



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
CENTRO DE INVESTIGACIÓN SOBRE AMÉRICA DEL NORTE
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
CIENCIA POLÍTICA

La formación cívica de los estudiantes del bachillerato de la UNAM

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

PRESENTA:
JESÚS NOLASCO NÁJERA

TUTOR PRINCIPAL:
DR. VÍCTOR MANUEL DURAND PONTE
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
DRA. LUCÍA ÁLVAREZ ENRÍQUEZ
CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES
DRA. CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX.

NOVIEMBRE 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

ÍNDICE

	PÁG.
INTRODUCCIÓN	6
1. CIUDADANÍA Y FORMACIÓN CÍVICA	23
1.1. Ciudadanía y civismo	23
1.2. Civilidad, civismo y formación cívica	26
1.2.1. Civilidad y autoritarismo	31
1.2.2. Civilidad y democracia	33
1.2.3. Civilidad y neoliberalismo	42
1.3. Civismo en México	46
1.3.1. Autoritarismo	49
1.3.2. Desigualdad social	52
1.3.3. Corrupción	53
2. CIVISMO FORMAL EN EL BACHILLERATO DE LA UNAM. DOS CASOS: LA ENP, PLANTEL 7 Y EL CCH, PLANTEL ORIENTE	56
2.1. Civismo formal en el bachillerato de la UNAM	59
2.1.1. Dos modelos cívicos en el bachillerato de la UNAM: aspectos curriculares	65
2.1.2. Actores escolares: estudiantes, profesores, trabajadores administrativos y autoridades	68
2.1.3. Otros factores que inciden en la formación cívica de los estudiantes	79
2.2. Civismo formal en la ENP 7	82
2.2.1. Estudiantes y profesores de la ENP 7	89
2.2.2. Espacios escolares	92
2.2.3. Entorno escolar y acceso al plantel	94

2.3. Civismo formal en el CCH Oriente	98
2.3.1. Estudiantes y profesores del CCH Oriente	105
2.3.2. Espacios escolares	108
2.3.3. Entorno escolar y acceso al plantel	109
3. CIVISMO PRÁCTICO DE LOS ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO DE LA UNAM. DOS CASOS: LA ENP, PLANTEL 7 Y EL CCH, PLANTEL ORIENTE	116
3.1. Civilidad en las clases	123
3.1.1. Normas docentes	124
3.1.2. Interacciones cívicas de los alumnos	157
3.2. Civilidad en las actividades extracurriculares	168
3.2.1. Desde el currículo	168
3.2.2. Normas de docentes y autoridades	173
3.2.3. Interacciones cívicas de los alumnos	191
3.3. Civilidad en el tiempo libre	196
3.3.1. Desde el currículo	197
3.3.2. Normas en los espacios para el tiempo libre	202
3.3.3. Interacciones cívicas de los alumnos señaladas desde sus cartografías sociales	206
CONCLUSIÓN.....	232
FUENTES CONSULTADAS.....	243
ANEXOS.....	254

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	PÁG.
1. Dimensiones de la ciudadanía	24
2. Ámbitos de la civilidad	27
3. Estructura organizativa de la DGENP	77
4. Estructura organizativa de la DGCCH	78

ÍNDICE DE TABLAS

1. Grupos focales de alumnos	17
2. Modelos de civismo	41
3. Características generales del bachillerato universitario	66
4. Datos generales de las autoridades entrevistadas	254
5. Datos generales de los profesores entrevistados.....	255
6. Datos generales de los trabajadores administrativos entrevistadas	256
7. Datos generales de los alumnos entrevistados	258

ÍNDICE DE MAPAS

1. Mapa del plantel de la ENP 7	92
2. Entorno de la ENP 7	95
3. Mapa del plantel del CCH Oriente	108
4. Entorno del CCH Oriente	112

INTRODUCCIÓN

“Ningún sistema democrático puede ser estable si no tiene el respaldo de ciudadanos educados para ser democráticos.”
Martha Nussbaum, 2010.

El presente estudio refiere a la formación cívica en sus aspectos formales y prácticos (hábitos y comportamientos cotidianos). Se analiza dicha formación en el bachillerato de la UNAM, concretamente la que conforman sus estudiantes con el fin de explorar el estado cívico en el que se encuentran sus dos Escuelas Nacionales, la Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades; asimismo, se pretende comprender cómo sus estudiantes subjetivan sus experiencias cívicas.

El problema en el que se enmarca la investigación se refiere al proceso de democratización que ha vivido el país desde finales de los años 80 del siglo anterior, en un contexto de globalización neoliberal, en el cual se han impulsado o derivado una serie de cambios económicos, políticos, sociales y culturales, que ha trastocado, entre otras cosas, la dinámica ciudadana. Pese a ciertos programas y mecanismos formales para promover una formación cívica de carácter democrático en la educación básica (con la incorporación de la materia de Formación Cívica y Ética) y en el nivel medio superior (en el Marco Curricular Común), los resultados de varios estudios evidencian a una población mexicana con cierto *déficit cívico* (Guevara, 2000; INEE, 2016), reflejado en el desapego y distanciamiento, por parte de los ciudadanos, en su percepción y vivencia de la política y de la ciudadanía, así como en el incremento de la corrupción, la desigualdad y los distintos tipos de violencia.

En esta línea, se pretende comprender el papel que tiene la UNAM en la formación cívica de sus estudiantes del bachillerato, partiendo del hecho de que la heterogeneidad de sus dimensiones (institución, entorno social y comunidad escolar), en algunos sentidos condicionadas por la desigualdad, conforman (y generan) civilidades que se aproximan o se alejan de los planteamientos ideales y formales.

Dadas las limitaciones (materiales, de recursos humanos y de tiempo) de los estudios de doctorado, así como la gran dimensión de observación que representa el bachillerato de la UNAM con sus más de 110 mil alumnos ubicados en 14 planteles, se optó por analizar dos micro realidades de esa dimensión mediante el método o estrategia de investigación de estudios de caso (Gunderman, 2013; Venesson, 2013; Martínez, 2006). En este sentido se estudiaron

dos escuelas: la ENP plantel 7 y el CCH Oriente, fundamentalmente en los ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018.

La investigación hace uso, desde un enfoque integral, del concepto de formación cívica: como un proceso permanente de aprendizaje relacionado con la construcción ciudadana; es civilidad (fuente y resultado) y es donde germina la cultura política (Rodríguez y García, 2011). En este sentido: a) se agrupan distintos términos (cívico, civismo, civilidad y formación cívica¹), que asocian significados y experiencias relacionados con la socialidad práctica, la educación, el poder y la participación en el espacio público (Adorno, 1980; Foucault, 1998); b) se articulan los aspectos formales (e ideales) y prácticos de lo cívico; c) se piensa al fenómeno de la civilidad como una dinámica en constante tensión y contradicción porque articula acciones, proyectos y dinámicas sociales (institucionales, colectivas e individuales), y d) se enclava en la necesidad de estructurar procesos formativos cívicos democráticos en las instituciones educativas.

La hipótesis principal es que la formación cívica de los estudiantes del bachillerato universitario está condicionada principalmente por tres factores: la civilidad primaria que ellos poseen –la que han construido en su casa, barrio u otras instituciones sociales-, fuertemente articulada al contexto nacional-global; las condiciones organizativas de los planteles (modelos formales, infraestructura, actores y entornos sociales), y las interacciones que desarrollan los alumnos. En estas condiciones (articuladas, pero en contradicción), existe ‘una’ civilidad práctica de los estudiantes que no siempre está articulada al civismo formal e ideal de sus escuelas.

Es importante aclarar que en el bachillerato universitario no existe una materia, asignatura o programa dedicados a la formación cívica puesto que ésta se considera implícita en sus planes y programas de estudio, en su entorno académico y en las interacciones cotidianas de su comunidad. De este modo, existen ámbitos formales y prácticos de civilidad enmarcados, por un lado, desde la institución, principalmente por el currículo y los documentos y discursos oficiales de las autoridades de la ENP, del CCH y las instancias centrales de la UNAM; por otro lado, desde la cotidianidad de las interacciones de la comunidad.

¹ De acuerdo a la filosofía política, estos términos proceden del latín *civitate*, "ciudad", y han sido construidos mediante principios republicanos (hoy actualizados bajo perspectivas democráticas).

La observación del civismo en las escuelas condujo a reconocer a las normas cívicas (preponderantes) como el medio que articula dicho entramado en tres soportes: la autoridad y el ejercicio del poder, la convivencia y la participación ciudadana. Estas normas existen en los espacios donde los alumnos interactúan: las clases curriculares, los cursos o prácticas extracurriculares y las actividades en su tiempo libre. En esos espacios, los estudiantes tienen experiencias muy particulares de socialización y de poder, lo que posibilita que su formación cívica se vincule a principios de civilidad tradicionales y autoritarios, o a otros más democráticos (liberales o republicanos).

Se parte de la idea de que la escuela no actúa como una estructura aislada de la sociedad; sus actores, como sucede con sus estudiantes, están inmersos en otras estructuras y espacios de interacción (primarios) que también son producto de sus construcciones subjetivas y de sus prácticas (Pogliaghi y Meneses, 2018).

Cabe hacer una aclaración sobre la investigación. Se partió de una problematización muy abstracta, y en ocasiones, ciertamente débil sobre la forma en que se podían delimitar y observar las interacciones o pautas cívicas de los estudiantes. Por esta razón, se inició, paralelo al trabajo de indagación documental, la observación directa en los planteles escolares, lo que permitió comprender de forma más directa las manifestaciones cívicas en el bachillerato universitario y las experiencias subjetivadas por distintos actores, sobre todo de los alumnos. El trabajo de campo, que también se nutrió de entrevistas a actores clave (profesores, autoridades y trabajadores administrativos) y a grupos focales de estudiantes, permitió definir las categorías de estudio (observables) y reconocer la importancia de los espacios y las normas cívicas (así como los actores dominantes) con las que se relacionan los jóvenes. Para visualizar de modo gráfico algunos aspectos, fueron importantes las cartografías sociales desarrolladas de manera colectiva por los alumnos.

Dos estudios de caso: la ENP, plantel siete y el CCH Oriente

Comprender al civismo en el bachillerato universitario implica conocer un campo de estudio amplio y complejo porque involucra dos subsistemas escolares que administran 13 planteles, ubicados en entornos diversos de la Ciudad de México, y uno más en el Estado de México; con una comunidad de casi 130 mil personas, lo que requiere de un esfuerzo mayor que no es posible hacerlo para una tesis de doctorado. Por esta razón, se decidió recurrir a estudiar dos casos², es decir dos planteles, fundamentalmente en los ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018. Si bien, metodológicamente no son representativos, permiten comprender “las dinámicas presentes en contextos singulares... y su mayor fortaleza radica en que mediante el mismo se mida y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (Martínez, 2006, p. 174).

Son estudios de caso bajo una óptica instrumental (Gundermann, 2013, p. 237) que permiten ser los medios de descubrimiento y desarrollo de la formación cívica en los dos tipos de escuelas del bachillerato universitario. Sin pretender generalizar ni comparar, los casos se limitan a un plantel por subsistema para mantener el énfasis en los contextos.

La selección de la ENP 7 “Ezequiel Chávez” y del CCH Oriente se realizó con criterios de potencialidad explicativa (Gundermann, 2013, p. 260) porque permiten ver en ellos los conceptos y proposiciones que significan lo cívico en sus similitudes y particularidades: Ambos pertenecen a la UNAM y atienden una cantidad importante de alumnos con bajos ingresos que en su mayoría reside en el oriente de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México; además, se sitúan en entornos sociales problemáticos que se caracterizan, sobre todo, por sus altos índices de inseguridad y violencia, excesivo tránsito vehicular y peatonal, y escasa infraestructura cultural, además, se ubican en territorios frontera, es decir, entre dos alcaldías de la Ciudad de México (ENP 7) y entre dos alcaldías y un municipio del Estado de México (CCH Oriente). Las singularidades se presentan desde sus propias historias y estructuras institucionales (currículos, infraestructura y servicios) así como las dimensiones de sus poblaciones y espacios, la forma en que interactúan los estudiantes y sus resultados académicos, por mencionar algunas.

² “Los estudios de caso son una estrategia de investigación basada en la investigación empírica profunda de uno o de unos pocos fenómenos con el fin de analizar la configuración de cada caso, y de aclarar las características de una clase mayor de fenómenos (similares), mediante el desarrollo y la evaluación de explicaciones teóricas” (Ragin, 2000, p 64-87).

El objetivo de contar con dos estudios de caso fue abrir la posibilidad de examinar, si los rasgos de diferenciación y/o similitud de los planteles, inciden en la formación cívica de los estudiantes, e impulsan un mayor o menor acercamiento entre los aspectos formales y los prácticos. En este sentido, el tipo de estudio de casos al que pertenece esta investigación es “el interpretativo (configurativo disciplinado) que utiliza marcos teóricos para ofrecer una explicación de casos especiales, lo cual puede dar lugar también a la evaluación y la mejora de teorías” (Vennesson, 2013, p. 242).

La recolección de datos se hizo “desde una variedad de fuentes, tanto cuantitativas como cualitativas” (Zhizhko, 2016, p. 43). De este modo, se consultaron fuentes de información provenientes de bases de datos institucionales de la UNAM, de la ENP y del CCH, algunas encuestas nacionales y del bachillerato universitario, así como documentos oficiales que permitieron conocer el lado formal y parte del contextual de ambas dependencias universitarias: infraestructura, perfiles de los actores educativos, currículos y los planteamientos formales (e ideales) de sus civismos. Asimismo, se revisaron diversos artículos para conocer los entornos sociales que condicionan los planteles, los riesgos a los cuales se enfrentan los estudiantes y la influencia de ese ambiente en la dinámica de la escuela.

En la parte cualitativa, fueron las técnicas de recolección de información, de observación y entrevista a profundidad las que permitieron “en grados comparativamente más altos evitar la descontextualización de situaciones y las alteraciones en la espontaneidad de la acción y en el intercambio lingüístico” (Gundermann, 2013, p. 254). Estas fuentes primarias mostraron, entre otras cosas, la civilidad práctica, interpretada y manifestada por distintos actores (entrevistados y observados) que colaboraron en la investigación. Los datos ayudaron a identificar los espacios cívicos (y sus normas) y a reconocer la dinámica diferenciada de las interacciones (y su subjetividad) que los estudiantes tienen en su escuela para poderlas relacionar con los marcos formales. Para recabar este tipo de información, los instrumentos utilizados fueron a) la observación directa, b) las entrevistas semiestructuradas con final abierto a actores claves, c) los grupos focales, y d) las cartografías sociales, que a continuación se describirán.

a) La observación directa en cada plantel duró cerca de dos meses divididos al término y al inicio de dos ciclos escolares (2017-2 y 2018-1, respectivamente) en los turnos matutino y vespertino. Además, se continuó observando en otros semestres (mientras duraba la

investigación), dependiendo la coyuntura. Por ejemplo, en las movilizaciones contra el porrismo y las mesas de diálogo (septiembre-noviembre de 2018) se monitoreó a los estudiantes del plantel Oriente³. También se asistió a algunas ceremonias de egreso e ingreso, las semanas de bienvenida, inicios y términos de ciclos escolares, o algún evento académico, político o cultural relevante como conferencias, la conmemoración del día de muertos o elecciones para representantes consejeros, entre otros más.

Con este instrumento se pudo conocer el ambiente natural de algunas dinámicas de las clases y de los distintos espacios en donde los alumnos interactúan como las explanadas, los pasillos o incluso fuera de las escuelas. Se conocieron algunos lugares donde las normas cívicas son predominantemente de los profesores (en las aulas y), o de las autoridades (en las actividades extracurriculares, las entradas a los planteles y las zonas de gobierno), y también donde los propios jóvenes norman sus espacios (canchas, pasillos). En cada plantel existen diversos lugares normados que influyen, en mayor o menor medida, en la formación cívica de los estudiantes.

Observar las interacciones de los alumnos en ambas escuelas ayudó a contrastar la propia experiencia (subjetivada) como docente del CCH, y conocer las percepciones y expresiones estudiantiles. También se pudieron observar parte de los quehaceres cotidianos que realizan los jóvenes como entrenamientos deportivos o actividades culturales que realizan en su tiempo 'escolar' o libre; sirvió estar en los pasillos, bancas o explanadas de las escuelas tomando nota de la forma en que convivían, a la hora en que cambiaban de salones o de materias, o cuando había concluido su horario escolar. Con este instrumento metodológico se pudieron intercambiar, informalmente, experiencias con profesores, autoridades o trabajadores administrativos, sobre varios asuntos coyunturales (una asamblea) o habituales (ingreso al plantel), e incluso identificar ceremonias institucionales que son significativas para los jóvenes, algunas conferencias cuando existe la presencia de algún connotado intelectual, así como detectar conflictos 'comunes' en cada escuela.

³ En el CCH Oriente, previo a la coyuntura contra el porrismo ocurrieron situaciones graves como los feminicidios en contra de las estudiantes Miranda Flores Mendoza y Jenifer Sánchez Domínguez, en junio y agosto de 2018, lo que marcó numerosas movilizaciones (por ejemplo el cierre de la dirección, marchas, mítines, entre otras cosas); un asesinato en el salón de clases de Aideé Mendoza Jerónimo, en abril de 2019, alteró la normalidad académica que desencadenó en diversos paros de clases en esos meses. Fue en el marco del movimiento feminista en la UNAM (octubre de 2019) que en el plantel se promovió un paro estudiantil de más de un mes entre febrero y marzo de 2020.

Con esta 'mirada activa' (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993) se seleccionó a las personas claves para las entrevistas, grupos focales y a quienes realizaron la cartografía, con lo que se recabó información para pensar a las escuelas como espacios dinámicos y contradictorios de civilidad, en donde los jóvenes colaboran, en mayor o menor grado, en la (re) construcción cívica, ya sea en sus clases curriculares, los cursos o prácticas extracurriculares y las actividades que realizan en su tiempo libre.

La observación tuvo en cuenta algunas conversaciones espontáneas con estudiantes, haciendo un esfuerzo por no incomodar la realidad de sus interacciones. Si bien, se les hicieron varios cuestionamientos, estos más bien trataron de ser abiertos, pues se estaba interesado en aprender más acerca de lo que ellos pensaban sobre diversos temas o sobre sus propias formas de sociabilidad. Por supuesto que en esos intercambios de experiencias hubo cosas inesperadas como saber que existe escasa convivencia entre los sectores universitarios y que tampoco se perciben las relaciones autoritarias, particularmente las de género.

Resultó menos complicado explorar las "rutinas organizadas del comportamiento y actividades" (Fine, 2003) en el CCH Oriente porque quien investiga ha sido cercano (por la propia trayectoria docente de once años y la proximidad residencial); aunque en distintas situaciones fue difícil 'separarse' de la propia comunidad: una alumna fue víctima de feminicidio del cual se desprendieron discursos institucionales y docentes con los que no se estuvo de acuerdo porque giraban en torno a culpar a la víctima y en paliar la tragedia, y viceversa, porque dichas declaraciones fueron usadas políticamente en contra de la autoridad que tampoco han ayudado a que exista justicia. También fue difícil observar 'de lejos' los numerosos conflictos políticos y académicos en el plantel porque 'tomar o no partido' implicaba distanciarse de los protagonistas de esta investigación. Finalmente, el conocer a muchos estudiantes dificultó el no pasar desapercibido en distintos momentos públicos.

En la ENP plantel 7, la situación fue distinta porque se desconocía totalmente su entorno y comunidad. Se contó al principio con tres contactos (profesores) para hacer el primer acercamiento a la escuela. Fue útil pertenecer a la plantilla académica de la UNAM porque hubo mayor confianza de los diversos actores observados, aunque fue necesario mostrar, en algunas ocasiones, el permiso formal de las autoridades para realizar el trabajo de

campo. Se podría decir que el acercamiento con la comunidad fue más espontáneo e inesperado, y la respuesta fue abierta y colaborativa. Al mismo tiempo que se realizaba la observación se fueron conociendo de forma directa los diversos espacios que los estudiantes frecuentan, así como sus interacciones cívicas. Profesores y estudiantes, en mayor medida, describían o se ofrecían a ‘mostrar’ los espacios estudiantiles (por ejemplo, Las Lunas, las pinponeras, el anexo, la biblioteca y hasta el billar); otros más sugirieron otros lugares o personas para entrevistar.

La observación directa generó interrogantes en relación a las normativas institucionales y sus procedimientos que muchas veces no son coherentes entre sí, debido, en parte, por la propia heterogeneidad que caracteriza a ambas escuelas y por la civilidad primaria de los actores escolares. Esto permitió profundizar más en el aspecto formal del civismo y a contrastarlo con el práctico.

- b) Las entrevistas semiestructuradas con final abierto a actores clave se hicieron de forma individual y también en grupos focales (en el caso de los estudiantes) en la recta final del ciclo escolar 2016-2017. Primeramente, en la ENP 7, entre el 27 de marzo y el 8 de abril del 2017; para el CCH, Oriente, fue entre el 17 y 28 de abril de ese mismo año. Para cada escuela se destinaron diez días hábiles (dos semanas de clases). La propuesta de entrevistas semiestructuradas (Hammer y Wildavsky, 1990) se implementó en ambos planteles como parte del segundo y tercer acercamiento (grupos focales) a la civilidad práctica; y el cuarto, fue con las cartografías sociales, realizadas en el siguiente ciclo escolar. Perfiles de los entrevistados. Dada la heterogeneidad de los sectores que conforman la población del bachillerato, se buscó una representatividad (cualitativa) que permitiera seleccionar a informantes claves, es decir, aquellos que tuvieran mayor cercanía con los estudiantes, con sus situaciones de convivencia y con condiciones escolares propias de los alumnos.

Los entrevistados se seleccionaron en dos etapas. Primeramente, durante la observación directa se pudieron conocer a distintos integrantes de las comunidades de ambos planteles, algunos de los cuales recomendaron a posibles entrevistados. La segunda etapa consistió en preguntarle a los entrevistados en turno, qué actor educativo (funcionario, profesor o trabajador administrativo) podría apoyar la investigación con base en los perfiles

establecidos. Mediante la estrategia metodológica Bola de nieve fue posible la selección de una parte importante de los entrevistados.

En todas las entrevistas se aplicó una breve encuesta para obtener datos generales: personales (edad, sexo, procedencia), laborales (antigüedad en la escuela, nombramiento, ingreso), y académicos (grado escolar, escuela de procedencia, aspiración).

Los entrevistados fueron 27 personas, 14 de la prepa siete y 13 del CCH Oriente.

- Seis autoridades, tres por plantel que tuvieron como principal característica el interactuar directamente con los estudiantes (Anexo 1).
- 16 profesores, ocho por plantel, que cumplían, cuando menos, una de las siguientes características: conocimiento de alguna tradición (académica, cultural, política o institucional) de su escuela; tener algún tipo de liderazgo; destacar en su desempeño académico o contar con reputación en cuanto a ser promotores de disciplina escolar. La disposición de los docentes fue mucha, a pesar de la proximidad del fin de los ciclos escolares y lo que implican tanto los procesos de evaluación, sobre todo para quien atendía alumnos que egresarían, como la elaboración y entrega de informes docentes e institucionales, término de proyectos académicos, entre otros aspectos (Anexo 2).
- Cinco trabajadores administrativos, tres de la prepa y dos del CCH, que se distinguieron por desempeñar funciones laborales muy ligadas o relacionadas con los estudiantes: vigilancia, servicios escolares e intendencia. En este sector universitario hubo cierta resistencia por conceder la entrevista (sobre todo por el hecho de ser grabados y por dar algunas referencias personales, además de que argumentaban poco tiempo libre). Además, hubo en la mayoría de ellos, preguntas que prefirieron no contestar, por considerar que les podrían causar problemas, sobre todo laborales y/o políticos (Anexo 3).

Para las entrevistas se diseñó un banco de 40 preguntas generales como guía. Las preguntas respondieron a la necesidad de indagar en la civilidad práctica y tratar de delimitar los parámetros cívicos en las escuelas; se organizaron por temas que a la vez se subdividieron en cuatro subtemas en los cuales se abordaron la historia del plantel, las

formas en que se ejerce la autoridad y el poder, situaciones concretas sobre el entorno social de la escuela, ejemplos de civildad estudiantil, reflexiones en torno a la capacidad organizativa de los estudiantes, la distribución de los espacios educativos, recreativos y académicos, por citar algunos. Trabajar subtemas permitió una mayor fluidez en la entrevista y mayor flexibilidad para ahondar en aspectos relevantes que los entrevistados iban comentando.

Las 27 entrevistas se realizaron con una duración aproximada de una hora y treinta minutos. Inicialmente fueron programadas de manera abierta; con el paso de los días se logró organizar una agenda al visitar a los posibles entrevistados, hacerles la invitación para participar en la investigación y, en caso de aceptar, programar día, horario y lugar. Salvo casos excepcionales, la entrevista se realizó de forma inmediata. Hubo cinco entrevistas más que al sistematizarlas o analizarlas se anularon (como fuentes de información) porque se realizaron de forma inesperada (no se pudieron grabar), fueron interrumpidas o no aportaron datos relevantes.

Se utilizaron diversos espacios para las entrevistas. En la mayoría de las ocasiones, fueron los propios entrevistados quienes determinaron el lugar: oficinas administrativas, cubículos académicos o administrativos, la sala de profesores, salones de clase, cubículos en la biblioteca (para la prepa), pasillos, explanadas y bancas.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio mediante un dispositivo móvil, con el compromiso de no revelar nombres ni datos personales en la tesis final (publicada). Una profesora entrevistada (de la prepa siete), donó material (libros sobre la academia del plantel) que, en algún sentido, sirvió para la investigación.

Al final de las entrevistas se les preguntaba su opinión acerca de los temas tratados, así como las interrogantes realizadas y la manera en cómo fueron planteadas. La mayoría manifestó que la formación cívica era un tema poco o nada reflexionado por ellos, y que les parecía interesante relatar su experiencia de la cotidianidad escolar y encontrar importancia en la civildad formal y práctica de los jóvenes.

Las entrevistas permitieron sumar experiencias y puntos de vista en relación al civismo en las escuelas, identificar algunos aspectos diferenciados entre ellas y confirmar los lugares cívicos significativos.

c) Grupos focales. Álvarez y Jurgenson (2009) consideran a los grupos focales como “grupos artificiales que se crean para efectos de la investigación” (p. 128-129). En esta investigación dichos grupos tuvieron la intención de recabar la experiencia de los alumnos en relación a sus vivencias diarias en sus escuelas. Algunos se formaron bajo recomendaciones de algunos profesores y funcionarios que tenían detectados a estudiantes con las características pretendidas: de excelencia académica (regulares), con problemas de conducta o desempeño escolar (irregulares), y con mayor capacidad de organización académica, participación política o liderazgo. Otros grupos focales fueron elegidos a partir de las sugerencias de los propios estudiantes: consejeros representantes, activistas políticos, populares, entre otros.

En total fueron 79 alumnos quienes participaron en catorce grupos focales. Pertenecían, proporcionalmente, a las tres generaciones vigentes: 2015, 2016 y 2017. Se intentó hacer grupos focales exclusivamente con estudiantes de similares condiciones socioeconómicas (altos, medios o bajos ingresos) pero no fue posible, sobre todo porque resultó difícil detectarlos y/o reunirlos. Lo que se optó, dadas las condiciones académicas de las escuelas, fue hacer grupos focales por grado o semestre.

Los jóvenes mostraron mucha disposición en las entrevistas, aunque la recta final de los ciclos escolares, condicionó los horarios y el número de participantes. En dos grupos focales las entrevistas tuvieron que realizarse en dos sesiones.

A estos grupos de estudiantes, se les hizo previamente una breve encuesta socioeconómica y de consumo cultural cuyos resultados generales dan cuenta de la heterogeneidad que existe en las condiciones materiales y culturales de los alumnos, pero también describen ciertos rasgos homogéneos como leer poco (el periódico), navegar mucho en internet, usar permanentemente su teléfono celular, entre otros (Anexo 4).

Datos generales de los grupos focales de alumnos

Grupos focales de alumnos	
ENP 7	CCH Oriente

<p>Pertencientes a grupo escolar con mayor capacidad de organización académica o participación política: generación 2015, diez estudiantes que cursaban el 6º año:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo focal 1 ENP 7: cinco estudiantes, tres mujeres y dos hombres. • Grupo focal 2 ENP 7: cinco estudiantes, dos mujeres y tres hombres. 	<p>Pertencientes a grupo escolar con mayor capacidad de organización académica o participación política: generación 2015, diez estudiantes que estudiaban el sexto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo focal 1 CCH Oriente: cinco estudiantes tres mujeres y dos hombres. • Grupo focal 2 CCH Oriente: cinco estudiantes, tres mujeres y dos hombres.
<p>Pertencientes a grupo escolar con problemas de conducta: generación 2016, diez estudiantes que cursaban el 5º año:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo focal 3 ENP 7: seis estudiantes, cuatro mujeres y dos hombres. • Grupo focal 4 ENP 7: cuatro estudiantes, dos mujeres y dos hombres. 	<p>Pertencientes a grupo escolar con problemas de conducta: generación 2016, seis estudiantes que estudiaban el cuarto semestre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo focal 3 CCH Oriente: tres estudiantes, dos mujeres y un hombre. • Grupo focal 4 CCH Oriente: tres estudiantes, una mujer y dos hombres.
<p>Pertencientes a grupo escolar de alto desempeño: generación 2017, 20 estudiantes que cursaban el 4º año:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo focal 5 ENP 7: seis estudiantes, tres mujeres y tres hombres. • Grupo focal 6 ENP 7: nueve estudiantes, cinco mujeres y cuatro hombres. • Grupo focal 7 ENP 7: cinco estudiantes, dos mujeres y tres hombres. 	<p>Pertencientes a grupo escolar de alto desempeño: generación 2017, 23 estudiantes que estudiaban el segundo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo focal 5 CCH Oriente: siete estudiantes, tres mujeres, dos hombres • Grupo focal 6 CCH Oriente: ocho estudiantes, cinco mujeres, tres hombres • Grupo focal 7 CCH Oriente: ocho estudiantes, cuatro mujeres, cuatro hombres.
<p>TOTAL: 40</p>	<p>39</p>
<p>Tabla1. Grupos focales de alumnos.</p>	

- La dinámica en los grupos focales

El trabajo de los grupos focales se realizó con una duración aproximada de dos horas, aunque algunas entrevistas (cuatro) duraron media hora menos. Todas fueron programadas

con los participantes acordando fecha, horario y lugar. Ninguna fue cancelada; en dos hubo alumnos (dos) que tuvieron que retirarse antes de que la entrevista acabara.

Se utilizaron diversos espacios para los encuentros. En la mayoría de las ocasiones, fueron los propios entrevistados quienes determinaron el lugar: salones de clase, cubículos en la biblioteca (para la prepa), pasillos, explanadas y bancas. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio mediante un dispositivo móvil.

El responsable de este trabajo fungió como moderador y fue el encargado de hacer preguntas y dirigir la discusión (Sampieri, Collado y Lucio, 2010). En general se creó un ambiente relajado e informal, en donde las preguntas fueron respondidas por la interacción del grupo en una dinámica en que los participantes se sintieron cómodos y libres de hablar y comentar sus opiniones.

Se tomó como base un banco de preguntas de las entrevistas que referían a la cotidianidad de los estudiantes en sus salones de clases, sus actividades extracurriculares y su tiempo libre. En los grupos focales, los estudiantes pudieron conocer el concepto de formación cívica y reflexionar en torno a sus prácticas y su civilidad.

- d) Cartografías sociales. Es una herramienta de las ciencias sociales que permite sistematizar las experiencias de los actores estudiados sobre el mapeo de su espacio geográfico y social (Habegger y Mancilla, 2006; Castillo, 2008). De esta manera, quienes investigan (así como los propios actores) adquieren una perspectiva global del territorio a través de una acción participativa; a la vez, visualizan conflictos y situaciones de riesgo en sus formas de convivencia, relacionada con el uso y la apropiación de los espacios (públicos y privados). Un aspecto importante es que con las cartografías sociales se logran identificar conflictos y desigualdades que brindan posibilidades de intervenir de modo comunitario (Zermeño y Hernández, 2009).

La realización de cartografías sociales en pequeños grupos de estudiantes, tuvo como fin conocer, por un lado, sus distintas experiencias subjetivadas (convivencia, relación con las diversas autoridades, participación política, entre otras), que han tenido en sus escuelas; por el otro, conocer las diversas formas en que ellos se han relacionado en los distintos espacios escolares con base en las actividades que tienen como alumnos: clases, actividades extracurriculares y tiempo libre. Esto dio elementos para comprender algunos

aspectos particulares del proceso de formación cívica de los estudiantes del bachillerato universitario tanto de la ENP 7 como del CCH Oriente.

Las cartografías sociales se realizaron con jóvenes que estaban en su tercer año escolar y próximos a egresar de su bachillerato. Fueron tres grupos escolares con los cuales se trabajaron cuatro horas divididas en dos sesiones. En la prepa siete fue un grupo de Biología V del turno matutino con 60 estudiantes. En el CCH Oriente fueron dos grupos de la materia de Ciencias Políticas y Sociales 1 del turno matutino con 60 alumnos.

El trabajo con los jóvenes permitió conocer algunas de las experiencias de convivencia (en donde se incluye la violencia), relaciones tradicionales y autoritarias, y algunas manifestaciones de empoderamiento que viven de forma cotidiana. El análisis de las cartografías sociales permitió complementar el estudio exploratorio que describe algunas situaciones de violencia (toleradas en la mayoría de casos), convivencia, uso y ejercicio del poder en las escuelas, así como aspectos de género. Estas cartografías se construyeron en tres momentos:

- Individualmente los estudiantes enlistaron diez lugares de su plantel, ya sea donde les agrada estar y/o donde no, haciendo énfasis en su papel de mujeres y hombres. Posteriormente, debían explicar por qué les agradaban o no, y qué proponían cambiar para que fueran espacios de mayor satisfacción para ellos. En este ejercicio se recuperó la técnica de los Mapas de relieve de la experiencia que permite identificar las desigualdades sociales con una perspectiva interseccional (Rodó, 2014).

En este rubro todos los espacios de ambos planteles fueron mencionados, es decir, los estudiantes ocupan toda su escuela, pero en la mayoría de espacios se manifestaron malestares. De los lugares más controversiales fueron las aulas que son los espacios que fueron definidos más por su rigidez que por brindar mayor libertad a los jóvenes.

En la señalización de los espacios, los estudiantes identificaron relaciones de conflicto, en las cuales se entrelazan, de muchas maneras, las estructuras de desigualdad social, que, sin duda, se articulan con las autoritarias y de corrupción. Así señalaron las aulas en sus clases curriculares como los espacios en donde es común el abuso de poder de los docentes, mientras que las canchas, algunas explanadas, bancas y jardineras, se resaltan más situaciones de opresión de parte de los propios estudiantes, autoridades o trabajadores. En el caso del género, por lo general, las estudiantes manifestaron un sistemático acoso

sexual por parte de algunos de sus profesores, aunque también señalaron el predominio de prácticas machistas en todos los sectores universitarios.

- En el segundo momento se trabajó en equipos de aproximadamente seis o siete estudiantes para reflexionar sus clasificaciones previas y precisar los lugares en donde perciben relaciones de opresión, controvertidas, neutras o de alivio, de acuerdo con lo planteado por Rodó (2014). En los primeros, donde existe una fuerte experiencia de malestar causada por una o más estructuras de poder, se señalaron entradas y explanadas principales, direcciones y oficinas del jurídico (dominadas por los directivos y vigilantes) y el entorno exterior de las escuelas (cuya hegemonía le corresponde más a gente proveniente del barrio ya sea para comerciar, delinquir, brindar un servicio o convivir), los servicios escolares, médicos y baños (controlados más por los trabajadores administrativos sindicalizados o de confianza), y los espacios donde los jóvenes pasan el tiempo libre como canchas, bancas, jardineras (y pinponeras en el caso de la prepa siete), que son controlados por algunos estudiantes y con una vigilancia más laxa por parte de las autoridades.

Por su parte, los lugares controvertidos (que provocan un alivio de alguna opresión, pero provocan cierto malestar) fueron principalmente las clases curriculares (aulas), algunas jardineras y explanadas, y los lugares de romance (“Las lunas” para la prepa siete, y el ‘fajorral’⁴ para el CCH Oriente), la cafetería y las barras de comida, así como algunos espacios estudiantiles (cubículos de activistas). En el caso de las clases, nuevamente fueron señalados aspectos como el abuso de autoridad, la inasistencia de los docentes o el acoso de algunos de sus profesores. Respecto a los lugares absolutamente neutros o de alivio, los estudiantes no señalaron alguno.

- El tercer momento fue mapear los espacios. A los estudiantes se les proporcionó una impresión en doble carta del mapa de su escuela para que, en equipo, ubicaran los aspectos encontrados en el primer y segundo momento del trabajo. El gráfico es codificado por los propios estudiantes a partir de sus experiencias basadas en las relaciones de poder

⁴ El fajorral es una jardinera nombrada por los propios estudiantes que se encuentra atrás de la cancha de fútbol rápido y los alrededores de las canchas. Le llaman fajorral porque prácticamente los estudiantes están acostados en el pasto, a veces tapados con chamarras, suéteres o hasta cobijas, y comúnmente es usada por parejas de estudiantes para tener relaciones sexuales. Es un lugar peligroso porque la maleza seca es constantemente incendiada (premeditadamente) a tal grado que han llegado a recurrir a los bomberos.

previamente señaladas. Lamentablemente, por cuestiones de tiempo y porque no se pudo hacer mayor seguimiento, fue imposible en primer lugar digitalizar de mejor manera los mapas e indagar de forma más profunda y compleja los distintos fenómenos que se observan en ellos, y, en segundo lugar, instrumentar algún programa o proyecto de intervención para profundizar analíticamente, y prevenir, atender y remediar (desde la perspectiva de los estudiantes) las situaciones de opresión y de controversia.

El trabajo se estructura en tres capítulos. En el primero, se atienden los aspectos teóricos y conceptuales de la ciudadanía y del civismo, los modelos cívicos autoritarios y democráticos (liberal y republicano), y el contexto neoliberal, además se describe la civilidad genérica de México cuyos principales ejes son el autoritarismo, la desigualdad y la corrupción. En el segundo se tratan los aspectos formales del civismo en la Universidad y de sus dos dependencias de bachillerato, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH): estructura institucional, currículo y modelo cívico, así como algunos factores que inciden en la civilidad de los alumnos como las condiciones desiguales de sus profesores y los entornos en donde se ubican los planteles.

El tercer apartado analiza el civismo práctico de las escuelas, principalmente del espacio escolar por antonomasia del estudiante, las aulas en donde toman sus clases curriculares y en las cuales las normas docentes condicionan la formación cívica de los jóvenes; asimismo se detallan algunas experiencias cívicas de los alumnos quienes realizan alguna actividad extracurricular, y, finalmente se recupera parte de la sociabilidad durante su tiempo libre.

Los datos recabados ayudaron a conocer, de manera exploratoria, algunos de los rasgos generales de la civilidad de los alumnos del bachillerato universitario, así como los elementos formales y prácticos que existen en ambas escuelas (la institución, el entorno y la comunidad), y que contribuyen a que dicha formación tenga distintas orientaciones. Si bien se encontró que el papel del bachillerato de la *Universidad de la Nación*⁵ es fundamental para contribuir con el proceso de ciudadanía de los jóvenes del país, también se observó que se requiere desarrollar una educación cívica democrática que aproveche las cualidades de heterogeneidad

⁵ Actual eslogan de la UNAM.

de su comunidad para atender los problemas sociales e individuales que enfrentan en la cotidianidad, que se derivan sobre todo de las estructuras de desigualdad, autoritarismo y corrupción.

1. CIUDADANÍA Y FORMACIÓN CÍVICA

1.1 Ciudadanía y civismo

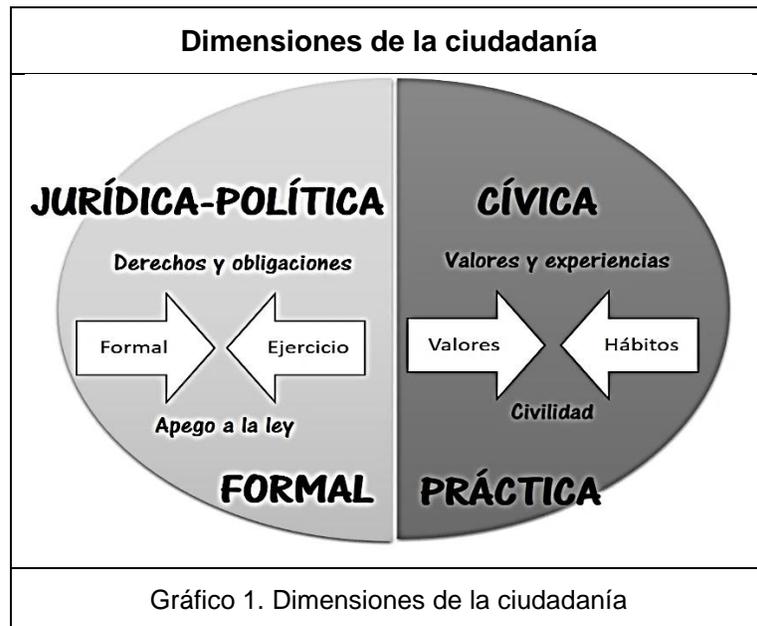
El Diccionario de la Real Academia Española le da a la ciudadanía tres significados estrechamente unidos: a) Cualidad y condición jurídica de derechos y obligaciones a la gente; b) pertenencia individual y colectiva a un conjunto social (pueblo, nación o Estado), y c) comportamientos y costumbres propias (DRAE, 2014). En este sentido, la ciudadanía se refiere al reconocimiento jurídico, político y social que dota, a ciertas personas, de derechos, obligaciones y posibilidades de hacer y estar en una sociedad determinada. Ese reconocimiento (fundamentalmente estatal) a la vez les demanda a los ciudadanos tener prácticas y maneras individuales y sociales para contribuir al orden y bienestar común.

En este sentido, la ciudadanía tiene dos dimensiones articuladas entre sí. Por un lado, la jurídica-política (constitucional) que se traduce en el reconocimiento estatal y social hacia los ciudadanos. Es lo que se conoce como ciudadanía normativa o formal, es decir, la condición legal-política de los ciudadanos. Por otro lado, se encuentra la dimensión relacionada con las prácticas, las actitudes y los comportamientos ciudadanos desplegados en su comunidad; es el ámbito de la regulación cívica que rige a una sociedad y en donde se encuentran los referentes ético-morales (valores, virtudes e ideales), y sobre todo sus experiencias. Es el ejercicio habitual de la ciudadanía.

A partir de la relación entre ambas dimensiones (jurídica-política y cívica), la ciudadanía se construye de modo sustancial o de forma precaria. En el primer caso, significa que los ciudadanos gozan plenamente de sus derechos y obligaciones estipulados en la ley, lo que también implica que participen y estén comprometidos con el destino de la sociedad (Marshall y Bottomore, 1998; Lizcano, 2012). En la ciudadanía precaria, intermitente o de déficit, se alude a personas que viven en desventajas y desigualdades a partir de situaciones de clase, género, etnia, nacionalidad u otras categorías sociales, lo que implica su exclusión y marginación tanto en el ejercicio de sus derechos como en su intervención en las decisiones públicas (O'Donnell, 2004; Durand 2018).

Cabe señalar que al interior de cada dimensión de la ciudadanía también hay aspectos formales y prácticos. Es decir, en cada una de ellas existen marcos ideales y normativos, y también situaciones prácticas y concretas (Leca, 1990; Durand, 2018) que no siempre son

coherentes entre sí; en este sentido, entre más disociación exista entre lo formal y lo práctico, la precarización ciudadana es mayor. Por ello, es fundamental entender que la ciudadanía responde a una construcción histórica, de ahí la diversidad de significados, modalidades y ambigüedades (Arango, 2006).



La ciudadanía: construcción (y constructora) social e histórica

La ciudadanía debe entenderse como un proceso histórico y contradictorio, no sólo en el plano de las ideas (teorías e ideologías) sino también en el de los acontecimientos sociales, a veces sincrónicos entre ellos, otras veces diacrónicos. No sólo depende del papel y de la función del Estado (o de la comunidad política en turno), sino que opera también desde la base social, lo que implica la acción de individuos y colectividades que está enclavada en instituciones (Somers, 1993).

En este sentido, decir que la ciudadanía depende del reconocimiento de derechos por parte de determinado Estado es concebirla de manera acotada pues ese reconocimiento es resultante de un proceso histórico de luchas socio-políticas (Giroux, 2006), que van acompañadas de un conjunto de prácticas sociales. Por lo tanto, esas luchas (y las instituciones que las conducen y/o que se forman) crean el ambiente para acotar al Estado y para que éste reconozca y dé la garantía de las condiciones ciudadanas (derechos y obligaciones).

Bajo esta idea, la ciudadanía no sólo es un proceso político sino también social. Se concreta, especialmente en la pertenencia, la identidad, los derechos y la participación y disputa por (y en) el espacio social, sobre la base de intereses individuales y colectivos (Álvarez, 2019, p.199). Para Hannah Arendt (2001), la ciudadanía (como condición jurídica-legal y práctica) depende de las cambiantes condiciones históricas y de las diversas acciones humanas; por ello, se articula con la democracia porque para que ambas (democracia y ciudadanía) se constituyan requieren que las personas tomen conciencia de sus derechos y obligaciones, luchan por su reconocimiento y sean capaces de ejercerlos. En este contexto, “es significativa la participación en la discusión y toma de decisiones en asuntos públicos” (Gil-Jaurena, Ballesteros y Mata, 2016, p. 284).

Es importante decir que los distintos elementos de la ciudadanía (civil, política, social y cultural) no deben entenderse por separado, sino que deben comprenderse como constitutivos de ella (aunque a veces sean difíciles de conciliar) y que, si bien, cada uno responde a modelos ideales de relaciones sociopolíticas, requieren instituciones y normatividades para ampararlos y darles materialización. Por ello, ciudadanía y Estado están directamente relacionados y en tensión constante pues cada uno de los derechos ciudadanos demandan cierta función al Estado⁶ (Ramírez, 1995).

En otras palabras, dependiendo de la relación que exista entre Estado y sociedad, será el tipo de ciudadanía formal y ejercitada. Por ejemplo, en el marco del capitalismo, el Estado benefactor de manera general, introdujo y amplió el intervencionismo protector y los derechos sociales; en sentido contrario contrajo algunos derechos civiles y políticos. Situación diferente ha ocurrido en el actual Estado neoliberal, en el cual los derechos sociales (colectivos y públicos) son quienes más han perdido terreno con la privatización de la esfera pública (empresas, servicios y espacios), pero esto no significa que no existan acotamientos a los demás derechos ciudadanos (Balibar, 2013).

⁶ El Estado debe contar con instituciones que hagan posible los derechos y obligaciones ciudadanas. Por ejemplo, la cabalidad de los derechos civiles depende de tribunales; los políticos, de los cuerpos políticos representativos; los sociales y económicos, de los servicios de seguridad social y escuelas (Saiz, 1995).

1.2 Civildad, civismo y formación cívica

En términos generales, la civilidad, el civismo y la formación cívica como conceptos han sido poco utilizados para comprender los procesos prácticos de ciudadanía, ya que su uso se ha limitado a un enfoque prescriptivo debido, sobre todo, a que se les ha depositado un rasgo exclusivamente positivo: el buen comportamiento, ya sea en la convivencia cotidiana o en los procesos formativos de las instituciones sociales, particularmente en las escuelas.

En este trabajo civilidad, civismo y formación cívica serán tomados como sinónimos. Por un lado, porque desde un nivel conceptual sus significados derivan de la *civilitas* y *civitas*, y refieren a la condición de ser ciudadano y a la pertenencia ciudadana a una ciudad o Estado. En este sentido, conceptualmente, la civilidad es una condición o cualidad de ciudadanía⁷. Por otro lado, porque la formación cívica se comprende en su nivel práctico, es decir en su ejercicio cotidiano; es el cúmulo de modos o características que tienen las personas para ser sociables en entornos concretos donde el poder, la autoridad y la participación en el espacio público juegan un papel importante (Cicerón, 2014)⁸. Como ejercicio, la formación cívica alude a "las maneras que usan los ciudadanos (o las personas) para relacionarse entre sí y la legitimidad de esas prácticas" (Durand, 2010).

Además, la civilidad es un proceso social porque los comportamientos y las prácticas cívicas son normas sociales e históricamente y tienen como referentes (no necesariamente cumplidos de forma cabal) derechos, deberes y valores ciudadanos. De este modo, la civilidad, aunque se

⁷ La Academia Francesa admitió la palabra civismo en el 1835, a pesar de que figurara en un suplemento del Diccionario en 1798 y que Marat la empleaba en sus panfletos desde 1790. Es un tiempo, cercano a la Revolución Francesa, en el que el gobierno expedía "certificados de civismo" a aquellas personas a las que consideraba afectas al régimen, sin embargo, su sentido es paradójicamente poco "civil" pues se encargaban de premiar a los partisanos que se habían distinguido en la defensa armada de los principios revolucionarios. Fue con el paso del tiempo y la normalización de la vida política y pública cuando el término pasó a definir el deber que tiene que sentir todo ciudadano de encuadrarse dentro de la comunidad que le vio nacer y de colaborar en la vida social (Muñoz y Lorente, 2010).

