\_ENDEMS.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anejo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf)
- Solís, P., Rodríguez E. & Brunet N. (2013) Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. El caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (59), 1103 – 1136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14028945005>
- Taylor, S.J. & Bogdan R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti, E. (comp.) (2003) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: UNESCO – Altamira.
- \_\_\_\_\_ (2008) La escuela y la cuestión social. *Discursos pedagógicos*, (11), 127 – 146.
- Velázquez Reyes, L. M. (2007) Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela. En C. Guzmán & C. Saucedo, *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (44 – 54). México: UNAM – Pomares.
- Villa, L. (2010) La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En A. Arnaut & S. Giorguli, *Los*

*grandes problemas de México. v. 7 (271 – 311). México: El Colegio de México.*

Weiss, E. (2007) Cultura y jóvenes. Cambios en el bachillerato. En *Coloquio: Tendencias y experiencias de reforma en el bachillerato. Serie Travesías. México: Consejo Académico del Bachillerato, 53 – 64.*

\_\_\_\_\_ (2012) *Jóvenes y bachillerato. México: ANUIES.*

Woods, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.*

Zorrilla, M. (2011) Repensar la escuela como escenario del cambio educativo. En J.C. Tedesco, A. Marchesi & C. Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza (143 – 160). Madrid: OEI – Santillana.*

## Anexo 1. Guion de entrevista

Pregunta	Justificación	¿Qué espero obtener?
1. ¿Cómo llegaste al Colbach?	Importante para abrir conversación y que vaya recordando el proceso.	El proceso por el que pasó para estar ahora ahí y no en otro lugar.
2. ¿Cómo te sentiste al saber que te habías quedado en el Colbach?	Es necesaria para que platique lo que pasó en ese momento y cómo lo vivió.	Los sentimientos, emociones o vivencias que tuvo.
3. ¿Te consideras alumno del Colbach? ¿Por qué?	Porque requiero saber la concepción que tiene el sujeto sobre ser alumno.	La explicación de si el sujeto se vive o no como alumno
4. ¿Qué implica para ti ser alumno del Colbach?	Va unida a la anterior y es para ahondar en la cuestión de ser alumno.	Elementos característicos de ser un alumno
5. ¿Cuáles son tus motivaciones para asistir al Colbach?	Porque permitirá conocer cuestiones intrínsecas que le hacen asistir.	Los motivos por los cuales asiste al Colegio de Bachilleres.
6. Y ahora ¿cómo te sientes de estudiar ahí?	Permite saber si los sentimientos han cambiado desde su entrada hasta ahora.	Sus emociones o sentimientos respecto a estudiar (o asistir) en el Colbach
7. ¿Y cómo son las clases en el Colbach?	Ubicar cómo se desarrollan las clases y la dinámica que se vive en ellas.	Características de las clases.
8. ¿Qué actividades realizas en el Colbach?	Conocer las actividades extraescolares, informales, etc. que realiza dentro del Colbach	Las actividades realizadas en el Colbach y su experiencia en ellas.
9. ¿Qué sigue para ti después de salir del Colbach?	Porque se requiere conocer su proyecto de vida y el papel que tiene el Colbach en su realización.	Su proyecto de vida a mediano plazo.
10. ¿Cómo es tu relación con tus profesores?	Para conocer la relación docente – alumno dentro de la institución	Características de la relación con sus profesores
11. ¿Cómo es tu relación con tus compañeros?	Conocer la relación alumno – alumno en la institución	Características de la relación con sus compañeros.
12. ¿Tú te sientes parte de la institución? ¿Por qué?	Proporciona elementos que señalen si el alumno tiene un sentimiento de pertenencia hacia la institución	La vivencia sobre la pertenencia hacia la institución
13. ¿Cuál es tu percepción sobre tus profesores del Colbach?	Conocer su percepción de los profesores. Visualizar a los profesores desde su perspectiva.	Descripción construida por el sujeto sobre los profesores.
14. ¿Deseas agregar algo más?	Para que el sujeto mencione cuestiones que pueden haberse dejado de lado y son importantes para él.	Comentarios finales