⁸ Cicerón en *De República* hace una clara comparación entre la *civitas* y la urbe donde enfatiza la relación e importancia de la formación cívica para que las urbes pasen a denominarse ciudades: "Porque, así como me parecen mejores las que Ennio llama «urbes grandes y poderosas» que los pueblos y aldeas, del mismo modo creo yo que son con mucho superiores, incluso por su sabiduría, los que rigen esas ciudades con la prudencia de su autoridad a los que son ajenos a cualquier asunto público. Como lo que más nos atrae es contribuir al aumento de los recursos del género humano, y nos afanamos por asegurar y enriquecer la vida de los hombres con nuestros consejos y nuestro esfuerzo, y nos vemos estimulados a ese placer por la misma naturaleza, observemos la conducta que fue siempre la de los mejores, y no atendamos las señales que tocan a retirada y harían retroceder a los que se hallan ya en vanguardia" (Cicerón, 2014, p. 37).

presenta en el plano social, contiene una dinámica política porque reproduce (o transforma) diversos intereses de poder.

La civilidad como categoría de análisis permite comprender los procesos cívicos en su complejidad y articulación porque distingue (y relaciona) sus ámbitos ideales (de valores), formales (de normas) y prácticos. Por ejemplo, en algunas sociedades existen discursos, reglas e instrumentos democráticos y tolerantes (propios de la ciudadanía formal), pero no significa que, en los hechos, no imperen tratos y prácticas autoritarias e intolerantes. En este sentido, es importante identificar los ámbitos de la civilidad que contienen, por un lado, el deber ser de las normas prescritas que intentan generar una cultura de la amabilidad y del acuerdo con los otros, y por el otro, observar la manera en que esos ideales y formalismos cívicos se ponen en práctica.

Por lo general, el lado ideal y formal del civismo supone discursos y palabras que intentan dirigir los comportamientos de las personas para constituir, por ejemplo, un freno a la violencia y a las diversas formas de incivilidad. “Concretamente, la civilidad [ideal] contiene la expectativa de apertura, permanencia y recreación de un espacio público donde los agentes puedan reconocerse y regular sus conflictos” (Villavicencio, 2007, p. 39). En este ámbito del civismo, los ideales y valores democráticos son los que más se despliegan.



En el otro ámbito de la civilidad, el práctico se engloban las acciones cívicas habituales; aquellas que son "funcionales al desarrollo de un sistema dado de relaciones sociales y que son necesariamente parte indispensable de su reproducción" (Durand, 2015, p. 2). En este espacio se desarrolla la legitimidad de esas prácticas, aunque no sean coherentes con la civilidad prescrita o ideal⁹, y además responden a la institucionalización de esas normas cívicas cotidianas.

En resumen, el civismo como proceso social e histórico conforma determinada ciudadanía en una sociedad; no sólo es generador, sino que es generado por distintos contextos sociales e individuales, por ello suele ser contradictorio y heterogéneo en muchos sentidos (por ejemplo, entre lo ideal y lo práctico; entre diversas poblaciones y estratos sociales a pesar de que compartan mismos espacios sociales o, incluso mismas prácticas culturales). Por ello, se puede definir al civismo como el ejercicio de la ciudadanía tanto en el plano individual como en el colectivo; es esa capacidad social que les permite a las personas "resolver en el día a día las relaciones con el sistema y con los otros ciudadanos" (Durand, 2018). En este sentido, la construcción de la ciudadanía también involucra la conformación de la civilidad que se adquiere mediante un proceso de formación estructurado desde los espacios públicos y privados, con la intención de cimentar interacciones útiles para la propia sociedad.

El carácter histórico (espacial y temporalmente) de la formación cívica se presenta en distintas dimensiones: el macro o social que responde al ámbito nacional-global; el institucional, expresión formal del Estado (aparato jurídico, político y moral), y el de los espacios propiamente cívicos (instituciones sociales y sus interacciones), en donde las personas se desenvuelven y pugnan de manera concreta y cotidiana.

Como proceso permanente de formación, el civismo puede ser observado en esos distintos contextos, como se puede ver en las trayectorias sociales de las personas: desarrollan un civismo primario que por lo general corresponde al civismo genérico (preponderante o hegemónico); con el paso del tiempo, esa civilidad se fortalece o se rechaza, reproducida copiosamente o modificada parcial o totalmente. En distintas circunstancias de transformación

⁹ En esa tensión entre ambos ámbitos, el que significa al deber ser llega a catalogar los comportamientos individuales y colectivos como incívicos o de déficit cívico, mezquinos, ruines, míseros, egoístas, avaros, intolerantes, autoritarios, racistas, sin apego a la ley, deshonestos, fraudulentos, corruptos, groseros, descorteses, cínicos, violentos y descarados.

o permanencia cívica, los individuos y las poblaciones pueden tener plena consciencia y convicción de ello, en otras no.

Indudablemente que los parámetros para ejercitar la civilidad son delineados por la dimensión ideal de ciudadanía y de civismo, pero siempre son condicionados por los contextos en donde se presenta esa practicidad, lo que significa que existe, en todo momento, la posibilidad de transformación; en este plano, la formación de esa civilidad es fundamental. Por ello, la formación cívica en sí misma es producto y a la vez productora de “*las normas de civilidad o de convivencia social*”. (Benedicto y Morán, 2002). Mediante dicha formación, las personas tienen y practican conocimientos, habilidades, valores-morales y formas de participación para atender sus libertades y deberes ciudadanos. En este sentido, se puede afirmar que la formación cívica posibilita que las personas adquieran y expresen su ciudadanía de forma legítima.

De igual modo, la civilidad es una categoría relacional porque es generada por la intervención de varios, diversos y desiguales sujetos sociales quienes se relacionan entre tensiones, contradicciones y/o consensos, jugando un papel importante su propia subjetividad, es decir, su conciencia práctica o *habitus*, que permite legitimar o transformar relaciones y normas, establecidas en contextos propios (Giddens, 2015, Bourdieu, 1990).

Uno de los rasgos esenciales de la civilidad son sus normas preponderantes o genéricas, que acotan su dinámica en los diversos entornos sociales, es decir en los espacios públicos y privados. Esas normas cívicas se presentan en tres rubros generales estrechamente relacionados entre sí: en el ejercicio del poder; en la convivencia, y en la cultura ciudadana (participación en la vida pública). En este sentido, el civismo representa particulares relaciones entre las personas y sus autoridades, y entre ellas y sus ‘pares’ quienes, mediante su propia conciencia y posibilidad, participan en el espacio público.

Finalmente cabe decir que la civilidad se aprende en todos aquellos espacios en donde tienen lugar las prácticas sociales. Pueden ser las instituciones formales como la familia, la escuela o el trabajo¹⁰, o las prácticas informales, en donde exista algún modo de pacto entre dos o más personas (cumplir una cita, acordar colectivamente acciones públicas o privadas, generar opiniones, entre otros más). Por ello su principal medio de aprendizaje y enseñanza es la

¹⁰ Aspectos como participar en procesos electorales para elegir representantes populares, ser poseedor y ejercer algún dictado de una Constitución política o las obligaciones que implican asistir a la escuela, ejemplifican algunas acciones de las instituciones formales.

socialización¹¹ ya que, en las interacciones sociales se promueven (negocian, adoptan o rechazan) creencias, comportamientos y acciones sobre la base de normas establecidas jurídica y/o legítimamente. En estas relaciones, los individuos conforman, entre otras cosas, su personalidad¹², es decir sus maneras de pensar, sentir, interpretar y transformar la realidad en un contexto de convencionalismos sociales; mostrando a través del tiempo, una tendencia de ese comportamiento.

Para comprender de mejor manera a la formación cívica es importante reconocer sus fundamentos o principios que se traducen en mayor o menor grado en prácticas y comportamientos sociales. En este trabajo se retoman algunos de los principios políticos que se han convertido en modelos de sociedad; algunos se caracterizan por ser más tradicionales y autoritarios, otros por contener más tintes democráticos (liberales o republicanos). No se deben interpretar estos modelos de manera aislada ni en forma permanente porque coexisten a veces entre ellos, con posibilidades latentes de cambio, ya sea de manera regresiva (tradicional) o progresiva (democrática).

En este sentido, el análisis de la formación cívica se apoya en esos principios (y modelos) políticos que se articulan en distintas instituciones y estructuras sociales, y que también condicionan (y son condicionantes de) regímenes, sistemas políticos y Estados, así como las interacciones propias de las personas. Conocer esos principios permite dilucidar las características (y contradicciones) formales y prácticas de lo cívico. Por ello se retoman los que aluden a lo autoritario (poco abordado para explicar el civismo y la ciudadanía), pues en las prácticas comunes son los más perpetrados. También se retoman los principios sobre la democracia contemporánea, sobre todo la liberal y la republicana, que son los de mayor influencia en la civilidad formal e ideal.

¹¹ "La socialización es la forma, de diferentes maneras realizadas, en la que los individuos sobre la base de los intereses sensuales e ideales, momentáneos o duraderos, conscientes e inconscientes, que impulsan causalmente o inducen teológicamente, constituyen una unidad dentro de la cual se realizan aquellos intereses" (Simmel, 2014, p. 14).

¹² Existe una interrelación entre cultura y personalidad; las estructuras sociales e individuales se corresponden mediante las instituciones sociales que promueven el conocimiento, las conductas y los valores básicos de determinada sociedad, además de que realizan el control social para minimizar el comportamiento contrario. La personalidad contribuye al mantenimiento de los sistemas sociales y determina las características de las instituciones y de las interacciones sociales que se realizan con otros individuos. En esas instituciones sociales los individuos están llamados a desempeñar diferentes roles o papeles sociales, a veces simultáneos.

En términos reales, estos principios (autoritarios y democráticos) no aparecen de forma pura, mucho menos están relacionados de modo lineal o evolutivo. Todos son principios vigentes que en ocasiones se llegan a vincular entre sí en determinadas sociedades, pues son guías y prácticas sociales que construyen ciudadanía y por consecuencia, civilidad. En ocasiones unos principios predominan sobre los otros, a veces pueden existir en su mínima expresión o viceversa, ya que responden a determinada correlación de fuerzas y a su legitimidad social. A continuación, se describen esos modelos de civilidad.

1.2.1 Civilidad y autoritarismo

Los principios y las prácticas autoritarias son las que, históricamente, tienen más predominio en las sociedades. Sobre todo, tienen que ver con una forma de funcionamiento de la autoridad: quien ejerce el poder impone su voluntad a los demás, por lo que el consenso, la horizontalidad y la participación en la toma de decisiones son nulas. En este sentido, los principios y las prácticas autoritarias norman sistemas sociales intolerantes, carentes de libertad y autonomía. En este marco, la ciudadanía que se construye es desigual: por un lado, se presenta de manera precaria en el conjunto de la población; por otro lado, existe una 'sobreciudadanía' en el sector privilegiado. La civilidad también se desarrolla en esa misma dinámica.

En este tipo de sociedades, existen sectores sociales que logran imponer (y anteponer) sus intereses por encima de la mayoría, ya sea mediante estructuras clasistas, estratificadas o simplemente jerárquicas en todos (o algunos de) los ámbitos económicos, políticos, sociales y culturales, a tal grado que permean (y son permeados por) las instituciones sociales tradicionales (como la familia, religión o comunidad) y modernas (asociaciones, empresas, escuelas, mercados, ciudades, por mencionar algunas).

El civismo autoritario, concebido como conjunto de principios y prácticas relacionadas con el ejercicio impositivo de la autoridad, se vincula a muchas y muy diferentes ideologías, regímenes y sistemas políticos, Estados, instituciones y sociedades. La utilidad analítica del término rebasa el plano estrictamente político porque se relaciona directamente con la libertad, uno de los principios fundamentales de la ciudadanía y de la democracia. "El término autoritarismo viene a significar lo contrario a la libertad" (Sartori, 2009, p. 55), incluso el autoritarismo expresado en las prácticas sociales puede prevalecer en regímenes políticos democráticos.

En las sociedades autoritarias existe un estado de derecho muchas veces presumiblemente democrático, pero desde el punto de vista práctico es inexistente, es decir, aunque haya un cúmulo de leyes (agrupadas en una constitución) que estipulen formalmente ciudadanía (derechos y obligaciones individuales y sociales), en los hechos esas leyes no corresponden con su ejercicio cotidiano porque prevalecen maneras cívicas intolerantes, de prejuicio, discriminación y represión. Algunos autores denominan a estas prácticas como contra cívicas o incívicas, porque contienen "pequeñas violencias cotidianas que son capaces de pudrir literalmente la vida de los establecimientos o de los barrios cuando se repiten constantemente" (García, 2001, p. 64).

En este cotidiano cívico existe poco o nulo desarrollo de la independencia personal, autonomía y pensamiento crítico; las personalidades son pasivas y son consideradas como súbditas porque construyen una civilidad heterónoma que depende de cierta autoridad en las distintas instituciones sociales: familiar (patriarcado o matriarcado), escolar (con estructuras de autoridad verticales¹³), laboral (con autoridad lineal y castigadora que se legitima por medio de frases como 'el que paga, manda'), y religiosa (jerarquías clericales que sustentan su autoridad sobre los creyentes en dogmas de autoridad divina), por mencionar algunas. El comportamiento social autoritario legitima dicho orden.

En el plano individual, los ciudadanos reproducen esas prácticas vividas cotidianamente e impuestas estructuralmente, en dos sentidos: con personas con menor o igual autoridad manifiestan agresión, exclusión, represión, despojo, egoísmo, reclamo, entre otras. Con personas con mayor autoridad expresan sumisión, tolerancia y silencio. Otras características son su grado antidemocrático y refractario al cambio (Escalante, 2002), indiferencia y apatía política (Benedicto y Morán, 2002), desconfianza, conductas egoístas, injusticia, racismo, sexismo, y los constantes atropellos a los derechos humanos (Guevara, 1999).

En el civismo autoritario se promueve la construcción de (ciudadanos) súbditos (Hobbes, 2009), que son excesivamente tolerantes a los abusos de poder y a la violencia, es decir, a los "ataques cotidianos al derecho que cada uno tiene de ser respetado" (García, 2001, p. 36). Para el súbdito, existe un ejercicio limitado de sus derechos y obligaciones (civiles, políticos y sociales), es decir, vive en condiciones de desigualdad, por lo que depende permanentemente

¹³ Por ejemplo, el docente autoritario se manifiesta celoso de su autoridad y superioridad con relación a sus alumnos. Es partidario de la disciplina severa y se preocupa más por imponerse que por educar.

del Estado¹⁴ o de grupos o personas que los mandatan y oprimen. En el ámbito social, en donde el ciudadano puede desenvolverse con mayor libertad, sus prácticas se rigen por normas ambiguas y distantes de los aspectos legales, por medio de "sumisión o de la exigencia y la imposición, pero no de manera civilizada ni democrática" (Escalante, 2002). Existe un estado permanente de violencia y corrupción que marcan la pauta de los usos y las costumbres tradicionales.

En el aspecto de la formación, bajo el autoritarismo todas las instituciones sociales colaboran en la reproducción de las prácticas autoritarias. En la institución escolar, la pedagogía autoritaria, heterónoma o tradicional rige las prácticas educativas y de convivencia. De este modo, el aprendiz de civilidad es pasivo en su proceso formativo y se limita a memorizar información relacionada con aspectos tradicionales o conceptuales (a veces contrastantes con sus prácticas habituales) y con escasas posibilidades de reflexionarlas. El alumno aprenderá a ser ciudadano en la medida que forme estructuras de comportamiento social que acaten y ejerzan (o no) las normas jurídicas y cívicas preponderantes; aprenderá a obedecer o a mandar, siempre en esquemas autoritarios.

En este modelo, el civismo formado es producto y reproduce la cultura política de los sistemas políticos. Si bien el autoritarismo, el centralismo y la subordinación son sus principales características, existe en el plano social la desconfianza generalizada hacia cualquier tipo de poder.

1.2.2 Civilidad y democracia

Para diversos pensadores, el civismo formal está muy ligado a los principios y valores democráticos (Camps y Giner, 2011), porque de éstos emanan, desde el plano prescriptivo, prácticas ciudadanas participativas, críticas e incluyentes. Sin embargo, la democracia es un concepto más amplio y diverso, enriquecido por distintos planteamientos y contrastes (humanistas, liberales, republicanos, socialistas, obreros, entre otros), de diversas épocas

¹⁴ Algunos ejemplos de civismo autoritario con ciudadanía súbdita se manifiestan en la participación política: acudir a manifestaciones políticas sin conocer las implicaciones o sin estar de acuerdo con lo que ahí se apoya o se hace; asistir por compromiso o por una relación clientelar. El súbdito acata al mandante, no sabe manejarse ante esta figura por ello no entiende el juego democrático, y lo que es peor se continúa alimentando a conveniencia esta relación de dependencia. Otra característica de este modelo de civismo es que formalmente (legalmente) promueve una ciudadanía unitaria, homogénea y universalista dictada por el Estado o por un determinado nacionalismo que ha excluido a distintas minorías culturales.

(antigua, media, moderna y contemporánea) y aplicado en determinados contextos. Por ello resulta complicado concebir una sola idea de democracia. En este sentido, se pretende caracterizar al civismo que se despliega de la democracia política y social en sus concepciones liberal y republicana, por ser los sustentos teórico-políticos esenciales y vigentes de los Estados y las sociedades contemporáneas.

Liberalismo

Sus preceptos políticos, económicos y sociales se originaron principalmente en los siglos XVII y XVIII, durante la Ilustración, aunque en el siglo XIX y XX ha habido aportes importantes. Basados en la razón, plantearon que los problemas humanos deberían ser solucionados con principios de libertad e igualdad, pero desde una concepción individualista. En este sentido, los pensadores liberales argumentaban que, para el buen funcionamiento de la sociedad, la igualdad de las personas sólo era posible con una ley general y con un gobierno para todos, esto es, contar con un Estado de derecho, una democracia representativa con división de poderes, y con la autodeterminación de los individuos.

Para el liberalismo, el Estado de derecho con poderes limitados y sometido a una constitución política, debe garantizar la igualdad formal (jurídica) de todas las personas, sin privilegios ni distinciones, para resguardar sus libertades y su bienestar. Para ello, los derechos (negativos) son el instrumento de regulación y restricción tanto de individuos como de los propios gobernantes, pues “las leyes se hicieron para los hombres y no los hombres para las leyes” (Locke, 2015); esta concepción supone que los individuos preexisten a cualquier organización social, y son más importantes que los grupos a los que pueden pertenecer.

Por eso mismo, el Estado no debe interferir en la esfera privada (social, económica y cultural) y sólo debe hacerlo, mínimamente, en aspectos de justicia, obras públicas y sobre todo seguridad, que es considerada la “primera obligación del soberano” (Smith, 2011). En cuanto a la moral privada de los individuos, los liberales también le reclaman al Estado su no intervención.

De la relación entre Estado y ciudadanos depende el beneficio de la iniciativa privada, considerada el principal instrumento para el progreso económico y social. Esto conlleva a un diseño de instituciones donde se considera al individuo como único titular de los derechos y de las acciones jurídicas donde se pueda alegar su cautela.

Una de las instituciones de mayor confianza para el ciudadano liberal es el mercado porque, considera, que garantiza el encuentro igualitario entre los distintos actores económicos y sociales; ahí cada quien es recompensado por los esfuerzos realizados por sí mismo, y no debe ser recompensado de forma concedida, esto es, debe tener lo que se merece (lo ganado) por mérito propio. Para el caso de los sectores marginados, la mano invisible del mercado posibilitará su desarrollo porque “la gran multiplicación de la producción de todos los diversos oficios, derivada de la división del trabajo, da lugar, en una sociedad bien gobernada, a esa riqueza universal que se extiende hasta las clases más bajas del pueblo” (Smith, 2011, p. 50).

En un plano más estrictamente político, el gobierno y su autoridad deben ser resultado de la elección de las personas libres, es decir de los ciudadanos. Por tanto, el sufragio electoral representa una de las libertades políticas defendidas por los liberales, así como el pluralismo político (la presencia de varios partidos y organizaciones políticas que disputen el poder), la tolerancia en todos los niveles sociales, y la democracia incluyente: “Aunque la voluntad de la mayoría siempre prevalece, la minoría posee los mismos derechos, los cuales están amparados por la misma ley; y violar sus derechos es un acto de opresión” (Jefferson, 2014).

Importante para los liberales es resaltar que “para que no se pueda abusar del poder, es preciso que el poder detenga al poder” (Montesquieu, 2015); por ello proponen la división de poderes (Ejecutivo, Legislativo y Judicial), y la discusión constante de los representantes (electos democráticamente) en asambleas y parlamentos. De lo contrario, “una constitución democrática que no se apoye sobre instituciones democráticas en sus detalles, sino que se limite al gobierno central, no sólo no es libertad política, sino que con frecuencia crea un espíritu que es precisamente el opuesto, llevando hasta las capas más bajas de la sociedad el deseo y la ambición de dominio político” (Mill, 2007).

La democracia liberal afirma que la participación legal y legítima de los ciudadanos es por antonomasia el voto, el cual debe ser emitido al libre albedrío, ya que cada quien, de manera individual, puede decidir participar o no, según sus propios intereses. Si “la finalidad de las leyes no es abolir o restringir, sino preservar y ampliar la libertad” (Locke, 2015), el votar dependerá del libre ejercicio de cada uno. Basta ver el ejemplo de los ciudadanos estadounidenses que reiteradamente en sus elecciones, incluyendo la más reciente (2016), apenas superan el 50% de participación electoral.

Respecto a la libre determinación de los ciudadanos, es importante señalar que el liberalismo afirma que de ella depende el progreso de la sociedad. Dicho por Locke (2015) parten de la existencia de los derechos naturales (inalienables) de las personas como son la vida, libertad (de pensamiento, culto, expresión, asociación, prensa, entre otros), propiedad privada, y felicidad, cuyo único límite es que no afecten la libertad y el derecho de los demás, y que debe constituir una garantía frente a la intromisión del gobierno en la vida de los individuos.

Además, de los valores promovidos está la tolerancia y la no agresión en las relaciones humanas por lo que es importante la existencia jurídica de la libertad; de aquí se deriva la necesidad de contar, para el caso de la libertad de culto, con un Estado laico.

En cuanto a la civilidad liberal, las maneras y prácticas que los ciudadanos tienen en su sociedad se manifiestan a partir del ejercicio de la libertad individual. Los ciudadanos usan instrumentalmente la moral pública (legalidad) para beneficio privado, mientras el Estado "se mantiene en posición neutral" (Horrach, 2009, p. 15). Para este tipo de ciudadanía es importante el establecimiento y cumplimiento de la legalidad y la garantía de los derechos individuales, es decir, es fundamental la ciudadanía formal para que cada quien alcance, por sus propios medios, la ciudadanía sustancial.

En este modelo, la civilidad se conforma en los espacios públicos, pero de modo implícito, por el libre albedrío de cada individuo que irá conformando, si así lo considera, su propio criterio cívico. No considera pertinente que las demás instituciones sociales difundan o impongan principios de civilidad; en su caso, el Estado deberá cuidar que se respeten las libertades individuales que es el lugar central donde germina el civismo de los ciudadanos.

El modelo cívico liberal orienta la enseñanza cívica hacia los espacios privados y le adjudica a la escuela cierta 'neutralidad' que en los hechos no la tiene porque al *dejar hacer y dejar pasar*, la escuela se articula con ese proyecto de sociedad y de ciudadano.

Grandes movimientos y rebeliones sociales fueron inspirados por estas ideas y tras siglos de distintas luchas liberales (XVIII-XIX), la democracia liberal ocupó una posición dominante en la política, principalmente en Europa y los Estados Unidos de Norteamérica, hasta antes de la crisis económica internacional de los años 20 del siglo pasado; sin embargo, sus principios han influido hasta la fecha en el diseño de instituciones sociales, como es el caso de las escuelas o las empresas modernas.

Debe tenerse en cuenta que el liberalismo es diverso y existen diferentes corrientes dentro de los movimientos políticos que se autocalifican como "liberales", pero en donde coinciden plenamente es, por un lado, en tener un vínculo estrecho con algún tipo de democracia pues pretenden "el mayor bien para el mayor número de individuos ciudadanos" (Bentham, 2009), y por otro lado, en oponerse a los poderes absolutistas, déspotas (como en la época de la Ilustración), autoritarios y tiránicos, incluyendo el de algunas democracias.

Republicanismo

Este pensamiento político y social se consolidó paralelamente a las ideas liberales, en el contexto cultural denominado la Ilustración¹⁵; su trayectoria (teórico-política) es más antigua que el liberalismo pues data desde la antigüedad, teniendo importantes periodos de desarrollo en el Renacimiento¹⁶. Uno de sus principios comunes es su concepción "anti-tiránica" (Pettit, 1997), la reivindicación de la libertad y la necesidad de contar con un Estado libre (Skinner, 1992).

Republicanismo y liberalismo coinciden en algunos principios como la división de poderes, la laicidad, el contrato social o constitución política, la representatividad política, la igualdad ante la ley, y la realización de la justicia y del bien común. Los principios republicanos son distintos a los liberales en: el asunto de la participación política de los ciudadanos –considerada de forma activa, permanente, masiva y basada en valores cívicos-, la importancia de la colectividad (y de sus diversos derechos), muchas veces por encima de lo individual, y en la regla de la mayoría para la toma de decisiones.

Los republicanos promueven a la república como el mejor sistema de gobierno porque contiene: a) la ley suprema, general o soberana, esto es el derecho constitucional, que garantiza

¹⁵ "El republicanismo [de la época clásica] pervivió en estado latente y emergió prontamente en las pequeñas ciudades-estado (Florencia, Venecia, Padua, Siena, etc.) que habían conseguido quedarse al margen de la organización sacro-imperial" (Skinner, 1992, p. 57).

¹⁶ "La historia habitualmente asociada con el republicanismo remite a autores, tiempos, y temas más o menos repetidos: el pensamiento clásico, en general (Homero, Sófocles, Eurípides, Tucídides, Heródoto, Plutarco, Cato, Ovidio, Juvenal, Cicerón, Séneca), y la república romana, en particular; el resurgimiento de la idea de república en algunas ciudades-estado de la Italia renacentista; las provincias holandesas apenas liberadas de la monarquía hispana; el republicanismo inglés que alcanza su principal expresión en el influyente modelo de la (así llamada) "Constitución mixta", en los años fundacionales del constitucionalismo norteamericano, sobre todo desde los años inmediatamente posteriores a la independencia; y parte del ideario propio de la revolución francesa" (Gargarella, 2001, p. 23).

la protección de las libertades de los ciudadanos; dicha ley es la expresión de la voluntad soberana del pueblo (Montesquieu, 2015) o voluntad general (Rousseau, 2013); b) la soberanía que se construye con la participación plena y constante de sus ciudadanos, particularmente en los espacios públicos, la cual debe ser la base de todo gobierno legítimo; c) los valores cívicos que no sólo se oponen al despotismo, abuso del poder y corrupción, sino a la intolerancia, violencia e indiferencia, y d) la confianza en el ciudadano promedio, el que labora, es honrado y hace posible la ciudad y la práctica política, en el día a día (Aristóteles, 2007).

En este sentido, el republicanismo argumenta la construcción de la ciudadanía no sólo en su dimensión formal sino, sobre todo, en su dimensión práctica, es decir, en su civilidad, de ahí la importancia del concepto de la virtud cívica comprometida con la igualdad (Tucídides, 2008; Aristóteles, 2007; Cicerón, 2014; Maquiavelo, 2016; Montesquieu, 2015, y Rousseau, 2013).

En el republicanismo, "la tradición cívica se ubica más desde el punto de vista del Estado que del ciudadano" (Castro, Rodríguez y Smith, 2014, p. 24). El civismo es concebido como "capacitación que recibe el ciudadano en ciernes para conocer sus derechos, obligaciones, el funcionamiento de su país y de las instituciones democráticas" (Conde, 2008, p. 15); además es vehículo para la afirmación de la identidad nacional, el desarrollo de sentimientos patrios y el respeto al Estado de derecho.

El civismo republicano afirma que el interés común es lo relevante en una sociedad por lo que los espacios de todos (los espacios públicos) son altamente valorados pues implican convivencia y formación de ciudadanía. El énfasis recae, por tanto, sobre la dimensión pública de la acción ciudadana: virtud cívica es virtud pública (Carracedo, Salmerón y Toscano, 2003). En este sentido, la propuesta de los republicanos implica un fuerte compromiso de los ciudadanos por su ciudad, ya que "la comunidad debe representar una perfecta unión de todos los ciudadanos y todos los valores dado que, si fuera menos que eso, una parte gobernaría en el nombre del resto [consagrando así] el despotismo y la corrupción de sus propios valores, y fuertes riesgos para la vida común en el caso de que tales demandas no resultaran satisfechas" (Pocock, 2008). Por lo tanto, la importancia social de la virtud cívica es su cualidad política pues consiste en un ejercicio ciudadano de corresponsabilidad: "cada uno gobierna y es gobernado por los demás" (Rousseau, 2013, p. 75).

El ciudadano republicano es ciudadano en relación con su comunidad, ya que ésta es quien le puede garantizar su libertad a partir de su compromiso con las instituciones republicanas y

con el cumplimiento de sus deberes para con la comunidad. En este marco, la libertad individual no pierde importancia en cuanto valor democrático porque brinda autonomía, es decir, aparta a las personas de su condición de súbditas, de cualquier dominación arbitraria.

Una de las principales manifestaciones de la ciudadanía republicana es su compromiso y disposición por la participación en la vida pública, especialmente en la vida política representativa que debe ser conformada por la reflexión, la crítica y la deliberación. El ciudadano republicano atiende la vida pública estando informado, siendo crítico frente a los poderes y estableciendo acuerdos comunes que hagan posible la república justa y estable a través de una deliberación abierta en condiciones de libertad y equidad.

El civismo sustentado en los principios republicanos considera fundamentales a las instituciones públicas, dirigidas por el Estado representativo, para definir y promover las virtudes cívicas de los ciudadanos¹⁷. Por ello se dice que el republicanismo subordina la organización política y económica de la sociedad a la obtención de buenos ciudadanos, mediante la formación cívica.

"El modelo clásico de la ciudadanía privilegia tres espacios principales que, además, van a aparecer como "locus" privilegiados de los aprendizajes de las capacidades cívicas: la ciudad, la escuela y la familia" (Benedicto y Morán, 2002, p. 80). En la ciudad, concretamente en los espacios públicos, es donde se crean, se conocen y se ejercitan los derechos y los deberes cívicos; asimismo se construyen y comparten los espacios identitarios y de pertenencia a una comunidad.

Por su parte, la escuela pública como espacio imprescindible para la formación de ciudadanos, en un sentido oficial, estructura tres dimensiones de formación: sus contenidos curriculares que promueven lo "común" (lengua, historia, literatura, ciencia y cultura nacional - formal-), los discursos y normativas educativas basadas en la igualdad, imparcialidad y justicia dentro de la escuela, y las interacciones sociales que van desde la manera en cómo conviven los estudiantes con las autoridades (maestros, directivos y funcionarios como representantes del Estado), entre sus homólogos, y con los demás integrantes de la comunidad educativa.

¹⁷ En el espacio de la familia se contribuye al desarrollo de la individuación del ciudadano; es el lugar donde se construye la primera dimensión del sujeto y es un prerrequisito indispensable para la formación de las capacidades cívicas básicas (Melucci, 1998).

En este cúmulo de interacciones 'escolares' se desarrollan (y aprenden) relaciones políticas entre ciudadanos y entre ciudadanos y gobierno (en el aula y en la escuela). "Posiblemente sea el aula el espacio en el que el niño y el joven se reconocen por primera vez como ciudadanos y donde se les ofrece la posibilidad de ejercer sus derechos" (Benedicto y Morán, 2002, p. 82). Por ello, desde las propias aulas, niños y jóvenes¹⁸ aprenden (y ejercen) su ciudadanía.

En este tipo de civilidad, antes que el interés individual está el interés común que es construido por el principio de mayoría. Respecto a las minorías, éstas deben ser respetadas en sus derechos, pero ellas no pueden imponer sus intereses¹⁹. En este sentido, tiene más relevancia para la comunidad la construcción del espacio público a partir del interés de la mayoría por su importancia en la sociabilidad. También, una de sus prioridades políticas es mantener un equilibrio de poderes en su gobierno con la tripartición de poderes, y proteger la libertad y la igualdad, siendo el Estado la institución que desempeña la representación y aplicación de dicho interés mayoritario (Bobbio, Matteucci y Pasquino, 1983).

El civismo emanado del republicanismo se orienta a aprender y ejercer "valores comunes asociados a la nacionalidad a través del conocimiento objetivo de la historia patria, de la geografía, de las instituciones sociales y del entorno social" (Rodríguez, 2000); con el propósito de forjar una suerte de ciudadano organizado y comprometido con su entidad colectiva. Los valores ciudadanos más difundidos por los republicanos son "la igualdad, la honestidad, la benevolencia, la frugalidad, el patriotismo, la integridad, la sobriedad, la abnegación, la laboriosidad, el amor a la justicia, la generosidad, la nobleza, el coraje, el activismo político, la solidaridad y, en general, el compromiso con la suerte de los demás" (Gargarella, 2001, p. 29).

Para el republicanismo, la civilidad se aprende en todos los ámbitos privados, pero especialmente en los públicos por lo que los defiende con mucho empeño porque es donde se conforma y ejerce la ciudadanía. El aprendiz es activo y más que memorizar información, la reflexiona y la interpreta para que los usos y costumbres sociales los realice de manera convencida. El alumno será un "ciudadano" en la medida que conforme una personalidad

¹⁸ "Ambos espacios están, a su vez, definidos por intereses políticos que hasta el momento no se han caracterizado por su empeño en fomentar una ciudadanía plena, es decir, libre, con capacidad de pensar, corresponsable, consciente, crítica, renovadora" (Pérez, 2000, p. 447).

¹⁹ "El republicanismo, por el contrario [del liberalismo] busca apoyarse en, más que ponerle límites a, la voluntad mayoritaria. La principal amenaza, en este caso, parece provenir de minorías opresoras" (Gargarella, 2001, p. 29).

democrática con la cual respete las normas jurídicas que regulan la conducta individual en sociedad. Aunque también se enfoca a impulsar el patriotismo y la nacionalidad, lo hace mediante una formación cívica más activa que incorpora el elemento crítico.

Modelos de civismo			
	Autoritario	Democracia liberal	Democracia republicana
Convenciones sociales	Prácticas basadas en el sentido común.	Prácticas (individuales) basadas en la razón y la ley generales.	Prácticas y reflexivas (colectivas e individuales) basadas en la ley general.
Tradiciones e ideologías	Conservadoras.	Liberales: individualismo, meritocracia, consumo y propiedad privada.	Republicanas: concepción social del individuo, propiedad pública e interés común (nacional), justicia social.
Relación con la autoridad	Dependencia a la autoridad.	Independencia de la autoridad.	La voluntad general determina a la autoridad.
Toma de decisiones	Antidemocrática y refractaria al cambio. El Estado (y en él, el sector social hegemónico) impone normas de comportamiento.	Democracia representativa sustentada en el pluralismo político.	Democracia representativa sustentada en el bien y espacio común.
Confianza y tolerancia	Desconfianza y conductas generales egoístas e intolerantes.	Tolerancia y confianza individual en todos los niveles sociales.	Tolerancia y confianza social en todos los niveles sociales.
Garantías individuales y sociales	Condescendientes a los abusos de poder y a la violencia.	Defensora de las garantías individuales.	Defensora de las garantías individuales y colectivas, la igualdad de las personas mediante una ley general.

Tabla 2. Modelos de civismo

1.2.3 Civilidad y neoliberalismo

El neoliberalismo es considerado de muchas formas: política económica, proyecto social, sistema de ideas, movimiento cultural, programa político, entre otras más. Sin embargo, existe un cierto consenso en el término: hace alusión a un proceso histórico vigente del capitalismo que ha modificado todos los rincones sociales, incluyendo a los Estados y las naciones, y que se ha desarrollado, sobre todo en la globalización. El actual contexto neoliberal se desenvuelve mediante tres ejes fundamentales: Estados fuertes pero permisibles a la iniciativa privada (sobre todo de los grandes consorcios económicos); predominio de los derechos económicos por encima de los civiles, políticos, sociales y culturales; y privatización de lo público. Siendo el mercado la pieza básica del programa neoliberal (Escalante, 2015).

Estos tres ejes dinámicos han influido en la conformación del prototipo de ciudadanía y de civilidad, producidas socialmente y, al mismo tiempo, reproductoras de las sociedades actuales. A continuación, se detallan algunos rasgos cívicos contemporáneos.

El primer eje refiere al Estado, y lo caracteriza como fuerte, pero 'delgado'. "En el nuevo orden no desaparece el Estado, ni pierde protagonismo. Sencillamente, sus recursos son puestos al servicio de la generación de beneficios mediante la combinación de apertura y clausura que constituye la globalización" (Escalante, 2015, p. 43). Las funciones de los Estados neoliberales se caracterizan por dos aspectos: se desentienden del cuidado de lo público (servicios, empresas y espacios), y dejan de brindar seguridad, igualdad y libertad a todos sus ciudadanos aplicando políticas de austeridad del gasto y justicia sociales; por otro lado, los Estados instrumentan diversas medidas (privatización, liberalización, desregulación económica, y represión a la protesta social) para garantizar que el mercado y los intereses privados gocen de las mejores condiciones de inversión, explotación y ganancia.

En este sentido se ha diseñado un orden social desigual e individualizado. En sociedades con este tipo de Estados se implementan normas sociales del "sálvese quien pueda y como se pueda" (Adorno, 1980); se impone la 'ley' del más fuerte, es decir, la ley del mérito individual y de la maximización de las utilidades privadas sobre estructuras de desigualdad social. Los sectores sociales beneficiados con el neoliberalismo son personas que gozan de cierta ciudadanía sustancial, mientras que quienes han sido despojados, agredidos, explotados o desplazados, viven su ciudadanía de manera precaria.

El segundo eje neoliberal en la civilidad actual se deriva del predominio de los derechos económicos sobre los demás derechos ciudadanos bajo ciertos dogmas que naturalizan al egoísmo, la racionalidad, competencia y maximización de la utilidad como propios de la humanidad, sin que exista alternativa alguna para evitarlos o detenerlos. Con ello se abona al 'nuevo individualismo' (Beck, 2010) que sitúa al yo por encima del nosotros (Tocqueville, 2001; Béjar, 1989), y sobre todo que “desacredita todo lo que huele a iniciativa, servicio o bien común, poniendo el foco de atención en los méritos, la capacidad y los logros personales, en su justificación de que el éxito de las personas, siempre tomadas aislada e individualmente, es responsabilidad únicamente de ellas y ellos mismos” (Silva, 2017, p. 3).

Un rasgo del *homo economicus neoliberal* tiene que ver con la noción nociva de la política por lo que se promueve un nulo interés por la participación ciudadana en la esfera pública, acompañado de la crítica a quien lo hace (Béjar, 1989). Asimismo, este individualismo, se rige bajo la consigna de 'individualizar' las causas, los desarrollos y consecuencias de los procesos sociales, de tal forma que existe una tendencia a culpabilizar a las personas de sus propias situaciones de pobreza, violencia, discriminación y exclusión, entre otros aspectos más.

De este modo, se desarrollan relaciones sociales que invisibilizan al otro negando, en ocasiones, la existencia de dichas situaciones, o en otros casos las reconocen de forma fragmentada, aislada y, prácticamente como parte de un proceso inevitable y hasta 'necesario'. Esta invisibilidad suscita la indiferencia hacia los 'males ajenos' y la resignación hacia los 'males propios', así como la nula conciencia social ante las múltiples realidades ciudadanas (consideradas subalternas) que se derivan desde la estructura social. Un medio que ha acelerado este proceso son las relaciones de coexistencia anónima (con el uso de la tecnología digital, fundamentalmente personal) en perjuicio tanto de la comunicación de persona a persona (Fernández, 2017, p. 2), como de los espacios de interacción, convivencia y organización colectiva.

Finalmente, el tercer eje del neoliberalismo son las políticas privatizadoras que se instrumentan en infinidad de formas para que lo privado gestione lo público (siempre y cuando sea rentable): “subcontratar servicios, imponer esquemas empresariales, establecer estándares de productividad para evaluar el desempeño de las instituciones y de sus trabajadores, y flexibilizar los salarios (asociados a alguna clase de rendimiento) con sistemas de estímulos, bonos de productividad, fondos especiales sujetos a competencia entre varias oficinas, entre

otros” (Escalante, 2015, p. 76). La rentabilidad de lo público también incluye invisibilizarlo socialmente, es decir, desplazarlo del eje de la discusión social en el propio espacio público.

Sin duda, esas privatizaciones impulsadas por el Estado se legitiman mediante propagandas masivas en los medios de comunicación, las escuelas y demás instituciones sociales, que desacreditan lo público, no sólo para justificar su traspaso a manos privadas sino también para que el Estado y la propia sociedad no se hagan cargo de él. En este sentido, la privatización de lo social circunscribe la despolitización individual y social, que se observa en un “conjunto de actitudes básicas hacia el sistema político como el desinterés, la ineficacia, la disconformidad, el cinismo, la desconfianza, el distanciamiento, la separación, el alejamiento, la impotencia, la frustración, el rechazo, la hostilidad y la alienación” (Montero, Gunther y Torcal, 1998, p. 25; citado en Benedicto y Morán, 2002, p. 13). En este contexto, los ciudadanos se despolitizan y se alejan de las propias instituciones públicas (aunque de ellas dependan), pues ‘crece’ su insatisfacción por su funcionamiento y porque, debido a su descuido (intencional), no satisfacen sus intereses individuales.

En resumen, los tres ejes de instrumentación del neoliberalismo abonan a generar un tipo de civilidad individualista (egoísta, maximizadora de la utilidad económica y competitiva), despolitizada y alejada de lo público que contribuye a agudizar y naturalizar la desigualdad y la violencia sociales²⁰. Esta nueva civilidad influye (y es influenciada) en los tres tipos de civilidades anteriormente mencionadas (autoritaria, liberal y republicana), y fortalece o debilita las maneras concretas de vivir la ciudadanía sustancial o precaria.

La escuela pública ayuda a comprobar el grado de injerencia de esas políticas neoliberales en las instituciones sociales y en la formación cívica. En primer lugar, la rentabilidad ha pasado a ser uno de los criterios que condicionan las políticas educativas. Por ejemplo, el gasto público (y la responsabilidad del Estado) es menor en la medida en que avanzan los grados escolares pues debe ser mayor la ‘responsabilidad’ de las personas para invertir en su educación: de cierto modo, la escuela es gratuita (pero desigual) en los niveles básicos y cada vez más costosa (y desigual) en los niveles superiores como el bachillerato, el universitario y los

²⁰ La primera se traduce en una progresiva concentración del ingreso en una minoría (el diez por ciento, el uno por ciento, y aun en el cero punto uno por ciento de la población que goza de la riqueza mundial). En el caso de la violencia, no es extraño que los Estados instrumenten una política de represión en contra de los sectores sociales que se opongan a las políticas neoliberales, a la vez que hace caso omiso al incremento de la violencia social en todos los sentidos, dejando al libre albedrío la violencia en los ciudadanos a menos que afecten los intereses del ‘mercado’.

posgrados. El objetivo principal es que la oferta pública desaparezca y aumente la privada; para ello se limitan los recursos y los espacios públicos: los exámenes de admisión (y de rechazo) son prueba de ello, pues mediante evaluaciones estandarizadas se valora el mérito individual y quienes logran entrar es porque, 'el sistema' considera que lo merecen.

De esta manera, la escuela pública se ha transformado (en lo administrativo, curricular, laboral, y el tipo de convivencia²¹), para responder, en muchos sentidos, a diversos intereses mercantiles, ya sea de sus clientes (alumnos y padres de familia), o de sus proveedores, asesores expertos y administradores, con el objetivo de maximizar utilidades individuales.

En términos cívicos, la escuela se ha permeado de un realismo cínico que, por un lado, concibe a la educación como una empresa o inversión meramente individual en la cual se reconoce su valor a partir de los logros obtenidos en ese plano. Por otro lado, también predomina cierto pragmatismo cívico como la creencia de que es correcto obtener el máximo beneficio con el menor esfuerzo, en donde prácticas, consideradas incívicas en el ámbito ético, se vuelven naturales como el plagio, la corrupción, la extorsión, el egoísmo, la competencia, la insolidaridad, la ambición y el descompromiso social, entre otros. Aunado a esto, se instaura en las aulas una 'pedagogía' de la miseria que "justifica la desigualdad como resultado de los merecimientos individuales, [y establece la idea de que] el conocimiento debe ser simple, inequívoco, universal, e inmediatamente útil" (Escalante, 2015, p. 22 y 11).

Pero no necesariamente significa que el neoliberalismo haya conformado homogéneamente ciudadanos egoístas, apolíticos y violentos (o tolerantes a la violencia); si esto ha sucedido en algunas sociedades es porque el civismo común (preponderante) ha tenido una historia permanente de autoritarismo y de precariedad ciudadana.

En la actualidad, aunque existan civismos (formales) claramente identificables (por ejemplo, los que tienden a la promoción de ciudadanías democráticas), en los hechos existen civilidades heterogéneas, plurales, contradictorias y con puntos de tensión y de arreglo, porque no hay una simple comunidad base para la ciudadanía sino muchas y cambiantes, como sucede en el caso de México.

²¹ Un ejemplo se observa en la reducción de la autonomía de las universidades públicas aunado a la reducción de la autonomía de los profesores. "El precio es un incremento considerable de la burocratización: formas estandarizadas, control vertical, procedimientos rígidos, centralización, y aumento de los costos administrativos" (Escalante, 2015, p. 162).

Por ello, a pesar de civilidades genéricas (tradicionales y/o contemporáneas) también “surge un nuevo tipo de actor político que introduce en el debate nuevos temas de discusión, que plantea en la esfera pública nuevas demandas y que se implica de una forma diferente” (Benedicto y Morán, 2002, p. 8).

1.3 Civismo en México

La civilidad es una categoría de análisis que permite comprender los procesos cívicos en su complejidad, es decir, en sus ámbitos formales y prácticos. Si bien el primer ámbito se sustenta en el marco jurídico-político de la ciudadanía y traza los parámetros (valores) de la acción cívica, es el ámbito práctico en donde se muestran los alcances de lo ideal y formal. El civismo permite identificar tanto las coherencias, las articulaciones o los acercamientos entre uno y otro ámbito, como la funcionalidad de ambos en cuanto a la reproducción de un sistema dado de relaciones sociales.

Por lo general, el estudio de la ciudadanía en México no ha incluido al civismo particularmente en la valoración de las prácticas cívicas en la cotidianidad; tan sólo se ha enfocado a observar tres vertientes: a) el marco jurídico-político –definido por la Constitución política que contiene el aspecto formal e ideal de ella-, y que se concreta a la disposición de los derechos humanos; b) la cultura política que ha sido valorada cuantitativamente mediante diversas encuestas y que aportan datos sobre la noción que los distintos sujetos sociales tienen de la ciudadanía, sobre sus propios comportamientos, y c) a prescripciones elaboradas desde el plano de la educación, especialmente el pedagógico.

En este sentido, es necesario considerar, de modo articulado, a la formación cívica como la configuración de sus ámbitos formales y prácticos en un proceso histórico de largo plazo, resultado del desarrollo de una sociedad y de su propio Estado y nación. Asimismo, es importante reconocer los preceptos políticos del liberalismo y republicanismismo como ejes articuladores de la civilidad formal en México, y al autoritarismo como el de mayor influencia en la civilidad práctica.

Ciudadanía formal en México

La Constitución política mexicana promulgada en 1917 se conforma de nueve Títulos que contienen 136 artículos y 19 transitorios. Los primeros 39 artículos establecen derechos y obligaciones ciudadanos, especialmente individuales, mientras que los restantes refieren a una parte orgánica y a la organización de los poderes públicos. Es considerada la primera Constitución de la historia que incluyó derechos sociales, expresados en los artículos 3º, 27 y 123, producto de la lucha popular de la Revolución mexicana. La paradoja estriba no en su aportación jurídica-constitucionalista al mundo, sino en el desigual y precario ejercicio de esos derechos ciudadanos por el conjunto de su población.

En el largo camino en la conformación de la ciudadanía formal en México, los grandes contrastes en su historia dan cuenta que no ha logrado traducirse en iguales condiciones de ciudadanía para todos los mexicanos; por el contrario, ha habido periodos y coyunturas en que se han anulado completamente los derechos ciudadanos para algunos sectores sociales. Por ello, la precariedad ciudadana ha sido una constante.

El proceso de Independencia es el periodo en donde puede ubicarse el origen o los primeros indicios de la ciudadanía formal en el país. Bajo la bandera de la abolición de la esclavitud y de las castas, se pretendió instaurar un Estado de derecho mediante la promulgación de dos Constituciones, la de Apatzingán de 1814 y la propiamente la denominada Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1824. La primera se basó principalmente en la Constitución de Cádiz y contenía muchos preceptos liberales (libertad, igualdad, propiedad y seguridad), y republicanos (división de poderes y soberanía popular), mezclados con principios tradicionales (hegemonía de la religión católica, del paternalismo y corporativismo clerical y marcial). Aunque nunca tuvo validez ni fue aplicada, su letra influyó en constituciones posteriores. La Carta Magna de 1824 tuvo influencia de la de los Estados Unidos de Norteamérica; impulsó un sistema de federalismo en una república representativa popular. El aspecto ciudadano fue dejado de lado, además de que restringió el derecho de igualdad por la permanencia del fuero militar y eclesiástico.

En esta primera etapa como nación independiente (siglo XIX), la ciudadanía y el ciudadano mexicano más que incipientes fueron nulos y ajenos a los distintos proyectos de Estado-nación que se instrumentaron desde las élites en pugna. No obstante, la ciudadanía práctica mantuvo

una fuerte carga autoritaria, paternalista y de desigualdad, aunado a los preceptos religiosos y militares que marcaban las pautas del poder.

En la segunda mitad de ese siglo, a pesar de que el movimiento liberal logró promulgar la Constitución política de 1857 y de imponer reformas liberales en la economía y la política, la ciudadanía continuó siendo imaginaria (Escalante, 1992) o sumamente precaria. Se prolongó la hegemonía de las élites y la verticalidad del poder, y se consolidó, lo que algunos estudiosos denominan, un liberalismo autoritario, por ejemplo, con la aprobación de la reelección del presidente (Meyer, 2017). En este sentido, el proyecto liberal excluyó la participación de los sectores sociales mayoritarios y desfavorecidos, al mismo tiempo que la ciudadanía, ya tradicional, tuvo que incorporar en sus discursos, cuando más, preceptos liberales y republicanos, pero sin equilibrar las condiciones ciudadanas.

En los más de treinta años de dictadura porfirista, la población padeció de forma más aguda la desigualdad, la pobreza y la represión, acciones que describen la inexistencia de ciudadanos. Sin duda, fue con la lucha revolucionaria que la ciudadanía formal tuvo un avance considerable al incorporar en la Constitución de 1917 derechos económicos, políticos y sociales a favor de obreros y campesinos, y de la organización local (municipios); el contraste es que, por décadas, esa ciudadanía ha permanecido como letra muerta para muchos sectores sociales (como es el caso de muchos sectores indígenas, de migrantes y de mujeres), incidiendo poco en la transformación del civismo tradicional.

El gobierno de Lázaro Cárdenas fue importante en el desarrollo de la ciudadanía en México porque instauró la intervención del Estado en la economía, política y sociedad, lo que también significó un cúmulo de derechos ciudadanos, aunque restringidos principalmente por el corporativismo en donde los liderazgos de corte paternalista-autoritario han sometido el desenvolvimiento de los ciudadanos. Este aspecto será consolidado y perpetuado por más de setenta años con la institucionalización del partido oficial –Partido Revolucionario Institucional- y por irónico que parezca, por los partidos políticos que han logrado la alternancia del poder hacia la derecha –Partido Acción Nacional- y hacia la izquierda –Partido de la Revolución Democrática y por el Movimiento de Regeneración Nacional-. Los preceptos que han regido los marcos ciudadanos y cívicos son los liberales y republicanos, articulados en la democratización, que en un primer periodo (1934-1988) se tradujo en una ‘revolución’ institucionalizada.

En el segundo momento (1988-2018), el liberalismo en su versión neoliberal ha impulsado el adelgazamiento del Estado y la fragmentación de su aspecto nacional, generando con ello la pérdida de derechos sociales y de espacios públicos. Como dato sustancial están las 520 modificaciones a artículos constitucionales en los gobiernos neoliberales: Miguel de la Madrid Hurtado (66 artículos reformados), Carlos Salinas de Gortari (55), Ernesto Zedillo Ponce de León (77), Vicente Fox Quesada (31), Felipe Calderón Hinojosa (110), y Enrique Peña Nieto (55). En el actual gobierno de Andrés Manuel López Obrador, las reformas ascienden a 26, con una tendencia en sentido contrario: recuperar el rectorado del Estado.

En cuanto a los aspectos prácticos de la ciudadanía, dentro de dicho marco jurídico-político, se han perpetuado tres elementos estructurales que la han conformado: su sistema político autoritario, la desigualdad social y la corrupción. Estos matices han limitado las posibilidades de contar con una población que mayoritariamente ejerza su ciudadanía sustancial, y que refleje la coherencia entre los aspectos formales y prácticos ciudadanos y cívicos.

1.3.1 Autoritarismo

El sistema político autoritario mexicano data de mucho tiempo atrás. “Es una tradición y una herencia en México porque desde el nacimiento del Estado y de la nación, nació antidemocrático” (Meyer, 2017). Las características principales se centran en el presidencialismo, la hegemonía del partido oficial, el corporativismo, el populismo, el pactismo, un sistema electoral ‘a modo’, y la verticalidad del poder en la mayoría de las instituciones, organizaciones sociales, así como también en ciertos movimientos sociales. Esto se refleja en la cultura política del mexicano que ha integrado “prácticas y símbolos de la represión y la concesión, de la negociación y el convenio. De ese modo surgió a la vez una política paternalista y popular y otra de negociaciones y contrataciones” (González, 1981). Puede resumirse al autoritarismo mexicano con el manejo ambiguo de la ley y con el ejercicio de una ciudadanía precaria que impera en el país (Durand, 2018).

El autoritarismo en México ha permanecido a pesar de que en las últimas décadas ha habido una transición política hacia un régimen electoral con ciertos matices democráticos: pluripartidismo, desconcentración y descentralización del poder presidencial (ha ganado peso el poder legislativo y judicial, así como los poderes estatales), la creación de instituciones autónomas como las dedicadas a las elecciones (antes Instituto Federal Electoral hoy Instituto

Nacional Electoral), y a la defensa de los derechos ciudadanos (Comisión Nacional de los Derechos Humanos), por mencionar algunos. No obstante esta nueva coyuntura política ‘democrática’, aún no se han transformado las estructuras políticas y sociales del autoritarismo pues se continúa careciendo de un verdadero Estado de derecho y un entorno de prácticas democráticas.

Existen dos indicadores cívicos de dicho autoritarismo estrechamente relacionados: la desafección política y el desapego a la democracia (aunque también se encuentra la represión y la censura del Estado). Para el primer aspecto, la desafección política, refleja lo complejo que es para cualquier ciudadano hacer política, dentro del marco formal democrático, e incidir en la vida pública, elemento que se traduce en la poca motivación para participar en cualquier asunto de interés común. Algunas cifras detallan esto:

- Respecto al interés por los asuntos públicos, en mediciones de 2011 y 2016, se observa una disminución de más de 10%, llegando incluso a una cifra de 88 por ciento de mexicanos que tienen “poco, nada o algo” de interés en los asuntos públicos (Fix, Flores y Valadés, 2017, p. 143).
- Asimismo, es importante mencionar que una de las causas que generan dicha desafección política es el creciente contexto de desconfianza entre la sociedad. Sólo se manifiesta confianza en la familia. En esas mismas mediciones (2011 y 2016) se observa una disminución de la confianza de los mexicanos hacia todos los actores políticos y sociales. Además, pocos confían en el gobierno (tres de cada 10 entrevistados), pues lo relacionan con prácticas de corrupción (Fix, Flores y Valadés, 2017, p. 147).

Por otro lado, a pesar de que constitucionalmente se demuestre una larga transición a la conformación de un Estado democrático, el desapego social y político a la democracia –que denota el permanente ejercicio del poder de manera vertical, así como el abuso de él y la tolerancia excesiva a ese abuso–, se ejemplifica con algunos datos relevantes:

- El país se coloca entre las naciones menos comprometidas con los valores democráticos, junto con Haití, es decir, en los últimos lugares de afecto por la democracia en el continente americano (Latinobarómetro, 2018). Además, entre los datos de 2003 y 2016 se desprende una disminución en la preferencia por la democracia (Fix, Flores y Valadés, 2017).

- En la misma medición, una tercera parte de las personas entrevistadas afirmaron que, si no les gustara, no obedecerían una decisión tomada por una mayoría; además poco más de una de cada cuatro personas respondió que para la gente “en algunas circunstancias un gobierno no democrático puede ser mejor” (Fix, Flores y Valadés, 2017, p. 194).
- Aunque casi la totalidad de los entrevistados (80.9%) estuvo de acuerdo con que las leyes deben cumplirse estrictamente, un porcentaje similar (78.8%) afirmó la necesidad de ‘deshacerse’ de las personas inmorales, es decir, denotaron intolerancia hacia quienes consideran ‘inmorales’. En los dos años que separan el levantamiento de la Tercera Encuesta Nacional de Cultura Constitucional en México (2016) y la Encuesta Nacional de Cultura Política (2014), el índice de autoritarismo medido en México aumentó de 0.56 a 0.60 (Fix, Flores y Valadés, 2017, p. 204), civilidad que contrasta con los preceptos democrático-republicanos de la Carta Magna.
- A la pregunta ¿cuál es su reacción en general ante los actos de abuso de autoridad que se presentan en su vida? 52 por ciento de entrevistados respondió que siempre se quedaba callado (Marván, Navarro, Bohórquez y Concha, 2015, p. 139), siendo excesivas las conductas de tolerancia y sumisión que la población tiene, sin duda, causas para la expansión de dicho autoritarismo.

En México, aunque una minoría de la población de ciudadanos ha venido manifestando valores marcadamente autoritarios (entre el 10.5 por ciento, 2015, y 12 por ciento, 2017), es preocupante que haya una mayoría (cerca del 70%) que muestre un nivel intermedio de autoritarismo²², lo que muestra rasgos cívicos de intolerancia, negación al diálogo y a la pluralidad en el país. Sumado a esto, las personas con valores autoritarios son menos factibles que se movilicen políticamente, participen en protestas y militen en partidos políticos (Córdova, Flores, Alejandro y Vázquez, 2015, p. 236).

Esto da cuenta de una sociedad con una cultura política autoritaria que ha sido conformada por un marco cultural que favorece el desarrollo de civilidades poco democráticas. Si en México existen más personas con comportamientos cívicos (desde la sociedad y el Estado) ligados a

²² Uno de los antecedentes psicológicos más importantes de las actitudes políticas es el autoritarismo, que refleja la deferencia de un individuo hacia las autoridades convencionales y la preferencia por la conformidad social y se encuentra frecuentemente vinculado con actitudes e identificaciones con el ala derecha (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson y Sanford, 1969; Hetherington y Weiler, 2009).

la intolerancia, la violencia y la verticalidad en las decisiones, la vida pública democrática es débil, es decir, existe poca responsabilidad ciudadana que se traduzca en participación y cumplimiento con la ley, en un marco de pluralidad y de diálogo.

1.3.2 Desigualdad social

La desigualdad social también influye mucho en la formación cívica en México. Es un fenómeno estructural que refiere a las distribuciones inequitativas de resultados y acceso a oportunidades entre individuos o grupos; es injusta²³ y pudiera ser previsible con la intervención del Estado y de la sociedad, sin embargo, ante un contexto neoliberal, dicha desigualdad se ha agravado en muchos sentidos, afectando a la mayoría de la población y a su condición de ciudadanos. A continuación, se muestran algunas cifras de ello.

- En el caso de los ingresos económicos, en una población de 125.4 millones de habitantes, el uno por ciento de ella es dueña del 21 por ciento del ingreso total del país (Esquivel, 2016). En esa minoría, se encuentran los cuatro mexicanos más ricos del país que poseen el nueve por ciento del PIB (Paullier, 2015). En contraparte, existen 54.4% de pobres que equivale a poco más de 50 millones de personas (Banco Mundial, 2015), siendo los indígenas y las mujeres los sectores más vulnerables; los primeros en cuanto a marginación, porque padecen hasta cuatro veces más la pobreza (Esquivel, 2015) y, las segundas en las posibilidades de ascenso social pues existe una baja tasa de participación laboral femenina (Scherer, 2019).
- La desigualdad puede verse de forma más detallada en la educación. Datos extraídos del Censo Educativo que aplicó la Secretaría de Educación Pública en el 2015, muestran que 48% de las escuelas públicas del nivel básico (ubicadas en zonas populares) carece de acceso a drenaje, 31% carece de acceso a agua potable, 12.8% no cuenta con baños o sanitarios y 11.2% no tiene acceso a energía eléctrica. Por otro lado, en 61.2% de ellas, los alumnos no cuentan con acceso a un equipo de cómputo que sirva y 80% de los estudiantes no tiene Internet. Se evidencia así una situación de desventaja al interior de

²³ Se considera injusta porque, por un lado, afecta aspectos cruciales de la vida de personas que se encuentran en desventajas, en virtud de su posición social (Braveman, 2006, p. 183). Por otro lado, esas desigualdades son potencialmente evitables, sobre todo, con la intervención estatal y públicas (El Colegio de México, 2018).

las escuelas públicas, y de forma más clara frente a la mayoría de los estudiantes de escuelas privadas (Esquivel, 2015).

- Desde 2000, en México, las oportunidades para acceder a empleos de calidad han disminuido. La precariedad laboral se revela en tres datos contundentes: “la proporción de trabajadores subordinados que ganan menos de un salario mínimo ha aumentado en más de 50%, la fracción con seguridad social no ha crecido y la de quienes trabajan sin contrato se ha modificado marginalmente” (El Colegio de México, 2018, p. 118).

En México, el fenómeno de la desigualdad social ha venido creciendo con el paso del tiempo, lo que significa que cada año miles de niños y niñas nacen en condiciones de desventaja, a pesar de que la ley mandate todo lo contrario: en hogares de bajos ingresos, de padres o madres analfabetas, sin acceso a educación de calidad, sin seguridad social, con bajo capital cultural, y con escasos pronósticos de desarrollo. Bajo estas circunstancias, no es casual que la mayoría de los mexicanos vivan su ciudadanía de modo precario ya que las desigualdades dificultan la igualdad jurídica y fomentan la discriminación, el sometimiento, la inseguridad y el miedo, lo que genera una civilidad que abona a mayor vulnerabilidad social. Revertir la desigualdad en México garantizaría mayor posibilidad de libertad pública y de legalidad, algo fundamental para conformar un civismo menos incierto y menos asequible a la violencia.

1.3.3 Corrupción

La corrupción es definida por Transparencia Internacional como “el abuso del poder público para beneficio privado” (Transparencia Internacional, 2013). En sociedades como la mexicana, este concepto deja fuera muchas de las prácticas cívicas cotidianas que son consideradas corruptas, aunque no sean ejercidas por funcionarios públicos.

La corrupción²⁴ como práctica común (y tradicional) ha sido propensa a generar redes de complicidad, que reproducen las condiciones existentes de desigualdad y de incapacidad de los distintos grupos de la población para acceder a los bienes y servicios necesarios, a través de

²⁴ Para que exista un acto de corrupción hay tres elementos: la violación de algún tipo de norma de conducta (a partir de la cual se puede calificar la realización de actos “indebidos” o “ilícitos”); el uso indebido de recursos o bien la conducta indebida, y, la búsqueda de un beneficio personal (Escalante, 1989).

los canales formales. Por ello, puede entenderse como “el desvío del criterio que debe orientar la conducta de un tomador de decisiones a cambio de una recompensa o de una persona en relación a sus obligaciones como ciudadano” (Casar, 2015).

Dicha práctica, que puede ser señalada como un cúmulo de conductas y actitudes deshonestas, abusivas y delictivas ya sea en el ámbito público y privado, tiene cinco características concretas: “la proliferación de la corrupción en la vida civil, la glorificación cultural de la corrupción en ciertos sectores de la población, el surgimiento de una moral distorsionada, la desviación de la responsabilidad individual, y la difusión de la desconfianza y el cinismo hacia el gobierno y hacia los funcionarios públicos” (Morris, 1992: 95).

En este sentido, la corrupción cuenta con una “funcionalidad” como mecanismo que resuelve lo que las instituciones no logran, o bien que cierra brechas, especialmente la creada por el orden jurídico y el orden práctico, vigente socialmente (Escalante, 1989). En la actualidad, los niveles de la corrupción en México son alarmantes, tanto en su práctica como en su percepción, siendo un rotundo ‘fracaso’ los intentos estatales, civiles y sociales para reducirlos. Algunas cifras relacionadas con esto son las siguientes:

- El Índice de Percepción de la Corrupción 2016²⁵ calificó a México con 30 puntos (sobre 100) y lo ubicó en la posición 123 de 176 países. Si se compara dicha medición con el Estado mejor ubicado de América Latina (Uruguay que ocupó la posición 21), la diferencia es de 102 posiciones (Transparencia Internacional, 2017). Asimismo, obtuvo la misma calificación que naciones como Honduras, Laos, Moldova, Paraguay y Sierra Leona; en cuanto a los 35 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), fue el país que consiguió la peor puntuación.
- En la Encuesta Nacional de Corrupción y Cultura de la Legalidad (Marván, Navarro, Bohórquez y Concha, 2015), 92 por ciento de las personas que participaron reconoció que existe corrupción en el país; al mismo tiempo, 70 por ciento del total de los encuestados, colocó a la corrupción entre los tres principales problemas del país.

²⁵ El índice clasifica a 176 países del mundo a partir de la percepción de los niveles de corrupción que existen en su sector público. El índice se construye en una escala que va de 0, donde la percepción de corrupción es más alta, a 100, donde la percepción de corrupción es menor. Mide aspectos como el gobierno abierto, rendición de cuentas, libertad de expresión, transparencia, niveles de integridad en el servicio público y acceso igualitario a la justicia (Transparencia Internacional, 2017).

- En algunas mediciones, los mexicanos plantearon una convicción respecto a carecer del respeto a los preceptos legales. Por ejemplo, 41 por ciento de los entrevistados afirmó que en caso de que “la ley no le favoreciera o le pareciera injusta, para ellos sería válido dejar de obedecerla” (Casar, 2015, p. 34).

La corrupción en México ha pasado a formar parte de la cultura cívica de su sociedad y de su Estado. Incumplir la ley ha vuelto vulnerables a diversos sectores sociales y a sus comunidades, pues legalidad y libertad están condicionados por la impunidad que fortalece las relaciones autoritarias, desiguales y nada democráticas. Estos elementos conforman la civilidad genérica (hegemónica o preponderante) en el país que muchas veces se fortalece en cada institución social -salvo pocas excepciones- en donde las personas conviven y se forman; por esta razón, se hace necesario el estudio de la formación cívica en ellas, como es el caso de las escuelas.

En este capítulo, el civismo es analizado en dos sentidos. Por un lado, desde lo conceptual en una perspectiva integral lo que permite articularlo a los procesos prácticos de ciudadanía en un marco de sustancialidad o de precarización. Para entender estos vínculos, se hizo fundamental comprender los ámbitos formales (e ideales) y prácticos de la civilidad, e incorporar la aportación teórica sobre modelos de sociedad como los autoritarios y democráticos (liberales o republicanos). Por otro lado, se describió el contexto nacional-global, en el que el civismo (y la ciudadanía) en México se ha amalgamado: el predominio de los derechos económicos por encima de los demás derechos, sobre estructuras de desigualdad, autoritarismo y corrupción.

2. CIVISMO FORMAL EN EL BACHILLERATO DE LA UNAM. DOS CASOS: LA ENP, PLANTEL 7 Y EL CCH, PLANTEL ORIENTE

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es muy relevante para la historia del país. Desde su creación, ha sido, por mandato constitucional²⁶ y por práctica académica, científica y cultural, la institución educativa más representativa. Es la universidad que recibe año con año más presupuesto²⁷ entre todas las universidades e instituciones de educación superior públicas, por lo que tiene la población de estudiantes más numerosa, así como la plantilla de funcionarios, profesores, investigadores y trabajadores administrativos (sindicalizados y de confianza) más amplia; lo mismo sucede con sus instalaciones y su infraestructura.

Su historia académica y cultural la han colocado en los primeros sitios de las mejores universidades de América Latina e Hispanoamérica, y ha ocupado lugares importantes a nivel mundial. Por ejemplo, en el ranking mundial de 2016 estuvo dentro de las mejores 50 universidades (*QS World University Rankings by Subject, 2016*), y a nivel nacional ocupó el primer lugar en las instituciones de educación superior. En la más reciente evaluación publicada por la octava edición del QS Rankings de las Mejores Universidades del Mundo por Materias 2018, la UNAM encabezó la lista de universidades latinoamericanas mejor calificadas en 48 áreas de estudio (Sánchez, 2018, p. 32).

En el ámbito nacional genera más del 50% de la investigación, cuenta con una amplia difusión de la cultura, forma a una gran cantidad de cuadros profesionales y técnicos, y tiene gran influencia, directa e indirectamente, en la formación profesional y educativa del país: "hoy la institución da cabida a más de 345 mil estudiantes y casi 40 mil académicos" (Casanova,

²⁶ La Universidad se rige, al igual que cualquier universidad e institución educativa del país, por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En su artículo 3º, fracción VII establece que "realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio..." (UNAM, 1962a).

²⁷ En el 2016, a la UNAM, la Secretaría de Hacienda del gobierno federal le adjudicó un proyecto de subsidio por 35 mil 61 millones 288 mil 365 pesos, que implican un crecimiento de 3.3% respecto de los 33 mil 891 millones 101 mil 350 pesos que le habían asignado un año antes. En comparación con otros sectores educativos, la UNAM por lo general ha vivido con un presupuesto estable. Caso contrario ha sido, en ese 2016, el recorte presupuestal de El Colegio de México y la Universidad Abierta y a Distancia, por mencionar algunos (Robles, 2015).

2017, p. 9). Desde sus documentos oficiales se plantea contribuir a la satisfacción de las necesidades sociales y al proceso de desarrollo nacional. Sin duda, una de sus cualidades públicas es su carácter gratuito porque es “un factor de movilidad social. Es la esperanza de las clases populares de que sus hijos e hijas puedan recibir una formación profesional que les permita aspirar a un nivel de vida más alto” (Fernández, 2013). En este contexto, en la UNAM se construye una civilidad que, en un sentido nacional, “juega un papel como conciencia de la sociedad mexicana” (Arredondo, 1990, p. 226).

Sin embargo, la Universidad presenta también desafíos porque contiene, en medio de sus relevantes actividades, diversas problemáticas y contradicciones propias de la sociedad mexicana²⁸ como son la desigualdad social, el autoritarismo, la inseguridad y la corrupción. Por ello hay quienes la definen como “espejo y máscara del país” (Dresser, 2000).

Es importante señalar que en la UNAM no existe educación o instrucción cívica en los estudios de bachillerato, licenciatura y posgrado, solo en el subsistema de Iniciación universitaria, homóloga a los estudios de secundaria de la SEP, se cuenta con una asignatura dedicada a ese rubro²⁹. Lo que sí se forma en el conjunto de las escuelas universitarias es un civismo práctico, construido con las experiencias diarias de sus comunidades escolares, pero condicionadas por la formalidad (objetiva y subjetiva) que la propia institución tiene (legislación, estructura de gobierno, currículo, por mencionar algunos).

Como anteriormente se explicó, la formación cívica es un proceso permanente de aprendizaje, en el cual las personas, con sus prácticas sociales la van conformando en las

²⁸ Muchas veces sus dificultades la asemejan con otras escuelas públicas que se encuentran en condiciones vulnerables, muy alejadas de los ‘privilegios’ de la Universidad: sobrepoblación estudiantil, elevados índices de reprobación y deserción escolar, el incremento de padecimientos de salud en sus alumnos (enfermedades crónicas, adicciones, embarazos no deseados), entornos barriales de violencia o de carencia en servicios – agua potable, drenaje, alumbrado público, entre otros-, la cuestionada calidad académica de sus egresados, las desfavorables condiciones laborales para sus profesores (como los de asignatura), la diferenciación (presupuestal, académica y cultural) entre sus niveles y planteles, la inseguridad fuera y dentro de sus escuelas, la corrupción y el autoritarismo, por citar algunos.

²⁹ Civismo (I y II) es una asignatura teórica de carácter obligatoria; se imparte en los dos primeros años, en un total de 180 horas frente a grupo (Escuela Nacional Preparatoria, 2017). Este civismo se articula más con el civismo tradicional fuertemente criticado por los promotores de la educación ciudadana porque se limita a impartirse en una asignatura con un tiempo curricular como si fuera cualquier disciplina de conocimientos; está “orientada generalmente hacia la esfera cognoscitiva, con un carácter fundamentalmente informativo y teórico, con una tendencia desligarse de la práctica, que enfatiza el culto a los héroes y símbolos patrios que en general no estimula la participación política o el desarrollo de habilidades para la organización y la intervención en asuntos de interés común. Este civismo como sinónimo de compendio de leyes y procedimientos, sin referente real, desde una perspectiva neutral, formalista, abstracta y legalista, no sirve para formar ciudadanía” (Castro, 2006, p. 83).

diversas instituciones sociales en las que conviven durante su trayectoria de vida. Ha sido en las últimas décadas en donde el bachillerato se ha convertido en una de las instituciones de mayor influencia cívica en el país, a pesar de que sus escuelas reciben a estudiantes con un civismo ya logrado (pero con posibilidades de cambio), denominado primario o de origen, tras su estancia en instituciones como la familiar y barrial (escolar, cultural, deportiva, religiosa, comercial, entre otras), muy ligadas a su entorno donde residen.

Aunque se sabe poco sobre los rasgos de civilidad que los jóvenes tienen cuando recién ingresan al bachillerato, las investigaciones existentes advierten que resulta probable vincularlo con "los rasgos autoritarios del sistema político mexicano y de la cultura política de las personas... [por lo que contienen] rasgos autoritarios o poco democráticos"³⁰ (Durand, 2001, p. 10). Caso contrario sucede con el civismo de sus egresados que aparentemente presentan elementos ligados a aspectos más tolerantes, autónomos y democráticos, al menos en el plano de reconocimiento de la importancia de dichos valores, y de mayor responsabilidad en sus derechos políticos (como el voto). Por ello, uno de los indicadores relevantes que dan cuenta de una mayor o menor cultura cívica, es el nivel de estudios.

En este contexto, existen algunos factores que influyen en el desarrollo del civismo en las escuelas del bachillerato de la UNAM. En primer lugar, el ámbito formal que se refiere a la estructura institucional delimitada, a lo largo de su historia, por sus normas y reglamentos, lo que la ha definido como universidad nacional y autónoma; de esas normativas se derivan los marcos curriculares (planes y programas de estudio) que cada dependencia, escuela o facultad establecen para sus distintos niveles de estudios, y en los cuales se tipifican, explícita o implícitamente, los diversos actores y espacios escolares con y en los cuales los estudiantes interactuarán y se formarán. Finalmente, otro de los factores significativos son los entornos sociales de las escuelas que condicionan no sólo el tránsito de los alumnos, sino sobre todo las formas de coexistencia e interacción de los jóvenes estudiantes.

³⁰ Obviamente hay variaciones debido a una serie de factores como puede ser la edad del alumno, su exposición a experiencias o prácticas autoritarias, corporativas; el nivel escolar de sus padres; su lugar de residencia; su desempeño académico, entre otros más. Sin embargo, el patrón común es que la mayoría tiene los rasgos de la cultura con la que crecieron.

2.1. Civismo formal en el bachillerato de la UNAM

El ámbito formal e ideal de la civilidad universitaria se enmarca en distintas reglamentaciones, normatividades y documentos regidos por la Ley Orgánica y el Estatuto General, ligados estrechamente a la Constitución mexicana. En el artículo 1° de la Ley Orgánica (1944) se establece su condición autónoma como organismo descentralizado del Estado, en cuyos fines (impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura), se plantea su compromiso social de carácter nacional: promover la igualdad, la convivencia pacífica y tolerante, el conocimiento crítico y ético, y la preocupación por revertir las situaciones desiguales e injustas del país.

De esta ley se desprende uno de los valores más significativos de la Universidad: su autonomía descrita en su artículo primero³¹. Aunque claramente estipulada en la ley, en los hechos ha sido ‘flexible’ a los contextos que la institución ha enfrentado, por lo que puede ser considerada una autonomía relativa no sólo en el plano académico y político, sino también en el de las interpretaciones jurídico-políticas y en sus usos. Así se ha generado: “a) la capacidad de autogobierno; b) la independencia formal o real de la UNAM ante el Estado y los Presidentes de la República; c) el espacio entre el presupuesto otorgado por la Federación y las decisiones libres de la institución; d) la extraterritorialidad, en la práctica el rechazo de la entrada de la policía y, todavía más, del Ejército, a los planteles universitarios; e) la libertad de cátedra y de investigación; f) el auspicio de las libertades de expresión artística y cultural; g) la defensa de la voluntad de participación de estudiantes, maestros y autoridades en asuntos de la vida pública; h) la justificación a regañadientes de la ultraizquierda, o lo que de ella haga las veces, al explicar sus actos vandálicos; i) la noción de espacios de excepción en lo académico, lo cultural y, en situaciones de emergencia, lo político” (Monsiváis, 2004).

La Ley orgánica se compone de 18 artículos, con ocho artículos transitorios. Creada en 1944, algunos de sus artículos han generado cuestionamientos porque contradicen aspectos

³¹ Artículo 1°. La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública –organismo descentralizado del Estado– dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura (UNAM, 2017, p. 15).

esenciales como el de la igualdad, la representatividad y el compromiso social de la Universidad, derivados en parte por el contexto político en el que fue promulgada: sin representatividad de los estudiantes (motivo por el cual fue 'rechazada' inmediatamente).

Para algunos expertos, desde el origen de esta ley "se desvinculó la parte política, la administrativa y la técnica, creando cuerpos separados para cada una de ellas. Para la política: la Junta de Gobierno, el rector, los directores; la técnica: el Consejo Universitario, los Consejos Técnicos de escuelas y facultades, y para la administrativa el Patronato" (Jiménez, 1955, p. 237).

En la Ley Orgánica, el Consejo Universitario (máxima autoridad de la Universidad) no tiene capacidad política para nombrar rector, directores de facultades, escuelas e institutos, ya que estas funciones las realiza la Junta de Gobierno, que tras un periodo de auscultación los designa –de una terna propuesta por el rector a consideración del Consejo Técnico de la dependencia universitaria respectiva-, (UNAM, 2015)³². De este modo, desde 1944, las funciones del Consejo Universitario se han limitado a aspectos técnicos de la academia y de la administración (discusión y aprobación de informes presupuestales y de organización), aunque prevaleció su potestad para nombrar a los quince miembros de la Junta de Gobierno –nuevamente, a propuesta de la terna presentada por el rector-.

La figura del rector sin lugar a dudas es la de mayor influencia política; como jefe de la institución tiene el derecho de vetar acuerdos del Consejo Universitario que no sean de carácter técnico. Finalmente, el Patronato universitario es el responsable de administrar el patrimonio de la Universidad con una amplia atribución del rector, "lo que determina el estímulo a ciertos proyectos y el desaliento de otros, con evidentes connotaciones políticas que influyen sobre la investigación y la enseñanza" (Bellinghasen, 1979).

Resulta contradictorio observar que el número de integrantes de la Junta de gobierno se conserva intacto desde su creación, es decir desde hace más de 70 años, a pesar de que la institución universitaria ha crecido exponencialmente en cuanto a matrícula, plantilla docente y número de escuelas, institutos y facultades.

³² Artículo 5: para ser miembro de esta instancia se requiere: ser mexicano por nacimiento, mayor de 35 años y menor de 70; poseer un grado universitario superior al de bachiller, haberse distinguido en su especialidad, prestar o haber prestado servicios docentes o de investigación en la Universidad o demostrado en otra forma, mostrar interés en los asuntos universitarios y gozar de estimación general como persona honorable y prudente. (UNAM, 2015).

Esto ha derivado en una sobre representación de algunos sectores (por ejemplo, de los investigadores o directores) por encima de los demás, y al mismo tiempo en una sub representación de escuelas o facultades como las cinco Facultades de Estudios Superiores (FES), que tienen un solo representante en dicho organismo; o la nula representatividad, como sucede en el bachillerato universitario (Goche, 2013).

Otro documento sustancial en la Legislación universitaria es el Estatuto General con 146 artículos. En el 3° señala que “El propósito esencial de la Universidad, será estar íntegramente al servicio del país y de la humanidad, de acuerdo con un sentido ético y de servicio social, superando constantemente cualquier interés individual” (UNAM, 1962a).

El Estatuto tiene casi 60 años y algunas de sus normas presentan limitaciones. Por ejemplo, los ordenamientos jurisdiccionales para consignar, sancionar y hasta expulsar a algún estudiante por reprobado o dejar de estudiar en un momento dado (Art. 124), el carácter académico de exclusiva competencia del Consejo Universitario, dejando de lado instancias locales como los Colegios o Asociaciones académicas (Art. 104), lo inconstitucional del Tribunal universitario (Art. 124) (Bellinghasen, 1979). En relación a esta última instancia (tribunal), ha habido críticas incluso desde las propias autoridades universitarias como fue el caso de Gonzalo Moctezuma Barragán, quien fue abogado general de la UNAM y aceptó que su reglamento creado hace 51 años, era demasiado formalista y rígido aun para los alumnos que tienen una “participación política” dentro de la institución (Herrera, 1997).

Otros artículos que presentan tendencias poco democráticas, son, por ejemplo, el artículo 59 en el cual se plantea la compensación de sueldos mensuales a exfuncionarios (exdirectores)³³ durante los tres años posteriores a la conclusión de su cargo. Esta medida se ha venido aplicando desde el 2005 (Goche, 2012), con un acumulado del gasto que a la fecha suma cerca de 20 millones de pesos. Caso contrario sucede con el salario de la mayor parte de su plantilla de docentes (sobre todo con nombramiento de asignatura) quienes reciben salarios menores a

³³ Artículo 59 del Estatuto General de la UNAM: “Los profesores e investigadores de carrera designados por la Junta de Gobierno para el desempeño de un cargo directivo de funcionario académico conservarán como remuneración mensual, cuando dejen dicho cargo directivo, la establecida en el tabulador vigente a la fecha de su separación durante los tres años inmediatos posteriores a la fecha en que termine el mencionado cargo, además de la correspondiente a su categoría y nivel académico, siempre que sigan formando parte del personal académico de carrera de tiempo completo en forma ininterrumpida, y estén en alguno de los siguientes supuestos: 1. Tener más de 20 años de antigüedad académica al servicio de la UNAM y haber permanecido cuando menos dos años en el cargo directivo de funcionario académico; 2. Haber desempeñado sin interrupción durante cuatro años el cargo directivo de que se trate” (UNAM, 1962a).

los \$350 pesos (que representan cuatro horas semanales trabajadas por un mes). El artículo 59 establece privilegios de una élite directiva que goza de una 'indemnización', aunque esté laboralmente activa o no.

Por otro lado, existen otras fuentes normativas (como las de divulgación de su imagen) que trazan la civilidad universitaria en el ámbito formal. En su Portal en línea, la UNAM se define como "un espacio de libertades. En ella se practica cotidianamente el respeto, la tolerancia y el diálogo. La pluralidad de ideas y de pensamiento es apreciada como signo de su riqueza y nunca como factor de debilidad" (UNAM, 2017).

En La Guía de derechos y deberes de las alumnas y los alumnos de la UNAM (2014) existen principios rectores de civismo como "la igualdad, la igualdad de género, la no discriminación, el respeto, la legalidad y la no violencia, los cuales se proyectan en cada aspecto de la vida universitaria" (p. 4)³⁴. Nuevamente en su Portal en línea, la Universidad se describe como "la más grande e importante universidad de México e Iberoamérica" (UNAM, 2017a). En los hechos, estos legados cívicos formales algunas veces contrastan con la cotidianidad escolar porque aquellos no se cumplen cabalmente para todos los sectores universitarios.

Un ejemplo está relacionado con el problema de la equidad de género que el actual rector, doctor Enrique Graue, tomó como un eje importante en su plan de trabajo. Hace varios años, la UNAM se adhirió a la campaña *He for She* de ONU Mujeres, que implicó, entre otras cosas, destinarle un presupuesto importante a dicha problemática. Paradójicamente, dicho presupuesto ha sido dirigido, sobre todo, a difusión y propaganda (cuya responsable es la Dirección General de Comunicación Social) y no a programas integrales de prevención, protección y remediales con perspectiva de género. Quizás por ello las cifras que se presentan en dicho tema no representan la reducción del acoso o de la violencia de género. "La realidad de las mujeres pertenecientes a la comunidad universitaria y de las mujeres que acceden a instalaciones, dista mucho de haber cambiado. Basta recordar que 4 de cada 10 universitarias han sido hostigadas sexualmente dentro de las instalaciones de la Universidad, según el estudio *Intrusas en la Universidad* publicado por el CIEG" (Sánchez, 2017).

³⁴ En esta guía se desarrollan nueve temas como son el Reconocimiento de la condición de alumna o alumno; Inscripción y permanencia; Evaluación académica y la acreditación de asignaturas; Egreso, Obtención de certificado, diploma, título o grado respectivo; Méritos universitarios; Procedimientos disciplinarios y de responsabilidad; Participación en la vida universitaria; Servicios bibliotecarios, culturales y deportivos; finalmente, se enuncia lo relativo a quejas y denuncias.

Otro ejemplo de la brecha entre los ámbitos cívicos (formal y práctico), se presenta en el desigual desarrollo que ha tenido la estructura académica y la de gobierno de la Universidad. La primera se ha expandido y consolidado en muchos sentidos: matrículas estudiantiles, plantilla de docentes e investigadores, infraestructura; mientras que “el aspecto de gobierno y administración no han sufrido transformaciones sustanciales y sigue prevaleciendo una forma de gobierno que posee innumerables rasgos autoritarios” (Ordorika, Martínez y Ramírez, 2011, p. 56-57), lo que ha generado que los espacios tradicionales de poder perduren.

Continuando con el aspecto formal, la Universidad cuenta con un Código de Ética -publicado el 30 de julio de 2015 en *Gaceta UNAM*-, en el cual se establecen directrices sobre la conducta universitaria. Los tres valores principales que se mencionan son los siguientes:

- “Formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos de excelencia e integridad académica, útiles a la sociedad, con conciencia crítica, ética, social y ambiental, y comprometidos con la justicia, la cooperación y la solidaridad humana;
- Contribuir con racionalidad, objetividad y veracidad a la generación y transmisión del conocimiento científico y humanístico, así como al estudio de las condiciones y la solución de los problemas nacionales o globales, y
- Difundir y divulgar con la mayor amplitud posible los beneficios del conocimiento científico y humanístico, así como de la cultura en general, con responsabilidad social” (UNAM, 2015, p. 27).

Derivado de estos valores, algunas de las pautas cívicas que deben promoverse en todos los espacios universitarios son la excelencia e integridad académicas, la conciencia crítica, el compromiso y la responsabilidad sociales. El Código también estipula comportamientos cívicos como “la convivencia pacífica y el respeto a la diversidad cultural, étnica y personal, la igualdad, la libertad de pensamiento y de expresión, el respeto y la tolerancia, la laicidad en las actividades universitarias, la integridad y honestidad académicas, el reconocimiento y la protección de la autoría intelectual, la responsabilidad social y ambiental en el quehacer universitario, la objetividad, honestidad e imparcialidad en las evaluaciones académicas, el cuidado, uso honesto y responsable del patrimonio universitario, la transparencia en el uso de la información y de los recursos públicos de la Universidad, y la privacidad y protección de la información personal” (UNAM, 2015, p. 27).

Como se puede observar, la Universidad tiene un marco normativo (estructura jurídica, reglamentos, estatutos, normas, derechos, obligaciones, responsabilidades, instancias y procedimientos), extenso y concentrado en su Legislación Universitaria que representa para algunos la actuación de los miembros de su comunidad: "de ella emanan los preceptos y disposiciones que nos rigen y delimita nuestra actuación y nuestro quehacer" (UNAM, 2007). Mediante este cuerpo normativo autónomo, se establecen los parámetros de respeto y organización de su comunidad, de convivencia responsable, definidos para cumplir sus principales objetivos académicos: educar, investigar y extender los beneficios de la cultura a los sectores más amplios de la sociedad. Además, en la legislación se describen los diversos mecanismos para la participación de los universitarios en los cuerpos colegiados (Consejos universitario, técnicos, internos, académicos, entre otros), con los que se pretende, en el papel, configurar ciudadanos con una cultura cívica autónoma, responsable, participativa y democrática.

En el aspecto académico, existe un marco curricular (planes y programas de estudio) que se encarga de la formación de sus estudiantes en más de 120 carreras profesionales, tres bachilleratos –dos escolarizados y uno en línea-, e Iniciación universitaria, que a la vez proyecta un civismo plural, tolerante y responsable. Sin embargo, pese a esas pretensiones educativas la formación cívica que se conforma en las prácticas cívicas no siempre está articulada al ámbito formal. Es decir, son las situaciones cotidianas las que configuran en mayor medida, y entre diversas contradicciones, la civilidad en las escuelas universitarias.

En este sentido, el civismo en la UNAM no es planeado (y por ende no es evaluado), por lo que sus resultados son poco percibidos y atendidos. Responde a cierto azar cívico que se configura por diversos factores como la estructura institucional (de gobierno y académica en donde se especifican los actores, espacios y tiempos escolares), los entornos sociales que influyen en la dinámica de los planteles (residencia de los alumnos y periferia barrial de las escuelas), y las distintas condiciones que viven sus integrantes (situación socioeconómica y cultural), generando en muchas ocasiones civismos diversos y distantes entre lo formal y lo práctico.

2.1.1. Dos modelos cívicos en el bachillerato de la UNAM: aspectos curriculares

La *Ley Orgánica de la UNAM* señala, en su artículo segundo, fracción III, la importancia del Bachillerato Universitario (BU) en la estructura académica de la Universidad (UNAM, 1962). Mediante dos subsistemas escolarizados³⁵, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), se atienden aproximadamente a 120 mil estudiantes. En este marco institucional, la Universidad tiene dos modelos cívicos de bachillerato claramente definidos por sus dos subsistemas que, aunque distintos, tienen elementos que los asemejan, debido sobre todo al marco jurídico-académico que los rige.

Las similitudes entre estos dos subsistemas de la UNAM se manifiestan en que sus currículos están proyectados a tres años, tienen una enseñanza de cultura básica y propedéutica, y, sobre todo, que su finalidad principal es la formación integral de sus alumnos en la cual desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes que se traducen, de acuerdo al Consejo Académico del Bachillerato de la UNAM (CAB)³⁶, en ser “ciudadanos de su época y su nación” (Consejo Académico del Bachillerato, 1997, p. 2).

La formación integral de ambas dependencias refiere a que los estudiantes “adopten de manera consciente un sistema de valores; apliquen los métodos propios del quehacer científico; participen activa y críticamente en la cultura de su tiempo; desarrollen el interés por el conocimiento de las ciencias, las humanidades, las artes y la tecnología; adquieran una sólida capacidad para el autoaprendizaje y aprecien su desarrollo físico y su salud; por ser todos ellos elementos fundamentales para su incorporación racional a la vida moderna, como individuo útil a la sociedad” (Consejo Académico del Bachillerato, 1994, p. 3).

³⁵ La Universidad Nacional Autónoma de México ofrece además del bachillerato escolarizado, el Bachillerato a Distancia a personas hispanoparlantes que radican en el extranjero y a instituciones educativas en territorio mexicano. Tiene una orientación formativa, relacionada con la función social de preparar para la vida, a fin de realizar nuevos estudios y desarrollar habilidades y actitudes útiles en cualquier trabajo: responsabilidad, honestidad y compromiso social (UNAM, 2017a).

³⁶ El CAB es un "órgano colegiado propositivo, de planeación, evaluación y decisión académicas, que tiene como objetivo fortalecer las tareas sustantivas del bachillerato e impulsar su mejoramiento en el marco de las funciones delegadas por el Consejo Universitario, de las iniciativas de la Rectoría para su bachillerato y de su plan de trabajo bianual" (Ortega, 2007, p. 1).

Características generales del bachillerato universitario	
ENP	CCH
Dota a sus alumnos de una formación cultural, preparación adecuada para la vida y un desarrollo integral de su personalidad, que los capacite para continuar estudios profesionales, conforme a su vocación y a las obligaciones de servicio social.	Dota a sus alumnos de una cultura básica integral, que al mismo tiempo que forme individuos críticos, creativos y útiles a su medio ambiente natural y social, los habilite para seguir estudios superiores.
Su modelo educativo está orientado a la enseñanza y su plan académico es anual.	Su modelo educativo está orientado al aprendizaje y su plan académico es semestral.
El mapa curricular está integrado por 89 materias que están seriadas; sus contenidos de enseñanza establecen tres etapas de formación gradual: <ul style="list-style-type: none"> • En cuarto año de bachillerato, la etapa de introducción (Núcleo básico). • En quinto, la de profundización (Núcleo formativo cultural). • En sexto y último año curricular, la de orientación (núcleo preuniversitario o propedéutico), que integra materias obligatorias y optativas en sus cuatro áreas. 	La organización de todas sus materias (74) es por áreas de conocimiento: <ul style="list-style-type: none"> • Científico-experimentales • Histórico-social • Lenguaje y comunicación • Matemáticas. No existe la seriación de materias. En los cuatro primeros semestres se imparte una cultura básica integral; en los dos últimos, el aspecto propedéutico.
Cuenta con nueve planteles donde hay cerca de 52,000 estudiantes.	Tiene cinco planteles que atienden a casi 60 mil estudiantes de estrato medio bajo y bajo.
Tiene un legado formativo de más 150 años de historia (1867) en cuyo entorno los ideales liberales fueron hegemónicos.	Tiene un legado formativo de más 45 años de historia (1971-72) y vivió el optimismo ideológico y político del movimiento estudiantil de 1968, en cuyos preceptos destacan la democracia y la participación ciudadana
Los actuales nueve planteles fueron inaugurados en 1980, 1978, 1980, 1964, 1955, 1959, 1964, 1965 y 1965, respectivamente.	Tres de sus planteles fueron inaugurados en 1971; los restantes (dos) en 1972.
Tabla. 3. Características generales del bachillerato universitario.	

Respecto a las cuestiones curriculares, en el bachillerato universitario no existe una materia o programa dedicados a la formación cívica puesto que ésta se considera implícita en sus planes y programas de estudio, en su entorno académico y en las interacciones cotidianas de su comunidad. Algunos principios cívicos son trazados desde sus planes de estudio, documentos, discursos y órganos de difusión oficiales de las propias direcciones de los planteles, y direcciones generales de la ENP y del CCH, así como de las instancias centrales de rectoría o del propio Consejo Académico del Bachillerato (CAB).

En este marco se traza una intención formativa general en la cual, “los alumnos desarrollan capacidades y habilidades que les permiten interiorizar un sistema de valores éticos y democráticos para participar activa y críticamente en su contexto cultural. Estos elementos potencian a los jóvenes universitarios a llegar a ser ciudadanos con conciencia crítica, comprometidos éticamente con su país y con la región a la que pertenecen” (Consejo Académico del Bachillerato, 2001, p. 6).

En el documento del CAB, denominado “Sobre las finalidades del bachillerato”, se plantean distintas necesidades sociales que atiende el bachillerato universitario en sus procesos formativos; algunas de ellas se relacionan directamente con la formación cívica:

- “Formar en el estudiante una cultura de reconocimiento y respeto a la dignidad del ser humano, fundada en el conocimiento, comprensión y observación de los derechos humanos y el orden social y jurídico en el que éstos se sustentan.
- Formar al educando en los valores propios de los universitarios, tales como el respeto, la honestidad, el rigor y la disciplina, entre otros, que le permitan sustentar sus relaciones sociales con el entorno.
- Ofrecer al estudiante una educación ambiental que le permita conocer y aplicar algunas medidas para prevenir riesgos en su salud, evitar o disminuir la contaminación ambiental y aprovechar racional y productivamente los recursos naturales.
- Formar individuos conocedores de las características de su región y nación, con la finalidad de participar activamente en su vida cívica” (Consejo Académico del Bachillerato, 1994, p. 3).

Estos objetivos formativos se han traducido, al menos de modo formal, en algunos contenidos de las materias curriculares, sobre todo las que pertenecen a las áreas o colegios de ciencias

sociales e históricas, ya que son éstas las que “conducen a los estudiantes a participar activamente en la construcción de su conocimiento, y propiciar una formación en actitudes y valores en el ámbito escolar inmediato y en el ámbito social a mediano plazo, asociados a la práctica de una cultura ciudadana [...] a través de las ciencias sociales, los alumnos construyen sus conocimientos trabajando corresponsablemente en proyectos colaborativos; establecen relaciones con los demás tomando en cuenta los valores de justicia, libertad, igualdad y solidaridad; desarrollan una conciencia que les permite plantear la solución de conflictos y se identifican a sí mismos como parte de una comunidad” (Consejo Académico del Bachillerato, 2012, p. 73).

En este marco formativo, la ENP y el CCH están vinculados en la civilidad formal, en primer lugar, por estar adscritos a la UNAM y a su legislación; en un segundo momento, porque colaboran en el cumplimiento de los programas de trabajo de la administración central. Esto se manifiesta en sus currículos que plantean la formación integral de sus alumnos, caracterizada por desarrollar aprendizajes (conocimientos, habilidades y actitudes) articulados con una ciudadanía comprometida social y responsablemente.

2.1.2. Actores escolares: estudiantes, profesores, trabajadores administrativos y autoridades

Estudiantes

Los jóvenes tienen tres fuertes motivos para estudiar en el bachillerato de la Universidad: el pase reglamentado a estudios profesionales, el prestigio académico y la gratuidad. Por eso, los aspirantes a ingresar a la UNAM deben obtener los mejores puntajes en el examen de admisión o Concurso de Asignación a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS)³⁷. En comparación con algunos planteles del CCH (Sur y Oriente), son la mayoría de los planteles de la ENP los que exigen los resultados más altos. Por lo general, los alumnos

³⁷ La UNAM a raíz del movimiento estudiantil de 1999-2000 logró desvincularse del CENEVAL y su examen de ingreso es diseñado, evaluado y cobrado por la Universidad; debido a su alta demanda tiene la posibilidad permanente de escoger a los alumnos de mayor puntaje.

ponen como primera y segunda opciones la mayoría a las escuelas de la prepa, aunque ésta oferte un menor número de lugares.

Al ingresar al bachillerato de la UNAM, los estudiantes tienen una característica importante: son los que obtienen el puntaje más alto en el COMIPEMS; además, la mayoría de ellos (90%) proviene de escuelas públicas. En general, dichos estudiantes concluyeron su secundaria en tres años, no cuentan con experiencias de reprobación (ni de año escolar, ni de alguna asignatura), y están en la edad ideal de estudio: tienen entre 14 y 15 años cuando ingresan³⁸. Asimismo, estos jóvenes cuentan con un importante capital cultural que los favorece para lograr un mejor desempeño académico³⁹.

Incluso es posible decir que la Universidad también muestra *ventajas* de gestión escolar respecto a la población de estudiantes que recibe en bachillerato, ya que de alguna forma hay una tendencia que demanda cierta estandarización, al menos en el aspecto educativo que trasciende el ámbito social. Las actuales investigaciones muestran que el examen de admisión, instrumento aparentemente neutro, pone en juego las desigualdades sociales, ya que son los estudiantes con mayores recursos socioeconómicos, con padres con mayor escolaridad, los que obtienen mayores puntajes en el examen de admisión (Guzmán y Serrano, 2011).

Asimismo, como ambos subsistemas (ENP y CCH) son los de más demanda en el COMIPEMS, son los que tienen mayor sobrecupo estudiantil que se traduce en un sistemático hacinamiento en sus aulas. En la prepa hay salones construidos hace más de cinco décadas con una capacidad para 40 o 50 alumnos, pero a veces llegan a aglutinarse grupos escolares con hasta 100 jóvenes. En el caso del CCH el sobrecupo es mayor en los planteles, aunque su propia infraestructura (salones para grandes grupos) permite tener grupos de hasta 60 alumnos. El sobrecupo en ambas dependencias universitarias también trasciende en los programas y servicios que otorgan: se saturan o son escasos y resulta imposible tener plena cobertura para todos los estudiantes.

³⁸ De acuerdo a datos del 2015, el registro de jóvenes que deseaban ingresar a la educación media superior en el área metropolitana de la Ciudad de México fue considerado como histórico, ya que tuvo su máxima cifra en toda su historia: 317 mil 193 estudiantes. De este total, el 54.9 por ciento (174 mil 279 estudiantes) deseaban como primera opción estudiar en alguno de los dos subsistemas de la UNAM. Sólo ingresaron a ella 35 mil aspirantes (*Regeneración*, 2017).

³⁹ Por ejemplo, un importante número de alumnos tiene padres que estudiaron el bachillerato; en cifras menores están quienes tienen papás que estudiaron alguna carrera, y los menos los que estudiaron algún posgrado. No obstante, una importante cantidad de alumnos tiene padres con estudios básicos.

Sumado a esto, los alumnos en cada plantel de bachillerato enfrentan problemáticas muy similares en ambos subsistemas. Con base en el documento presentado por el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP) de la Cámara de Diputados que analizó la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales de la Educación Media Superior (ENTELEMS), se muestran datos relacionados con el abandono de sus estudios debido, en primer lugar, a la falta de recursos económicos (33% en mujeres y 42% en hombres) por lo que muchos de esos jóvenes -que desertan- se incorporan al trabajo; la segunda causa es el matrimonio, producto de embarazos no deseados, y la tercera es la reprobación porque los alumnos consideraron *muy complicados los estudios*; otra causa de deserción se debe a las largas distancias que hacen los estudiantes del hogar a la escuela (Arredondo, 2011, p. 23).

A esto se añaden factores de vulnerabilidad que afectan a algunos alumnos como las adicciones⁴⁰, el pertenecer a familias desintegradas, tener una vida sexual precoz y sin responsabilidad, la baja autoestima, vivir en contextos de inseguridad y violencia, el padecimiento de alguna enfermedad crónica o problemas psicológicos, por mencionar algunos. En este ambiente, las escuelas universitarias tienen pocas posibilidades de intervención.

También se adhieren elementos propios de la institución como la preparación, vocación y seguridad económica de los docentes, la política de interacción de las autoridades, la configuración de los grupos escolares por turno, las condiciones escolares para la convivencia y el aprendizaje, entre otros, que inciden en el aprovechamiento académico de los jóvenes, así como en su formación cívica.

Por ejemplo, un recurso que se ha vuelto necesario para la escuela (y en general para las sociedades actuales) es el acceso a internet. Tanto en la ENP como en el CCH existe wifi, la señal de red (Red Inalámbrica Universitaria, RIU), pero es insuficiente e inestable; son escasos los alumnos y profesores que la usan. Es más común verlos haciendo uso del internet en las aulas mediante redes privadas en sus dispositivos móviles, pero raramente es utilizado para algún trabajo de clase. Esta situación ha generado conflictos entre profesores y estudiantes dentro de los salones de clases por el uso 'desmedido' de los teléfonos celulares que los

⁴⁰ En México, el consumo de drogas aumentó 47 por ciento en los últimos 7 años entre la población de 12 a 65 años de edad, reveló la Encuesta Nacional de consumo de Drogas, Alcohol y tabaco 2016-2017. Manuel Mondragón y Kalb, [entonces] titular de la Comisión Nacional contra la Adicciones, dijo que lo preocupante es que el consumo de los adolescentes de 12 a 17 años aumentó 125 por ciento y el de mujeres 222 por ciento (Jiménez, 2017).

alumnos realizan o por el excesivo uso del internet para sus tareas. En los planteles es punto de tensión constante que incluso ha ameritado la intervención de otras instancias (tutores, autoridades, jurídico, padres de familia, entre otros).

En este contexto, los alumnos durante su bachillerato pueden cambiar su cultura y “adquirir o modificar valores políticos y sociales, de aprender a pensar, a escuchar, a expresar con propiedad sus ideas, a definir su participación social y política” (Durand, 2001); pero también es cierto que pueden reafirmar la cultura ya adquirida previamente en su familia, barrio o escuela, y en esta dinámica los profesores (y demás actores educativos) tienen un papel significativo.

Profesores

En la UNAM, la docencia, que es una de sus funciones sustantivas, enfrenta serios problemas estructurales. Uno de ellos es la precariedad salarial. Por ejemplo, del total de la plantilla de profesores, 80 por ciento tiene nombramiento de asignatura lo que significa ser contratado por horas frente a grupo, con una percepción de casi 80 pesos por hora de clase impartida y con pocas posibilidades de acumular las 30 horas (atendiendo ocho grupos) para ser considerados de tiempo completo. El resto de los profesores tienen nombramiento de Carrera, lo que implica ser contratados por jornada laboral (tiempo completo de 40 horas, de las cuales 20 horas son para impartir clases a grupos), con sueldos más elevados y con menor carga de grupos.

A pesar de más fragilidad laboral, los profesores de asignatura atienden a la mayor parte de los grupos escolares que además están sobrepoblados por lo que es común que esos docentes estén saturados de trabajo, y tengan horarios que los obliguen a pasar mucho tiempo en la escuela.

En su mayoría pertenecen a la Asociación de Asociaciones de Profesores y Académicos de la UNAM (AAPAUNAM), organización gremial que desde 1975 ostenta la titularidad del Contrato Colectivo de los académicos; una minoría está afiliada al STUNAM. Estas representaciones negocian y acuerdan con las autoridades centrales, entre otras cosas, los aumentos salariales.

Pese a contar con estas organizaciones corporativas, el poder de compra de los salarios de los profesores, en términos reales, se ha deteriorado en más de 70 por ciento, de acuerdo al Centro de Análisis Multidisciplinario (2004) de la Facultad de Economía de la Universidad. En este sentido, dicho salario es considerado de los más bajos del mundo. “Los especialistas

concluyen que de 1977 a 2014, el poder de compra de los profesores de asignatura ha perdido el 71.48 por ciento de su valor para la categoría A, y el 72.77 para la B... para los profesores asociados de tiempo completo, el deterioro es del 67 por ciento de su poder de compra y para los profesores titulares de tiempo completo, del 64%” (Goche, 2015).

Respecto a la carrera profesional de los profesores, en la Universidad existen escasas posibilidades de ascenso laboral y académico, además de que es un proceso temporal largo e indeterminado. Pueden incrementar su salario con los programas de estímulos⁴¹, o con las promociones para la obtención de nombramientos más altos, como es el caso de los concursos de oposición para definitividades (horas) o para plazas de carrera, o la designación de plazas de carrera a contrato por artículo 53⁴² del Estatuto del Personal Académico. Sin embargo, la misma estructura de desigualdad y precariedad que padece la mayoría de los académicos pone en entredicho las posibilidades equitativas que brinda la carrera académica en la Universidad.

En este contexto se agregan otras dificultades para los profesores. Una de ellas es el eje meritocrático de la labor docente que incide en los programas de estímulos a la productividad y a la formación académica, lo que ha impactado en la reducción y la diferenciación de ingresos y de nombramientos docentes (Centro de Análisis Multidisciplinario de la Facultad de Economía, 2004). El efecto de esto ha sido que los profesores “en vez de ocuparse por mejorar el nivel académico de sus alumnos, se muestran más preocupados por incrementar su “productividad” compitiendo entre sí” (Goche, 2012). Además, la productividad docente se limita a lo que las autoridades en turno consideren como ‘productivas’, pues son ellas las que determinan los criterios de evaluación; lo que atenta contra la libertad de cátedra e investigación. Esta individualización de la labor docente ha provocado la segmentación del trabajo y la desorganización, política y académica de los profesores.

Un aspecto más que debilita la posibilidad de hacer carrera académica son los estudios de posgrado. Para muchos docentes es imposible realizar estos estudios, que son ampliamente

⁴¹ Existen dos programas de estímulos a la productividad que amplían el ingreso monetario de los académicos (mas no el salario), y que evalúan el desempeño docente y el grado académico. Para los profesores de asignatura se denomina Programa de Estímulos para los Profesores de Asignatura (PEPASIG), y para los de carrera se llama Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE). Son programas compensatorios al ingreso pero que no representan nada para los salarios y las prestaciones laborales como las vacaciones, las jubilaciones o los retiros.

⁴² “Artículo 53: El Consejo Universitario designará a los profesores extraordinarios a propuesta del director de la dependencia interesada, quien deberá contar con la previa aprobación del consejo técnico o interno que corresponda” (AAPAUNAM, 2013, p. 89).

valorados en los programas de estímulos y en los concursos de oposición abiertos, pues los apoyos institucionales son insuficientes; además las licencias o comisiones con goce de sueldo (previa concesión del director del plantel en turno) proceden sólo si los profesores tienen definitividad o si estudian la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS).

En el plano administrativo-laboral, los profesores del bachillerato universitario, además de acreditar los requisitos para poder dar clases (trazados por Sistema de desarrollo del personal académico, SIDEPA, en la prepa, y por la Secretaría Académica, en el CCH) debe cumplir durante cada ciclo escolar con firmar sus asistencias con puntualidad, entregar a tiempo las calificaciones parciales y finales, así como los proyectos e informes de trabajo anuales.

En ambas dependencias existe el Cuestionario de Actividad Docente (CAD) con el cual los estudiantes evalúan a sus profesores cada periodo escolar; para los académicos, los resultados son importantes sobre todo para aspirar a las promociones o concursos; sin duda, si es analizada la evaluación, ayudaría mucho a mejorar las prácticas en las clases.

Este breve acercamiento a las características generales de los profesores del bachillerato universitario da cuenta de que son un sector heterogéneo (precario, desigual, segmentado y diferenciado), aspecto que se traduce en la diversidad de las clases, de la civilidad magisterial y del trato que les brindan a los estudiantes. El marco de la formación cívica de los alumnos está condicionado mucho por la precariedad laboral descrita y por la vocación, preparación y empatía por la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, se entiende que, aunque el sector docente es valorado por los estudiantes de manera positiva, éstos les siguen cuestionando sus inasistencias y/o impuntualidades, el autoritarismo, las formas confusas de evaluación (que se traducen en reprobaciones o acreditaciones injustas), la poca preparación profesional (disciplinaria y didáctica) y, en algunos casos, el abuso del poder para lucrar con ellos (les venden libros o material didáctico, los obligan a asistir a obras de teatro o los sancionan para poder acreditar), o usarlos para distintos intereses personales (laborales, políticos y hasta sexuales).

Trabajadores administrativos

En ambos subsistemas de bachillerato, el perfil del trabajador administrativo (de base) está regido por el Estatuto del Personal Administrativo al servicio de la Universidad. De acuerdo con el Artículo 4, señala que dicho trabajador “es toda persona que presta a la Universidad servicios materiales, intelectuales o de ambos géneros” (UNAM, 1972). Se divide en tres grupos: Trabajadores de confianza, Trabajadores de base y Trabajadores temporales y por obra determinada.

Los trabajadores de base desempeñan labores de carácter permanente para el desarrollo normal de los servicios de la Universidad. Su perfil, desglosado en el Artículo 23 del mismo estatuto, especifica algunas de sus características: Desempeñar sus labores, sujetándose a las normas y reglamentos que las regulen y a la dirección de sus jefes inmediatos, con la intensidad, cuidado y esmero apropiados, en la forma, tiempo y lugar convenidos; observar buenas costumbres durante el servicio; cumplir con las obligaciones que les impongan los reglamentos interiores de trabajo; guardar reserva en los asuntos de que tengan conocimiento con motivo del trabajo que desempeñen, cuya divulgación pueda causar perjuicios a la Universidad; evitar la ejecución de actos que pongan en peligro su seguridad y la de sus compañeros, comunicando a sus jefes inmediatos las observaciones que hagan para evitar daños y perjuicios, y, prestar el auxilio que se necesite, en cualquier tiempo, cuando por siniestro o riesgo inminente peligren las personas, los intereses de la Universidad o sus compañeros de trabajo. Además, debe asistir puntualmente a sus labores y restituir a la Universidad los materiales no usados y conservar en buen estado los instrumentos y útiles que les hayan dado para el trabajo, no siendo responsables por el deterioro que origine el uso natural de estos objetos, ni del ocasionado por caso fortuito, fuerza mayor o por mala calidad o defectuosa construcción (UNAM, 1972).

Dentro de las acciones prohibidas se encuentran las actividades políticas en horas de trabajo, darle mal uso a los útiles y las herramientas suministrados por la Universidad, sustraer de la oficina, taller o establecimiento universitarios, útiles de trabajo, instrumentos o materiales, sin permiso de las autoridades correspondientes, hacer colectas, rifas o sorteos, de cualquier clase durante las horas de trabajo, salvo permiso de su jefe inmediato; presentarse al trabajo en estado de ebriedad o bajo la influencia de algún narcótico o de droga enervante; portar armas de cualquier clase durante las horas de trabajo, a excepción de aquellas que forman parte de las herramientas o útiles propios del trabajo y de las que porten los veladores, y faltar al trabajo

sin causa justificada o sin permiso del jefe inmediato, dado en los términos de los reglamentos interiores de trabajo (UNAM, 1972).

Los trabajadores administrativos se agrupan en el Sindicato de Trabajadores de la UNAM (STUNAM) quien es el órgano gremial que los dirige. En números representan el segundo o tercer sector de las comunidades escolares, estando por debajo de los estudiantes y/o docentes. Se distribuyen en ambos turnos.

En el caso de la ENP, en el ciclo escolar 2013 tenía adscritos 2 mil 421 trabajadores de los cuales 248 son del plantel siete (DGENP, 2013), mientras que el CCH cuenta con cerca de dos mil 400, de los cuales 480 pertenecen al plantel Oriente (Peralta, 2016, p. 16).

Autoridades

Las autoridades (y sus funcionarios), son el sector más minoritario respecto al total de la comunidad. En general, el número de integrantes del cuerpo directivo (integrando a personal de confianza y profesores comisionados para actividades académico-administrativas) no supera los 40 elementos en cada plantel para ambos turnos; esta es una de las causas por lo que muchas veces, sus acciones quedan rebasadas por contingencias como accidentes, movimientos políticos, problemas escolares, entre otros, además de que no siempre tienen el consenso de la comunidad.

En términos formales, existen dos tipos de autoridades en el bachillerato universitario: los directores generales y los Consejos Técnicos. Su perfil está planteado en sus propios reglamentos: En la ENP, de acuerdo al Artículo 11, las autoridades son la directora general y el Consejo Técnico, siendo la de mayor jerarquía, la primera; los directores de los planteles son considerados representantes de la directora. Las principales prioridades de las autoridades, de acuerdo al artículo 14, apartado IV, son “dictar las medidas conducentes para que se cumplan las normas que rigen a la UNAM y garantizar que las funciones sustantivas se cumplan” (Escuela Nacional Preparatoria, 1998). En el CCH, a diferencia de la prepa, quien tiene mayor jerarquía es el Consejo Técnico, aunque en la práctica la dirección general es quien asume mayor autoridad. En los planteles del bachillerato, los directores son electos por el rector, a propuesta de los directores generales.

Las autoridades requieren de un cuerpo de funcionarios para cumplir con sus tareas quienes son las personas nombradas por los directores; dichos funcionarios ocupan desde cargos administrativos y académicos hasta políticos, ya sea en secretarías y departamentos. Se consideran trabajadores de confianza⁴³ de las direcciones.

En general, a las autoridades (que incluye al cuerpo de funcionarios) les corresponde garantizar las condiciones de estudio, de servicios y laborales, la integridad y convivencia de la comunidad, el cuidado de las instalaciones, el desarrollo de los planes de trabajo, la administración de los recursos materiales y de la infraestructura, entre otros; asimismo, les compete prevenir riesgos y resolver las problemáticas que se presenten en las escuelas, poniendo en el centro de prioridades la formación de los estudiantes. De acuerdo con el material de trabajo del Diplomado para la formación de Directivos de la Enseñanza Media Superior 2014, un integrante de la dirección debe constituir, conciliar y desarrollar las competencias de su grupo de trabajo para lograr los objetivos de eficiencia y calidad en las escuelas. Al respecto existen dos características importantes que debe tener: actitud de servicio y liderazgo, ambos deben verse reflejados en su elevada responsabilidad social que tienen, sobre todo, en la formación de los alumnos. Además, requiere hacer uso de su autoridad, comunicarse, tomar decisiones y coordinar adecuadamente sus equipos para cumplir con las tareas encomendadas.

La estructura organizativa de la Dirección General de la ENP es la siguiente: director general, secretario general, secretario académico, secretario de apoyo a la comunidad, secretario de difusión cultural, secretario de planeación, secretario administrativo y coordinador de la oficina jurídica.

⁴³ Los trabajadores de confianza tienen funciones de dirección, fiscalización o vigilancia de las actividades administrativas de la Universidad, así como los que integran el personal de las secretarías y ayudantías particulares y privadas de las autoridades y altos funcionarios de la misma, los que estén ocupados en trabajos personales de dichas autoridades y funcionarios y los que no figuren en el tabulador universitario. Las plazas de los trabajadores de confianza deberán figurar, expresamente, en los presupuestos anuales que apruebe el Consejo Universitario (UNAM, 1965).



En los planteles, la estructura organizativa es muy semejante, existe el cargo de director, secretario general, secretario académico, secretario de asuntos escolares, secretario de apoyo a la comunidad, coordinador de difusión cultural, jefe de la unidad administrativa y coordinador jurídico. Además, se cuenta con un coordinador de materias experimentales, un coordinador de mediatecas y un coordinador de actividades deportivas.

Existen otros órganos que no son considerados como autoridades ni como funcionarios pero que conjuntamente resuelven muchas problemáticas en la ENP y en los planteles: El Consejo General de Enseñanza de la Escuela Nacional Preparatoria y el Consejo Interno; son nombrados órganos académicos de asesoría de la Escuela Nacional. Son presididos por la directora general y los directores en turno, aunque existe cierto contrapeso de poder porque los demás integrantes (salvo los secretarios adjuntos) son representantes electos, por voto universal, libre y secreto, de los demás sectores universitarios como profesores, estudiantes y trabajadores administrativos⁴⁴.

La estructura organizativa de la Dirección General del CCH comienza con el director general y su cuerpo de secretarios: general, administrativo y de planeación (estos dos últimos fungen como asesores directos de la dirección); en una escala menor se encuentra el académico, de

⁴⁴ El Artículo 54 del reglamento de la ENP afirma que los consejos se componen de un profesor de cada especialidad, doce representantes alumnos repartidos proporcionalmente por años y turnos, un representante por cada turno de trabajo de los empleados administrativos del plantel (Escuela Nacional Preparatoria, 1998).

comunicación institucional, de informática, de programas institucionales, de servicios de apoyo al aprendizaje y el estudiantil.



En los planteles la estructura organizativa es muy semejante, existe un director, y distintos secretarios: general, académico y administrativo en un mismo nivel; les siguen los secretarios de planeación, docente, administración escolar, estudiantil y el secretario técnico del SILADIN, además de jefes o del departamento de información, de difusión cultural, psicopedagogía, asesorías, tutorías, mediatecas y actividades deportivas. Además, se cuenta con dos coordinadores en cada área y departamento de Matemáticas, Ciencias Experimentales, Talleres, Histórico Social, Idiomas y Educación Física.

Finalmente, otra instancia importante en los planteles del CCH, que no corresponde con alguna figura de autoridad pero que conjuntamente con los directivos resuelven problemáticas como la seguridad, es el Consejo Interno cuyos miembros (salvo los directores en turno y sus secretarios) son representantes, electos mediante el voto, de los demás sectores universitarios.

2.1.3. Otros factores que inciden en la formación cívica de los estudiantes

Los espacios escolares⁴⁵

También pueden ser considerados espacios cívicos porque son los lugares en donde se desarrollan relaciones de civilidad entre distintos actores en una temporalidad concreta. Son importantes tanto las características físicas (dimensión e infraestructura) como las actividades que se realizan, pues mediante la configuración de normas cívicas se condicionan las relaciones de interacción, convivencia y poder. Precisamente, este rasgo normativo de cierta autoridad o autoridades (directivos, funcionarios, profesores, trabajadores, estudiantes u otros) establece o delimita las formas en que los jóvenes se integran al plantel y a su comunidad.

En este sentido, la civilidad de los estudiantes en las escuelas del bachillerato universitario se construye en cada uno de los espacios cívicos en los que conviven y se relacionan. En términos generales se observan tres: 1) las aulas donde toman sus clases curriculares y en las cuales todos los alumnos, en todo o algún momento de su trayectoria escolar, están presentes; 2) los lugares destinados a actividades extracurriculares que son realizadas por un número menor de alumnos, si se compara con las matrículas escolares, y 3) las zonas en donde pasan su tiempo libre, que involucran también aquellos espacios externos al plantel; al igual que las clases, todos los alumnos están en este tipo de lugares, aunque no son los mismos ni los usan de igual manera para convivir.

En cada espacio escolar, las normas cívicas existentes responden más a los intereses de algún o algunos actores de la comunidad universitaria, con mayor poder y autoridad, por lo que se convierten en normas predominantes que conducen las formas de convivencia y de participación cívicas. Esto no significa que cada espacio esté aislado de los demás; por el contrario, están conjuntamente articulados institucional y socialmente.

Así, las relaciones cívicas que se configuran son diferenciadas para cada uno de los sujetos que participan debido, entre otros factores, a sus propias condiciones y trayectorias individuales (enmarcadas en estructuras de desigualdad): de manera formal, todos los estudiantes debieran

⁴⁵ Se entiende por espacios escolares a todos los lugares de la escuela: aulas, baños, laboratorios de ciencias y de cómputo, auditorios, audiovisuales, cafeterías, instalaciones deportivas, pasillos, explanadas, accesos principales, estacionamientos, bibliotecas, almacenes, áreas culturales y administrativas, entre otros; también se suman los espacios virtuales, así como los espacios externos a las escuelas que son frecuentados por los estudiantes.

estar en sus clases curriculares, poder complementarlas con actividades extracurriculares y pasar parte de su tiempo libre en su plantel o fuera de él. En los hechos, este panorama no se presenta en todos los estudiantes porque para quienes acumulan más rezagos y vulnerabilidades de distintos tipos, su estancia es de mayor riesgo o exclusión. Esto trasciende en las formas de convivencia y de participación cívicas que tienen los estudiantes, y también en su capacidad de agencia.

En este sentido, en la medida que los estudiantes estén más tiempo en uno u otro lugar, y dependiendo la manera en cómo lo hagan, será el civismo que desarrollen; a veces orientado por el civismo formal o ideal de la institución, o por la civilidad práctica y genérica, también de la institución, estrechamente articulada con la de la sociedad; cualquiera que sea el caso, se articula a los distintos modelos de civilidad que pueden ser tradicionales y autoritarios, o a otros con mayores tintes democráticos (liberales o republicanos).

Entorno de las escuelas y acceso a los planteles

Uno de los rasgos característicos de la escuela pública, sobre todo en el siglo XX, ha sido su vínculo con su medio social. En muchas ocasiones logró ser la fuente para la participación comunitaria y barrial. Logró ser un medio de desarrollo de su entorno –la comunidad se hacía presente en la actividad educativa–, y fortalecía su capacidad de organización, reflexión, expresión y acción. Sin embargo, en el actual contexto los procesos desmedidos de urbanización y la propia crisis de la escuela pública han provocado “el divorcio casi crónico entre escuela y entorno, entre el proceso de socialización dentro de la institución escolar y fuera de ella” (Corbonell, 2006, p. 96).

En el caso del bachillerato universitario, la ubicación originalmente de sus planteles en la ‘periferia’ de la ciudad⁴⁶, tuvo la intención de expandir la cobertura en las zonas donde existía una gran demanda de jóvenes con posibilidades de estudio. Sin embargo, el crecimiento de la zona metropolitana ha hecho que los planteles reciban a muchos alumnos procedentes de lugares más lejanos e incluso más marginados (de los que se había ‘calculado’ cuando fueron

⁴⁶ Los actuales nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria fueron inaugurados entre los años de 1955 y 1980 (plantel 1, 1980; 2, 1978; 3, 1980; 4, 1964; 5, 1955; 6, 1959; 7, 1964; 8, 1965, y 9, 1965), mientras que los cinco de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades entre 1971 (Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo) y 1972 (Oriente y Sur).

creados), lo que ha transformado, en parte, la relación de las escuelas con su entorno (y con el entorno de los alumnos).

Sumado a esto, las políticas educativas no han tomado como objetivo importante, fortalecer el vínculo entre las escuelas y sus entornos (tampoco las comunidades vecinales lo han impulsado), a pesar de que conjuntamente enfrentan problemáticas comunes (inseguridad, vialidad, comercio ambulante, abuso de autoridad, venta de estupefacientes a los adolescentes, violencia, problemas con el suministro de agua, drenaje, ente otros), lo que indirectamente ha fomentado un civismo práctico que ha naturalizado el alejamiento entre el aspecto formal de la escuela y el entorno, a pesar de su estrecha articulación en las interacciones de los estudiantes.

En los dos siguientes apartados se describen algunos rasgos formales de las escuelas estudiadas, Escuela Nacional Preparatoria, plantel número 7 y la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente, desde el plano institucional, sobre todo el curricular y los espacios escolares, así como algunas particularidades de sus estudiantes y profesores; de igual forma se recupera el análisis de los entornos barriales de las dos escuelas de estudio, así como el acceso a ellas que comúnmente realizan los jóvenes, para tratar de comprender la manera en que influyen todos esos factores en la formación cívica de los alumnos.

2.2. Civismo formal en la ENP 7

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) fue creada el 2 de diciembre de 1867 por el presidente liberal Benito Juárez en el periodo de la Restauración de la República, después de la intervención francesa y tras el derrocamiento del gobierno imperial de Maximiliano de Habsburgo.

La fundación de la ENP se realizó en el marco de la expedición de la Ley Orgánica de la Instrucción Pública del Distrito Federal que pretendía transformar radicalmente el sistema educativo, hasta entonces controlado por la iglesia católica y los sectores denominados conservadores. La creación de la preparatoria daba coherencia a los ideales liberales, expresados en la Constitución de 1857, específicamente con el artículo tercero, al responder a las necesidades de un México que se iba proyectando como un Estado-nación liberal, constitucional y laico⁴⁷. Su primer director fue el doctor Gabino Barreda, quien fue alumno de Augusto Comte, principal representante del pensamiento positivista francés.

Desde su primer ciclo escolar (que inició el 3 de febrero de 1868) y hasta 1982, su principal escuela se ubicó en las instalaciones del Antiguo Colegio de San Ildefonso en el centro de la Ciudad de México, conocido como el Barrio Universitario. Posteriormente, debido al incremento de la demanda de estudiantes, la ENP tuvo que abrir paulatinamente sus nueve planteles en diversas zonas de la Ciudad de México. Éstas llevan los nombres de destacados personajes de la misma institución: Plantel 1, Gabino Barreda; Plantel 2, Erasmo Castellanos; Plantel 3, Justo Sierra; Plantel 4, Vidal Castañeda y Nájera; Plantel 5, José Vasconcelos; Plantel 6, Antonio Caso; Plantel 7, Ezequiel A. Chávez; Plantel 8, Miguel E. Schulz; y Plantel 9, Pedro de Alba (Escuela Nacional Preparatoria, 2017).

El Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria se diseñó bajo la premisa positivista sobre la educación (científica): como una condición necesaria para lograr el orden y la estabilidad en México. Pretendía una formación integral de los estudiantes mediante una enseñanza enciclopédica. Uno de sus lemas más significativos refiere a “Saber para prever, prever para obrar”, que mediante teoría y práctica ha promovido una mentalidad progresista.

⁴⁷ La Escuela Nacional Preparatoria pretendía desarrollar un sistema educativo estructurado en todas las disciplinas científicas del bachillerato; además, intentó ofrecer las bases para resolver los problemas que el país enfrentaba, mediante la educación y la formación de nuevos ciudadanos.

“Una mentalidad laica que se alejaba, mediante la educación positivista, de los dominios de la filosofía abstracta, metafísica y teológica” (Garzón, 1998).

La enseñanza se estructuró a manera de cátedras en las cuales el rol del estudiante era pasivo. Además, el mapa curricular, se constituyó en tres niveles: “1) Raciocinio puro. 2) Observación como base del anterior. 3) Observación y experimentación reunidas. En otras palabras: primero las matemáticas, luego las ciencias naturales y finalmente la física o, mejor aún, el mundo real y concreto. El fenómeno en su integridad, lejos de las determinaciones abstractas, lejos de la metafísica. Así, pues, el fenómeno, la realidad, se comprenden bajo las certezas y evidencias de la ciencia que, a su vez, se apoya de la Lógica”⁴⁸ (Sarmiento, 2000).

Desde entonces, el plan de estudios ha pretendido fomentar una “mentalidad uniforme en los ciudadanos que acudieran a la ENP” (Parra, 1910, p. 4), fundamentada en el laicismo y el espíritu positivo de la ciencia, aunque, posteriormente se le sumaron propósitos como el vincularse con el aparato productivo (primera mitad del siglo XX), la formación integral (segunda mitad del siglo XX), y la incorporación del estudio tecnológico (siglo XXI).

En este desarrollo histórico de la ENP, la formación cívica de los estudiantes se ha estructurado implícitamente en el currículo y en su propio reglamento. En el primero es reiterativo el enaltecer valores universitarios como el laicismo, la autonomía y el espíritu crítico sobre la base de lo informativo (disciplinar) y prescriptivo (ético), aunque con escasa promoción de la participación estudiantil y académica en la vida política. En cuanto a su reglamento, en el artículo 2º, se ha propuesto dotar a los alumnos de una "formación cultural, preparación adecuada para la vida y un desarrollo integral de su personalidad, que los capacite para continuar estudios profesionales, conforme a su vocación y a las obligaciones de servicio social..." (Escuela Nacional Preparatoria, 1998). Además, en el artículo 48 cita los derechos y obligaciones de los alumnos señalados en los artículos 86 y 87 del Estatuto General de la Universidad, con una influencia mayor de preceptos liberales porque hacen alusión a la conformación de ciudadanos dentro del marco del individuo autónomo y capacitado.

⁴⁸ El Plan de estudios de la ENP iniciaba con matemáticas: aritmética, álgebra, geometría y trigonometría, con nociones fundamentales de cálculo infinitesimal. Se continuaba con ciencias naturales: cosmografía, precedida de las nociones indispensables de mecánica racional, física, geografía, química, historia natural e historia de la metafísica. Al final se incluían lo que se denominaban las materias de lógica: raíces griegas, ideología, moral, gramática general, gramática española, literatura y cronología. También, al final, los idiomas como latín, inglés, francés y alemán. Paralelamente, se intercalaron en la estructura general de los contenidos materias prácticas como: teneduría de libros, taquigrafía y dibujo (Velázquez, 1992, p. 13).

Plan y programas de estudio

En la actualidad, la Preparatoria posee una infraestructura de nueve planteles donde hay cerca de "52,000 alumnos a quienes ofrece una educación integral" (Jurado, 2015, p. 10). Su modelo educativo está orientado a la enseñanza y su legado formativo es de casi 150 años de historia. El mapa curricular está integrado por 89 materias y sus contenidos de enseñanza establecen tres etapas de formación gradual: en cuarto, es decir en el primer año de bachillerato, la etapa de introducción (Núcleo básico), en quinto la de profundización (Núcleo formativo cultural), y en el sexto y último año curricular, la de orientación (núcleo preuniversitario o propedéutico), que integra materias obligatorias y optativas en sus cuatro áreas (Escuela Nacional Preparatoria, 2017). Los preparatorianos deben cursar formalmente doce materias en el primer año, once en el segundo y diez en el último año de bachillerato.

En esa estructura académica existe un mayor número adscrito a las disciplinas matemáticas y de ciencias experimentales. Solo 16 incluyen contenidos o temas 'relacionados' con lo cívico (por ejemplo, la democracia, el trabajo en equipo, la identidad, la participación, el Estado, la historia de país, entre otros), de las cuales, cinco materias pertenecen al Colegio de Historia (Historia Universal III, Historia de México II, Historia de la Cultura, Historia de la Revolución mexicana e Historia del arte), cuatro al Colegio de Ciencias Sociales (Derecho, Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas, Problemas sociales, políticos y económicos de México y Sociología), tres al Colegio de Filosofía (Ética, Historia de las Doctrinas filosóficas y Pensamiento filosófico de México), tres al Colegio de Geografía (Geografía, Geografía económica y Geografía política), dos al Colegio de Orientación educativa (I-II), y una al Colegio de Psicología e Higiene (Higiene mental). Del total de estas materias, ocho son de Tronco común (de 28 en total), por lo que tienen carácter obligatorio: Historia Universal, Geografía, Historia de México, Ética, Orientación educativa (I y II), Derecho e Higiene Mental.

El resto de materias que hacen explícitos contenidos cívicos pertenecen al sexto año escolar. Dada al área inscrita por el alumno, podrá cursar ninguna si opta tanto por el Área I Físico–Matemáticas y de las ingenierías o el Área II Ciencias biológicas y de la salud; cursará hasta cinco en el Área III Ciencias sociales: tres obligatorias (Geografía económica, Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas y Problemas sociales, políticos y económicas de México), y dos optativas (Geografía política y Sociología), y cursará hasta cinco materias en el Área IV Humanidades y artes: tres obligatorias (Introducción al estudio de las ciencias sociales

y económicas, Historia de la cultura e Historia de las doctrinas filosóficas) y dos optativas (Revolución mexicana, Pensamiento filosófico de México o Historia del arte).

Desde el ámbito curricular, el número de materias que un estudiante pudiera cursar, en caso de cubrir el total de asignaturas propedéuticas (3) en el Área III con contenido social, son catorce, con una carga-horario de 90 horas por año escolar, lo que equivale a 1, 260 horas 'dedicadas' a aprender contenidos disciplinares relacionados con el civismo.

Sumado a esas materias de 'contenido cívico', los alumnos deben cursar otras de distintas áreas (I, Ciencias Físico - Matemáticas y de las Ingenierías; II, Ciencias Biológicas y de la Salud, y IV, Las Humanidades y las Artes). En promedio, un alumno regular (que no ha reprobado asignaturas) cursa doce materias el primer año, doce el segundo y catorce el tercero; si es irregular, puede cursar hasta quince materias en quinto y sexto semestres (número que hace casi 'imposible' acreditar todas en un ciclo escolar). En este subsistema de bachillerato, acreditar materias reprobadas sólo es posible mediante el recursamiento (una sola oportunidad) y la presentación de exámenes extraordinarios (tres periodos al año) para los cuales existen cursos de preparación.

A los grupos escolares se les asigna por lo regular un salón de clases para que cursen casi todas sus materias, salvo cuando tienen que ir a los laboratorios o las actividades estéticas o deportivas. La asignación se hace por grado de estudio. Los de cuarto año, toman sus clases en la planta baja de casi todos los edificios; los de quinto, cursan en el primer piso y los de sexto hacen lo mismo en el segundo nivel. Cabe recordar que, como estudiantes de tiempo completo, el tiempo libre que tienen es poco, además de que es una escuela pequeña lo que significa que los espacios para convivir son reducidos, incluyendo el de las aulas. En este contexto, los estudiantes de la prepa tienen poca movilidad dentro de su escuela puesto que conviven la mayor parte del tiempo en el salón de clases y con su grupo escolar; son los profesores quienes cambian de salones cuando atienden a diferentes grupos.

Por lo general, las clases tienen una duración de 50 minutos (a las que se le denominan clases de 'una hora'), mismas en las que se pierde, de manera natural, entre diez y quince minutos, por los cambios de grupo o materia, el pase de lista o algún percance de los distintos actores de la clase; las menos de las veces hay sesiones de 100 minutos (o de 'dos horas'). Este aspecto limita, en muchos sentidos, las acciones pedagógicas para tratar los contenidos curriculares ya que 'sólo es posible' impartir sesiones expositivas de los profesores (o de

algunos alumnos) con escasa retroalimentación o trabajo grupal. En este ambiente escolar, los jóvenes trabajan de modo individual, escuchan al profesor y toman apuntes (a veces dictados) y, si es el caso, desarrollan actividades individuales para reforzar el aprendizaje conceptual.

Salvo en las materias de idiomas y educación estética y artística, los alumnos cursan en grupos escolares más pequeños y distintos, dependiendo la actividad que elijan o las que les haya sido asignada por la administración (como sucede en el primer año de bachillerato). Al día, cada grupo escolar tiene en promedio entre cinco o seis clases. Por lo general, tienen más de diez profesores por cada ciclo escolar.

Dentro de las aulas de la prepa siete, los estudiantes padecen hacinamiento e inmovilidad. Esto debido a que existe sobrecupo en los grupos escolares (conformados entre 70 y 100 alumnos), en salones construidos para 50 personas; además, de la existencia de pupitres individuales y el estrado.

Los pupitres de las aulas de la prepa son individuales y desde hace aproximadamente más de una década dejaron de estar atornillados al piso; no es común que los profesores pidan moverlos. Son pupitres insuficientes (y algunos averiados) lo que provoca que varios jóvenes tengan que ir a buscarlos a otros salones o tomen la clase sentados en el piso o en el estrado, o de pie recargados en alguna pared. Por supuesto que la falta de sillas, lo estrecho de los salones y la nula movilidad en ellos, provoca conflictos entre los estudiantes⁴⁹. Basta imaginar lo complicado que resulta llegar al salón para ganar silla o salir al baño en medio de la clase.

Sumado a esto, la falta de enchufes impide hacer uso de proyectores y computadoras para la enseñanza por lo que el soporte didáctico de los docentes se limita al pizarrón (blanco), con algunos materiales impresos, y, sobre todo, con la retórica o el dictado del profesor.

El estrado lo tiene la mayor parte de los salones; refiere a la plataforma (de concreto) situada tres escalones más alto (cerca de 50 centímetros) que el resto de la superficie del aula donde están los pupitres de los estudiantes. En el estrado, se sitúa la pizarra y el escritorio del profesor, y es ahí donde prescribe su clase. Por lo alto de la plataforma, salones estrechos y el amontonamiento de los pupitres, resulta casi imposible que el docente pueda coordinar su sesión trasladándose por todo el salón. Por lo general, permanece en la tarima que tiene

⁴⁹ En los últimos años, un factor de conflicto común en las aulas se deriva de las limitaciones en su infraestructura. Por ejemplo, las escasas conexiones provocan peleas y enemistades porque los estudiantes buscan a toda costa recargar sus teléfonos o dispositivos móviles.

aproximadamente tres metros de largo, y desde allí imparte la lección cada día. Implícitamente la relación entre profesor y estudiantes se desarrolla de manera vertical, monótona y lineal.

Para un importante número de profesores y estudiantes que fueron entrevistados para este trabajo, el estrado funciona para fortalecer la tutela del docente porque le permite una mejor posición para exponer con claridad las lecciones y las indicaciones; el resultado se percibe en una mayor atención de los alumnos, además de que garantiza orden en las clases. Destaca que los comentarios vertidos no hicieron mención en promover más la participación de los estudiantes en las sesiones, ni en diversificar las dinámicas de trabajo. En los hechos, el estrado continúa cumpliendo funciones para la vigía, el control y la estrechez de espacios de libertad; aspecto que 'no desagrada' a los jóvenes, pero que, en determinadas circunstancias, tanto para el aprendizaje como la formación cívica, es motivo de tensión.

El tipo de enseñanza en la preparatoria es la clase en forma de cátedra, definiendo roles muy claros: el docente enseña, los estudiantes aprenden. Además, bajo esa idea de la responsabilidad individual, impulsa fundamentalmente el trabajo escolar en el cual, cada alumno trabaja solo, por lo que es evaluado del mismo modo; prevalece el examen tradicional (que valora sobre todo conocimientos disciplinares) como principal forma de acreditación.

Existen tres problemas comunes que enfrentan los alumnos (y los profesores) por la estructura curricular: el exceso de contenidos disciplinares en cada una de las materias que reduce las posibilidades de realizar otro tipo de actividades o de tener tiempo libre; la gran cantidad de asignaturas que deben cursar en cada ciclo escolar (lo que se traduce en muchos estilos docentes a los cuales deben adaptarse), y derivado de esto, los procesos de evaluación que siguen siendo muy arbitrarios ya que sólo los profesores tienen injerencia en ellos: mediante el ejercicio de su 'libertad de cátedra', pueden enviar a los alumnos a examen final o examen extraordinario, ya sea por criterios administrativos (faltas acumuladas), académicos (sacar ocho o menos calificación en las evaluaciones parciales), o de conducta.

Como características necesarias que los estudiantes de la prepa deben poseer para realizar sus estudios de bachillerato son la entrega y responsabilidad (esfuerzo y constancia), y, especialmente, el saber "administrar su libertad" (Jurado, 2019). En este sentido, la institución tiene la idea que si los alumnos saben hacer uso de su libertad (de manera sana y productiva), su éxito estará garantizado.

Respecto al tipo de ciudadano que se forma en la ENP, la institución refiere a la responsabilidad (sobre todo individual) como el principal rasgo, de la cual se deriva “manejarse en la legalidad, priorizando la equidad, en beneficio de la comunidad a la que pertenecen, sentando las bases para una vida personal y profesional satisfactoria” (Jurado, 2019).

De acuerdo a los modelos de civismo, en la ENP, desde su fundación en el siglo XIX, se promueve formalmente uno de tipo liberal. Ha pretendido, mediante una visión positivista y posteriormente humanística, práctica y formativa, e integral, fortalecer las libertades individuales en los estudiantes que se sintetizan en la libertad, autonomía y responsabilidad en sus quehaceres (sobre todo enfocadas a su profesionalización), así como en un liderazgo con servicio social⁵⁰.

Como lo indica uno de los discursos de bienvenida a los estudiantes de recién ingreso, actualmente la Preparatoria les proporciona una formación integral que es definida como una preparación desde el punto de vista científico, humanístico, social, cultural y físico. Bajo esta concepción, se les ofrece a los alumnos una vida académica para que destaquen en esta sociedad tan competitiva; se les proporciona “una amplia cultura de aprecio por su entorno y la conservación y cuidado de sus valores, una mentalidad analítica dinámica y crítica, y la capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades” (Jurado, 2011).

En resumen, la formación cívica que se impulsa en la ENP desde el ámbito formal tiene soportes positivistas y liberales que se observan en cinco aspectos: 1) el enaltecimiento de la ciencia (sobre todo matemática, experimental y lógica), 2) la individualización del trabajo estudiantil –realización de las tareas y de las evaluaciones-, del saber (las materias están organizadas por colegios y aunque se agrupan en áreas, cada materia es proyectada como un universo especializado y aislado de las demás), y de la función docente; 3) la estandarización

⁵⁰ El liberalismo define a los derechos como un instrumento de regulación del actuar del Estado, cuya función principal es proteger la autodeterminación de los individuos de las posibles tiranías del colectivo o del Estado, así como de los daños producidos por terceros. Esto conlleva a un diseño de instituciones donde se considera al individuo como único titular de los derechos y de las acciones jurídicas donde se pueda alegar su cautela; cualquier tipo de protección de grupos se ve como “corporativismo”. Una institución de mayor confianza para el ciudadano liberal es el mercado porque garantiza el encuentro igualitario entre los distintos actores económicos y sociales; aquí cada quien será recompensado por los esfuerzos realizados por sí mismo, y no debe ser recompensado por no hacerlo, esto es, debe tener lo que se merece (lo ganado por su mérito). El modelo cívico liberal orienta la enseñanza cívica hacia los espacios privados y le adjudica a la escuela cierta 'neutralidad' que en los hechos no la tiene porque la escuela se articula con ese proyecto de sociedad y de ciudadano (Horrach, 2009, p. 15).

de estudiantes de ‘tiempo completo’ con escaso tiempo libre; 4) la limitación del saber cívico a contenidos disciplinares e informativos, y 5) la promoción de valores universitarios desde una concepción prescriptiva como el laicismo, la autonomía y la responsabilidad individual⁵¹.

De acuerdo con los legados liberales, en las aulas de la prepa existen condiciones que hacen muy difícil ejercerlos ya sea por el hacinamiento y el inmovilismo, o por el control académico implementado desde el currículo y las prácticas docentes, aunque también influye la civilidad de los estudiantes que en la mayoría de casos está fuertemente articulada con el civismo genérico de la sociedad.

2.2.1. Estudiantes y profesores de la ENP 7

Estudiantes

De acuerdo a la Agenda estadística 2017, emitida por la Dirección General de Planeación de la UNAM, la población de alumnos inscrita en la Escuela Nacional Preparatoria, durante el ciclo escolar 2016-2017, fue de 51, 645 estudiantes. De ellos, 5, 881 pertenecen al plantel número siete, “Ezequiel A. Chávez”, lo que representa el 11% del total de los preparatorianos. Es la tercera escuela más poblada de las prepas a pesar de ser la tercera más pequeña con 645.54 metros lineales y 23 623.06 metros cuadrados.

Los alumnos de primer ingreso de la ENP 7 equivalen a 2, 024 jóvenes mientras que el resto, los de reingreso son 3,857. Prácticamente, es mínima la diferencia entre el número de hombres y de mujeres quienes conforman la matrícula: 2,931 y 2,950, respectivamente. Los estudiantes de la prepa siete son, mayoritariamente una población joven y soltera (99%), y hay un equilibrio entre hombres y mujeres (Dirección General de Planeación, UNAM, 2017). De acuerdo con la *Encuesta a Estudiantes de Bachillerato de la UNAM 2014*, cerca del 80% de ellos reside en la Ciudad de México, mientras que los demás provienen del Estado de México (Pogliaghi, Mata y Pérez, 2015, p. 33), sobre todo de los municipios periféricos a la Ciudad de México como Nezahualcóyotl, Ecatepec, Los Reyes La Paz, Chalco, Ixtapaluca, por mencionar algunos. Por su parte, en el aspecto laboral, son estudiantes que afirman no trabajar por lo que son considerados como alumnos de tiempo completo.

⁵¹ Este ámbito formal disminuye la posibilidad de que los estudiantes tengan experiencias académicas y cívicas colectivas, y una mayor intervención en los espacios públicos.

Siendo alumnos radicados en la Ciudad de México y el Estado de México, con un importante rendimiento escolar, reflejo de haber ingresado a la UNAM, 82 y 85% de ellos, de las generaciones 2014 y 2015 respectivamente, declararon ingresos familiares que los ponen por debajo de lo que una familia de clase media tendría mensualmente (seis salarios mínimos) (Dirección General de Planeación, UNAM, 2017).

En cuanto a sus antecedentes académicos es común encontrar a estudiantes que provienen de secundarias públicas. Para el caso de la preparatoria siete, los resultados de la encuesta señalada arrojan cifras del 87% de jóvenes que cursaron en ellas (Pogliaghi, Mata y Pérez, 2015, p. 36), resaltando que, del conjunto de las preparatorias, es la escuela que más alumnos tiene esa característica, muy semejante con los planteles del CCH.

Los jóvenes preparatorianos en su mayoría han cursado sin interrupciones sus estudios desde su educación primaria. En general, los alumnos de primer ingreso de dicha prepa no presentaron exámenes extraordinarios en la secundaria, y en caso contrario, presentaron promedios de secundaria altos: de 9 a 10 de calificación (36 y 42%, de las generaciones 2014 y 2015, respectivamente), de 8 a 9 (33 y 27%), y de 7 a 8 (30%), aunque cabe aclarar que, en comparación con las otras escuelas, estos estudiantes llegan con los promedios más bajos (Dirección General de Planeación, UNAM, 2017).

La permanencia de los estudiantes en las escuelas, al menos al inicio de su bachillerato, es influida, en parte, por haber quedado en el plantel solicitado. Como anteriormente se dijo, por lo general los aspirantes a ingresar tienen como primera y segunda opción a los planteles de la ENP, por lo que son las escuelas que reciben a los alumnos con los resultados más altos. Sin embargo, este fenómeno no ocurre con la prepa siete, porque es de las escuelas menos solicitadas; de acuerdo a la encuesta referida, “la mayoría de su matrícula estudiantil no la veía como primera opción (70%)” (Pogliaghi, Mata y Pérez, 2015: 46).

Profesores

El número de docentes de la Escuela Nacional Preparatoria es de 2, 592 (Jurado, 2018, p. 17), de los cuales, 275 son del plantel 7, es decir, cerca del 10.61 por ciento de académicos que atiende al 11 por ciento de la población estudiantil preparatoriana. Al igual que en todas las escuelas de la UNAM, la carga académica recae en los profesores de asignatura: de los 275

profesores de la prepa siete, 76% tiene nombramiento de asignatura (209⁵²), y 19% de Carrera, es decir, 66 (UNAM, 2017b). Esto muestra que poco más del 60% de profesores tiene un trabajo inseguro y con mucha carga, con horarios mixtos (no siempre de tiempo completo y en la mayoría de las ocasiones, incluyen horas “libres” –ahorcadas), y salarios menores. Muchas veces este sector de académicos usualmente tiene otro trabajo que merma su calidad docente y de vida.

De acuerdo con el informe de la Dirección General de Escuela Nacional Preparatoria 2014-2018, la planta académica del subsistema de la preparatoria tiene un rango de edad entre 21 y 84 años, siendo el promedio de edad de 50 años (Jurado, 2018, p. 17). Ligeramente hay más profesoras (54%) que profesores (46%). Algo que ha permanecido estable en los últimos años es el nivel de estudios de la planta académica; la mayoría de docentes cuenta con licenciatura (61.9%), 1% tiene especialización, 23% posee maestría y 4.1% tiene doctorado (Jurado, 2018, p. 17). En cuanto a los profesores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACyT, de los ocho que existen en la ENP, ninguno pertenece a la prepa siete (Jurado, 2016, p. 22). Respecto a quienes están registrados en algún programa de estímulos (PEPASIG o PRIDE) refiere a 58% de la planta académica.

Respecto al modo de trabajo de los docentes, formalmente lo realizan mediante los colegios (de especialidades y departamentos), de cada materia. Éstos agrupan a los académicos que imparten una materia; son pequeños en número y atienden algunas problemáticas de la disciplina en cuanto a la acreditación de los estudiantes (guías de estudios, elaboración de exámenes ordinarios y extraordinarios, y asesorías), la representatividad política (designación de representantes) y asuntos profesionales (cursos y actividades académicas), entre otros aspectos académico-administrativos.

En los hechos, la prepa tiene una estructura de organización docente de modo vertical. Aunque gozan de órganos colegiados (consejo interno, consejo técnico, consejo académico, comisiones dictaminadoras, coordinadores de materias, entre otros más), la participación política y pública de los profesores es mínima, pues sus ‘deberes’ se enfocan sobre todo a las clases. De esta manera, los cuerpos docentes se ciñen, por lo regular, a las políticas

⁵² De los 209 profesores de asignatura sólo 42 son definitivos y 52 son de carrera, 13 son técnico-académicos y uno de otra modalidad distinta (UNAM, 2017).

académicas y laborales de la dirección del plantel, mismas que están fuertemente alineadas a la dirección general, pocas veces afines con los intereses de sus representados.

2.2.2. Espacios escolares

El plantel siete de la ENP se compone de la escuela principal y de anexo; tiene un perímetro de aproximadamente mil 300 metros lineales y una superficie de 32 mil 500 m², de la cual un poco más del 80% está construido. Además, tiene un estacionamiento. La infraestructura de la Escuela Nacional Preparatoria alcanza poco más de 53 años. Las más recientes construcciones realizadas son los laboratorios de ciencias, la biblioteca y el Anexo.

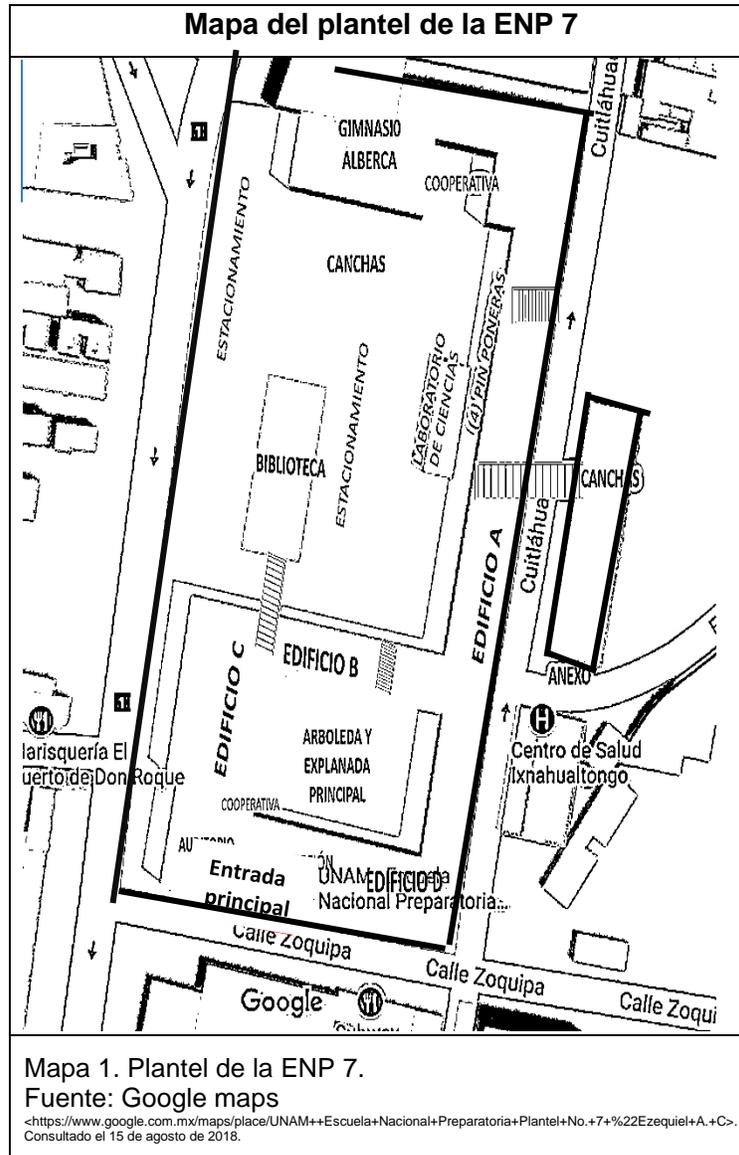
Cuenta con nueve edificios, de concreto, de tres niveles que albergan salones, laboratorios –cada uno dividido en dos secciones–, salones de cómputo, cuatro salas de audiovisuales, doce baños –cuatro de hombres y ocho de mujeres–, y la biblioteca. Por lo general las aulas para las clases se encuentran en los edificios A, B, C y en el Anexo. Sus dimensiones no son iguales; hay algunos que llegan a alojar hasta diez aulas en cada una de sus plantas; los laboratorios tienen las mismas capacidades en ambas secciones. Algunos edificios se identifican con una letra del alfabeto, de la “A” a la “D”; otros con el nombre de algún personaje histórico como el de la Biblioteca “Prof. José Castillo Farreras” y el auditorio.

Debido a su construcción los edificios están conectados entre sí; los grupos escolares son distribuidos por generación en cada piso (en donde se les asigna un solo salón), es decir, a los de cuarto año (primer año de bachillerato) les corresponde la planta baja, a los de quinto, el primer piso, y a los de sexto, el último. Sólo hay dos explanadas, la central que se encuentra en medio de la dirección y los edificios A, B y C, y la del Anexo.

Los espacios deportivos son fundamentalmente el gimnasio, la alberca y el área libre del Anexo en la cual está la cancha de fútbol y la pista de atletismo; para usarlos se requiere la supervisión de un profesor; sólo hay dos canchas de básquetbol libres para todos y están al lado del estacionamiento. Frente al edificio C hay pequeños jardines con árboles, en donde hay mesas de pin pon y ajedrez. A lo largo de los pasillos de los edificios, sobre todo del primer y segundo pisos hay bancas de cemento en las que permanentemente hay alumnos.

Esta forma arquitectónica, sumada a lo estrecho del plantel y a las pocas áreas para el deporte y la cultura, propicia que los estudiantes se alberguen en los pasillos o en sus salones de clase, lo que genera que los grupos escolares se muevan poco hasta en sus horas libres,

promoviendo mayor estancia como grupo y menor convivencia con otros integrantes de su preparatoria.



2.2.3. Entorno escolar y acceso al plantel

Desde el 11 de febrero de 1964, la Escuela Nacional Preparatoria⁵³, plantel 7 “Ezequiel A. Chávez”, se ubica en el número 54 de la Calzada de la Viga, Colonia Merced Balbuena, Delegación Venustiano Carranza⁵⁴, en la Ciudad de México, una de las regiones de la ciudad de mayor antigüedad.

La colonia de residencia de la prepa siete es considerada un espacio económico e histórico de gran importancia para la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM)⁵⁵, sobre todo

⁵³ La primera sede del plantel 7, Ezequiel A, Chávez, fue en un edificio asentado en la calle Licenciado Verdad, en el Centro Histórico, lugar que anteriormente había estado el Plantel 2. La prepa siete inició labores el día 16 de abril de 1960 y permaneció ahí durante cuatro años. Posteriormente, las autoridades universitarias decidieron trasladarla a la Calzada de la Viga, en las inmediaciones del tradicional barrio de La Merced.

⁵⁴ La Delegación Venustiano Carranza se ubica en la zona centro-oriente del Distrito Federal, limitando al norte con la Delegación Gustavo A Madero; al oriente con el Municipio de Nezahualcóyotl del Estado de México; al sur con la Delegación Iztacalco y al poniente, con la Delegación Cuauhtémoc. Alberga cerca del 5% de la población de la Ciudad de México y ocupa el lugar 7 entre las delegaciones más pobladas (CONAPO, 2015). Es una zona totalmente urbana y muy comercial (65%) con más de 20 mil establecimientos (destaca la concentración de 42 mercados públicos, entre ellos La Merced, Sonora y Jamaica), y una alta aglutinación de comercios informales (INEGI, 2012); el 24.7% de la población se dedica a los servicios. Pese a esto, es una delegación que enfrenta la falta de empleo, debido en parte, al escaso crecimiento de la inversión tanto pública como privada, por lo que ha proliferado el comercio informal y el subempleo en vía pública.

En un gran número de colonias se pueden encontrar problemas como hacinamiento, vivienda deteriorada o vivienda construida con materiales precarios. Incluso, en algunas zonas, la arquitectura no ha respetado alturas, formas y texturas vigentes en el Reglamento de construcciones para el Distrito Federal, ni tampoco ha existido una integración clara a algún contexto urbano en particular. Debido a la gran cantidad de circulación de vehículos y de personas, es una delegación con graves problemas ambientales y de tránsito. Esto ha originado que muchos de sus espacios públicos, como plazas, jardines y áreas verdes, estén deteriorados, sean ocupados como basureros y estén invadidos por indigentes o personas que delinquen.

Cuenta con una diversidad y masificación del transporte público (INEGI, 2014), pero en relación a la demanda de la población, es exiguo y defectuoso. Alberga, en comparación con otras delegaciones, una infraestructura importante: varias estaciones de cinco líneas (de las once) del Sistema de Transporte Colectivo Metro (Líneas 1, 4, 5, 9 y B), y en cuatro de las seis líneas del Metrobús (1, 2, 4 y 5), el Aeropuerto Internacional de la Ciudad de México (AICM), y la Terminal de Autobuses de Pasajeros de Oriente (TAPO).

Venustiano Carranza es la segunda delegación más insegura del Distrito Federal, y son constantes los robos de vehículos, a casa habitación y a transeúntes, sobre todo a mano armada. De enero a julio del 2017, la delegación presentó un incremento en su tasa delictiva del 3.1%, y “*diario se cometen al menos seis asaltos*” (Animal político, 2017). Cabe decir que las zonas de La Merced y Circunvalación son puntos rojos a nivel nacional por trata de personas, prostitución de menores y narcotráfico (20 minutos, 2017). En cuanto a las instituciones de carácter cultural, la delegación cuenta con: el Archivo General de la Nación, el Archivo General de Notarías, el Palacio de Justicia y el Palacio Legislativo de San Lázaro (Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2013). Asimismo, la delegación cuenta con 26 bibliotecas, entre ellas la biblioteca virtual interactiva Tlatoani, cuatro casas de la cultura, un Polifórum, un Centro Cultural, dos Auditorios, dos teatros, doce centros de convivencia y un foro dedicado a los jóvenes denominado Circo volador.

⁵⁵ Es considerada como la zona más antigua de la Ciudad de México al haber sido habitada por mexicas desde el siglo XIV. Originalmente se le llamó Zoquiapan, más tarde los españoles le dirían San Pablo Teopan. En el piso de Corregidora se ven unas plaquitas que dan constancia de que por ahí pasaba la Acequia Real en los tiempos prehispánicos y coloniales.

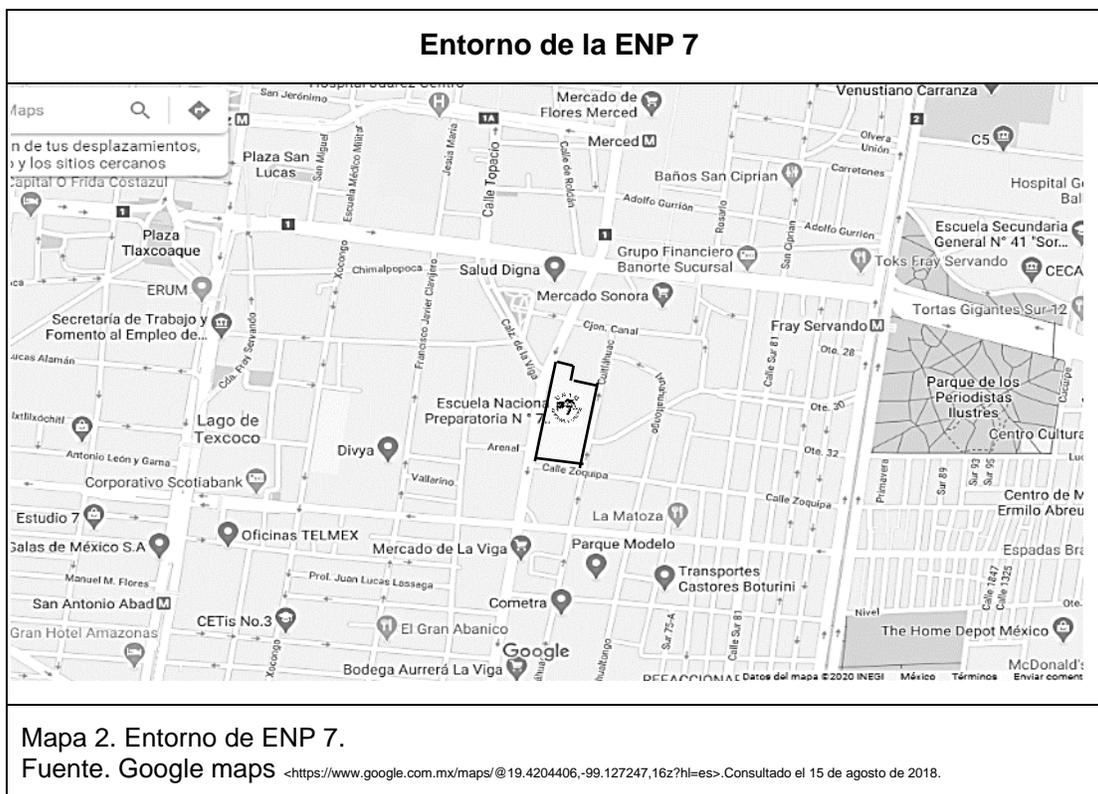
por dos de sus principales mercados, La Merced y el de Sonora⁵⁶ que se encuentran aproximadamente a 700 y 300 metros de la prepa, respectivamente.

En esta colonia circula una gran cantidad de dinero y mercancías, lo que genera importantes ganancias, y la convierte en una de las zonas económicamente importantes de la ciudad; pero esto también le genera diversos problemas sociales que se han agudizado en los últimos años como la prostitución, el comercio informal, la proliferación de basureros e indigentes, la contaminación, y el crimen organizado (como los cárteles de “La Unión de Tepito” y la “Anti-unión” que se disputan el control del área), que extorsionan a los comerciantes y clientes. Sumado a esto, hay asaltantes que se dedican al robo en el transporte público y a transeúntes.

Algunos de los problemas cotidianos que enfrenta la población escolar de la preparatoria siete, relacionados con su ubicación geográfica, son el exceso de autos en su periferia que provoca tránsito lento y accidentes viales (peatonales y/o automovilísticos), delincuencia e inseguridad alrededor del plantel, transporte público insuficiente, falta de señalización vial, ausencia de puentes peatonales, ineficiente alumbrado público, la presencia de una gasolinera cercana (a cien metros), distintos puestos ambulantes, y la existencia de varios giros negros en los que se ofertan alcohol, cigarros y/o estupefacientes a estudiantes, entre otros. Un asunto que hace lentas las acciones de las autoridades (como por ejemplo las denuncias a los giros negros) es que la preparatoria se encuentra relativamente cerca en territorios ‘frontera’, es decir en los límites de dos alcaldías, Venustiano Carranza y Cuauhtémoc, aspecto que hace que dichas problemáticas se vuelvan situaciones ‘políticas’ que quedan sin resolverse.

Para la comunidad de la preparatoria siete, las condiciones de inseguridad son habituales siendo los estudiantes el sector más vulnerable porque sufre robos constantemente, así como accidentes viales (atropellamientos). El tránsito lento es un obstáculo constante para no llegar a tiempo a sus clases y a sus casas.

⁵⁶ El mercado de La Merced es definido como la mayor plaza minorista de alimentos tradicionales en toda la ciudad; el mercado de Sonora ha sido llamado como Mercado de los brujos o Mercado de los animales, ofrece una variedad de mercancías como cerámica, artículos de fiestas y animales vivos, además del área de herbolaria y el de artículos relacionados con la magia y el ocultismo. Ambos son de los mercados más emblemáticos y populares de la ciudad.



El acceso de los estudiantes al plantel de la prepa siete está determinado por el entorno y por las condiciones físicas y sociales en las que se ve envuelto. Por ejemplo, los principales medios de transporte son el Sistema Colectivo de Transporte Metro (estaciones San Antonio, La Merced y Chabacano), el metrobús (Mercado de Sonora) y cerca de diez concesiones privadas. En horarios de inicio y salida de clases hay mucha congestión peatonal y vial. Alrededor de la prepa hay varias unidades habitacionales que conviven con diversas fábricas, almacenes y casas-habitación. La zona es popular y presenta altos índices de robo a peatones.

La entrada principal de la prepa 7 se encuentra sobre la calle de Zoquipa, en perpendicular a la Calzada de la Viga y cuenta con un enrejado, que exhibe, por dentro, los torniquetes para acceder, junto a una zona arbolada. Frente a esta entrada, se ubican alrededor de quince puestos ambulantes de comida (tortas, aguas, licuados, jugos, quesadillas, tacos), golosinas y centros de copiado que son frecuentados por los alumnos.

Sobre la calle Cuicláhuac se encuentra el Anexo de la prepa 7, un terreno de la prepa que tiene una cancha de fútbol, dos de básquetbol, una pista de atletismo, y un edificio con aulas

para impartir diversas clases. El acceso sólo es por dentro de la prepa y vía peatonal, ya que del edificio A existe un puente que atraviesa la calle más peligrosa del entorno de la prepa, y que conecta ambos espacios de la escuela.

Por ser considerado un entorno inseguro, desde hace ya varios años el personal de vigilancia (también hay personal directivo de modo fortuito) les pide a los alumnos que para acceder al plantel muestren su credencial vigente de la UNAM (en ocasiones, también han tenido que mostrarla al salir). Esta entrada tiene torniquetes que 'funcionan'⁵⁷ con sensores y lectura de código de barras de las credenciales de los estudiantes. Existen ciertas garantías de acceso a gente con capacidades especiales, tanto en el estacionamiento del plantel como en la entrada principal.

La escuela presenta una pared –larga y alta- como fachada en toda su periferia que, sobre la calzada de la Viga, se encuentra pintada de color gris con blanco; en dirección a la Avenida Fray Servando, a poco menos de 150 metros, se encuentra la entrada del estacionamiento. Cruzando la calzada de la Viga, frente a la prepa, hay numerosos 'localitos' que ofrecen servicios de papelería, tienda de abarrotes, comida (pizzas, quesadillas, tortas), y entretenimiento como un billar. Esta zona es la más frecuentada por los jóvenes al ser la vía peatonal más directa a la estación del metro San Antonio Abad.

Los lugares más inseguros, de acuerdo a lo dicho por los alumnos, es la esquina de Zoquipa y la calzada de La Viga, así como la calle Cuitláhuac. Cabe decir que desde hace más de un lustro, se ha implementado el programa de seguridad para los universitarios denominado Senderos Seguros que consiste en “incrementar la seguridad en los tramos que caminan los integrantes de la comunidad universitaria desde las escuelas, facultades, institutos y unidades administrativas hacia los medios de transporte como el Metro, el Metrobús y otros; además del transporte exclusivo para los universitarios, el programa incluye garantizar más alumbrado público y el patrullaje en la periferia de los planteles” (UNAM, 2016, p. 2). En un inicio, las rutas establecidas para los alumnos de la prepa siete eran cuatro (estaciones del metro San Antonio Abad, Chabacano y La Merced, así como en Avenida Congreso de la Unión). Actualmente solo funcionan las dos primeras. Pese a que hay numerosos alumnos que abordan estos autobuses, debido a lo lento y hacinado, todavía son muchos quienes deciden caminar por esos rumbos.

⁵⁷ Durante el periodo de observación, este mecanismo nunca estuvo en funciones, en ninguno de los turnos.

2.3. Civismo formal en el CCH Oriente

El Colegio de Ciencias y Humanidades fue creado el 26 de enero de 1971, por el Consejo Universitario de la UNAM durante el rectorado del doctor Pablo González Casanova⁵⁸. Fue definido como un “motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional” (González, 1971), que respondía a las políticas estatales de expansión escolar del nivel medio superior para atender a una mayor demanda de estudiantes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Aunque el proyecto original contemplaba más planteles (y su articulación con las unidades de posgrado e investigación), solo tiene cinco escuelas que fueron abiertas en dos momentos: Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, el 12 de abril de 1971; al siguiente año, los planteles Oriente y Sur.

La creación de este bachillerato universitario planteó una nueva propuesta curricular y organizativa que tomaba distancia del modelo preparatorio, al mismo tiempo que proyectaba atender a una mayor cantidad de estudiantes. El currículo se organizó en cuatro Áreas de conocimiento (matemáticas, ciencias experimentales, histórico-social y talleres), con métodos (didácticos) que promovían la indagación, la reflexión colectiva y el pensamiento crítico. Además, su plan de estudios mostraba una preocupación explícita por formar ciudadanos más comprometidos con la discusión de las problemáticas sociales y con la posibilidad de intervención, lo que significaba un currículo con mayor intención democratizadora fundamentado implícitamente por principios políticos republicanos.

Hasta 1994, en cada escuela se atendían cuatro turnos. Se cursaban seis materias por semestre, con 22 horas-clase por semana. “Una de las razones para que el plan tuviera solo 22 horas de estudio era que el estudiante tuviera tiempo para leer, escribir y hacer ejercicios que complementaran sus estudios académicos; en síntesis, se intentaba que los jóvenes aprendieran a aprender” (Velázquez, 2004, p. 89). En esta modalidad de plan de estudios, los estudiantes pasaban más tiempo realizando investigaciones de manera autodidáctica y colectiva, lo que también desembocaba en mayor tiempo para la convivencia y la participación

⁵⁸ “El Colegio será el resultado de un esfuerzo de la Universidad como verdadera Universidad, de las facultades, escuelas o institutos como entidades ligadas y coordinadas y de sus profesores, estudiantes y autoridades en un esfuerzo de competencia por educar más y mejor a un mayor número de mexicanos y por enriquecer nuestras posibilidades de investigación en un país que requiere de la investigación científica, tecnológica y humanística si se quiere ser, cada vez más, una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias”, se lee en la *Gaceta UNAM* del 1 de febrero de 1971.

cultural, deportiva y política. Sin embargo, esta forma de organización estuvo vigente hasta mediados de los años noventa, pues desde 1996 se han llevado a cabo modificaciones curriculares que lo han asemejado mucho a la ENP, en cinco sentidos: los estudiantes pasan más tiempo en las aulas; existen dos horarios de clases, es decir, dos turnos; son pocas las materias que cursan con contenido social (y cívico); existe un predominio tradicional en la enseñanza de las disciplinas, y la participación de los estudiantes en los asuntos públicos (políticos, culturales y sociales) ha ido disminuyendo considerablemente.

Plan y programas de estudio

Actualmente, el Colegio "es responsable de la educación y formación integral de alrededor de 60 mil alumnos de estrato medio bajo y bajo" (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, p. 39). La orientación educativa que imparte es hacia el aprendizaje y su plan académico es semestral. La organización de todas sus materias (74) continúa estructurada por sus cuatro áreas de conocimiento ya mencionadas, y también por sus tres departamentos (idiomas, educación física y opciones técnicas). No existe la seriación de materias, aunque se debe cursar (y acreditar) la materia inscrita que está conformada por dos asignaturas (I y II). En los dos últimos semestres se da el aspecto propedéutico.

De acuerdo a distintos diagnósticos y prontuarios que el CCH publicó entre los años 2011 y 2012, se señala como uno de los factores relacionados con la reprobación y deserción estudiantil, el exceso de contenidos disciplinares en cada una de las materias (CCH, 2011; CCH, 2012; Ávila, 2012). Algunos otros factores son la gran cantidad de asignaturas que los alumnos deben cursar cada semestre, y las limitaciones didácticas de los docentes en sus clases, particularmente en las materias de las Áreas de matemáticas (CCH, 2012) y Ciencias experimentales (CCH, 2012a). Asimismo, las críticas en general a la labor docente se centran en los procesos de evaluación en los cuales se presentan arbitrariedades por parte de algunos profesores, que, amparados en su libertad de cátedra, reprueban a determinados alumnos (CCH, 2011). Es de subrayar que, en el CCH, el periodo de exámenes finales (las dos siguientes semanas al término del ciclo parcial de clases), no es usado por la mayoría de los profesores, lo que indica que no es un periodo en el cual los estudiantes tengan alguna oportunidad para acreditar sus cursos (CCH, 2011).

En el CCH, existen cuatro variantes para acreditar materias reprobadas, dos más que en la ENP: 1) el recursamiento (una sola oportunidad), 2) la presentación de exámenes extraordinarios (tres periodos al año), 3) los cursos del Programa de Apoyo al Egreso (PAE)⁵⁹, que son de 40 horas divididas en 10 sesiones de cuatro horas cada una, y 4) otros cursos (como algunos parciales en los cuales los estudiantes pueden adherirse a algún grupo escolar con el beneplácito del profesor que los evaluará en actas complementarias emitidas por la secretaría de servicios estudiantiles del plantel). La acreditación en PAE y cursos parciales (de actas complementarias) es más alta que los cursos parciales; le siguen éstos y los de recursamiento; los menos acreditados son los exámenes extraordinarios (CCH, 2011).

Los *cecehacheros* cursan seis materias desde el primer al cuarto semestre⁶⁰ y siete en los dos últimos semestres; si son alumnos regulares tendrán entre seis y siete profesores por ciclo escolar, en caso de que no lo sean, sumarán profesores en recursamientos o cursos extraordinarios como los que ofrece el Programa de Apoyo al Egreso (PAE).

Los alumnos del CCH se agrupan de acuerdo al semestre cursado y al turno en el que se encuentran, y a diferencia de la prepa, cambian constantemente de salones, dependiendo de las materias, prescritas a determinados edificios destinados a cada área o departamento de conocimientos. Aunque los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo con jóvenes de su misma generación, es frecuente que tengan interacciones con chicos de otras generaciones, ya que, de una clase a otra, cambian de salones y por ende de edificios, lo que implica cruzar explanadas y tener más posibilidades de convivir con más personas en diversos espacios⁶¹.

Formalmente, la mayoría de las clases dura 120 minutos –en la práctica se convierten en clases corridas de hora y media-. El horario permite mayor variedad pedagógica por parte de

⁵⁹ El PAE son cursos intensivos de 40 horas de instrucción divididas en 10 sesiones de cuatro horas cada una. Estos cursos están dirigidos a los alumnos de quinto y sexto semestres que adeudan entre una y seis asignaturas, dado que la finalidad del programa es apoyar a los estudiantes que tienen mayores posibilidades de egreso. Durante el ciclo escolar existen tres periodos de PAE: EM, ES y ET, los dos primeros se imparten durante 10 sábados en dos horarios; mientras que el tercer periodo se imparte durante 10 días consecutivos de lunes a viernes, en dos horarios. En cada periodo de PAE, los alumnos pueden inscribir un máximo de dos asignaturas (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2017).

⁶⁰ En los primeros dos años escolares sólo en las materias de historia y talleres se conforman grupos de aproximadamente 50 alumnos; en las demás materias los grupos están divididos a la mitad y conformados en secciones (A y B); una diferencia notable en las materias de historia y talleres que atienden grupos grandes es que en el caso de talleres cuentan con cinco horas a la semana destinadas a clases, mientras que en historia sólo cuatro.

⁶¹ Cabe decir que el CCH Oriente es la escuela más grande, geográficamente hablando, del bachillerato de la UNAM.

los docentes porque pueden implementar clases en las cuales los estudiantes tengan un papel más protagónico⁶². También se presentan clases de 60 minutos (una hora), en materias con cinco horas asignadas a la semana (matemáticas, química, biología y talleres)⁶³, distribuidas en tres sesiones.

Prácticamente, desde su llegada a los planteles, los estudiantes pasan todo su horario en los salones de clases, con poco tiempo para convivir fuera de ellos, a menos que tengan algunos momentos libres como ocurre cuando los profesores no asisten o llegan tarde a las clases⁶⁴. Al día, cada grupo escolar tiene, en horarios corridos, un promedio de tres clases; hay estudiantes que cursan hasta cuatro materias, sobre todo quienes recursan alguna asignatura o tienen una opción técnica o actividad extracurricular.

En las aulas del CCH si bien existen grupos masificados, no hay tanto hacinamiento como en la preparatoria; asimismo las mesas y sillas están 'libres' (no atornilladas) por lo que es común encontrar diversos acomodos del mobiliario y distintas dinámicas de clases. No existe estrado en ninguno de sus salones ni laboratorios. Implícitamente, la relación se torna más horizontal y existe más diversidad en el trabajo: individual, en parejas, en equipos y de forma grupal; es común que los alumnos trabajen conjuntamente analizando diversos materiales académicos.

Es frecuente observar que el mobiliario en los salones de clases es insuficiente, lo que genera que los chicos salgan de ellos para buscar sillas o mesas; cuando no las encuentran, toman la clase compartiendo silla con otro compañero o compañera, sentados en el piso o de pie,

⁶² Cabe decir que, a partir de la observación directa en la escuela, sumada a la experiencia docente de más de diez años, se ha identificado una forma 'tradicional' de impartir clases en el CCH, dividida (y articulada) en dos modalidades, a veces conjuntadas: 1) Los profesores, muy familiarizados con el modelo de enseñanza suelen distribuir temas de exposición -derivados de las temáticas del programa de estudios- a los alumnos, los cuales se organizan en equipos y éstos asumen en cada clase y durante todo el semestre, una mayor participación mediante sus exposiciones. 2) Los docentes les reparten en cada sesión lecturas o materiales de trabajo para que, por equipo, los alumnos las discutan, sintetizen y expongan. En este ambiente escolar, los alumnos trabajan de modo cooperativo (dividiéndose los temas y los trabajos), escuchan las explicaciones del profesor y toman apuntes, y, si es el caso, desarrollan actividades dialógicas para reforzar el aprendizaje fundamentalmente conceptual.

⁶³ En las materias del área de matemáticas, experimentales y talleres se destinan cinco horas a la semana, dos clases de dos horas y una de una hora; las del área histórico-social tienen solo cuatro horas, que es menor al tiempo de talleres. Estas dos son las que atienden a los grupos con el doble de alumnos que las otras áreas y departamentos.

⁶⁴ El ausentismo y la impuntualidad de los docentes es un problema común en las escuelas de bachillerato; aunque no hay cifras oficiales al respecto, los entrevistados reconocieron que son constantes; este tiempo 'perdido' lo aprovechan los estudiantes para convivir.

recargados en alguna pared. El modo característico en que se acomoda el mobiliario es el siguiente: existen dos hileras de bancas a lo largo del salón (muy cercanas a las paredes) y en cada una los alumnos se sientan mirándose de frente; en el centro del aula hay un gran pasillo que tiene, en cada extremo, un pizarrón que el profesor aprovecha para explicar sus temas, además de que el espacio se presta para transitar libremente a lo largo y ancho del salón. Para los estudiantes, este acomodo de bancas les permite tener mayores espacios de diálogo y de trabajo en equipo. Asimismo, las aulas tienen varios enchufes eléctricos⁶⁵ lo que genera la posibilidad de que los profesores hagan uso de proyectores y computadoras para impartir sus clases⁶⁶.

En cuanto a la formación cívica, el Colegio de Ciencias y Humanidades⁶⁷ la ha ido definiendo a la par de su consolidación institucional, desde su propio plan de estudios, reglamento y otros espacios de comunicación como el portal virtual de la Dirección General; en ellos se establecen términos muy ligados a los principios cívicos republicanos.

En el artículo 2° del reglamento se afirma que "La orientación, contenidos y organización del plan de estudios y métodos de enseñanza dotarán al alumno de una cultura básica integral, que al mismo tiempo que forme individuos críticos, creativos y útiles a su medio ambiente natural y social, los habilite para seguir estudios superiores" (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1998). La idea original del CCH era que sus escuelas formaran ciudadanos activos, capaces de transformar su entorno mediante una participación directa en los asuntos comunes.

Desde el portal virtual se dan a conocer los derechos y obligaciones de los alumnos *cecehacheros* que ponen énfasis en tres rasgos cívicos que la institución (demanda y)

⁶⁵ Los alumnos aprovechan las conexiones para recargar sus dispositivos móviles, sobre todo sus celulares.

⁶⁶ Aunque los salones cuentan con la instalación de bases para proyectores, no hay tales debido a que son hurtados con 'mucha facilidad' Este tipo de recursos debe ser instalado en cada clase por los docentes lo que hace que la sesión se retrase. Las administraciones del plantel decidieron concentrar los equipos (computadoras portátiles, 'cañones', extensiones y bocinas) el departamento de cómputo del edificio C y hacer que los profesores carguen el equipo y lo instalen en el salón mientras dura su clase. También hay salones de historia (edificios B y F, en la parte superior) que tienen instalados pizarrones electrónicos desde el año 2010, pero están en desuso (y en la obsolescencia); son utilizados sólo como pantallas para proyectar con otros recursos, presentaciones electrónicas o diversos materiales.

⁶⁷ "El Colegio será el resultado de un esfuerzo de la Universidad como verdadera Universidad, de las facultades, escuelas o institutos como entidades ligadas y coordinadas y de sus profesores, estudiantes y autoridades en un esfuerzo de competencia por educar más y mejor a un mayor número de mexicanos y por enriquecer nuestras posibilidades de investigación en un país que requiere de la investigación científica, tecnológica y humanística si se quiere ser, cada vez más, una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias", se lee en la *Gaceta UNAM* del 1 de febrero de 1971.

promueve: Cumplir mínimamente con el 80 por ciento de asistencia (en sus clases), respetar la protesta universitaria (honrar a la Institución, cumplir sus compromisos académicos y administrativos, y mantener la disciplina)⁶⁸, y participar política, cultural y socialmente con apego a la legislación universitaria, en cada uno de los espacios del Colegio de Ciencias y Humanidades (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2019). De aquí se desprenden distintos derechos universitarios como expresar libremente sus opiniones sobre cualquier asunto que concierne a la Institución, y organizarse libremente, accediendo a relaciones de cooperación con las autoridades con fines culturales, deportivos, sociales y de asistencia mutua en términos que fije el reglamento (UNAM, 2018).

Por su parte, en el plan de estudios también se ha normado el desarrollo de la formación cívica. Actualmente, existen 74 materias curriculares, de las cuales catorce responden a ello: todas pertenecen al Área Histórico-Social; son de carácter obligatorio dos materias para el primer y segundo semestres (Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II), dos para el tercer y cuarto semestres (Historia de México I y II) y dos para el quinto y sexto semestres (Filosofía). En estos últimos semestres, los alumnos podrían cursar dos materias más con elementos sociales en asignaturas como Temas selectos de filosofía, Antropología, Ciencias políticas y sociales, Derecho, Economía, Geografía, Psicología y Teoría de la Historia. En total, el número de materias que un estudiante pudiera cursar, en caso de cubrir el total de asignaturas propedéuticas (3) en el Área Histórico-Social, son ocho, con una carga horario de 128 horas al semestre por asignatura, lo que equivale a 1, 024 horas 'dedicadas' a aprender contenidos relacionados con su formación cívica.

Al igual que en la prepa, los alumnos del CCH además de cursar materias de ciencias sociales e históricas, deben acreditar materias de otras áreas (Matemáticas, Ciencias Experimentales y Talleres). En promedio cursan seis materias el primer año, seis el segundo y siete el tercero, en caso de ser alumnos regulares; si son irregulares pueden cursar hasta ocho

⁶⁸ Las prácticas que dicho reglamento señala como anti universitarios son: realizar actos que tiendan a debilitar los principios básicos de la Universidad; hostigar ideológicamente o personalmente a cualquier persona o grupo universitario; utilizar indebidamente el patrimonio universitario; acudir en estado de ebriedad o bajo los efectos de algún estupefaciente, psicotrópico o inhalante; ingerir o usar, vender, proporcionar u ofrecer gratuitamente a otra persona, en los recintos universitarios, bebidas alcohólicas y drogas consideradas por ley como ilegales, o cualquier otra sustancia que produzca efectos similares en el individuo que las ingiere; portar armas, y realizar actos contrarios a la moral y al respeto de los universitarios (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2019).

materias en quinto y doce en sexto semestres, número que hace muy complicado acreditarlas de manera total.

En este marco formal, en el CCH se pretende promover la formación del alumno de una cultura básica integral (bajo la perspectiva de los conocimientos, actitudes y valores), articulada a su capacidad crítica, propositiva y participativa, con conciencia social. La idea de desarrollar en los alumnos la noción del 'buen' ciudadano implica promover en ellos la necesidad de la solidaridad, es decir, hacerles ver la importancia de atender los problemas sociales para el beneficio común.

Por el tipo de egresado que se plantea, está implícito un civismo formal de carácter republicano⁶⁹, es decir constituir ciudadanos con una mayor participación pública en un sentido social. Esto se manifiesta en cuatro rasgos: 1) la exaltación del pensamiento crítico (que combina lo científico, lo humanístico y lo social); 2) el despliegue de acciones colectivas en el desempeño estudiantil mediante el trabajo cooperativo o colaborativo, en el saber (las materias están organizadas por áreas de conocimiento), y en el trabajo docente (los grupos de trabajo y las comisiones); 3) el involucramiento de los estudiantes a reflexionar y a responsabilizarse en su aprendizaje y en la solución de los problemas sociales, y 4) la promoción del civismo mediante valores de participación social y política.

Aunque este ámbito formal aumenta la posibilidad de que los estudiantes del CCH tengan mayores experiencias colectivas y desarrollen un civismo más comprometido con los asuntos sociales, las distintas reformas a su currículo (1994, 1996, 2006 y 2012-2016) ha consolidado una tendencia individualizante, tanto en la dimensión pedagógica como cívica, pues se han incrementado, por un lado, la individualización del trabajo escolar (estudiantil y docente), y por el otro, la adhesión de más contenidos disciplinares a las materias, lo que ha reducido el tiempo libre de los alumnos para que tengan experiencias cívicas (republicanas) de mayor reflexión colectiva e intervención pública en sus distintos entornos. Un ejemplo es el Plan de Estudios Actualizado que aumentó el número de trabajo en grupo escolar (CCH, 1996, p. 9), y que,

⁶⁹ El civismo republicano pone en el centro al interés común por lo que los espacios de todos (los espacios públicos) son altamente valorados porque implican convivencia y formación de ciudadanía. "Cuando se alude a valores y comportamientos republicanos propios de las democracias constitucionales consolidadas, se refiere a impulsar el interés nacional, sentimiento y actitud promovida desde el gobierno para que la sociedad en general lo comprenda, proteja y legitime" (Durand, 2015).

implícitamente, ha venido demandando estudiantes de tiempo completo bajo una perspectiva educativa tradicional.

2.3.1. Estudiantes y profesores del CCH Oriente

Estudiantes

De acuerdo a la Agenda estadística 2017, emitida por la Dirección General de Planeación de la UNAM, la población de alumnos inscrita en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, durante el ciclo escolar 2016-2017, fue de 58, 587 estudiantes. De ellos, 12 mil 216 pertenecen al plantel Oriente, lo que representa 20.8% del total de los *cecehacheros*. Es la escuela más poblada de los CCH's, y la más grande tanto en metros lineales (16, 900 m), como cuadrados (159, 841.92 m²); además tiene mucha área disponible para la construcción ya que sólo 25 mil m² están construidos.

Los alumnos de primer ingreso del CCH Plantel Oriente del ciclo escolar 2016-2017 equivalen a 3 mil 872 jóvenes mientras que el resto, los de reingreso son 8 mil 344. Existen 6 mil 355 estudiantes hombres y 5 mil 861 mujeres quienes conforman la matrícula, es decir, hay 494 más varones (Dirección General de Planeación, UNAM, 2017).

Desde hace varias décadas, la tendencia de edad en el primer ingreso continúa en el bachillerato de la UNAM. Se reciben alumnos con la edad 'ideal', los quince años.

Los estudiantes del CCH Oriente son, mayoritariamente una población joven y soltera (96 y 99% en las generaciones 2014 y 2015), y es ligeramente superior la población masculina: 54 y 51% respectivamente (Dirección General de Planeación, UNAM, 2017).

De acuerdo con la *Encuesta a Estudiantes de Bachillerato de la UNAM 2014*, cerca del 43% reside en la Ciudad de México, mientras que los demás provienen del Estado de México (Pogliaghi, Mata y Pérez, 2015, p. 33), sobre todo de los municipios periféricos a la Ciudad de México como Nezahualcóyotl, Ecatepec, Los Reyes La Paz, Chalco, Texcoco e Ixtapaluca, por mencionar algunos.

Por su parte, en el aspecto laboral, una amplia mayoría de estudiantes afirman no trabajar por lo que son considerados como alumnos de tiempo completo. Las generaciones 2014 y 2015, reportaron esta condición en un 81 y 84%. Caso contrario, los jóvenes que trabajan (y que

estudian con el mismo rigor académico que un alumno de tiempo completo), es del 19 y 16%, respectivamente. De los alumnos que trabajan, sólo 2% y 1% cuentan con plaza laboral, lo que nos refiere a una población laboral mayoritariamente en el subempleo (Dirección General de Planeación, UNAM, 2017).

Siendo alumnos radicados en el Estado de México (la mayoría) y en la Ciudad de México y, con un importante rendimiento escolar, reflejo de haber ingresado a la UNAM, 90 y 91% de ellos, de las generaciones 2014 y 2015 respectivamente, declararon ingresos familiares que los ponen por debajo de lo que una familia de clase media tendría mensualmente (seis salarios mínimos). En este sentido, la mayoría de los jóvenes estudiantes declararon pertenecer a las clases bajas, la minoría restante se distribuye entre la clase media baja (5%), y clase media alta o alta (4%) (Dirección General de Planeación, UNAM, 2017), una tendencia mostrada desde hace varias generaciones como también lo muestra la Encuesta.

Uno de los rasgos principales de los estudiantes del CCH Oriente es que la gran mayoría pertenece a los sectores populares más pobres de la Universidad. A la vez, aunque una de las tendencias generales de los jóvenes bachilleres de la UNAM es que el nivel de estudios de sus padres es superior al promedio de la población, para el caso del CCH Oriente es similar a la media nacional (nivel básico); lo que da cuenta, de alguna manera, que los alumnos pertenecen por lo general a familias con esquemas tradicionales de jefes de familia, con padres y/o madres con estudios similares a la media nacional, y con empleos mal pagados o en el subempleo.

En cuanto a sus antecedentes académicos es común encontrar a estudiantes que provienen de secundarias públicas. Para el caso del CCH Oriente, los resultados de la encuesta señalan que 92% cursaron en ellas (Pogliaghi, Mata y Pérez, 2015: 36), resaltando que, del conjunto de las escuelas del bachillerato de la UNAM, es la escuela que más alumnos tiene esa característica.

Los *cecehacheros* en su mayoría han cursado sin interrupciones sus estudios desde su educación primaria. Este dato ayuda a entender que los jóvenes del CCH Oriente, fueron muy 'bien' en la educación básica porque no tuvieron experiencia en la reprobación y obtuvieron un adecuado aprovechamiento escolar, por lo que, en probabilidad, serán menos los obstáculos académicos que enfrentarán en el sistema de bachillerato universitario que tiene un alto índice de reprobación. Sin embargo, muchos de estos alumnos no culminarán sus estudios si se toma en cuenta la media de reprobación en el plantel que es del 30%.

Los alumnos eligen en su mayoría a los planteles de la prepa como primera y segunda opciones, aunque ésta oferte un menor número de lugares. Sin embargo, este fenómeno no ocurre con el CCH Oriente ya que es la segunda escuela de este subsistema que la gran parte de su matrícula estudiantil la tenía como primera opción (61%) (Pogliaghi, Mata y Pérez, 2015: 46). Sin duda, el prestigio de 'buena' escuela, por diversos motivos (sobre todo su adecuado desempeño académico de sus alumnos y del plantel, y el ser la escuela de la UNAM más cercana a la residencia de muchos estudiantes), es un factor clave para comprender sus regulares niveles de deserción y reprobación escolar, mucho más inferiores que otras escuelas.

Profesores

El número de profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades es de 3, 277⁷⁰, de los cuales 803 son del plantel Oriente, es decir, cerca del 20 por ciento de académicos del Colegio que atiende al 24.5 por ciento de la población estudiantil *cecehachera*. Al igual que en todas las escuelas de la UNAM, la carga académica recae en los profesores de asignatura: de los 803 profesores del plantel Oriente, 81% tiene nombramiento de asignatura (648, siendo 317 definitivos y 341 interinos), y 18% (144) de Carrera (UNAM, 2017b; Peralta, 2017, p. 11).

Aunque la adversidad por atender el exceso de alumnos y de recibir bajos salarios es similar para todos los profesores de asignatura, en el Colegio se suman más situaciones de desigualdad. Por ejemplo, la atención de los grupos escolares es distinto en las áreas de Matemáticas y Experimentales, en relación con las de Talleres e Histórico-Social. En las primeras, desde 1996 sus grupos fueron reducidos a la mitad, es decir, los docentes atienden entre 25 y 30 alumnos por cada grupo; si cuentan con tiempo completo y tienen el nombramiento de asignatura llegan a tener entre siete u ocho grupos, es decir cerca de 240 jóvenes.

Para el caso del área de Talleres, aunque atienden grupos numerosos (entre 40 y 55 estudiantes), cuentan a la semana con cinco horas para cada grupo escolar por lo que el número de grupos que tienen es de cinco, con 275 estudiantes. El área Histórico-social es quien en los hechos concentra a más alumnos porque tiene grupos numerosos (como el caso de talleres) pero sólo destina cuatro horas a la semana para atender a cada uno, es decir, atiende entre

⁷⁰ Lo que equivale al 7.6% de profesores de la UNAM (UNAM-Agenda estadística, 2017, p. 15).

siete u ocho grupos, traduciéndose hasta en 440 estudiantes, casi 200 alumnos más que las otras áreas. Esto afecta no sólo las dinámicas didácticas y pedagógicas, sino también algunos aspectos laborales y administrativos, incidiendo en la formación de los estudiantes.

2.3.2. Espacios escolares

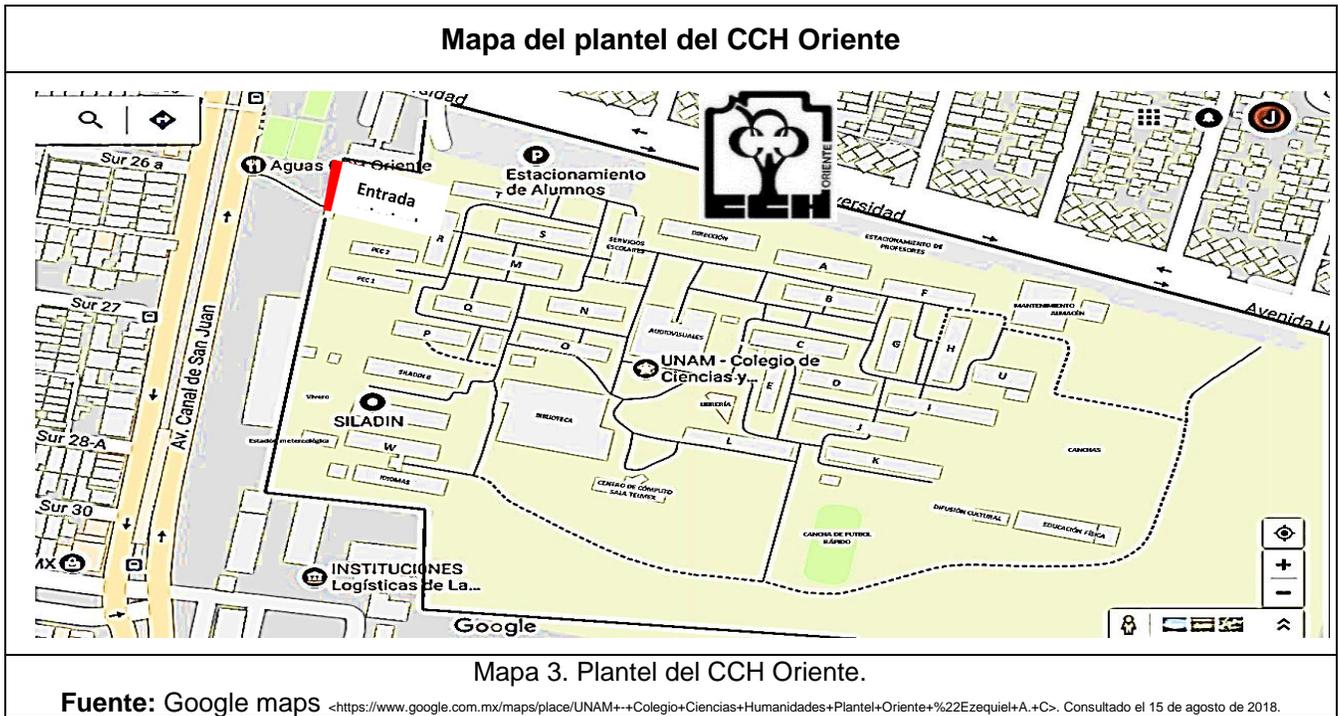
El plantel Oriente tiene un perímetro aproximado de 17mil metros lineales y una superficie de 160 mil metros cuadrados, de los cuales un poco más del 15.6% (25 mil m²) está construido con edificios para aulas y laboratorios, centros de cómputo y mediatecas, audiovisuales, gimnasios, sanitarios y oficinas administrativas, por mencionar algunos. Tiene tres estacionamientos: para los funcionarios, los académicos, y el destinado a alumnos y trabajadores administrativos. La infraestructura ‘originaria’ del plantel Oriente alcanza un poco más de 45 años.

Cuenta con 40 edificios por lo regular de dos plantas, que albergan 80 salones, 25 laboratorios, seis salones de cómputo, cuatro salas de audiovisuales, doce baños –cuatro de hombres y ocho de mujeres–, la biblioteca, una librería, el edificio de mantenimiento, la sala TELMEX (con cuatro salones de cómputo), el de idiomas (en donde hay diez aulas y la mediateca), el de asesorías (con 12 cubículos), y los dos edificios del Sistema de Laboratorios para el Desarrollo y la Innovación (SILADIN) que poseen cuatro laboratorios de ciencias, cuatro salones y cuatro salas de proyección con capacidad para cien personas (CCH Oriente, 2017).

Los edificios del plantel tienen dos niveles y son pre construidos, con una estructura metálica (reforzada debido al temblor de 1985) y con ladrillos térmicos color gris y blanco. Por lo general los salones de clases se encuentran en el primer piso y los laboratorios en la planta baja; sus dimensiones no son iguales, algunos alojan cuatro aulas en cada nivel (porque son donde se imparten las materias de Historia o Talleres para grupos escolares completos) y otros que llegan a seis salones (para las clases de Matemáticas y Experimentales que atienden a grupos divididos en secciones); los laboratorios también tienen diferentes medidas.

Cada edificio se identifica con una letra del alfabeto, de la “A” a la “W”; el orden de los edificios depende de la fecha de construcción. Los edificios de más reciente construcción son los dedicados a cómputo (TELMEX), a los idiomas y las asesorías (“W”); también se ‘adaptaron’ cuatro aulas para revertir el sobrecupo (Román, 2017, p. 35).

Los edificios están distribuidos de forma independiente lo que permite que entre uno y otro existan pequeñas explanadas, y a sus alrededores jardines con árboles y pasto, protegidos por barandales; junto a éstos hay varias bancas de cemento en las que permanentemente hay alumnos. Esta forma arquitectónica propicia que los estudiantes se encuentren distribuidos por todo el plantel de manera que puedan moverse y socializar no sólo de forma grupal sino también con otros integrantes de su escuela.



2.3.3. Entorno escolar y acceso al plantel

Desde su apertura el 3 de abril de 1972, el CCH Oriente se ubica en la Avenida Prolongación Periférico Oriente S/N, esquina Universidad, colonia Tepalcates, Alcaldía de Iztapalapa, en la Ciudad de México. Esta área representaba, en aquellos años, parte de la periferia de la zona metropolitana; un dato relevante es que la escuela albergaba una mayoría de alumnos que vivían cerca de la escuela. Hoy, debido al crecimiento urbano, la matrícula estudiantil se compone de muchos jóvenes que provienen de colonias alejadas del plantel, aunque cabe decir

que es la escuela de la UNAM que les queda más 'cerca' pues viven en el oriente de la Ciudad y del Estado de México.

El CCH Oriente está en la frontera delegacional de Iztapalapa⁷¹ e Iztacalco, y a menos de un kilómetro del municipio de Nezahualcóyotl del Estado de México. Es un plantel que está en medio de una zona educativa, económica, social y vial importante; es el paso de una gran

⁷¹ La delegación Iztapalapa alberga la quinta parte de la población de la Ciudad de México, ocupa el primer lugar entre las delegaciones (y municipios) más pobladas del país y más de la mitad de su población son jóvenes y adultos entre 14 y 40 años (INEGI, 2015). Pese a ser la delegación más poblada, una importante proporción de sus habitantes trabaja y estudia en otras delegaciones y municipios por lo que la movilidad (vehicular y peatonal) es demasiado problemática. Históricamente ha presentado un nivel de marginación alto que recae sobre todo en los residentes de lengua indígena; Iztapalapa ocupa el cuarto lugar de las delegaciones que es habitada por indígenas.

Es una zona altamente urbana dedicada sobre todo a las actividades del sector secundario (manufacturas) y terciario (servicios y comercio). Iztapalapa tiene altas cifras de población ocupada, 40% es económicamente activa, pero la gran mayoría tiene empleos con salarios bajos o participa en el sector informal (21%) (INEGI, 2016). Esta demarcación tiene la mayor parte de sitios (550) en peligro inminente de deslaves y hundimientos, lo que dificulta de manera considerable la implementación y el mantenimiento de servicios básicos como agua y drenaje, situación que impacta principalmente en la salud (Centros de Integración Juvenil, 2013). Cerca de 35 por ciento de sus viviendas tienen algún grado de hacinamiento, vivienda deteriorada, o vivienda construida con materiales precarios (El Universal, 2009). La infraestructura y los servicios urbanos se encuentran poco desarrollados o son deficientes, particularmente en el caso de la distribución del agua potable en la cual, más de la mitad de su población tiene un suministro irregular.

Uno de los problemas más graves de la delegación es el entorno de inseguridad, violencia y delincuencia. Por sus dimensiones poblacionales, en el país, Iztapalapa tiene la mayor cantidad de ilícitos de alto impacto (27.1 por ciento) en robo, lesiones, fraude y estafa. En esta demarcación se denuncia 15.5% de los delitos registrados en la Ciudad de México. Resalta que una parte considerable de los ilícitos son cometidos por menores de edad (Olson y Navarro, 2015). Posee un desarrollo humano alto en la zona poniente (en donde es mínima la población que goza de dichas condiciones); caso contrario, existe mucha marginación en vecindarios de la zona oriente, especialmente en las colonias populares de la Sierra de Santa Catarina, Santa Catarina, San Lorenzo Tezonco y Santa Martha.

Iztapalapa tiene una gran importancia para la Ciudad de México porque es el punto de entrada y salida hacia el oriente y sureste del país; es un espacio de interrelación para servicios, equipamiento, transporte y actividad económica diaria, sobre todo entre municipios como Nezahualcóyotl, Los Reyes-La Paz, Chimalhuacán, Chalco, Ixtapaluca, Texcoco, entre otros, con las distintas delegaciones de la ciudad.

En el aspecto educativo es una delegación con una infraestructura importante. Tiene ocho instituciones de Educación Media Superior (CCH, plantel Oriente, de la UNAM, las Preparatoria 'Iztapalapa 1', 'Benito Juárez' e 'Iztapalapa 3' del Instituto de Educación Media Superior de la CDMX, el CECyT "Voca" 7 del IPN, dos planteles del Colegio de Bachilleres, 6 y 7, y tres CETIS: 50, 53 y 153); cuatro instituciones de educación superior (FES-Zaragoza de la UNAM, Unidad Iztapalapa de la UAM, dos Campus de la UACM –Iztapalapa y San Lorenzo Tezonco), y tres Institutos Tecnológicos. No obstante, sigue siendo una delegación con bajos resultados educativos: comparte el lugar 13 (de 16) en nivel de alfabetización con el 96.3% (Justo, 2003). Es una de las zonas con más alta demanda para la educación pre universitaria y universitaria, posee (junto con la delegación Gustavo A. Madero) la población con mayor rezago educativo y tiene al mayor número de alumnos que realizan largos viajes para asistir a los centros de estudios (INEGI, 2007). En el rubro cultural, Iztapalapa posee escaso (y deteriorado) patrimonio histórico como el Museo Comunitario de San Miguel Teotongo y el Exconvento de Culhuacán. El monumento Cabeza de Juárez alberga el Museo que lleva su nombre. Otros museos son Fuego Nuevo, de Hidrobiología y de las Culturas. Además, hay en la delegación 46 bibliotecas pequeñas, un auditorio y algunos centros culturales, en los cuales destaca el Centro Cultural Faro de Oriente.

cantidad de personas provenientes del Oriente de la zona metropolitana que transitan por vialidades como Periférico, Canal de Tezontle, Eje 5 Oriente e Ignacio Zaragoza.

El entorno del CCH Oriente es peculiar. Por un lado, forma parte de un corredor escolar, sobre todo, del nivel medio superior (CETIS, CONALEP y CCH), que se ubica en Avenida Universidad, lo que lo vuelve paso permanente de diversas comunidades escolares⁷² que causa excesivo tráfico. Por otro lado, es una zona económica importante para un sector poblacional de la ciudad porque muy cerca del plantel se encuentran tres zonas comerciales muy significativas para la ciudad, el Mercado de carnes de San Juan Pantitlán, a casi un kilómetro de distancia, el de flores de Jamaiquita, a 1.8 kilómetros, y La Central de Abastos, a 2.8 kilómetros. También se localiza a doscientos metros del CCH un centro comercial (entre el eje 5 Sur y Periférico-Canal de San Juan) que alberga tiendas departamentales, bancos y restaurantes, entre otros comercios más.

Llegar al plantel por esas vialidades de tránsito lento, en horarios de mucho tráfico puede sumar hasta más de una hora para atravesarlas. A pesar de ese problema vial, hasta el cierre de este estudio, a un costado de la entrada del plantel se construía otra plaza comercial que seguramente aumentará el tiempo de recorrido⁷³.

Cabe decir que, desde el 16 de diciembre de 2008, corre frente al plantel la Línea 2 del Metrobús (Eje 4 Sur)⁷⁴, que es considerada la segunda línea más saturada de ese sistema y que transporta anualmente 53 millones 817 mil pasajeros. Cerca se encuentran dos estaciones del metro de la Línea A, San Juan y Tepalcates, que tienen, respectivamente, bases de

⁷² En Ejército constitucionalista está el Colegio de Bachilleres 7 y el CETIS 7, en Agrícola oriental está el IEMS Iztacalco "Felipe Carrillo Puerto", y en Leyes de Reforma el CETIS 153; en la colonia Ejército de Oriente, está la FES Zaragoza de la UNAM.

⁷³ Desde la creación del plantel, este predio había sido destinado por la demarcación como área de reserva para la ampliación de lo que sería el periférico. Durante años fue ocupado como paradero y otras actividades 'viales' y de comercio informal. Desde el 2011 se ostentó como propietaria del predio la Inmobiliaria Jesar sin que el título de propiedad se hiciera público. En abril del 2016 iniciaron trabajos de construcción para instaurar una plaza comercial. Desde entonces, diversos profesores, alumnos, trabajadores administrativos y autoridades del plantel han solicitado a los responsables de la Delegación Iztapalapa información de la obra y su cese, así como la acreditación de la UNAM como propietaria del predio. En septiembre de 2016, la UNAM (tanto las autoridades centrales como del propio plantel) han insistido a la Delegación Iztapalapa la clausura de la obra. A decir de la comunidad del CCHOTE la oposición a la obra es por los impactos negativos de un centro comercial para el barrio y el plantel Oriente, que agravarán la escasez de agua, la movilidad de transporte vial, la contaminación ambiental, la inseguridad, los accidentes peatonales y el comercio formal e informal (Comunicado de profesores, alumnos y trabajadores administrativos (CCH Oriente, 2018).

⁷⁴ Línea que corre en dirección oriente-poniente, tiene una longitud de 20 kilómetros, con 36 estaciones. La línea brinda servicio en las delegaciones Miguel Hidalgo, Cuauhtémoc, Benito Juárez, Iztacalco e Iztapalapa.

autotransporte urbano (microbuses) tanto en paraderos como en las avenidas. Sus destinos principales son otras estaciones del metro como Iztacalco, Coyuya y Constitución de 1917 (de la línea 8). Todo el transporte público pasa por el CCH Oriente.

Sobre las avenidas de Canal de San Juan y Universidad transitan numerosos vehículos que, además de provocar caos vial⁷⁵ en las horas de entrada y salida escolar, son sumamente peligrosas; especialmente el cruce de la Avenida Canal de San Juan, en la cual se presentan constantes percances. El único puente vehicular que existe es poco transitado debido a que constituye un alto riesgo porque no está en buen estado, además de que hay cables de alta tensión muy cerca de él y porque hay muchos asaltos. Por esta razón, sobre todo los jóvenes, prefieren cruzar la avenida por abajo del puente. Otra zona peligrosa para ellos es el cruce de la misma avenida para ingresar o salir de la estación del Metrobús CCH Oriente, ya que, a pesar de la existencia de semáforos, siempre hay circulación, en uno u otro sentido para los vehículos (incluyendo el Metrobús). En este entorno, los accidentes peatonales y automovilísticos son constantes. Cabe decir que los estudiantes son el sector que más sufre robos y atropellamientos.

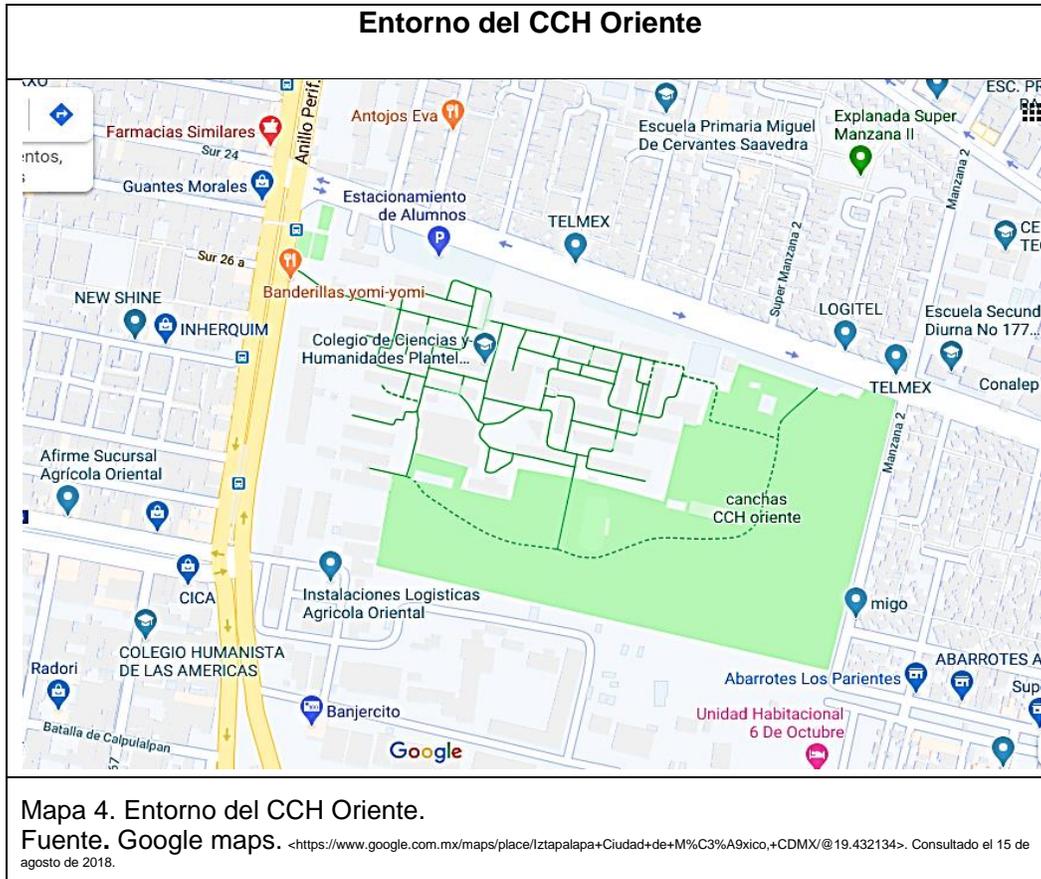
Además, el plantel se ubica en una zona que tiene carencias en los servicios urbanos (suministro de agua, transporte público, alumbrado público, señalización vial, puentes peatonales).

Tomando como referencia la entrada principal al plantel, localizada sobre Avenida Canal de San Juan, a la izquierda colinda con el Almacén de la Secretaría de Marina y una sucursal de Banjército; además de una plaza comercial en donde hay un Cinemex (Iztapalapa), una Bodega Aurrera y un Home Depot (frente a estos, en el camellón está el Parque Patoli). A la derecha, en Avenida Universidad, el CCH, colinda con la clínica dental de la Facultad de Odontología de la UNAM, y tiene sus entradas a tres estacionamientos. En la misma avenida se estacionan los autobuses (*cecehachebús*⁷⁶) que les brindan servicio exclusivo a los alumnos en horas fijas.

⁷⁵ Debido a la numerosa afluencia de estudiantes del plantel, la ruta de microbuses hace base frente a la escuela, a pesar de la prohibición que se estableció debido al carril exclusivo del metrobús por lo que sólo hay un carril habilitado para que transiten los demás vehículos; sumado al alto constante de los semáforos, el tráfico es mayor.

⁷⁶ Existe un 'acuerdo' con autobuses privados, denominados *cecehachebús*, que dan servicio exclusivo a los alumnos del CCH tanto en los horarios de entrada (7:00 y 15:00 horas) y salida (15:00 y 21:00 horas); las rutas son Texcoco, Ixtapaluca, Chalco y Chimalhuacán. Este transporte deja a los alumnos en la entrada del estacionamiento de los profesores; el personal de vigilancia permite el ingreso al plantel diez minutos antes de las siete lo que hace que varios jóvenes lleguen a esperar hasta 30 minutos afuera, o que al tener que ir a las

Frente a esta acera se localiza la unidad habitacional Ejército de Oriente, de donde, aseguran las autoridades delegacionales y universitarias, proviene la mayor parte de asaltantes.



Junto a la puerta de acceso, existe un espacio asfaltado en el cual hay cerca de quince puestos ambulantes de lámina que venden diversos productos de comida rápida (tortas, pizzas, sincronizadas, aguas, banderillas, *hot dogs*, hamburguesas), libros, regalos, cigarros y música; unos tienen su vista hacia la avenida, otros hacia la entrada del plantel. Asimismo, durante el día se observa la llegada de distintos comerciantes que venden diversos objetos de interés para

papelerías caminen por la periferia de la escuela en donde son asaltados de manera frecuente. Una última disposición acordada entre las autoridades y los concesionarios ha sido no dejar bajar a los estudiantes de los autobuses hasta que les sea permitido el acceso al plantel. Esto ha disminuido el número de asaltos.

los jóvenes (como pulseras, música, libros, entre otros) o que les distribuyen propaganda de eventos musicales, centros comerciales, entre otros.

En este espacio, una gran parte de los alumnos del plantel consumen alimentos, de acuerdo con ellos, más baratos y de mejor sabor a diferencia de los que se ofrecen adentro de la escuela, a pesar de que aquellos se elaboren en la informalidad (mostrando infraestructura descuidada, falta de aseo e higiene).

Al lado de las dos canchas de basquetbol externas al plantel (que desde hace tiempo están deterioradas) hay una ‘cisterna’ que para algunos estudiantes funciona como mesa –mide aproximadamente un metro de altura por diez metros de lado-, en donde colocan mochilas o bebidas alcohólicas. De esta cisterna a la pared del plantel hay cerca de quince metros cuadrados que alojan un par de barras de gimnasio y en las cuales se juntan numerosos jóvenes (algunos identificados como porros). Ambas zonas son señaladas por la mayoría de los alumnos como inseguras ya que registran los mayores números de asaltos, agresiones y consumo de droga y alcohol.

La entrada principal es una reja grande en cuyos extremos hay dos puertas pequeñas que son usadas como acceso y salida. Pasando la puerta hay una cabina de vigilancia donde se exige, en ocasiones, que los alumnos muestren su credencial para ingresar. En las horas de mayor afluencia, la credencial no es exigida. Debido a lo irregular del piso de la entrada, existen pocas garantías de tránsito para gente en silla de ruedas por lo que ellos acceden por el estacionamiento de alumnos.

En el CCH Oriente, el programa Sendero Seguro incluye rutas establecidas de transporte para la comunidad al metro Tepalcates, “seguridad pública en los alrededores del plantel y más alumbrado público” (UNAM, 2016, p. 2). Cabe decir que como consecuencia del incremento de inseguridad que ha vivido el plantel en los últimos años (como los feminicidios de las estudiantes Miranda Flores Mendoza y Jenifer Sánchez Domínguez, en junio y agosto de 2018, así como el asesinato de Aideé Mendoza Jerónimo al interior de la escuela, en abril de 2019), lo que desencadenó en protestas estudiantiles, las autoridades involucradas tuvieron que desarrollar medidas públicas como mayor alumbrado (sobre todo en Avenida Universidad), vigilancia policiaca y extensión del enrejado hasta la avenida San Juan. Sin embargo, a unos meses de esto, ya hay lámparas que han dejado de funcionar, la presencia de policías ha disminuido y continúan presentándose asaltos, venta de droga y situaciones de violencia.

Como puede observarse, en ambas escuelas hay una serie de factores que inciden en la formación cívica de los estudiantes. Si bien hay cierta claridad desde los aspectos formales en que son dos modelos cívicos distintos, la heterogeneidad de los actores que intervienen en ella (profesores, autoridades y trabajadores administrativos, así como los propios alumnos) y las particularidades de cada plantel siguen condicionando su ejercicio real y práctico; depende, sobre todo de los espacios escolares en donde los jóvenes se encuentren interactuando.

La formación cívica es un proceso permanente de aprendizaje que se desarrolla en las interacciones cotidianas, enmarcadas en normatividades y convencionalismos sociales. La escuela es una de las instituciones que contribuye a configurar la civilidad derivada tanto de la instrucción cívica como de la convivencia diaria. El civismo no se genera de modo lineal ni homogéneo debido a que el entorno y las historias de vida de cada uno de los alumnos son únicos, así como la forma en que ellos han interiorizado los principios y las normatividades institucionales para convivir en sociedad.

En los dos subsistemas universitarios de bachillerato que se han descrito, se esquematizan modelos de civismo (formal) que pretenden promover relaciones sociales bajo perspectivas más autónomas, incluyentes y democráticas, pero estas pretensiones se desarrollan en una cotidianidad que se desenvuelve en un entorno de interacciones fuertemente articuladas a la civilidad predominante de la sociedad, civilidad que no corresponde con esos modelos formales e ideales, ya sea liberales o republicanos, por lo que muchas veces los resultados cívicos de formación no son los esperados, debido, en parte a la complejidad institucional que tiene la UNAM⁷⁷.

En este sentido, para comprender la dinámica de formación cívica de los estudiantes de bachillerato se requiere observar, además del aspecto formal de la institución, las interacciones naturales que los jóvenes desarrollan en el día a día, donde prevalece un civismo tradicional (desigual, autoritario y corrupto), que permea la civilidad práctica en las escuelas.

⁷⁷ Amplitud numérica y diversidad de población, sus diferentes entornos educativos (currículos, estructuras organizativas, docentes, ubicaciones geográficas, entre otros), y sus múltiples problemáticas y atributos académicos, a pesar de que como *Universidad de la nación* cuenta con un marco legal y académico sólidos que son, en cierto sentido, puntos de referencias para la conformación cívica de su comunidad.

3 CIVISMO PRÁCTICO DE LOS ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO DE LA UNAM. DOS CASOS: LA ENP, PLANTEL 7 Y EL CCH, PLANTEL ORIENTE

"La civilidad es una forma de urbanidad entre las personas y respeto hacia las leyes que permite crear sociedades justas y fuertes". Gilbert Keith Chesterton.

Civilidad hegemónica en México (y en los estudiantes)

La formación cívica de los estudiantes, aunque alude a un resultado, es un proceso continuo de aprendizajes y experiencias de civilidad, en tensión y contradicción, que no siempre responde a los cánones formales e ideales del civismo. Por ello, aunque "todos los individuos mayores de 18 años de una sociedad tienen una formación, no todos han sido educados para ser buenos ciudadanos" (Durand, 2001, p. 11).

La civilidad posee dos ámbitos, el formal (donde se encuentran los planteamientos ideales plasmados en las instituciones) y el práctico. El primero, se relaciona directamente con preceptos jurídico-políticos que responden a un ideal de ciudadanía claramente sustancial y democrática; está dirigido a todos los integrantes de una sociedad. El segundo refiere a los comportamientos y opiniones de las personas con los que realizan, en el día a día, sus actividades (socialización y participación en los asuntos sociales y públicos), siempre limitados por diversos factores estructurales, por lo que los modos cívicos son diferenciados. Aunque se piensa que ambos ámbitos están ligados coherentemente, es común encontrar esa contradicción.

En México, el civismo democrático es muy incipiente debido a que los procesos de construcción de ciudadanía (formal y práctico) también muestran esas contrariedades a pesar de que la Constitución política se sustente en lineamientos democráticos y republicanos (pronunciados permanentemente en los discursos de los gobiernos y en las normas formales institucionales). En este sentido, se puede ver la existencia de un déficit ciudadano y cívico.

Dicho contraste (y separación) entre lo formal y lo práctico se observa en la mayor parte de las instituciones sociales, como sucede en las escuelas, donde existen diversas estructuras de

desigualdad (ejercicio del poder, ingresos económicos o uso de la legalidad) que condicionan los procesos y las posibilidades de éxito escolar y ciudadano⁷⁸.

Además, dentro de ámbito formal hay serias incongruencias que definen esa formación: aunque contiene planteamientos democratizantes, promueve un civismo genérico o tradicional que ciudadaniza a los estudiantes mediante dos vías, la alfabetización (de disciplinas como el español, las matemáticas, las ciencias sociales, las ciencias experimentales y las humanidades), y los rituales nacionalistas⁷⁹ que fortalecen un patriotismo que legitima el culto al poder político y económico e invisibiliza, sobre todo, las desigualdades sociales; ambas fortalecen la pasividad ciudadana.

“El ciudadano crítico, responsable y participativo, conocedor y respetuoso de las leyes, no ha sido siempre el sujeto resultante del sistema de educación pública básica. En cambio, el paternalismo, el verticalismo autoritario, las relaciones de dependencia entre personas, el individuo sumiso, junto a otras expresiones como la ausencia de una cultura de la legalidad y la corrupción, son manifestaciones de las relaciones sociales que tienden a ser consentidas y/o reproducidas por el sistema público de educación básica y sus escuelas, que se convierten así en ejes centrales de la dominación y la hegemonía de los grupos de poder hegemónicos que controlan las estructuras del Estado” (Reyes, 2013).

Respecto a la educación media superior y superior, su injerencia en la formación ciudadana y cívica está ligada a la educación básica aunque de manera diferenciada, a pesar de representar mayores niveles de estudios que dotan a los estudiantes, de “ciertos conocimientos básicos y especializados y sobre todo de la capacidad crítica para analizar la realidad” (Durand, 2001, p. 15), y de lograr cierta homogeneidad ciudadana en cuanto al grado de estudios, cultura básica-especializada y estatus social.

En los hechos, los estudiantes (y egresados) de esos niveles construyen perfiles distintos de ciudadanía que, en ocasiones, les ha permitido intervenir de modo directo o indirecto en el cambio de rumbo del país, como ha sucedido con su participación en distintos movimientos

⁷⁸ Esas estructuras de desigualdad son sociales y afectan las redes sociales e institucionales en donde los individuos se desenvuelven. En el aspecto escolar, el deterioro se observa en la residencia de las personas y de sus escuelas públicas en barrios marginados, en donde las clases populares tienen menores oportunidades de éxito en sus trayectorias escolares y sociales.

⁷⁹ Honores a la bandera, canto del himno nacional (fragmentos), celebración de fechas importantes de la historia nacional y de las propias escuelas, entre otros.

sociopolíticos y estudiantiles (1968, 1971, 1986, 1990, 1994, 1997, 1999-2000, 2014, 2018, entre otros)⁸⁰, y en otras manifestaciones cívicas a veces articuladas a esos cambios; otras veces, los jóvenes se han opuesto a esas transformaciones y su civismo ha estado más sujeto a la civilidad genérica mexicana. Cualquiera que sea el caso, la ciudadanía y civilidad conforman una multitud de sincretismos cívicos y políticos (Perales, 2015) que las caracterizan como heterogéneas, pero que contienen tendencias genéricas como lo refieren algunas encuestas nacionales.

- La *Encuesta Nacional sobre la Cultura Política y Prácticas Ciudadanas*, 2012, y *La Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012* (Instituto Mexicano de la Juventud e Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2012), mostraron que 65% de los jóvenes mexicanos declararon tener poco interés en la política y que sumados a quienes están “nada” interesados en ella, equivalen a 89.6 por ciento del total de encuestados.
- La Primera, Segunda y Tercera encuesta nacional sobre exclusión, intolerancia y violencia en escuelas públicas de educación media superior realizadas por la SEP en 2008, 2009 y 2013 encontraron resultados similares, relacionados con ese déficit cívico en los jóvenes estudiantes de: a) intolerancia, un porcentaje mayor al 50% manifestó que no les gustaría tener como compañeros en la escuela a personas pertenecientes a sectores sociales estigmatizados por la discriminación como enfermos de sida, homosexuales, indígenas, entre otros; b) violencia de género, entre 10 y 20% aceptaron que es normal que los hombres le peguen a las mujeres, y c) corrupción, en la cual una amplia mayoría aceptó la corrupción como una práctica común y necesaria.
- La Academia Mexicana de los Derechos Humanos A.C, en su Diagnóstico sobre la violencia en la educación media superior y las relaciones entre estudiantes y docentes para la promoción de los derechos humanos y las relaciones igualitarias (2008), reportó cifras sobre la violencia que se practica en el entorno educativo y social de los estudiantes; en esas

⁸⁰ En la Huelga del CGH en la UNAM, fueron algunas escuelas de bachillerato las primeras en organizarse e impulsar el movimiento estudiantil, como fue el caso del CCH Naucalpan y Oriente. Lo mismo sucedió en los paros estudiantiles del IPN (2014, 2016, 2018), y las movilizaciones de las Escuelas Normales Rurales con motivo de la desaparición de 43 estudiantes en el 2014, en donde varias escuelas del bachillerato universitario los apoyaron; en el caso del movimiento feminista del 2019 y 2020, los planteles 9 y 7 de la ENP fueron de los que más duraron en paro.

encuestas 44% de los alumnos manifestó sufrir (o haber participado en prácticas de maltrato en el ámbito escolar).

Estas cifras se corresponden, en parte, con el supuesto de que los jóvenes contemporáneos del país presentan una serie de condiciones (desigualdad social y ambientes escolares de abuso de autoridad y de corrupción, por mencionar algunos) que los distancian de los comportamientos formales de la política y la democracia y que los familiarizan con civismos autoritarios, tradicionales y pragmáticos, por lo que es lógica su extendida apatía hacia la política mediante los canales tradicionales.

Esto obliga a revisar los procesos de formación cívica que se impulsan en las escuelas, así como sus estructuras organizativas en donde se desenvuelven, y considerar la articulación de esos factores, concretada en las interacciones de los estudiantes en sus planteles, como determinante, muchas veces, de cierto civismo, por cierto, heterogéneo. Por ello pueden encontrarse prácticas sociales que reproducen la civilidad genérica u otras que manifiestan relaciones alternativas a ella.

En el caso de la UNAM, su ámbito formal ha sido ‘también’ orientado a promover la ‘democratización’ mediante reformas y/o actualizaciones curriculares e institucionales como la organización de campañas sobre valores, la implementación de protocolos de género, la creación de la Defensoría de los derechos universitarios (UNAM, 2014), la publicación de *La Guía de derechos y deberes de los estudiantes 2017* (UNAM, 2018a), la apertura de portales virtuales como el de Transparencia, así como la ampliación en el 2011 de la representación de la comunidad en el Consejo universitario, máximo órgano de autoridad de la UNAM⁸¹, entre otros. No obstante estos esfuerzos institucionales en la Universidad, su impacto en la construcción de relaciones más democráticas no se alcanza a percibir, como lo describen distintos estudios.

⁸¹ En el 2011, el Consejo Universitario (CU) de la UNAM aprobó por unanimidad ampliar la base de representación de los diversos sectores de la institución. Se acordó incrementar en 55 el número de sus integrantes, para pasar de 228 a 283, siendo el sector de los estudiantes el que más creció: el número de alumnos consejeros de bachillerato, pasó de ocho a 16; de escuelas y facultades a nivel profesional, de 44 a 52, y de ocho a 12 los que forman parte de los programas de posgrado. Mientras, los profesores de bachillerato pasaron de ocho a 12, y los de escuelas y facultades a nivel profesional, de 44 a 52 (UNAM, 2011).

- Un poco más de la mitad del conjunto estudiantil de licenciatura de la UNAM sabe que tiene representantes estudiantiles (las mujeres están menos informadas) en los órganos internos de gobierno, pero pocas veces incide en elegirlos. En la última elección de consejeros estudiantiles (2012) participó menos del 20%. Proporcionalmente es menor la participación en licenciatura que en el posgrado, y en general hay áreas de conocimiento en las cuales la participación es escasa (Matemáticas e Ingenierías). Sólo 14% de los alumnos de escuelas y facultades de estudios superiores participa en organizaciones o grupos institucionales que por lo general son grupos deportivos; sólo 9% lo hace en alguna organización política (Suárez, 2012, p. 43-53).
- Los estudiantes de la UNAM no forman una comunidad estudiantil que presupone una interacción estrecha; tampoco son parte de una comunidad universitaria junto con los profesores, los trabajadores y las autoridades de la UNAM pues priva en ellos la desconfianza. En la encuesta realizada por Suárez (2012) se hizo una pregunta sobre la tolerancia, referida a la existencia de comercio ambulante o changarros en su plantel... más de 85 por ciento aceptó la presencia de la informalidad, la ilegalidad y los problemas ligados a ellas (Durand, 2015, p. 106).
- El más reciente *Informe sobre la implementación del protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM 2017-2018* (UNAM, 2018), señala que 251 integrantes de la comunidad presentaron una denuncia ante el Subsistema Jurídico de la Universidad por agresiones de ese tipo. La mayoría de las denunciadas (98 por ciento) fueron mujeres agredidas: 59.4 por ciento de ellas de entre 18 y 24 años y 11 por ciento, de 15 a 17 años, lo que indica, además, que las estudiantes del bachillerato pocas veces denuncian, lo que las hace más vulnerables. En el informe se advierte que la mayoría de los agresores son maestros, 15.3 por ciento, de las preparatorias, y 11.1, del Colegio de Ciencias y Humanidades. Pocos casos han sido atendidos conforme a la integridad de las alumnas
- Con relación a los estudiantes de bachillerato de la Universidad, de acuerdo al estudio *La experiencia Estudiantil* (2015), más de la mitad de encuestados manifestó no participar en ninguna organización o grupo. De entre los que sí lo hacían, 28.3% lo llevaban a cabo en organizaciones o grupos deportivos, mientras que sólo 2.5%, lo hacía en organizaciones o grupos políticos (Pogliaghi, Mata y Pérez, 2015, p. 114). Respecto a la confianza que tienen los encuestados con los demás actores escolares es mayor (no general) en la ENP que, en

el CCH, para el caso de las autoridades. En ambos subsistemas, en el campo de las autoridades, el rector presenta los promedios mayores, mientras que el personal de intendencia los menores (Pogliaghi, Mata y Pérez, 2015, p. 77-79).

En suma, algunos datos recopilados de distintos estudios caracterizan a la civilidad genérica en la Universidad con mayores rasgos autoritarios que democráticos, mismos que se presentan en todas sus escuelas, a pesar de que el factor educativo es una variable importante que incide en la construcción de una cultura cívica más progresista e incluyente. En los hechos, de manera sistemática, la civilidad que se promueve en los planteles universitarios está permeada por prácticas como la discriminación, el acoso, la violencia, el abuso del poder, la corrupción y el individualismo; lo que no significa que no existan expresiones de solidaridad, empatía e inclusión, pero esto se manifiesta en círculos sociales más cerrados o en coyunturas 'extraordinarias'.

En este marco, en los distintos modelos formales de civismo (ENP y CCH), aunque podrían existir legados, principios o intenciones democratizadoras (liberales o republicanas), esa pretensión se desdibuja por diversos factores, entre ellos la influencia de la cultura cívica genérica, misma que los propios actores universitarios tienen consigo, como un civismo primario; pero también por las distintas estructuras institucionales (formales e informales) de convivencia y autoridad que se despliegan en los diversos espacios escolares en donde los estudiantes toman sus clases, realizan otras actividades y pasan sus ratos libres.

A esta civilidad se suman los 'nuevos' rasgos cívicos globales, propios de la actual fase de globalización capitalista (neoliberal): la promoción de un ciudadano en exceso individualista que naturaliza las diversas desigualdades (a veces sin identificarlas, aunque las padezca), que está acostumbrado a vivir en sociedades donde la aplicación de la ley es ambigua y parcial, donde la banalidad y frivolidad sociales representan la despolitización y la cultura de la distracción de los asuntos públicos, y en la cual se fragmentan sistemáticamente las identidades. En este marco, también se normaliza la violencia social y la del Estado en contextos de intolerancia y discriminación, que hacen del miedo una institución común (Briceño-León, 2007).

De este modo, las mismas estructuras organizacionales de las escuelas, así como las interacciones que desarrollan los estudiantes en los diversos espacios escolares, permiten la reproducción de un civismo práctico que no se corresponde (en distintos grados) con los

planteamientos formales de lo cívico. En los siguientes apartados se dan a conocer testimonios, producto de entrevistas, grupos focales y observación directa en las escuelas, de algunos actores educativos que describen las interacciones cívicas cotidianas, sobre todo de los estudiantes en sus tres principales espacios de convivencia en las aulas y los lugares destinados a sus actividades extracurriculares y a pasar su tiempo libre.

3.1. Civilidad en las clases

Las clases de los cursos parciales se realizan por lo general en los salones y laboratorios. En ellas, los estudiantes no sólo aprenden contenidos derivados de las materias, sino que además se forman cívicamente. Uno de los sujetos fundamentales en esta formación es el profesor porque establece las normas de convivencia, mismas que los alumnos adoptan, adaptan, negocian o rechazan. En estas interacciones está presente un contexto institucional que le permite, por un lado, al docente ejercer cierto tipo de autoridad y de poder, y por el otro, al alumno, legitimar o contrarrestar su subordinación, mediante su comportamiento y participación permitidos (promovidos, negociados o censurados) por el mentor. Las trayectorias cívicas, en cualquiera de los casos, están condicionadas por el marco curricular de las escuelas, pero sobre todo por la forma en cómo el profesor norma su ejecución y cómo el alumno la subjetiva y la cumple.

Los currículos escolares además de delimitar el perfil del docente, los contenidos de estudio, los aprendizajes básicos de los estudiantes y el tiempo en que deben estudiarlos, también determinan el tipo de clases que deben impartirse y los espacios destinados a ellas. Sin embargo, las propias condiciones (infraestructura y organización) de las escuelas inciden en que lo estipulado en el ámbito curricular no coincida con lo realizado y existan entornos para las clases con diversos problemas tales como grupos escolares masificados, horarios extensos y corridos de estudio, y la designación de profesores con diferente grado de desempeño, entre otros aspectos más.

De acuerdo a los grupos focales de alumnos, la percepción que tienen respecto a las condiciones físicas de las aulas que influyen para no tener 'buenas' clases son tres: el hacinamiento, la insuficiencia del mobiliario y la limpieza⁸². Para los preparatorianos, predominan los dos primeros, para los cecehacheros es el último.

Para ambas escuelas, los contenidos señalados en los programas de estudios son extensos. En la preparatoria, el hecho de cursar más materias se traduce en más contenidos y profesores, lo que involucra mayor cantidad de normas docentes a las cuales adaptarse.

⁸² El hacinamiento de las clases se conjuga con aulas sucias; es raro que los docentes o los propios estudiantes se involucren en el cuidado de ellas. Para la gran mayoría, la limpieza es tarea exclusivamente de los trabajadores de intendencia, y son quienes más quejas reciben porque, afirman, que no cumplen con sus labores de limpieza. Cabe mencionar que un motivo de encono y desconfianza entre profesores, alumnos y trabajadores administrativos (intendencia) es lo sucio de las aulas, pues se culpan unos a otros de ello.

Tanto en la prepa siete como en el CCH Oriente, los estudiantes deben sobrellevar las condiciones de sus clases, derivadas del propio currículo, para tener una trayectoria escolar regular. Para los jóvenes entrevistados de la prepa siete, esto no es tan fácil pues el ritmo de trabajo se les hace complicado y riguroso; en el caso de los cecehacheros el sistema de su plantel les parece medianamente riguroso y, consideran, que la causa principal de reprobación y deserción es el exceso de libertad que tienen.

Por estas razones, adaptarse a cualquier sistema educativo significa para los alumnos acoplarse a numerosas normas docentes, administrar su tiempo libre y cumplir con sus responsabilidades escolares, en una estructura social de desigualdad, autoritarismo y corrupción. Los jóvenes que menos logren esa adaptación, irán adquiriendo la situación académica de irregularidad, aspecto que influirá en su formación cívica; además de que serán otros espacios a las aulas, los que más incidan en ella.

3.1.1 Normas docentes

Bajo una concepción habitual, el docente goza de un poder legítimo en el aula que la institución y la sociedad le dan porque tiene la acreditación correspondiente: contratación laboral, conocimiento disciplinar y 'oficio' de enseñar. Con su intervención en el aula, busca mantener el orden y captar la atención de los alumnos y alumnas respecto a los contenidos de su materia. También valoriza las acciones de aprendizaje y de comportamiento. En ese mismo marco, los estudiantes, debidamente certificados (inscritos en el grupo escolar) deben respetar las normas impuestas por sus profesores en el aula (orden, silencio o participación, mantener el ritmo de aprendizaje, entre otros aspectos), para aprender y permanecer en las clases, que serán condicionantes para acreditar las materias.

En este contexto de enseñanza, el ambiente del aula se caracteriza por ser diferente en cada materia, o mejor dicho en cada docente: en ocasiones puede ser tenso, estresante, controlador y autoritario, en otras, flexible, libre y armónico. Para muchos alumnos entrevistados, el primer contexto es más común en sus clases.

(...) Un gran número [de nuestros profesores] son autoritarios porque no nos dan libertad ni oportunidad de convivir en las clases; no quieren ni que nos movamos, que no bostecemos, aunque su clase esté aburrida. Aunque hagamos la tarea, para ellos siempre está mal. Preferimos a los profesores que son más tolerantes y toman en cuenta nuestras opiniones (Grupo focal 1 ENP 7, 2017).

(...) La única vez que me sacaron del salón de clases fue en la materia de filosofía. Sólo saludé con una seña con la mano a un amigo que se asomó por la ventana de la puerta; el profesor me vio y me corrió de la clase. A la siguiente clase delante de todos me retó a saludar a mis amigos si se asomaban. Lo tomé como amenaza y nunca más lo hice” (Grupo focal 1 CCH Oriente, 2017).

De acuerdo con los estudiantes existe un autoritarismo constante de sus profesores en sus clases muy contrario a los preceptos formales de libertad que anuncian el aspecto formal de las escuelas. Esa percepción fue mayor en los preparatorianos, aunque los cecehacheros también la manifestaron a pesar de tener un modelo educativo más dialógico y horizontal. En este sentido, el abuso del poder de los docentes refleja el predominio del civismo tradicional en las clases, la mayoría de las veces legitimado por la estructura institucional, las autoridades de las escuelas, los mismos profesores y hasta los propios alumnos. En los hechos, la ley universitaria (y sus valores) sobre autonomía, tolerancia e inclusión, no siempre se aplica.

(...) Es normal que en la clase de literatura la mayoría repruebe. La maestra es autoritaria y estricta. Nos cuenta hasta las veces que nos movemos. Nos saca de la clase. Le hemos dicho a la tutora y nos dice que no puede hacer nada porque es una maestra de la dirección, que tratemos de obedecerla porque no nos queda de otra (Grupo focal 3 ENP 7, 2017).

(...) La principal causa de reprobación son los malos profes ya sea porque son muy exigentes, o son intolerantes y no saben llevar grupos. En mi clase de matemáticas, la mitad reprobará este semestre porque el profesor ni enseña y exige mucho (Grupo focal 5 CCH Oriente, 2017).

En los cursos parciales, las normas docentes son dirigidas más al terreno de la conducta, la instrucción y la jerarquía: colaborar en el orden de la clase, hacer las tareas y acatar los mandatos, todo ello derivado del sentido y de la concepción que el profesor le da a su materia, a sus estudiantes y a lo que pretende enseñar (como la disciplina). Los alumnos podrán estar o no estar de acuerdo con dichas ordenanzas, y aunque la mayoría se queje de ellas van comprendiendo la necesidad de obedecerlas, la necesidad de disciplinarse (Foucault, 1998), pues de ello depende su calificación y hasta su futuro (profesional).

(...) A mí me ha ido bien porque obedezco lo que indican los profesores. Si quieren la tarea a mano la hago sin protestar; si la quieren a computadora y con folder azul, así se las entrego. Si nos dicen que compremos algún libro o vayamos a alguna obra de teatro, lo hago. Mis papás siempre me han dicho que así me comporte para tener futuro, y ellos me apoyan (Grupo focal 6 ENP 7, 2017).

(...) Hay profesores que te sacan del salón y violan nuestros derechos. Hay quienes castigan a todo el grupo. El problema de esos profesores estrictos es cuando los alumnos no obedecemos sus reglas porque se nos hacen injustas, pero al final hay que obedecerlas. Si no nos gustan tenemos la libertad de no entrar [a sus clases] (Grupo focal 3 CCH Oriente, 2017).

De manera más concreta, el ejercicio del poder del docente en el aula se traduce en las normas establecidas en las clases y en su cumplimiento, supuestamente están ceñidas a la estructura legislativa de la Universidad, que inciden de forma sustancial en el civismo de los alumnos. Como se dijo anteriormente, estas normas dependen del tipo de profesor. A continuación, se presentan tres ejemplos de ambas escuelas que no representan una generalidad pero que sí manifiestan las diferencias y similitudes en la manera de concretar las normas universitarias dentro del salón de clases que dan cuenta de perfiles docentes comunes, encontrados en ambos planteles.

(...) La escuela tiene un reglamento. Mi clase tiene un reglamento. Yo hice mi reglamento. Las reglas las construimos el primer día de clases. Hay que ser disciplinado y no laxo. Mi reglamento es que aquí obedecen ellos. Adentro del salón yo los sanciono... todo cuenta para su calificación, es un método de presión para dejarles en claro que los estoy viendo. Las normas

las establezco yo porque son de cuarto año. El examen es castigo. Llegar al salón, entrada y salida, guardar silencio, darles el paso a las mujeres no es negociable. Sólo les acepto tres faltas por año. Los alumnos deben tener disposición. No saben nada, pero vienen con ganas de aprender, hay que disciplinarlos (Profesor 6 de la ENP 7, comunicación personal, 2017).

(...) En mis clases ya hay un reglamento o reglas del juego elaborado con el paso de mi experiencia como docente. Lo que hago es transmitírselo a los alumnos. ¿Cómo los haces conscientes de estas reglas? Mis primeras clases se destinan a la presentación de los compañeros, yo les pregunto y ellos me preguntan. Después vienen las reglas del juego, y cómo esa evaluación va a derivar en la calificación final. Así empezamos a trabajar el programa. Hay tres grandes partes en cómo estructuro mis clases: una introducción que yo doy, una intervención de los alumnos mediante una exposición de algún tema asignado, y la tercera es la problematización de actualidad que la hago yo, pero en la que los alumnos deben participar (Profesor 3 del CCH Oriente, comunicación personal, 2017).

(...) Evalúo en relación a las asistencias. Las faltas son libre albedrío; quieres venir una vez, esa es tu calificación. Por reglamento deben cumplir con 85% de asistencia. Yo soy muy estricta con ellos en la conducta. A veces hay un autocontrol grupal porque todo vale para la calificación. Si hacen algo contrario a mis reglas les bajo puntos; ellos saben las sanciones. Hay alumnos irrespetuosos que hay que corregir. Mi clase tiene un reglamento. Yo hice mi reglamento y ahí dice que sólo se permiten tres faltas por año [sic]. He batallado mucho con los celulares y hago que los apaguen durante la clase; una adolescente me reclamó suponiendo que violaba su derecho; al final lo tuvo que apagar porque la amenacé con reprobarla (Profesora 7 de la ENP 7, comunicación personal, 2017).

Como se puede observar, aunque pudieran existir elementos opuestos en estas formas de normar e impartir las clases, es una generalidad que: a) Los alumnos no están involucrados en el diseño de las reglas a pesar de estar dirigidas a ellos; en dichas normas se desprenden obligaciones, derechos y, sobre todo, sanciones, y b) existe un criterio unívoco y arbitrario de los profesores al ejecutar sus normas, es decir, a pesar de darlas a conocer al inicio del curso (por ejemplo, una forma de acreditación), en el transcurrir del ciclo escolar no siempre cumplen lo 'acordado'.

Sin duda, esta dinámica genera relaciones de poder más verticales que tienden a distintos grados de dominación hacia los alumnos dependiendo también de su nivel de 'resistencia'. La asistencia y la puntualidad⁸³ a las clases dan cuenta de ello. Cabe aclarar que uno de los problemas comunes en las escuelas es el ausentismo de los profesores en sus clases, su llegada impuntual a los salones (aunque ya hayan firmado su asistencia), y el no iniciar ni terminar las sesiones en tiempo y forma. Paradójicamente, los profesores son quienes más les exigen asistencia y puntualidad a sus alumnos (aspecto más explícito en la prepa siete).

(...) Una vez entrando yo al salón, se cierra la puerta y los alumnos ya no entran (Profesora 5 de la ENP 7, comunicación personal, 2017).

(...) Yo llego tarde a las clases, es parte de la negociación con los alumnos. Ellos fallan en algunas cosas y yo les compenso con empezar tarde la sesión. Yo llego tarde por el traslado de mi casa a la escuela, pero una vez entrando al salón paso lista. Los chicos pueden entrar e incorporarse a la clase, pero ya no tienen derecho a asistencia. No tengo un límite de faltas, pero su valor es proporcional pues equivale al 50 por ciento de la calificación (Profesora 2 del CCH Oriente, comunicación personal, 2017).

Pese a que las faltas de los alumnos no responden a una sola causa como no querer entrar a clase, los profesores las valoran muchas veces así. Hay docentes que incluso con justificante médico sancionan a los estudiantes –respaldados con la idea de la libertad de cátedra–, situación que los perjudica en lo académico. Lo que se puede observar es que pocas veces los docentes toman en cuenta las dificultades estructurales⁸⁴ que condicionan a los jóvenes para llegar (puntuales) a sus clases, así como cumplir con los materiales y las actividades.

En el periodo de observación de este trabajo, los alumnos de ambas escuelas fueron quienes demostraron cumplir más en ese aspecto a diferencia de los profesores (observados).

⁸³ Para el caso de los maestros, si bien también deben registrar su asistencia y puntualidad a sus clases, no es mediante reloj checador sino con su firma en la sala de profesores o sala de firmas. No hay chequeo de salidas, pero sí hay, en algunas escuelas, el monitoreo (mediante el saloneo) de que los docentes estén en las aulas de clases con sus grupos, según corresponda a sus horarios.

⁸⁴ Caso contrario sucede con los trabajadores administrativos, los académicos y hasta los funcionarios que pueden no llegar a la escuela y tramitar días económicos, incapacidad o un permiso por enfermedad, sin que les represente alguna sanción, por considerárseles un derecho laboral.

La asistencia a clases mostró más problemas en el turno vespertino, y quienes están ‘acostumbrados’ a no faltar, la consideran como un hábito; en cuanto a quienes faltan mucho, los factores son numerosos, de los más mencionados fue el desagrado de sus materias. En cuanto a la puntualidad, hay más dificultades para cumplirla al inicio de los turnos ya sea por lo lejano de sus casas o porque los estudiantes requieren hacer algunas cosas antes de entrar: ir al baño, imprimir algún trabajo, comprar material, realizar un trámite o comer. Aunque en el deber ser, todos los integrantes de las escuelas debieran ser puntuales y cubrir su asistencia, la observación directa dio cuenta que los profesores muestran más flexibilidad con ellos mismos que con sus alumnos⁸⁵.

(...) Hemos tenido profes que al iniciar el curso nos advirtieron que la asistencia y la puntualidad eran básicos para pasar la materia. El grupo siempre está en el salón antes que el profesor que llega tarde, enojado y desquitándose con todos. Es común que los maestros lleguen tarde (Grupo focal 7 ENP 7, 2017).

(...) Nuestro maestro llega tarde; a él lo tenemos que esperar una hora y cuando se mete al salón ya no deja que nadie entre. Mi maestro de matemáticas siempre llega tarde (como 35 minutos) y quiere compensar ese tiempo alargando la clase, aunque nosotros tengamos clases con otros profesores (Grupo focal 6 CCH Oriente, 2017).

Otro de los aspectos en el aula de mayor trascendencia en la formación cívica de los estudiantes es la evaluación. El docente es quien valora a los jóvenes en cuanto a sus actividades que realizan en su clase. También es quien sanciona, en primer término, las resistencias u omisiones de los alumnos (no entrar a clases, no hacer –bien– las actividades, ‘no’ participar, ‘alterar’ el orden, por citar algunas), frecuentemente con amenazas, castigos o canalizaciones a otros espacios para ‘ayudarlos’ a adaptarse a cumplir las normas.

Fueron los profesores de la prepa siete quienes más señalaron explícitamente la asistencia y la puntualidad como criterios esenciales para acreditar. Es más común entre ellos el pase de

⁸⁵ Es importante señalar que los docentes también tienen varios obstáculos para poder cumplir con la puntualidad y asistencia a sus clases; algunos de ellos son el tráfico vehicular, los pocos lugares de estacionamiento en las escuelas, el tener que firmar (a veces en un edificio que está al otro lado de su salón de clases), el recoger equipo o material didáctico, los baños cerrados, el tener que hacer un trámite, entre otros.

lista en cada clase. En el caso de los docentes del CCH Oriente, hubo quienes manifestaron mayor flexibilidad, aunque no dejan de ser requisitos para obtener buenos promedios.

Un rasgo generalizado respecto a la evaluación presente en ambos subsistemas de bachillerato es la meritocracia⁸⁶ que, supuestamente en un entorno de condiciones de igualdad, promueve la idea de la responsabilidad (y el trabajo) individual para adquirir libertad y autonomía, por lo que las recompensas se enfocan a la producción, los talentos, desempeños y ‘dones’ individuales, encubriendo con ello las condiciones estructurales y sociales de desigualdad y exclusión que viven los jóvenes, y acotando las posibilidades de promover en ellos habilidades y valores colectivos⁸⁷.

(...) Para nuestros profesores todos los alumnos tenemos las mismas oportunidades de sacar diez. Nos dicen que es un asunto de esfuerzo, “si se esfuerzan pueden”, y de “querer hacerlo lo harán”. Cuando se dan cuenta que algunos van a reprobado, los catalogan de flojos e incumplidos. En mi clase una compañera tiene problemas para llegar temprano a clase porque en su casa –Neza– el transporte no pasa tan temprano. En dos materias, los profes no la dejan pasar al salón y nos dicen que ya la reprobaron, aunque ella sea buena en las clases (Grupo focal 4 ENP 7, 2017).

⁸⁶ “La meritocracia es un sistema social basado en la aristocracia del talento y no en alguna forma de justicia democrática o igualitaria; consiste en distribuir los trabajos, los cargos y las recompensas sociales y económicas de acuerdo a las cualidades y calificaciones individuales, de modo que los individuos con mayores aptitudes y capacidades deberían obtener los cargos y puestos sociales de mayor importancia y prestigio [...] Sin embargo, la meritocracia no tiene como fin la eliminación de las jerarquías sociales, sino instaurar un nuevo modo de acceder a ellas” (Puyol, 2007, p.170).

⁸⁷ Como es el caso cuando enferma un alumno, olvida su credencial o se encuentra en una situación de conflicto, si es un ‘buen’ estudiante (que muchas veces se traduce en ser regular académicamente hablando o en tener un perfil respetuoso de la autoridad) o uno ‘malo’ (ser irregular y expresar sus críticas hacia la autoridad), los criterios de permisividad se inclinarán a favor del primero y las sanciones, del segundo: por un lado, se le tolerará no llevar justificante médico, se le permitirá el acceso a la escuela o tendrá el beneficio de la duda hasta que no se demuestre lo contrario; en el segundo caso, seguramente será sancionado, no se le dejará entrar al plantel o será sospechoso en lo inmediato, de haber cometido alguna falta.

(...) Nuestra maestra nos cae muy bien. Si tenemos dudas nos las explica. Casi no le hace caso a quienes faltan mucho a clases o a quienes no entienden nada. Ella les dice que con ellos no va a perder el tiempo porque no tienen ganas de estudiar. Nosotros vamos bien con ella. Su clase nos la da a un pequeño grupo, mientras que los demás pueden estar en el salón, pero sin hacer ruido. Obviamente saben que ya están reprobados (Grupo focal 4 CCH Oriente, 2017).

Por supuesto que son en las resistencias y acuerdos de los estudiantes, en donde se pueden observar tendencias de libertad y crítica que también van marcando su identidad, reflexionando sobre las imposiciones que los van rodeando y asumiendo decisiones cívicas de reproducción, rechazo y/o enfrentamiento. Un aspecto destacado que se presentó de forma frecuente fue su repudio (pero también impotencia) a la ambigüedad que sus profesores tienen respecto a sus propias normas en las aulas.

(...) Hemos tenido profes que al iniciar el curso nunca nos dieron algún programa. Sólo nos dieron el título de un libro que le debíamos comprar. De ese libro se basan las clases. Luego llega a clase y nos hace exámenes de temas que ni siquiera vienen en el libro. Estamos a fin de curso y nos dijo que debemos hacer un trabajo y aún no nos dice sobre qué, pero que consiste en asistir a una obra de teatro (Grupo focal 2 ENP 7, 2017).

(...) Algunos maestros nos dicen cómo van a evaluar, otros se contradicen mucho y al final no respetan lo que dijeron al principio del semestre. Mi profesora de talleres nos dijo el primer día de clases que calificaría con tareas; a medio semestre empezó a dejarnos ir a obras de teatro. Hubo quien a pesar de haber hecho todas las tareas reprobó porque no fue a ninguna obra, y otros solo fueron a las obras y pasaron hasta con diez (Grupo focal 2 CCH Oriente, 2017).

Al preguntarle a los profesores sobre el diseño de sus normas para impartir sus clases, algunos las justificaron porque consideran necesario promover en los alumnos una cultura de la disciplina.

(...) Los alumnos que me han tocado últimamente no se saben comportar. Sólo con actitudes autoritarias los puedo calmar. Es una estrategia; cuando ya se habituaron a las normas voy siendo más amable y condescendiente con ellos (Profesor 2 de la ENP 7, comunicación personal, 2017).

(...) Los profesores les tenemos que recordar [a los escolares] a cada rato sus obligaciones mediante regaños. A mí me ha tocado atender alumnos que a pesar de que uno les recuerda la fecha de examen, lo que vendrá en él y la manera de presentarlo, no lo hacen porque se les olvidó o no estudian lo que se les dijo. ¿Qué quieren? Mano dura. Por eso los amenazo constantemente con reprobarlos. A veces es necesario sacarlos de la clase, bajarles puntos o mandar traer a sus papás (Profesora 5 del CCH Oriente, comunicación personal, 2017).

En los grupos escolares, los profesores desarrollan distintas estrategias para ejercer su autoridad en los alumnos, algunas de ellas se articulan con formas de dominación tradicional.

(...) Con la retórica me apoyo para mis clases; los alumnos me conocen por ser gandalla. Los trato mal para darles lecciones e irlos educando. Los castigo con sacarlos de la clase, esa es la forma de enseñarles a ser libre; les hablo de cómo yo ejerzo mi libertad (Profesora de la ENP 7, comunicación personal, 2017).

(...) Les doy discursos y soy formal para que aprendan con el ejemplo. Los regaño y castigo. Mando traer a sus papás. Les exijo disciplina. Los amenazo con sus calificaciones y cuando eso no me funciona, los amenazo con llevarlos a la dirección; es por su bien (Profesor 1 del CCH Oriente, comunicación personal, 2017).

El tema del comportamiento que demandan o promueven sus profesores, es muy comentado por los alumnos sobre todo en el modo en que les exigen cumplir con las reglas de clase y contribuir al orden, así como con la entrega de sus trabajos y actividades académicas de la materia respectiva. Si bien, muchos jóvenes no están de acuerdo en esas maneras confusas y autoritarias, las legitiman porque reconocen la necesidad de obedecerlas para poder acreditar la asignatura y adquirir una mejor 'educación'.

(...) Hay maestros que abusan de ese poder, otros son más honestos. No está bien que nos ofendan, los toleramos porque sabemos que en el fondo es para nuestra educación (Grupo focal 5 ENP 7, 2017).

(...) Aprendemos de todos los profesores. Los que son agresivos, debemos aprender a tratarlos, quedarnos callados y cumplir con ellos. Hay con quienes podemos estar más relajados, lo malo es que a éstos a veces no les hacemos caso. Nos gusta la mala vida (Grupo focal 7 CCH Oriente, 2017).

Se puede catalogar la existencia, tanto en la prepa siete como en el CCH Oriente, de contextos autoritarios de clases, en donde existen permanentes quejas de los estudiantes. Algunas de éstas intentan trascender a denuncias, pero estas se desenvuelven en medio de la desinformación de cómo proceder 'institucionalmente', y/o a la omisión por parte de las autoridades correspondientes⁸⁸. En los hechos los jóvenes relatan tener pocas opciones para reducir esos ambientes de autoritarismo y prefieren tolerarlos o enfrentarlos a pesar de ser muy 'costoso' para ellos.

(...) Si no hay de otra, por ejemplo, que sea recu [recursamiento de una materia], debemos quedarnos en la clase y cumplir hasta cosas como ir al teatro, comprar libros, hacer las tareas que el profe deje, aguantar insultos o acoso. Lo que sea con tal de pasar. Bueno si es algo que nos daña mejor reprobamos (Grupo focal 3 ENP 7, 2017).

⁸⁸ Respecto a los mecanismos institucionales 'tradicionales' para tramitar quejas de sus clases, por parte de los alumnos tanto en la prepa siete como en el CCH Oriente, se restringen a ingresar escritos firmados y dirigidos a las autoridades competentes (han sido enviadas hasta al rector), para denunciar determinadas negligencias, denunciar en el jurídico o acercarse a platicárselo a algún directivo. Referentes a las clases, lo común es que los estudiantes se quejen de sus profesores (por maltrato, asuntos relacionados con la evaluación, incumplimiento de las clases o autoritarismo), de trabajadores administrativos (falta de limpieza, maltrato o incumplimiento en los servicios), de sus autoridades (abuso de autoridad), o de sus propios compañeros (acoso o violencia). Ir a quejarse con las autoridades, es una última opción que toman los estudiantes, aunque son pocos los que la utilizan porque más que encontrar un espacio en donde puedan explicar sus quejas sin exponerse personalmente, es un trámite burocrático con poca contundencia en las expectativas de los alumnos.

(...) Sí, hemos tenido profesores groseros con el grupo. A veces algunos compañeros los hacen enojar y castigan a todo el grupo. Nos han llegado a dejar exceso de tareas (una maestra de química nos hizo llenar un cuaderno completo de cien planas de una fórmula de un día para otro, porque la hicieron enojar), o bajar puntos o mandar traer a nuestros papás (Grupo focal 4 CCH Oriente, 2017).

Hay ocasiones que las quejas de los estudiantes logran llegar a las distintas autoridades docentes (como las coordinaciones de las áreas o colegios, los tutores, las secretarías académicas o las mismas direcciones); por lo general, esos descontentos son transmitidos a los profesores señalados con algunas recomendaciones y se les permite gestionar ese malestar. Son pocos quienes reviran sus métodos para reconstruir y mejorar el ambiente de sus clases; por el contrario, escudándose en su libertad de cátedra, excusan sus actitudes al descalificar a los estudiantes que denuncian; por su parte, la autoridad correspondiente prefiere conformarse con la notificación que hacer un seguimiento puntual, porque podría implicar problemas de tipo laboral (sindical) o políticos. En la mayor parte de los casos, el docente no cambia sus formas de impartir su curso.

(...) Cuando nos dijo nuestra tutora que le habían llamado la atención al profe de mate nos dio gusto. Pero cuando entramos a la clase de mate, él no cambió su manera de agredirnos, fue más exigente y reprobó casi a todos (Grupo focal 1 ENP 7, 2017).

(...) Hubo una protesta y [el docente] obedeció nuestras peticiones (revisar algunos trabajos que no habíamos podido entregar porque nos los pidió en un horario que no era el de nuestra clase). Nos los recogió, pero nuestras calificaciones fueron las mismas que antes nos había puesto. El profe se desquitó siendo más exigente con los demás trabajos; ya no protestamos para no reprobarnos (Grupo focal 2 CCH Oriente, 2017).

Cabe mencionar que la mayor parte de las quejas estudiantiles en ambas escuelas se relacionan con sus profesores. Por esta razón, docentes y autoridades debieran atenderlas, ya que representan elementos que condicionan el desempeño escolar. En los grupos entrevistados, los alumnos describieron mayores niveles de autoritarismo en las materias de

matemáticas y ciencias experimentales (que además tienen mayor incidencia de reprobación), lo que no exenta a las demás materias de ese problema.

Durante el trabajo de observación y de entrevistas, a los alumnos se les preguntó qué tipo de normas utilizarían si ellos fueran los profesores. Predominaron las respuestas que se inclinaron por tendencias autoritarias.

(...) Yo no dejaría entrar tarde a los compañeros y con tres faltas los daría de baja. A muchos no les importa la puntualidad, por eso los castigaría (Grupo focal 6 ENP 7, 2017).

(...) Me ha tocado ver las tareas de mis compañeros. Mal escritas y sucias. Estos trabajos ni siquiera los recibiría. Seguramente a estos compañeros los reprobaría (Grupo focal 2 ENP 7, 2017).

(...) Que no hablen cuando estoy explicando. Eso lo castigaría quizás bajándoles puntos o sacándolos de la clase (Grupo focal 1 CCH Oriente, 2017).

(...) Hay parejitas que se la pasan besándose en la clase. A la primera, los correría del salón (Grupo focal 7 CCH Oriente, 2017).

Los alumnos en estos esquemas de autoridad en el aula, aprenden a quejarse solamente de manera informal, sobre todo con quienes les tienen confianza como puede ser algún profesor; son quejas pasivas, aisladas, personales o grupales que, más que buscar orientación y organización para revertir esa situación, buscan desahogo. En términos cívicos, estos comportamientos abonan a fortalecer las prácticas cívicas genéricas de la sociedad que legitiman (e invisibilizan) el abuso del poder, así como el uso constante de la violencia para resolver cualquier conflicto. Por ello, la habitualidad de la violencia en el salón de clases no es comprendida como tal y la mayoría de los malos tratos de los profesores son significados por los alumnos como necesarios, inevitables y hasta justos.

(...) Son tolerantes [los profesores] porque nos aguantan a todos sin importar que hagamos la tarea o no; nos dan muchas oportunidades para pasar e intentan comprendernos. A veces nos faltan al respeto porque nos lo merecemos o alguno del grupo los hace enojar. Los que no faltan a clases nos demuestran su compromiso y dedicación, aunque sean agresivos. Debemos aguantarlos y aprender de ellos (Grupo focal 7 ENP 7, 2017).

(...) Cuando mi profe me sacó del salón de clases con groserías porque, según él, estaba dando lata, me sentí mal. A la siguiente clase entré a la clase y el profe me trató como si nada. Entendí que yo había actuado mal y que él no lo había hecho por mala onda, sino para tener un grupo controlado (Grupo focal 3 CCH Oriente, 2017).

Otro aspecto relacionado con el autoritarismo que se suscita en las aulas es el acoso sexual por parte de algunos docentes, principalmente hacia las alumnas. De acuerdo con el *Informe sobre la implementación del protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM 2017-2018* (UNAM, 2018), el acoso sexual se ha convertido en una queja constante de las alumnas. En el informe se advierte que la mayoría de los agresores son maestros, 15.3 por ciento, de las preparatorias, y 11.1, del Colegio de Ciencias y Humanidades. Un dato final muestra que 69 por ciento de las agresiones en el ámbito académico ocurrieron durante una interacción alumna-maestro; 27 por ciento entre compañera-compañero, y 4 por ciento, en un vínculo profesora-alumno (Camacho, 2018, p. 6).

(...) Hay maestros que acosan a la mayoría de las alumnas; otros sólo a algunas. A veces a las más bonitas o las más grandes de edad o las que están más desarrolladas. En quinto año, el profe de Literatura se le insinuaba mucho a una compañera, el grupo se reía y le hacía burla a ella. Dejó de entrar a la clase. El maestro al ver que la chica no entraba a clases, empezó a acosar a otra (Grupo focal 1 ENP 7, 2017).

(...) El acoso sexual de los maestros es común en la escuela. Pasó con el maestro de Talleres que cuando explicaba se acercaba mucho a las niñas. A mí me pasó. Además, se dirigía a nosotras con palabras amorosas: "mi amor", "mi reina", "princesa", "preciosa" que más que halagarnos nos hacía sentir incómodas (Grupo focal 2 CCH Oriente, 2017).

Las prácticas de los docentes, sin duda, impactan directamente en la civilidad de los alumnos. Tal es el caso del acoso que ocurre en las escuelas y raras veces es sancionado no sólo porque las estudiantes pocas veces denuncian, sino, sobre todo, porque los directivos prefieren omitir la legislación universitaria para evitarse 'otro tipo de conflictos'. Bajo este contexto, estos comportamientos reproducen la violencia de género (como sucede en las prácticas cívicas cotidianas de la sociedad), la legitiman y la invisibilizan, lo que hace que las alumnas del bachillerato sean más vulnerables.

En este marco de normas y comportamientos docentes en las aulas, los estudiantes tienen numerosas experiencias con las cuales construyen, entre otras cosas, percepciones sobre lo que significa ser un buen o mal profesor, directivo o alumno. Mediante diversas condicionantes (objetivos y desigualdades escolares y de vida), los jóvenes se adaptan o no a muchas normas de sus profesores, lo que también les permite integrarse o marginarse de la dinámica institucional.

Asimismo, algo común en los estudiantes es que buscan siempre en sus grupos escolares espacios de respeto, confianza y tolerancia. Estas expectativas, las encuentran con sus propios compañeros, no sólo porque es relativamente más fácil acercarse a ellos (de forma horizontal), sino porque también representan espacios de resistencia al autoritarismo docente (catarsis, solidaridad o enfrentamiento) y de opción a otras experiencias y tratos sociales.

Trabajo y convivencia en las aulas

De acuerdo al currículo y a las experiencias recabadas en este trabajo, los profesores de la ENP impulsan en mayor medida un tipo de trabajo individual. Así, promueven implícitamente valores liberales como la competitividad y el mérito. Las condiciones de infraestructura anteriormente mencionadas, así como las docentes, permiten dinámicas grupales enfocadas a que cada estudiante tenga un desenvolvimiento más personal.

(...) El ciclo escolar en la prepa es anual y hay varios periodos para evaluarlos. Realizar con ellos trabajos en equipo es muy difícil porque no les gusta hacerlo y me cuesta trabajo calificarlos porque cada uno trabaja diferente. Por eso les dejo tareas que deben hacer individualmente (Profesora 3 de la ENP 7, comunicación personal, 2017).

(...) En el salón sólo aprendemos las materias sin dialogar entre nosotros; nuestras lecciones tratan de que el profesor pase lista y nos explique el tema, nosotros tomamos apuntes y al final pregunta si tenemos alguna duda. Casi nadie pregunta, por lo que la clase termina sin que hagamos más actividades. Las calificaciones dependen de tener los apuntes y las tareas completas, aprobar exámenes y algunas otras actividades que nos pide a cada uno (Grupo focal 4 ENP 7, 2017).

Algo distinto sucede en el CCH. Desde el propio modelo educativo y con apoyo de la infraestructura y el tipo de docentes, se impulsa, de manera constante, el trabajo colectivo y sus diversas vertientes (equipo, grupal, por sección...). Sin embargo, esto no lo exenta de fomentar o de no evitar prácticas individualistas ya que es usual que el trabajo impulsado sea de tipo cooperativo, es decir que cada integrante realice una parte del trabajo (por ejemplo, para analizar una lectura se la reparten en 'partes iguales') y posteriormente, sea adherido, sin retroalimentación colectiva.

(...) En todo el semestre no hay un alumno que no tenga que trabajar en equipo. ¿En qué consiste esto? Programamos exposiciones por equipo; en clase, hacemos grupos y les asigno una lectura con distintas actividades que al final deben explicar sus conclusiones. Es cierto que no todos los alumnos trabajan, que hay quienes destacan, pero ya es cuestión personal colaborar con el equipo. Por ello la evaluación la hago individual (Profesor 4 del CCH Oriente, comunicación personal, 2017).

(...) El sistema de aprendizaje del CCH es trabajo en equipo y exposición; es complicado trabajar en equipo porque depende de todos los integrantes, pero casi todos nuestros profesores nos hacen trabajar así, de hecho, es raro el que no lo hace así. No siempre las exposiciones son buenas. Son aburridas y a veces ni se les entiende; otras son de calidad, pero son pocas porque no sabemos o no nos gusta exponer (Grupo focal 4 CCH Oriente, 2017).

En ambas escuelas, la experiencia de trabajo en las clases tiene una mayor tendencia hacia el trabajo individual. Esto se percibe en las dinámicas de las clases y en los procesos de evaluación, existiendo mayor contradicción en el CCH ya que su modelo educativo pretende el

trabajo asociado. En este sentido, implícitamente en las aulas se promueve la construcción de subjetividades fuertemente individualizadas, más visibles en la prepa que en el CCH, pero con los mismos esquemas: poca labor y retroalimentación colectiva entre los estudiantes que les permitan construir (y consolidar) otro tipo de vínculos cívicos y de amistad en sus clases, con mayores intereses y prácticas comunes; aspectos que se vinculan a lo que Norbert Lechner (2000) denominó como la actual individualización (neoliberal) que se relaciona con el encierro y el aislamiento de las personas tanto sistémica como sistemáticamente.

Un ejemplo de esta individualización en las clases se observa en la participación académica de los alumnos que no solo se limita al aspecto escolar, sino que trasciende a lo social y político. Desde los planteamientos formales (curriculares), el fomento de la participación pretende desarrollar la habilidad propia de ésta: hablar en público, argumentar opiniones, contrastar ideas, enriquecer los criterios con tesis o conceptos universales; acordar, negociar, tolerar, instrumentar acciones, resolver problemas, entre otras. Además de que la participación de los alumnos, fortalece sus conocimientos y habilidades cívicas relacionados con sus derechos y el ejercicio de las libertades como el de la expresión, la tolerancia y la inclusión. Es decir, la participación escolar en las clases curriculares es una condición y expresión de civilidad, y, por ende, de ciudadanía.

A decir de los docentes y autoridades entrevistados, la participación de los estudiantes en las clases ha cambiado en las últimas generaciones⁸⁹. La tendencia es que los jóvenes han reducido los aspectos analíticos (lecturas críticas, expresión argumentativa, escritura de ensayos, problematización social, reflexión y trabajo colectivo); en cambio, han potencializado sus habilidades por describir y memorizar contenidos, así como expresar opiniones pragmáticas y descontextualizadas.

⁸⁹ Ven como parteaguas, paradójicamente, la huelga universitaria del Consejo General de Huelga de los años 1999-2000, que enfrentó las políticas educativas en un periodo de consolidación (y crisis) de las políticas neoliberales en el país. Para muchos docentes entrevistados, de regreso a clases, el nivel educativo bajó; pocos reconocen las consecuencias de la reforma educativa en la educación básica.

(...) Participan menos en clase a pesar de que hacen sus tareas. Yo lo que deduzco es que esas tareas son pocas veces comprendidas pues las bajan de internet sin leerlas siquiera, las hacen para obtener puntos que les permitan acreditar (Profesora 3 de la ENP 7, comunicación personal, 2017).

(...) En el aspecto académico tenemos jóvenes mejor preparados que cumplen más con sus tareas, aunque son menos críticos y analíticos en lo que leen y de lo que pasa a su alrededor. A veces sus opiniones son basadas en memes o lo que ven en la televisión (Profesor 6 del CCH Oriente, comunicación personal, 2017).

Al igual que el trabajo en clase, los profesores exigen en mayor cantidad, la participación individual, y es uno de los principales rubros a tomar en cuenta para la calificación, a pesar de que no todos los alumnos lo hacen frecuentemente. Para los docentes, quienes siempre trazan los ejes de aprendizaje (como preguntas, problemas o tareas), la participación de los jóvenes se acota a hablar frente a los demás y/o escribir ideas coherentes basadas en sus respectivas disciplinas. Es común el procedimiento en el aula para que ellos participen: el docente explica (o problematiza) algún tema o deja alguna tarea, y los estudiantes plantean sus dudas y/o responden oral o mediante una redacción durante las sesiones.

También los profesores son quienes establecen y ejecutan los parámetros valorativos de la participación de los alumnos. En este sentido, lo que diga o exprese el docente con relación a ellos es significativo porque los puede motivar o no para seguir participando, y más cuando esta acción puede representar alguna puntuación para el promedio final. A pesar de la importancia que implica participar en clase, no es habitual que todos los alumnos lo hagan por diversos factores: la masificación de los grupos impide poder escuchar a todos, además de que las dinámicas de aprendizaje no siempre son las adecuadas ya que muchas veces se restringen a que respondan cuestionamientos en el salón y a escuchar o leer los argumentos (o descripciones) individuales de los jóvenes. En ambas escuelas este fenómeno es recurrente.

(...) A la mayoría les da pena participar [oral y públicamente] en clase. Casi todos toman nota, hacen la tarea, leen, pero pocos se atreven a pedir la palabra por miedo a equivocarse o porque no saben (Grupo focal 5 ENP 7, 2017).

(...) No conozco profes que no evalúen con participación. Aquí en el CCH nos hacen exponer mucho. Esta es la forma en que nos hacen participar. En todas mis materias me han puesto a exponer, de tal manera que es fácil cumplir con eso. A muchos les cuesta trabajo hablar en público y reprueban. Hay quien esto lo aterroriza. Pocos son quienes hablan frente al grupo (Grupo focal 4 CCH Oriente, 2017).

Tampoco se dialoga mucho de manera grupal en las clases porque algunos estudiantes piensan que sus ideas estarán mal y temen hacer el ridículo no sólo frente al docente sino frente a sus compañeros; por esta razón hablar frente al grupo se convierte en una habilidad de aprendizaje que afecta a quienes no la poseen, y que pocas veces la aprenden en las clases. En los grupos escolares observados en clase siempre fueron escasos los estudiantes que participaban, aunque las causas eran diversas: bajo desempeño escolar, personalidades introvertidas, aburrimiento y desmotivación, y otros problemas personales.

(...) Aunque no participan todos los compañeros en clase, siempre hay quienes participan muy bien y cuando discuten se vuelve interesante. Yo no participo porque no sé, me da miedo. Me gusta oír a los que saben porque aprendo (Grupo focal 7 ENP 7, 2017).

(...) Yo participo poco en mis clases. Me gusta mucho escuchar a mis profesores y compañeros. Cuando hay actividades por equipo sí participo, aunque si se trata de hablar no lo hago porque no me gusta hacer el ridículo, además mis compañeros siempre se burlan (Grupo focal 3 CCH Oriente, 2017).

Hubo alumnos que consideraron que no se participa porque para algunos profesores sólo implica que ellos hablen; hay ocasiones que, aunque sean participaciones de bajo nivel, las hacen válidas, dándole más valor al simple hecho de hablar que al contenido de lo que dicen. Al contrario de estos docentes hay otros que son muy exigentes, y les piden a los jóvenes argumentos más complejos. Independientemente de ambos estilos docentes, esos contrastes limitan la participación de los estudiantes.

(...) Me disgusta que los profes aplaudan participaciones simples de compañeros que siempre levantan la mano. Por eso yo no participo, no me gusta repetir lo que dice el libro o el internet (Grupo focal 2 ENP 7, 2017).

(...) Mi maestra de historia no acepta cualquier participación. Nos pide citas, nuestra reflexión y nuestra crítica. Quienes hablan solo por hablar los regaña. En la clase casi nadie participa y nuestras calificaciones son muy bajas (Grupo focal 5 CCH Oriente, 2017).

Al respecto se puede hablar de cierta ambigüedad en la forma en cómo se les enseña y cómo se les reconoce a los alumnos su participación en clase. Hay poca diversidad en las maneras de promoverla a pesar de que es un rubro que tiene mucho valor (individual) para la calificación y acreditación de las materias. Esto abona a consolidar, de algún modo, una cultura cívica pasiva, silenciada y apática, alejada de la reflexión colectiva y de la promoción de relaciones tolerantes en la diversidad y la igualdad. En las clases, la participación permitida (y promovida por los docentes) se limita a desarrollar la habilidad desde un sentido estrictamente personal, en un ambiente de competencia y meritocracia⁹⁰ pues se participa sobre todo para acreditar, sacar buenas notas, ser 'mejor' o satisfacer al profesor. Caso contrario, quienes no participan en las clases pueden ir acumulando 'malas notas' (y sanciones) conforme avanza el ciclo escolar, reprobando y desertando, o buscando otras formas de acreditación (hacer trabajos extras) que tampoco incentivan la participación.

(...) Hay [estudiantes] quienes quieren llamar la atención y participar con argumentos muy pobres, y más que tener conocimiento y criterio, participan más porque quieren puntos, pero muchas veces se los tenemos que dar porque la mayoría no habla (Profesora 4 de la ENP 7, comunicación personal, 2017).

⁹⁰ La meritocracia basa su bondad moral en la imparcialidad de los procedimientos de selección de los candidatos en la competición social, pero no discute ni la injusticia en la desigualdad de resultados que produce –sobre todo en la desproporción entre las posiciones sociales obtenidas y los premios materiales y no materiales asociados a ellas– ni la bondad misma de la aplicación de la competición a determinados ámbitos de la vida social. Si aun así se sigue relacionando la meritocracia con la igualdad de oportunidades es debido a la promesa de que las posiciones sociales relevantes deben estar abiertas a todos sin distinción de etnia, sexo, discapacidad u origen social y cultural (Puyol, 2007, p. 178).

(...) Participar en la clase es decir lo que quiere escuchar el profesor. Del libro que dejó leer, de las lecturas que son de tarea. Pocas veces te dejan decir lo que piensas. Valoran más participaciones donde repites lo que dicen las lecturas. Hasta en los exámenes eso te piden (Grupo focal 6 CCH Oriente, 2017).

Si bien en términos académicos la participación es una de las habilidades a desarrollar en las clases, no todos los alumnos la realizan porque además del entorno educativo complejo al que se enfrentan, también depende del grado de involucramiento que ellos tengan con sus estudios y, sobre todo, de su facilidad (y confianza) para socializar, estar informados, entablar una conversación y dar a conocer sus opiniones frente al grupo de forma abierta; es decir, también depende de su habilidad cívica (como poseer una personalidad extrovertida y segura) que hayan estructurado durante su trayectoria de vida. No todos tienen esa personalidad y la escuela tampoco tiene claridad en cómo apoyar a los jóvenes para que aprendan a participar⁹¹.

La capacidad de participación académica será fundamental no solo para su éxito escolar sino también para la construcción y el enriquecimiento de su propio criterio, de tener actitudes ante la realidad social y las distintas propuestas y posiciones políticas, y de ser un ciudadano capaz de discernir. Si la participación académica de los alumnos en las escuelas es escasa y además se caracteriza por ser individualista, basada en el mérito y ampliamente pasiva, es indudable que trascenderá en su formación cívica. Por ello, no extraña que la participación política y cívica de los estudiantes sea mínima, al menos desde los canales institucionales, porque, al igual que en las clases, la misma escuela y su entorno, las desalienta (en términos democráticos) o las alienta en un sentido tradicional.

Otro resultado de la autoridad docente es la convivencia entre profesores y alumnos, y entre los propios estudiantes en las clases. Si bien, a diferencia de las autoridades o los trabajadores administrativos, los docentes tienen potencialmente mayores oportunidades de comunicarse con los alumnos e incluso de hacerse mejores compañeros y hasta amigos, no siempre sucede así. A veces lo logran cuando, por ejemplo, comparten entre sí algún asunto de interés (empatía, acreditación de una materia o proyecto común como alguna competencia), aunque sea temporal

⁹¹ Quizás existen otros factores que posibilitan que los alumnos participen más, como el avanzar académicamente en sus materias, crecer física y mentalmente, el grado de socialización y la acumulación de experiencias escolares.

(lo que dura el ciclo escolar o el proyecto), y limitado en número; quienes desarrollan algún vínculo no es con todos los integrantes de sus grupos escolares.

(...) Mi idea de convivencia se basa en lo que a mí me conflictúa para dar mi clase; me he olvidado de esa parte que les agrada. Me voy a los problemas de disciplina y orden. Hay varias cosas de ellos que desconozco como sus molestias reales, el por qué se ausentan, su indiferencia, lo que los pone irritables. A veces salen sus problemas personales que los aquejan, que por lo regular son familiares o de noviazgo. Soy cordial pero no me involucro mucho con ellos. Ellos resuelven algunos aprietos con sus propios compañeros. Yo soy muy rutinario. Llego al gimnasio, termino mi clase y me voy. Los alumnos están a la defensiva, no se prestan a que uno les ayude u oriente (Profesor 2 de la ENP 7, comunicación personal, 2017).

(...) Atiendo a tantos alumnos que es imposible aprenderme sus nombres, mucho menos sé de sus problemas personales. Lo único que les puedo ofrecer es dar buenas clases y que pasen momentos agradables en el salón. De lo demás yo no me involucro. Apenas supe de una alumna que fue secuestrada, asesinada e incinerada. Una de sus compañeras lo informó en clase llorando. Lo único que les dije es que eso era común que pasara si no se cuidan. Les dije que olvidáramos esa terrible noticia y que viéramos el tema. No he comentado más cosas, pero ellos se ven tristes (Profesor 1 del CCH Oriente, comunicación personal, 2017).

Esta situación describe, en parte, cierto alejamiento que tiene el sector docente, y la propia escuela, de los estudiantes debido, algunas veces, por las propias condiciones de la institución y otras por aspectos propios de los actores⁹². Cuando llegan a existir espacios de convivencia entre alumnos y profesores en el aula, se logran detectar (y hasta atender en la medida de las posibilidades) diversos problemas estudiantiles.

Los alumnos entrevistados, por lo general destacaron algunas clases o actividades académicas o culturales que les han permitido convivir mejor con compañeros y profesores;

⁹² Esta realidad ha generado, en ciertos casos, el agravamiento de problemas estudiantiles porque ni siquiera son percibidos por los docentes o porque éstos no pueden apoyarlos con el seguimiento de alguna situación, por ejemplo, tratos violentos e injustos, enfermedades crónicas, adicciones o situaciones de pobreza e inseguridad. En el mejor de los casos, cuando los profesores canalizan a algún alumno con las 'autoridades correspondientes', es por asuntos de conducta (indisciplina en las clases) o por problemas de desempeño escolar.

predominaron materias de Psicología, Orientación Educativa, Actividades deportivas, Actividades estéticas, así como las tutorías o asesorías, para el caso de la prepa; y Talleres, Historia, Educación física, Idiomas o algún taller cultural o deportivo en el CCH. Caso contrario, son las ciencias experimentales o las matemáticas las clases que menos promueven algún tipo de convivencia; los propios alumnos reconocieron que esa dinámica depende sobre todo de los docentes.

Los grupos escolares son mixtos y muestran por lo general una composición equilibrada entre mujeres y hombres, que no siempre se manifiesta en relaciones de equidad; son los docentes actores importantes en la construcción de ese tipo de interacciones, pero muchas veces no están enfocados a ello o hay mucha confusión en la forma de promoverlas:

(...) La maestra de literatura en su reglamento establece que debemos ser caballerosos, pero a veces es injusto. Si terminamos primero la tarea tenemos que esperar a que revise a las mujeres. Cuando no hay sillas suficientes nos manda a los hombres a traerles sus sillas. Si somos iguales no debería consentirlas (Grupo focal 4 ENP 7, 2017).

(...) Hicimos un convivio en la clase de filosofía. El profe llevó un pastel y cuando se trató de repartirlo le indicó al grupo que quién lo haría. Ningún hombre se propuso. Lo hicimos las mujeres; los hombres, incluyendo el profe, se reían por comentarios burlones y machistas (Grupo focal 1 CCH Oriente, 2017).

Durante las clases, estudiantes hombres y mujeres comparten diversos momentos de socialización que son permitidos por sus profesores. Hay quienes desarrollan mayor confianza y quienes muestran tratos más bruscos, o quienes apenas se hablan y el trato es más reservado. También se dan relaciones de cortejo, galantería y enamoramiento. Dependiendo la actividad, un género u otro va intercambiando liderazgos, pero es constante que se asuman roles tradicionales.

(...) En donde me siento, hay muchas mujeres. Ellas siempre traen la tarea y yo se las pido. Me la pasan, pero a cambio me piden que vaya a traer sillas para que se sienten o que vaya a sacarles las copias (Grupo focal 6 ENP 7, 2017).

(...) Tengo una amiga con la que me llevo muy pesado. Nos pendejemos, golpeamos y hasta nos mentamos la madre. No sólo hemos tenido compañeros que se sacan de onda sino hay profesores que me han castigado a mí, por ser hombre y tratarla de esa manera. Esto que hacemos no es tan aceptado por los demás, pero a nosotros nos agrada porque nos tratamos como iguales (Grupo focal 2 CCH Oriente, 2017).

En cuestión del respeto a las preferencias sexuales, está muy presente en las clases la intolerancia a la diversidad, sobre todo a quienes muestran abiertamente su homosexualidad. Esa intransigencia es a veces mayoritaria, y aunque puede ser sutil, también se presenta de forma abierta y agresiva.

(...) Las parejas heterosexuales son mayoría, por lo tanto, las minorías que son homosexuales son quienes han sufrido rechazo por casi todos. En mis clases los profes los critican mucho y cuando se enteran que alguno del grupo es gay, se la pasan regañándolos por cualquier cosa (Grupo focal 3 ENP 7, 2017).

(...) Tenemos amigos homosexuales y los queremos mucho. Ellos nos han contado que en otros grupos los agreden o se burlan de ellos. Los maestros también critican mucho sus preferencias y aunque no los regañan constantemente están cuestionando esos temas (Grupo focal CCH 7 Oriente, 2017).

En las clases no es común que los profesores promuevan relaciones de equidad. Son algunos estudiantes quienes, quizás generacionalmente han incorporado experiencias de mayor tolerancia entre los géneros, pero no es la mayoría. En las clases se siguen presentando malos tratos no sólo entre los mismos compañeros sino también por sus profesores.

Otro tipo de relaciones comunes que señalaron algunos estudiantes entrevistados fueron las que se derivan de las condiciones materiales. A raíz del incremento de la demanda en la prepa y el CCH, y a las particularidades de su sistema de admisión, una mayor cantidad de los jóvenes

universitarios pertenecen a las clases medias. Esto, por un lado, ha generado cierta homogeneidad en la matrícula estudiantil, y por el otro, ha desencadenado relaciones clasistas⁹³.

(...) Sí influía el tener dinero para juntarse con algunos compañeros. Entre compañeros había distinción de entre quién utilizaba tal marca o usaba tal cosa. Quienes se veían más pobres, se juntaban con los pobres; quienes se veían con mayor dinero se juntaban con los mismos. Eso es lo más lógico. Por supuesto que los profes tratan mejor a los que tienen más dinero porque les traen el material que les piden (Grupo focal 5 ENP 7, 2017).

(...) Hay compañeritos que traen hasta quinientos pesos en la bolsa. Otros ni siquiera les alcanza para los pasajes. Cada quien se junta con los amigos que son similares a ellos. Cuando los profes nos juntan para trabajar en equipos no hay tanta discriminación por ser pobre o rico, pero se nota más cuando haces amigos (Grupo focal 1 CCH Oriente, 2017).

Por supuesto que existe empatía entre los estudiantes durante sus clases. De acuerdo a la experiencia de algunos, han presenciado (o ejecutado) diversos tratos solidarios que reflejan comportamientos más incluyentes.

(...) Nos burlamos mucho de Miguel porque es ciego. Pero a él le gusta que lo incluyamos en nuestro desmadre. No he visto tratos de discriminación hacia él; al contrario, quien lo ve en la prepa o fuera de ella, le ayuda, por ejemplo, a cruzar la calle (Grupo focal 2 ENP 7, 2017).

⁹³ Según el diccionario de la RAE, clasismo es la actitud de quienes defienden la discriminación por motivos de pertenencia a otra clase social (RAE, 2014). El clasismo es un fenómeno social derivado del racismo y se basa en la pertenencia a diferentes clases sociales, debido a las condiciones socioeconómicas del individuo o grupo social. De acuerdo a Max Weber, una vez que un grupo o clase ha obtenido un estatus elevado a través de ciertos logros, sus miembros tienden a limitar las oportunidades de que otros individuos las sustituyan, lo que a su vez genera conflictos que pueden incluso desembocar en revoluciones (Weber, 1969).

(...) A nuestro compañero Carlos de sexto semestre, nunca falta un compañero del grupo que le ayuda a subir las escaleras o a encaminarlo a su pesero. Él anda en silla de ruedas y tiene mucho aprecio en la escuela. También le cuesta trabajo hablar y cuando participa en clase, nadie se burla y siempre existen compañeros que hacen el esfuerzo por traducir lo que él quiere decir (Grupo focal 2 CCH Oriente, 2017).

Los alumnos por lo general se refieren a sus clases como espacios en donde adquieren diversas experiencias de convivencia; aunque las reglas de sus profesores condicionan sus interacciones, la mayoría se relaciona, en mayor o menor grado, con los demás. No es común que se estén agrediendo constantemente; quizás influye la sanción docente que podrían recibir (expulsados de la clase, canalizarlos al jurídico, llevados a la dirección o escalar a un problema de violencia) o, sobre todo, que existe un alto grado de empatía entre ellos.

Cultura ciudadana

En ambas escuelas, la promoción formal de una cultura ciudadana desde la perspectiva de los profesores está implícita en las aulas. La mayoría de profesores se ‘dedica’ exclusivamente a sus clases y le destina escaso o nulo tiempo a reflexionar (y/o atender) problemas sociales y propios de las escuelas. El enfoque ciudadano promovido por el docente está más centrado a estudiar las disciplinas curriculares y a separar la academia de los asuntos públicos. Este rasgo fue reconocido por los profesores de ambos planteles.

(...) Los maestros de la prepa vienen a la escuela solo a impartir sus clases. Es raro que pasen más tiempo en la escuela. Incluso quienes tienen horas ahorcadas van a las salas de profesores a calificar, a tomar café o a leer, pero a solas. Hay poco interés por discutir conjuntamente algún problema de la institución o de la sociedad (Profesora 8 de la ENP 7, comunicación personal, 2017).

(...) Nuestros maestros pocas veces transmiten a los alumnos una cultura cívica, actitudes democráticas, compromiso social. Quienes cumplen con sus deberes, olvidan la necesidad de formar consciencia social y solo los saturan de trabajos de su materia. Los que ni siquiera cumplen con sus deberes, mucho menos toman en cuenta ese aspecto. Por eso los alumnos no son políticos, porque ven a sus profesores así (Profesora 8 del CCH Oriente, comunicación personal, 2017).

Un dato que resultó de algunas entrevistas de profesores y funcionarios del CCH es que observan el incremento de la despolitización de los docentes, calificándolo como un nuevo rasgo de la docencia en el Colegio: una ‘pérdida’ de su esencia. Aunque no argumentaron las causas, señalaron que en los últimos años es una tendencia que además está relacionada con el poco interés en la política por los estudiantes.

(...) Nuestros profesores están muy desinformados de su contexto. Pocas veces se organizan dentro de los canales institucionales. Son ahora mucho menos los docentes comprometidos con una posición crítica. Sí hay quienes critican todo, pero no se comprometen con la organización, al contrario, la afectan; no sacrifican su comodidad individual, como es el caso de los profesores de carrera (Autoridad 1 del CCH Oriente, comunicación personal, 2017).

(...) El vínculo ha tendido a ser tradicional. Como alumno [de primera generación en el CCH] el trato era diferente, había más madurez y los temas que se trataban en clase eran más políticos. Actualmente, se han priorizado promover los aspectos de las disciplinas y se ha perdido la esencia del CCH: hacer de los alumnos críticos y autónomos. A nuestros profesores les preocupaba mucho eso porque venían de un movimiento social [el estudiantil de 1968 y/o el de 1971] donde la sensibilización era muy importante (Profesor 1 del CCH Oriente, comunicación personal, 2017).

Para el caso de la prepa siete, algunos de sus profesores reconocieron que es muy común que la docencia en las clases no esté ligada a discutir asuntos de interés general y mucho menos si son temas políticos.

(...) Es raro que mis colegas profesores anden de grillos. Por ahí anda un grupito de maestros moviendo alumnos para su beneficio. La mayoría [de profesores] da sus clases, cumple con sus trámites académicos y no se mete en problemas. Desde que soy docente aquí siempre ha sido así. Es mejor, porque el ambiente es académico y no político como pasa en el CCH (Profesora 4 de la ENP 7, comunicación personal, 2017).

(...) La política y la Biología no se llevan, es lo que le digo a mis alumnos. Nuestras clases solo son para estudiar nuestra materia, así la he impartido durante más de 35 años que tengo en la prepa (Profesora 3 de la ENP 7, comunicación personal, 2017).

A diferencia de funcionarios y profesores, que ven pocos atributos políticos en su comunidad, los alumnos entrevistados sí identifican actitudes políticas en sus docentes. Por ejemplo, en las opiniones que vierten sobre diversos temas del país, de la ciudad o propios de la escuela; algunas de ellas están orientadas a criticar a determinados gobiernos en aspectos como gobernabilidad, corrupción, desigualdad, pobreza, inseguridad y violencia. También, hubo estudiantes que señalaron que han tenido profesores que son muy críticos de los movimientos sociales, sobre todo por la manera de manifestarse, o quienes plantean públicamente su apoyo a alguna autoridad, como es el caso de los directivos de sus escuelas.

(...) Cuando hay paros, mis profes nos demuestran cómo los estudiantes están equivocados en sus peticiones. Dicen que los paros son ilegales. Aunque no le dan la razón a la dirección, tampoco se la dan a los paristas. Para ellos las clases son lo más importante (Grupo focal 6 ENP 7, 2017).

(...) Hemos tenido profes que dan su opinión de la política. La mayoría critica a los gobiernos y nos hacen ver lo injustos y corruptos que son. Nos gusta que nos den esa información para discutir en casa y con los amigos (Grupo focal 7 CCH Oriente, 2017).

Desde la opinión de sus profesores, los alumnos cuestionados describieron aspectos que permiten identificar algunas diferencias cívicas notables entre la ENP 7 y el CCH Oriente. En la primera, los profesores tienen un interés mayor por promover la idea de la justicia social en

términos de responsabilidades ciudadanas liberales desde el ámbito individual, es decir, que los estudiantes sean conscientes de que lo que hagan o dejen de hacer, afecta a la sociedad. Por ello, los instan más a estudiar como una forma 'natural' en ellos de hacer política.

(...) Sobre todo se promueve en los jóvenes la responsabilidad en sus estudios; las temáticas de los programas permiten que los profesores, sobre todo de historia, den un panorama general de algunos problemas sociales y es ahí donde ellos toman consciencia de ellos; también se traen a la escuela, investigadores distinguidos a dar conferencias y charlas, haciendo hincapié en fomentarles responsabilidad a los alumnos (Profesora 4 de la ENP 7, comunicación personal, 2017).

(...) Los profes nos reiteran mucho que le echemos ganas al estudio, porque es nuestra responsabilidad. Si lo hacemos bien, contribuimos a que mejore la sociedad. Esto nos lo ejemplifican con los gobernantes, los ciudadanos: cada quien debe cumplir con sus deberes. Nos motivan (Grupo focal 4 ENP 7, 2017).

Por su parte, en el CCH Oriente, los alumnos entrevistados describen discursos más contestatarios en sus profesores. Para aquellos es natural escuchar en sus clases opiniones de sus docentes donde destaca el compromiso social y responsable que deben tener (como académicos y estudiantes) con su sociedad; observan mayor énfasis en hacer notar la necesidad de la organización social, matices que se relacionan con el civismo republicano. Algo interesante que mencionaron los jóvenes fue que ese tipo de comentarios de sus profesores no se limita sólo a quienes pertenecen al Área Histórico-Social, sino que los encuentran en académicos de otras áreas y departamentos. Asimismo, es común que en distintas clases se retomen discusiones de interés de la comunidad escolar.

(...) Hemos tenido varios profes que nos informan sobre los problemas de la escuela. Ellos nos motivan a organizarnos (Grupo focal 6 CCH Oriente, 2017).

(...) Nuestros profesores son recurrentes a opinar sobre lo que pasa en el país. La corrupción, los malos gobiernos, la pobreza, el agotamiento de los recursos naturales; ven necesario organizarnos para quitar a esos malos gobiernos (Grupo focal 3 CCH Oriente, 2017).

(...) Yo le dedico un tiempo para ser conscientes del entorno social. Cuando inicié siendo maestra, trabajé mucho con profesores fundadores haciendo material didáctico y político. Mi método en las clases funcionaba porque había mayor disposición de los estudiantes: daban un extra; no sólo veíamos matemáticas sino también analizábamos los problemas sociales y hacíamos activismo político; es decir, promovíamos en clase la organización (Profesora 8 del CCH Oriente, comunicación personal, 2017).

Los estudiantes valoran mucho a los docentes que les comparten sus opiniones más allá de los temas de la clase; también les impresiona encontrar en sus profesores matices críticos y coherencia en sus posiciones políticas; para los jóvenes es muy importante cuando algunos de sus profesores demuestran su apoyo a alguna protesta o planteamiento estudiantil.

(...) La maestra de este año es muy crítica, nos ayuda a generar consciencia social, además nos dice cómo organizarnos y protestar. Hemos hecho cosas que nunca me imaginé hacer: marchar, cerrar la escuela; ha sido divertido. Yo antes de irme de la prepa quiero que me recuerden porque hice algo para mejorarla (Grupo focal 1 ENP 7, 2017).

(...) Al maestro de Economía lo hemos visto en las asambleas y en las marchas. Nos da lecciones de cómo manifestarnos y protestar. Por él empezamos a asistir a las marchas. Nos regaña cuando no nos ve ahí; si nos ve, nos sube puntos (Grupo focal 2 CCH Oriente, 2017).

En sentido inverso, hubo docentes entrevistados que opinaron de manera negativa la actitud de los profesores que incentivan (o apoyan) ciertas prácticas políticas de sus grupos de alumnos, sobre todo cuando cierran la escuela o paran las clases, porque, según ellos, no contribuyen a la formación de ciudadanos.

(...) Más que generar consciencia siempre están reclamando todo o hablando mal de la autoridad, así es como movilizan a los alumnos arriesgándolos. Son profesores que adoctrinan a los alumnos; afortunadamente son una minoría (Profesora 2 de la ENP 7, comunicación personal, 2018).

(...) Últimamente vivimos periodos del semestre [2016-1⁹⁴] que intentaban suspender las labores una minoría de alumnos. Había profesores asesorándolos de mala manera porque son enemigos de la dirección. Estos profesores son cobardes porque ponen a sus estudiantes a que les resuelvan sus problemas (Profesora 5 del CCH Oriente, comunicación personal, 2017).

En algunos grupos focales hubo estudiantes que reconocieron que han tenido profesores que se pronuncian en contra de los alumnos activistas y que asumen actitudes intolerantes y autoritarias frente a ellos, sobre todo cuando las escuelas llevan periodos constantes de protestas. En las clases, el docente llega a imponer sus planteamientos o censurar a los jóvenes.

(...) En las clases muchos de nuestros profesores se molestan si se enteran que andamos de revoltosos. Hasta nos amenazan con bajarnos puntos o reprobarnos. Es decepcionante que estos profes nos digan en las clases que seamos conscientes de lo que pasa en nuestra sociedad, pero cuando lo hacemos se pongan del lado de la directora (Grupo focal 1 ENP 7, 2018).

(...) Mi maestro de Ciencias Políticas era mi favorito, pero cuando nos regañó porque le contamos de nuestra participación en las asambleas y en el paro, me cayó mal. Sus grandes clases críticas del sistema se contradicen en la práctica. Ahora voy a sus clases de mala gana (Grupo focal 1 CCH Oriente, 2018).

⁹⁴ Durante el semestre 2016-1, la comunidad del CCH Oriente vivió constantes movilizaciones en contra de la construcción de una plaza comercial a un lado del plantel. Hubo cierres de avenidas y constantes asambleas, así como intentos de paros. Fue significativo que había división entre los manifestantes (estudiantes, profesores y cubículos estudiantiles, por un lado, y estudiantes, profesores y autoridades, por el otro) para encabezar las movilizaciones; los bandos se adjudicaban la iniciativa de pelear contra la construcción.

Discutir en el aula algún asunto de la escuela (su historia, sus formas organizativas, sus problemas, sus logros) es pocas veces promovido por sus profesores. En ocasiones porque desconocen muchas cosas de su institución escolar que afecta a los propios estudiantes; otras veces porque no les interesan mucho esas temáticas. A decir de los propios alumnos, reflexionar sobre su plantel les permite enterarse de lo que pasa y sirve para fortalecer los lazos identitarios propios de cada escuela, así como los que tiene la Universidad, pero esto sucede pocas veces en sus clases.

(...) En nuestras clases les hemos dicho a los profesores que, si podemos discutir algún problema de nuestro grupo y nos dicen que no, porque no es problema de la materia (Grupo focal 5 ENP 7, 2017).

(...) Últimamente hubo muchas asambleas por lo de Ayotzinapa o lo del Poli. A varios de nuestros profesores les preguntábamos su opinión. Pocos nos respondían, pero casi nadie le dedicaba parte de la clase a reflexionar sobre esos temas. La mayoría de profesores cortaban la plática porque nos decían que eran más importante las clases (Grupo focal 3 CCH Oriente, 2017).

Otra de las acciones recurrentes en las aulas que tienen que ver con la promoción de una cultura ciudadana, tiene que ver con la organización de los grupos escolares. En el CCH, no se designan jefes y subjefes de grupo, lo que no significa que algunos profesores deleguen ciertas atribuciones en alumnos de su mayor confianza: sacar copias, mandar recados, pasar asistencia, entre otros. No es usual que haya nombramiento de estudiantes para recibir quejas o corregir mecanismos de evaluación. De acuerdo a las coyunturas políticas, lo que ha sucedido en el CCH [2013 y 2018⁹⁵] es conformar representantes de grupo, por ejemplo, para asistir a asambleas, mesas de diálogo o foros de discusión; estos representantes son designados a veces por los propios estudiantes y otras veces desde la orden de la dirección.

⁹⁵ La actualización curricular impulsada por la DGCCCH en el 2012 provocó movilizaciones estudiantiles que en el 2013 implicó la realización en los planteles de asambleas, paros, marchas y foros; el plantel Oriente impulsó la elección de representantes estudiantiles. En el 2018, a raíz del feminicidio de la alumna (Miranda Flores) en agosto de ese año, las movilizaciones estudiantiles se prolongaron por más de un año (pues se sumó el feminicidio de Jenifer Sánchez, la violencia porril y la 'negligencia' de las autoridades), desencadenando mesas de diálogo entre los sectores, en las cuales se eligieron representantes de alumnos por grupos.

En la prepa siete, sí se designa jefe, y en algunas ocasiones subjefe, de grupo. Estos cargos son propuestos bajo distintos mecanismos y bien pudieran funcionar como un instrumento de democracia representativa con el cual los estudiantes gozarían de voz y voto para distintas acciones, como el reportar abuso de sus profesores o participar en asuntos relacionados con sus materias o su escuela. Sin embargo, no siempre este instrumento tiene esa función. Por lo general, el nombramiento del jefe (y subjefe) de grupo es organizado por algún docente (o por el propio tutor o el orientador vocacional) para que los alumnos lo elijan, pero se enfrentan a diversas dificultades.

(...) Es complicado escogerlos porque nadie quiere ser, y en ocasiones cuando algún estudiante es propuesto (a veces por broma) y electo, porque no hay alguien más, resulta que no asume sus funciones ni se hace responsable de las necesidades comunes del grupo (Profesor 1 de la ENP 7, comunicación personal, 2017).

(...) Yo escojo a las alumnas que van mejor en la clase, son más responsables. Nada de votación. Sólo la presenté al grupo y les digo que la obedezcan. Me ayuda a administrar las clases recogiendo los trabajos, dando información o reportando los problemas del grupo (Profesora 7 de la ENP 7, comunicación personal, 2017).

Estos ejemplos dan cuenta que la figura del jefe de grupo más que equilibrar el poder en las aulas entre el profesor y los estudiantes, le da mayor atribución al primero; además, el docente aprovecha a esa autoridad (del alumno o alumna) para delegarle parte de sus ocupaciones. En relación con los otros sectores de la prepa, la autoridad del jefe y subjefe de grupo simplemente no existe.

(...) Mi jefa de grupo ha ido a quejarse [por problemas de limpieza] con la dirección y hasta con los delegados sindicales, y no se resolvió el problema; lo peor es que en mi grupo pocos son los compañeros que le hacemos caso a sus indicaciones, aunque provengan de los profesores (Grupo focal 3 ENP 7, 2017).

(...) En mis grupos los jefes de grupo nunca han funcionado. En cuarto año, tuvimos problemas con un prefecto y la jefa fue a quejarse. Nos contó que la propia dirección la regañó porque esa no era su función. En quinto otro jefe fue con los vigilantes de la entrada y pasó lo mismo. Ahora [sexto año] la jefa nada más se la pasa acusándonos con el profe (Grupo focal 7 ENP 7, 2017).

Como se observa, hay una ausencia de espacios académicos e institucionales para promover una cultura ciudadana participativa y reflexiva en los alumnos sobre los problemas de su entorno. Por el contrario, existen muchos mecanismos desde las aulas, instrumentados por los mismos docentes, para disuadir la discusión y la organización estudiantil con el transcurrir cotidiano de las mismas clases mostrando indiferencia a las expectativas de los jóvenes, o con la crítica y sanción hacia esas acciones. Hay casos donde los docentes les prohíben a otros estudiantes entrar al salón de clases a dar información política.

Por lo general, para los maestros de ambas escuelas, el hecho de que sus alumnos vayan a votar en alguna elección, asistan a alguna asamblea o manifestación, estén informados sobre conflictos concretos de su escuela, desarrollen algún proyecto político, académico o cultural, o participen en algún grupo autogestivo, podrían valorarlo como importante para los propios alumnos y positivo, siempre y cuando los jóvenes cumplan con las responsabilidades de su materia; si esto no es así, los docentes descalifican la participación porque la señalan como distractora de la labor escolar. En casos más graves, la suelen sancionar.

3.1.2. Interacciones cívicas de los alumnos

En las clases, la civilidad que conforman los estudiantes está estrechamente ligada con el tipo de docentes que tengan, y, sobre todo, por el grado de adaptación (negociada o rechazada) y resistencia respecto a las normas docentes que condicionen su formación.

En la ENP 7, los estudiantes tienen poco espacio para la convivencia en sus clases, debido, entre otras cosas, a que el trabajo que realizan, orientado por sus docentes, es individual. Interactúan a veces solo con quienes están sentados a su alrededor (aunque de manera horizontal), por lo que presentan menores expresiones autónomas de organización grupal.

En el CCH Oriente, los alumnos en sus clases suelen convivir de manera más amplia, esto es, más grupal e influyen las constantes actividades que hacen en equipo. Pueden llegar a conformar interacciones horizontales y tolerantes con mayor cantidad de compañeros, aunque existe una constante pugna en los grupos masivos que aglutinan dos secciones (“A” y “B”) en las materias obligatorias de Historia Universal y de México, de TLRIID I-IV y de Filosofía; asimismo manifiestan mayores experiencias de organización grupal no sólo en el plano político sino, sobre todo social.

A pesar de que ambos modelos educativos son distintos cívicamente (en la prepa más liberal, en el CCH más republicano), se pueden distinguir tres categorías estudiantiles presentes en las aulas: los integrados, los potencialmente incluidos y los potencialmente excluidos. La primera se refiere a aquellos jóvenes que cumplen, en mayor medida, las normas docentes (e institucionales) con cierta autonomía y éxito académico; la segunda categoría agrupa a estudiantes que les cuesta adaptarse cabalmente a la dinámica de sus clases (y de su escuela), por lo que no siempre lo logran y pueden pasar a ser potencialmente excluidos de ellas. La tercera categoría se refiere a los alumnos que les resulta muy complicado asumir su rol estudiantil, trazado por sus profesores y la escuela; sin embargo, hay quienes lo logran y pueden pasar a pertenecer a los potencialmente incluidos (y en menor medida, a los integrados); quienes no logran adaptarse a sus clases, por lo general continúan su proceso de formación en otros espacios escolares y no escolares.

Como puede observarse, estas tres categorías estudiantiles no son cerradas, porque los alumnos, de acuerdo a su desempeño académico y de convivencia en cada materia (y ciclo escolar), pueden ocupar una u otra. En este sentido, el civismo práctico de las clases es

importante ya que las distintas experiencias de los jóvenes (escolares, de convivencia, de cultura ciudadana, con la autoridad docente, entre otras), los irán agrupando en alguna de esas categorías, ya sea de manera temporal o permanente.

Los integrados

Son quienes mejor se adaptan (y adoptan) a las normas de sus profesores; por lo general son los que tienen un adecuado desempeño académico, los más constantes, los que se hacen ‘amigos’ del profesor, y quienes más se ciñen a su autoridad o quienes pueden tener mayor capacidad de negociación ante él; de igual manera, son quienes salen más beneficiados, en la mayoría de los casos, con privilegios o concesiones que el docente les otorga. Se caracterizan por participar permanentemente y tener cierto liderazgo escolar y/o político. Son puntuales y pocas veces faltan, además de que la mayoría de ellos son extrovertidos. Aceptan las reglas que sus profesores les imponen, pero pueden criticarlas y encontrar, abierta o discretamente, canales de negociación, protección, impunidad y privilegios, porque tienen el reconocimiento de sus profesores, antes que el de sus compañeros.

En términos de edad, es común que cumplan con la edad ‘normal’ del bachillerato: entre los 15-16 años (cursando el cuarto año para la prepa o los dos primeros semestres para el CCH), 16-17 (quinto año o tercer y cuarto semestres, respectivamente), y 17-18 (sexto año o los dos últimos semestres). También se encuentran en este grupo, los estudiantes de edades menores que llegan a ‘convertirse’ en los modelos de comparación para los profesores, aspecto que en ocasiones puede limitarlos para construir relaciones más ‘naturales’ de amistad y compañerismo con los demás. Asimismo, aunque en menor número, hay alumnos de mayor edad (quien logró ingresar a la UNAM posterior al primer concurso de selección) o antigüedad (como los recursadores, por ejemplo), caracterizados por gozar de más experiencia sobre el entorno y la vida, que los dota de autonomía y liderazgo.

Debido a su desempeño escolar, este tipo de estudiantes es catalogado por sus demás compañeros como los más responsables⁹⁶, y tienen cierta legitimidad o autoridad por destacar académicamente o por ser cercanos a los docentes. Muestran mayores niveles de obediencia

⁹⁶ De modo despectivo, algunos estudiantes se refieren a ellos como nerds, ñoños, matados, por mencionar algunos.

hacia ellos, y cuando muestran alguna indisciplina, rara vez transgreden los cauces normativos y/o permisibles del docente, quien pudiera hacer caso a sus protestas.

Estos jóvenes poseen prácticas académicas y cívicas, por lo regular, adscritas a la cultura meritocrática que la escuela establece: destacar individualmente, sobrevalorar la acreditación, ejercer liderazgo ante algunos de sus compañeros y mostrar un compromiso político con la institución (profesores o directivos).

(...) Hay pocos alumnos con verdadera autonomía. Esta la vamos construyendo con el paso de la prepa. Pocos alumnos son los que cumplimos con las tareas y con todo lo que ordenan los profesores. Hay quienes te exigen silencio en las clases y eso es muy difícil. A quienes los sacan constantemente, prefieren estar en las canchas o en el Triángulo tomando (Grupo focal 4 ENP 7, 2017).

(...) Nos interesa ser buenos estudiantes. Además, somos representantes de nuestros compañeros en algunos consejos por lo que nos relacionamos mucho con los profesores que nos toleran nuestras faltas y con el director con quien trabajamos varios proyectos (Grupo focal 1 CCH Oriente, 2017).

Lideran los trabajos en equipo y son comúnmente los representantes del grupo para eventos académicos y políticos de carácter institucional; en caso de que las actividades se salgan de ese marco, ellos mismos desisten pues no les interesa o carecen del tiempo y “preparación”, como es el caso de las acciones políticas.

Los estudiantes integrados son quienes más protección reciben de sus maestros por lo que las burlas o agresiones recibidas en clase pocas veces se sobrepasan o son menos notables; en sentido inverso, cuando manifiestan actitudes burlonas resultan más aceptadas por sus profesores y pocas veces son sancionadas.

Este tipo de estudiantes también cuenta con mayor seguimiento académico de sus profesores y hasta de autoridades, siendo apoyados y orientados para nivelarse en caso de ser irregulares, o de participar en actividades extracurriculares (concursos, distinciones, nombramientos y prerrogativas).

(...) Mi maestra de historia me inscribió a las olimpiadas del conocimiento; yo no hice nada de trámites; todo me lo hizo ella, me asesoró y quedamos en un buen lugar (Grupo focal 3 ENP 7, 2017).

(...) Nuestro equipo de exposición recibió la invitación del profe de Ciencias políticas y sociales para asistir a una conferencia. Los demás compañeros del grupo no fueron invitados. Le pregunté al profe y me dijo que nos invitó a nosotros porque somos los mejores del grupo (Grupo focal 2 CCH Oriente, 2017).

Cuando existen conflictos entre estudiantes integrados y sus profesores, a no ser que el alumno integrado tenga más redes de poder (acercamiento con otros profesores o autoridades) la autoridad del profesor se impone.

En ocasiones, estos jóvenes juegan un papel importante de solidaridad con sus demás compañeros al ser fuentes de información respecto a sus clases y materias (tareas y avisos importantes); a veces fungen como voceros y mediadores entre sus compañeros y sus profesores o viceversa.

(...) Hemos podido ayudarles a varios de nuestros compañeros con profesores. Por ejemplo, cuando el de mate no les aceptaba el trabajo a algunos por no haberlo entregado el día que él dijo o cuando una compañera faltó porque se había enfermado (Grupo focal 5 ENP 7, 2017).

(...) Los compañeros que no vinieron a clase suelen buscarnos para saber qué tareas dejaron los profesores. Nosotros siempre les informamos y eso nos ha hecho tener mucho cariño por parte de todo el grupo. Hay veces que les decimos a los profesores la razón por la que faltaron y ellos no les bajan puntos (Grupo focal 4 CCH Oriente, 2017).

Los potencialmente incluidos

Estos alumnos también legitiman las normas de sus profesores, pero por diversas condiciones (desiguales capitales sociales y culturales, sobre todo), les cuesta más trabajo cumplir con las exigencias escolares. Pocos acreditan con los mejores promedios, pues la mayoría muestra desempeños por debajo de los integrados.

No cuestionan abiertamente las reglas que sus profesores les imponen, por lo que reciben el rigor de dichas normas. Sin embargo, como numéricamente son mayoría, muchas veces logran establecer a nivel de alumnos, normas 'grupales' con capacidad de negociación con sus profesores (como el posponer una evaluación, no tener clases o proponer el cambio de alguna actividad), o con sus demás compañeros (como el delimitar –en tiempo y calidad- alguna tarea), además de que, cuando están cohesionados, influyen más en la toma de decisiones y el tipo de convivencia del grupo.

Por lo general, no presentan los niveles más altos de excelencia académica y los promedios entre ellos no son homogéneos, como el grupo de los integrados; muestran diferencias en varios aspectos como constancia en sus actividades académicas, grado de participación en clase y liderazgo escolar y/o político. También varían en su puntualidad y asistencia a clases, aunque mayoritariamente son más introvertidos y poco participativos. Aceptan las reglas que sus profesores les imponen, y pocas veces encuentran canales de negociación por lo que son poco protegidos o privilegiados; sus profesores los ubican como alumnos ordinarios.

En el nivel de compañerismo, tienen mayor reconocimiento pues se muestran más iguales entre sus 'pares', así como más tolerantes a los demás. De la disposición de estos alumnos depende mucho el grado y tipo de convivencia grupal.

(...) En la materia de historia, la maestra trató el tema del nazismo. Un compañero se burló [en voz alta] de su propio amigo y le dijo que qué bueno que no vivió en esa época porque seguro por retrasado mental lo hubieran mandado a la cámara de gases. Muchos del grupo se rieron y también la maestra. Lo mismo sucedió cuando se trató el tema de África y los esclavos negros (Grupo focal 7 ENP 7, 2017).

(...) Un día iba a hacer examen el de filosofía. Uno de nuestros compañeros que nunca participaba le dijo que pospusiera el examen. El profesor le preguntó al grupo y la mayoría le dijo que mejor la próxima clase lo hiciera (Grupo focal 1 CCH Oriente, 2017).

Respecto a la edad, por lo regular cumplen con la edad 'normal' para cada año o semestre del bachillerato; también hay quienes tienen edades mayores y/o menores a los estándares. Generalmente son quienes han mostrado más dificultades para adaptarse al sistema escolar,

por lo que algunos de ellos son alumnos irregulares. No obstante, son los jóvenes que mejor se llevan con los demás pues al no contar con la tutela de sus profesores ni ser los aislados del grupo, logran establecer relaciones más naturales de amistad y fraternidad con más número de ellos.

Debido a su desempeño escolar, este tipo de estudiantes es catalogado por los académicos como alumnos comunes, que van acreditando sus materias con calificaciones mínimas y sobreviviendo a su bachillerato; este grupo de jóvenes aportará las mayores cifras de aprobación, reprobación, recuperación o deserción escolar. Muestran ciertos niveles de obediencia hacia sus profesores y autoridades, pero también hay casos de rebeldía y aunque pueden recibir castigos y sanciones, pueden llegar a organizarse en contra de determinado autoritarismo o injusticia.

En estos jóvenes su cultura meritocrática se adscribe más un pragmatismo común: acreditar por cualquier medio (menor esfuerzo y mayor logro, como, por ejemplo, en el caso del CCH, esperar los PAE u otros programas de acreditación extraordinarios), y mostrar mayor desinterés por asumir liderazgos académicos o políticos.

Los estudiantes potencialmente incluidos promueven mucho la convivencia mediante la realización (y legitimación) de bromas, aunque por estas razones son constantemente reprendidos por sus profesores, aunque éstos no se salvan en formar parte de sus burlas, pues es recurrente que se les arremede o se ironicen. Pocos son quienes lo hacen abiertamente (si el docente lo tolera), la mayoría lo hace a sus espaldas. También sucede al revés, que sean los docentes quienes se burlen de los alumnos, acción que es más común.

(...) Es divertido ponerles apodos a los maestros. Es una forma de desquitarnos de ellos. Obviamente no deben darse cuenta porque podrían reprobarnos. Ellos muchas veces nos ponen apodos y nos ofenden, pero no podemos hacer nada en su contra (Grupo focal 4 ENP 7, 2017).

(...) En las clases, hay profesores que ofenden a los alumnos. En Educación Física, cuando entrenamos y hay quienes les cuesta trabajo realizar los ejercicios, les dicen gordas o gordos; la mayoría del grupo se burla también de ellos. Quienes sufren esa agresión, se quedan callados (Grupo focal 5 CCH Oriente, 2017).

El liderazgo que ejercen entre sus compañeros se legitima por sus redes de amistad. Llegan a suscribirse al liderazgo académico de los estudiantes integrados; pocas veces se interesan por estar en eventos académicos y políticos de carácter institucional porque se consideran “poco preparados”; salvo excepciones, pocos muestran interés en participar activamente en la política o en actividades de carácter social. Cuando se trata de tomar decisiones grupales, son el sector que define su rumbo, al menos en el ejercicio del voto.

Los potencialmente excluidos

Por lo general son los estudiantes que lidian abiertamente con los docentes en aspectos de disciplina, ideología o desempeño académico. No se adhieren tan fácilmente a los lineamientos de algunos de sus profesores, ya sea porque no pueden (por estar condicionados por alguna situación de desigualdad) o porque no quieren (por sentirse agredidos, incómodos y no incluidos). Estos estudiantes suelen tener diversas manifestaciones de protesta: mediante el enfrentamiento directo contra el profesor o indirecto (acusarlo o denunciarlo ante alguna otra autoridad); también una forma de defensa es dejar de entrar a clases y/o reprobar.

Para los docentes son los ‘peores’ alumnos en cuanto a comportamiento, forma de pensar o cumplimiento de tareas; suelen ser quienes faltan más a clases y por ello reciben las críticas más despectivas.

De acuerdo con los profesores y las autoridades, las horas ‘libres’ que se toman los estudiantes cuando no entran a clases son destinadas a distracciones relacionadas con el consumo de alcohol o drogas, los noviazgos o el vincularse con grupos porriles o pandillas. De acuerdo con los estudiantes, ellos simplemente están disfrutando su vida social de diversas maneras, ya sea dentro o fuera de su escuela. Sin embargo, no siempre el no entrar a clases significa para los alumnos una decisión propia pues en ocasiones es consecuencia de alguna negligencia docente (sanción, inasistencia o malas clases) o institucional (falta de ofertas académicas, culturales y deportivas). Cualquiera que sea el caso, no entrar a clases puede conducir (por azar) al alumno a acceder a otro tipo de espacios cívicos.

(...) Cuando el profesor me saca de clases me gusta estar en la biblioteca porque hay internet o en las canchas jugando; a veces conozco a compañeros nuevos que tampoco están en sus clases, así he hecho amigos (Grupo focal 6 ENP 7, 2017).

(...) Yo les aconsejo a los compañeros de nuevo ingreso que entren a sus clases. Yo cuando dejé de entrar me hice amiga de los porros y me ha sido muy difícil salirme de ese grupo; me tienen amenazada, además de que debo más de quince materias (Grupo focal 2 CCH Oriente, 2017).

Es común que no acepten (o no puedan cumplir con) las normas que los docentes les imponen por lo que es nula su capacidad de negociación; numéricamente son pocos. Es el sector más heterogéneo y aislado, y el que recibe el mayor rigor de las sanciones: agredidos frente al grupo y expuestos constantemente, dados de baja en cualquier momento del ciclo escolar, acusados con los tutores u orientadores, enviados al jurídico, reprobados, entre otras. Cuando son estudiantes que no dejan de asistir a sus escuelas (aunque a algunas de sus clases no entren), por lo regular tejen redes extraescolares en espacios destinados a pasar el tiempo libre; para quienes dejan de asistir a la escuela, es común que sean personas que se desenvuelvan en otros espacios sociales: sus propias familias (incluso quien ya formó una), trabajo, barrios u otros.

En esta categoría de estudiantes hay mayor presencia de jóvenes que proceden de las clases bajas con un capital cultural distinto al demandado (y estandarizado) por las escuelas. En ambas escuelas, los alumnos entrevistados afirmaron que los compañeros más marginados (o a quienes les tienen más desconfianza) son aquellos que pertenecen a sectores muy ligados a barrios ‘bajos’ como es el caso de los chaka⁹⁷ (en la prepa siete también se les llega a nombrar ‘tepiteños’), que son criticados y estigmatizados porque socialmente se les vincula a situaciones

⁹⁷ “El “chaka” es un término despectivo que se dirige a un sector de jóvenes que se caracterizan por pertenecer a barrios pobres y marginados de las ciudades. Son consumidores principales de reggaetón, tienen un gusto por el glamour de la vida brillante –cadenas de oro o pendientes de diamante que usan sus ídolos—, y el poder sexual. La gente identifica al “chaka” por su vestimenta, las monas, las peleas. Los “chakas” no son más que la expresión de las clases bajas, seducidas por la vida de lujos que ofrece la ideología gansteril. Se les atribuyen desmanes en las estaciones del metro donde convergen los *combos* –equivalentes a *crews* o pandillas— para dirigirse a las tardeadas. Destaca que algunos de ellos ni estudian ni trabajan; hay sectores que delinquen. En “Chakas’: ámalos, ódialos o compréndelos” (*Revista Chilango*, 2013).

de violencia, delincuencia y adicciones, y porque se considera que su cultura e identidad son 'denigrantes: su vestimenta, las monas, las peleas y el reggaetón.

(...) En la prepa llegan a haber compañeros chakas, sobre todo quienes vienen de Tepito o del propio barrio de la Merced. Les hablamos poco porque sabemos que son violentos. Cuando tenemos más confianza con alguno de ellos, les cargamos la pila por su forma de vestir o hablar; pocas veces se molestan. Casi no entran a clases (Grupo focal 5 ENP 7, 2017).

(...) En el CCH hay de todo. Nos burlamos más de los chakas y de aquellos que traen a su barrio bien metido hasta en su forma de hablar. Ellos no son muy buenos en la escuela, y siempre los profes los están regañando (Grupo focal 7 CCH Oriente, 2017).

En cuanto a las edades, estos alumnos tienen por lo general mayor edad que los demás; pocos son menores a la edad establecida y los demás están en el parámetro estipulado. Son minorías pocas veces agrupadas. Más bien son los más aislados de grupo y quienes tienen poca o nula influencia en las decisiones colectivas porque encajan poco con los códigos de convivencia grupal. En ocasiones tienen cierto liderazgo con algunos de sus compañeros; otras veces son indisciplinados y son quienes primeramente son sancionados (a veces con consecuencias para todo el grupo) porque pueden llegar a provocar la pérdida de control grupal de sus profesores. Hay alumnos excluidos que más padecen las burlas del grupo (y del profesor), y cuando son ellos quienes las hacen, son menos aceptadas y, comúnmente, son castigadas.

Grupalmente muestran mayores niveles de apatía académica (son quienes más faltan o quienes no hacen tareas), y de rebeldía respecto a las normas del profesor. Asimismo, son considerados como los no estudiantes por lo que son excluidos de cualquier asunto académico o de convivencia que tenga que ver con el grupo.

A veces son catalogados por sus docentes como indisciplinados y quienes abiertamente los definen (y así se consideran) como sus opositores porque no se alinean a su autoridad; por ello, son quienes salen más perjudicados con sanciones o prohibiciones; también se dan casos que ambas partes muestran flexibilidad y acuerdan nuevas normas entre ellos. De esta manera

pueden llegar a pertenecer a otra categoría de estudiantes, ya sea los integrados o los potencialmente incluidos.

(...) Una compañera no quiso comprar el libro que el profesor vendía por lo que el profe la sacó de la clase. Lo mismo pasó en las demás materias. No entra a las clases y siempre anda con los porros (Grupo focal 3 ENP 7, 2017).

(...) Hemos tenido compañeros que se la pasan poniendo apodos. Son cuatro güeyes que se divierten así, aunque dos de ellos son muy pasados. Cuando tienen la oportunidad, se burlan de los aspectos físicos de los demás, por ejemplo, al compáralos con personajes de las clases como Hitler, Napoleón Bonaparte; o de sus defectos: quien usa lentes (cuatro ojos), tiene sobrepeso (cerdo), no es blanco de la piel (negro, africano, níger, indio) o de la estatura (jirafa, enano). Hay profes que los sacan del salón, pocos les festejan sus bromas. Generan descontrol en el grupo y hay quienes han estado a punto de pelearse (Grupo focal 6 CCH Oriente, 2017).

Bajo ese panorama, la integración o no de los estudiantes a las normativas académicas pueden estar determinadas por sus contextos propios (llegar a tiempo a sus clases, cumplir con la adquisición de los materiales; tener el capital cultural suficiente para ejecutar, cuestionar o negociar las peticiones académicas; tener un capital social capaz de adecuarse a las situaciones de las clases, entre otros), que se articulan (o no) con el tipo de profesores que tienen (y que hacen uso de su autoridad a veces en un marco legal, pedagógico y académico, pero por lo general bajo el principio del abuso del poder). En ese sentido, la capacidad de integración de los estudiantes a su escuela depende mucho del grado de interacción social que desarrollen en sus clases. En este entramado social, las estructuras de desigualdad, abuso de autoridad y/o corrupción permean las clases, y con ello la formación cívica de los estudiantes.

Como puede observarse, los estudiantes, con el paso del tiempo en sus escuelas, van adquiriendo un mayor conocimiento de la dinámica escolar, así como de las diversas formas de convivencia y responsabilidad que se les presentan, lo que significa que van logrando aprendizajes sobre el uso que le dan a su libertad, es decir, construyen su autonomía con mayor conciencia de ella. Si son jóvenes que tienen expectativas (y condiciones) por seguir estudiando, perciben su libertad como relevante para poder concluir su bachillerato y transitar

a sus estudios profesionales, independientemente que estén próximos a egresar o no, o que sean alumnos regulares o irregulares. Para quienes sus expectativas y posibilidades están 'fuera' de lo escolar, también toman más conciencia de ello y construyen redes sociales que los conducen a permanecer algún tiempo en su prepa o CCH, o alejarse parcial o definitivamente de su escuela.

En ese sentido, adaptarse al sistema escolar representa para muchos estudiantes conocer diversos estilos de docencia, tanto peores (los que no saben enseñar; no escuchan, no resuelven dudas e imponen sus puntos de vista, y no preparan sus clases), como mejores, por lo que deben aprender a acoplarse. En esta dinámica es importante estar informados sobre la forma de acreditar las materias, el nivel de exigencia (y personalidad) de sus profesores, las tareas importantes que deben hacer, los temas que tratarán los exámenes, entre otros aspectos más. En este marco, los estudiantes inscritos en sus grupos escolares cursarán numerosas materias con profesores distintos; en esos espacios, pueden adquirir categorías para permanecer (integrados y potencialmente incluidos) o desertar (potencialmente excluidos). En las actividades extracurriculares esta situación es distinta desde su inclusión a ellas.

3.2. Civildad en las actividades extracurriculares

El currículo en el bachillerato universitario está estructurado para tener estudiantes de tiempo completo, bajo la concepción de formarlos 'integralmente', sobre todo desde los cursos ordinarios. Por ello, los alumnos pasan más tiempo en sus aulas. Las actividades extracurriculares están 'planeadas' para complementar y reforzar esa formación; pertenecen al ámbito académico institucional y son promovidas, directa o indirectamente, desde la propia institución (secretarías, departamentos y/o dependencias de las respectivas direcciones), por profesores, y pocas veces por estudiantes. La oferta de estas actividades, en comparación con las clases curriculares, es menor y aunque la inscripción es abierta (voluntaria), una minoría de alumnos asiste.

En las actividades extracurriculares sucede algo parecido a las clases parciales, la civilidad que configuran los estudiantes depende mucho del tipo de docente (impartidor o instructor), de las normas que establezca, así como de la manera en que los estudiantes se integren a esa dinámica. Asimismo, algunos funcionarios y directivos (del plantel y/o instancias centrales) se involucran más y logran delimitar ciertas condiciones para que los docentes puedan impartir sus cursos, talleres o entrenamientos como determinar presupuesto e infraestructura, promover mayor cobertura, proponer temáticas o eventos, entre otros.

3.2.1. Desde el currículo

Existen cuatro tipos de actividades extracurriculares: las académicas (relacionadas con las disciplinas o materias)⁹⁸, las profesionalizantes (estudios técnicos especializados)⁹⁹, las

⁹⁸ Las actividades académicas extracurriculares se derivan de las propias materias curriculares y sus respectivas disciplinas, algunas están enfocadas a la divulgación (conferencias, charlas, seminarios, concursos, olimpiadas, entre otras), y otras más a la investigación. En ambos bachilleratos, uno de los programas principales es Jóvenes hacia la Investigación que se divide en dos áreas, la investigación en humanidades y ciencias sociales, y en ciencias experimentales. Otros dos programas (que han permanecido por varios años) relacionados con la ciencia, son por un lado las Estaciones Meteorológicas del Bachillerato Universitario (PEMBU), que tiene actividades relacionadas con las ciencias atmosféricas, y por el otro la Feria de las Ciencias, la Tecnología y la Innovación. En ambos programas, las instancias centrales (rectoría y algunos institutos de investigación) participan de manera directa.

⁹⁹ Mejor conocidas como Opciones técnicas, promueven la capacitación para el trabajo como técnicos a nivel bachillerato en ramas como la producción de bienes y de servicios, y por el tipo de habilidades que se construyen, ayudan también a orientar a los alumnos en la elección de su futura profesión. Existen tanto en la ENP como en el CCH. En la primera, se imparten desde 1985; el periodo de estudio es de un ciclo escolar y se pueden cursar en quinto o sexto año. Se ofertan las siguientes: Agencia de viajes y hotelería, Auxiliar bancario, Computación, Auxiliar en contabilidad, Auxiliar en dibujo arquitectónico, Enseñanza de inglés, Auxiliar fotógrafo laboratorista y prensa, Histopatología, Auxiliar laboratorista químico, Auxiliar museógrafo restaurador y Auxiliar

culturales y de divulgación¹⁰⁰, y las deportivas¹⁰¹, que se imparten a lo largo de los ciclos escolares.

Cada plantel tiene estructurado por lo general, de manera institucional, planes y proyectos que organizan diversas actividades para que los estudiantes asistan, de forma voluntaria en su tiempo libre, y complementen su formación integral. También hay actividades organizadas por algunos docentes, ya sea de manera individual o colectiva (grupos de trabajo o por sus Áreas o Colegios).

nutriólogo. Para el caso del CCH, las opciones técnicas se imparten desde 1971, se pueden cursar a partir del tercer semestre; el CCH Oriente ofrecen: Administración de Recursos Humanos, Análisis Clínicos, Banco de sangre, Contabilidad con Informática, Educación y Desarrollo Infantil, Iniciación a la Robótica e Informática, Juego Empresarial-Jóvenes Emprendedores, Laboratorio Químico, Mantenimiento de Sistemas de Microcómputo, Propagación de Plantas y Diseño de Áreas Verdes, Recreación, Servicios Bibliotecarios y Recursos de Información, Sistemas Computacionales, Sistemas Computacionales: Desarrollo de Software, Sistemas para el Manejo de la Información Documental, y Urgencias Médicas Nivel Básico.

¹⁰⁰ En la Escuela Nacional Preparatoria, de manera general, los programas culturales están divididos en dos rubros, los que refieren a grupos culturales y los que se consideran de divulgación. Los primeros, están estrechamente relacionados con las Actividades Estéticas debido a que es la misma infraestructura y los mismos maestros. Se conforman en grupos y los estudiantes ensayan libremente varias horas a la semana bajo la tutela de algún profesor, que muchas veces trabaja de forma gratuita; en distintas ocasiones, presentan públicamente alguna de sus actividades y llegan a competir en eventos y concursos. Estos grupos presentan cupo limitado debido a las pocas áreas destinadas para ellos, aunque a diferencia de las clases curriculares, este tipo de cursos se realizan en horarios donde no hay clases curriculares, esto es entre las 13:00 y las 15:00 horas. En el CCH, no existen asignaturas culturales en el plan de estudios. Lo que hay son actividades artísticas y culturales, con el propósito de fortalecer en los alumnos su “desarrollo intelectual, corporal, su imaginación y creatividad; además de otorgarles herramientas para la comprensión, reflexión y crítica de obras musicales, teatro, literatura, danza, cine” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2019). En este marco, el acercamiento de los jóvenes a la cultura se hace mediante talleres artísticos. A diferencia de la ENP, en el Colegio, los alumnos pueden culminar su bachillerato sin cursar alguno de sus talleres culturales, por lo que quien se acerca a ellos, lo hace, sobre todo de forma voluntaria. Practican varias horas a la semana bajo la tutela de algún maestro o de estudiantes (avanzados en la disciplina, como en las clases de violín); en distintas ocasiones, representan públicamente alguna de sus actividades y llegan a competir en eventos y concursos.

¹⁰¹ Respecto al quehacer deportivo, la ENP, y específicamente, la prepa siete, cuenta con dos formas de promover el deporte en los estudiantes, por medio de los diversos entrenamientos deportivos y por competencias. Educación Física tiene nulidad de créditos académicos, pero su carácter obligatorio se debe a que, para egresar, los alumnos requieren acreditarla. Respecto a los entrenamientos deportivos, los estudiantes practican voluntariamente varias horas a la semana bajo la tutela de algún entrenador; en distintas ocasiones, llegan a competir en torneos y concursos. Se conforman pequeños grupos de alumnos que llegan a ser el equipo representativo de la escuela. En el CCH las actividades deportivas son promovidas por los entrenamientos deportivos y por las competencias que ofrece el Departamento de Educación Física (adscrito a la secretaría académica del Colegio); en este marco, los deportes se abordan desde tres enfoques: iniciación deportiva, deporte formativo y deporte representativo o competitivo. Las disciplinas deportivas que se promueven en el CCH son Aerobics, Acondicionamiento Físico General (AFG), Ajedrez, Atletismo, Basquetbol, Fútbol Soccer, Fútbol Rápido, Gimnasia y Voleibol. En estos entrenamientos, los estudiantes practican voluntariamente varias horas a la semana bajo la tutela de algún maestro; en distintas ocasiones, practican a la luz de los demás y llegan a competir en torneos y concursos como selecciones de su escuela.

Son actividades (masivas o grupales) que en ocasiones ofrecen alguna constancia oficial a los estudiantes por asistir o cursar, tienen una duración breve (por ejemplo, una hora o un par de horas por sesión) o pueden durar más de un ciclo escolar; algunas son itinerantes, a modo de efemérides (Día internacional de la mujer, Semana de la salud, El estudiante orienta al estudiante, Día Pi, entre otros), y otras se encuadran en los planes y proyectos de trabajo de direcciones, colegios, academias y/o profesores.

(...) A los entrenamientos de lucha llegué porque en la Semana de bienvenida el que ahora es mi profe nos invitó. A mí siempre me ha gustado el deporte y como vivo cerca de la escuela, me quedaba muy bien la hora de practicar lucha (Grupo focal 2 ENP 7, 2017).

(...) Tengo compañeros que están en el grupo de música. Han dado dos conciertos este semestre en la explanada. Tocan muy bien. Mi amigo toca el contrabajo. Lo malo es que el lugar es muy incómodo para escucharlos porque hay mucho ruido y pasa mucha gente (Grupo focal 6 CCH Oriente, 2017).

Las actividades extracurriculares promueven un tipo de cultura, deporte o academia articuladas al marco institucional. Son de carácter opcional y por voluntad propia los estudiantes las cursan o asisten a ellas. Mayoritariamente se realizan en espacios cerrados (a diferencia de la prepa, en el CCH hacen más uso de lugares abiertos como las explanadas y las canchas), y para grupos reducidos de alumnos. El objetivo es contribuir en la formación de los estudiantes, en donde está implícita la construcción de la civilidad universitaria.

(...) Nos dijeron en cuarto año que debíamos cursar una materia de Estéticas. Me metí a música porque quería aprender a tocar guitarra. Al principio me gustó, pero había compañeros más avanzados que yo. Con el paso del tiempo, el profesor le dio más atención a ellos y a nosotros, los que no sabíamos nada, aunque nos acreditó, fue muy aburrido estar ahí (Grupo focal 4 ENP 7, 2017).

(...) El curso de guitarra es muy básico. Lo llevo desde que ingresé al CCH. Quiero aprender a tocar guitarra, y aunque vamos lentos, me gusta, aunque no creo que termine el curso porque me dejan muchas tareas y cada vez que me quedo al curso me atraso en ellas porque llego muy tarde a casa (Grupo focal CCH Oriente, 2017).

Tanto en la ENP como en el CCH, estas actividades se caracterizan porque cuentan con la promoción, los recursos y el apoyo de los directivos. Por ello, van acompañadas de protocolos en los cuales se enfatizan los valores, normas y símbolos universitarios desde la perspectiva de autoridades y/o docentes. Suelen hacer acto de presencia autoridades o funcionarios ya sea para presentar, inaugurar, participar, entregar reconocimientos o clausurar los eventos.

No es común que este tipo de actividades sean organizadas por los alumnos, pero todas están dirigidas a ellos, ya sea como participantes directos o como espectadores. No todos los estudiantes asisten regularmente a ese tipo de actos debido, entre otras cosas, por el exceso de tareas derivadas de sus cursos curriculares, los horarios corridos de clases, el desinterés o la falta de espacios (y de oferta). Pese a esto, los jóvenes que logran cursarlas, por lo regular, describen experiencias satisfactorias no sólo en el sentido de las habilidades y conocimientos que aprenden, sino sobre todo en aspectos como la convivencia, el entretenimiento y las expectativas. Asimismo, para el caso de las autoridades y profesores involucrados, existe un balance positivo.

(...) Desde que cursé mi actividad estética de teatro me gustó el ambiente. He podido continuar un año más en el grupo y hemos hecho presentaciones en la escuela. El espacio en donde ensayamos es pequeño, pero cabemos bien porque tampoco somos muchos (Grupo focal 5 ENP 7, 2017).

(...) Mi amiga se presentó en la explanada. Practica danza [folklórica] y bailó sobre un templete. Lo hizo muy bien, a pesar de que el audio era malo, había mucho ruido y casi no se escuchaba lo que el profesor decía [en la presentación del elenco]. Eran más niñas que niños (Grupo focal 3 CCH Oriente, 2017).

En términos generales, tanto para la prepa siete como para el CCH Oriente, la infraestructura destinada a las actividades extracurriculares es menor, comparada con la que existe para las clases curriculares; es decir, son pocas las instalaciones dedicadas expresamente a ellas.

(...) Nuestro auditorio es muy grande. Al fin del ciclo escolar, hay presentaciones culturales de los talleres (Coro, Teatro, Danza), pero es difícil entrar a verlos porque se llena; entran primero los familiares y amigos de los participantes, y nosotros como público en general no alcanzamos a entrar. A ver si este segundo año logro entrar (Grupo focal 2 ENP 7, 2017).

(...) Nosotros tenemos las salas de audiovisuales que están muy pequeñas. Sólo la sala uno es grande, pero siempre está ocupada. Cuando hay eventos grandes, es muy difícil entrar. Además, la iluminación y el audio son muy malos, y los asientos demasiado incómodos. Voy en cuarto semestre y sólo he ido dos veces a conferencias que no pude oír porque además el público hace mucho ruido. Fue incómodo (Grupo focal 4 CCH Oriente, 2017).

Al comparar los espacios destinados a los cuatro rubros extracurriculares (academia, profesionalizantes, cultura y divulgación, y deportes), en ambas escuelas el rubro de la academia (investigación y divulgación científica y disciplinar) es el que tiene más eventos, así como instalaciones, sobre todo la que se dedica a las actividades de investigación experimental o de apoyo a la ciencia, como Jóvenes hacia la investigación, PEMBU, entre otros.

En el rubro deportivo, la prepa siete está más equipada que el CCH Oriente; esto se observa en tres aspectos: 1) El gimnasio está techado, tiene gradas y cancha para poder entrenar basquetbol con piso de duela y con ambas canastas; también funciona para entrenar voleibol, futbol rápido, lucha grecorromana, taekwondo, box, por mencionar algunos. 2) Tiene dos albercas techadas con vestidores y regaderas, y 3) El Anexo tiene una cancha de futbol soccer con pasto y con pista de atletismo al aire libre. En la prepa, la mayoría de los entrenamientos y las clases pueden realizarse bajo techo. El plantel Oriente cuenta con tres canchas de basquetbol que se usan también para practicar voleibol y futbol rápido; no están techadas y tienen el suelo disperejo, además de que algunas no cuentan con aros para jugar; también hay una cancha de futbol rápido con pasto sintético en malas condiciones y una de soccer con piso

de tierra y muchos hoyos. Las canchas de basquetbol son usadas por otros estudiantes (para ‘cascarear’), por lo que están siempre saturadas.

Lo mismo sucede con los espacios para la cultura. El CCH muestra más desventajas ya que mientras que en la prepa siete, hay cerca de diez espacios cerrados, además del auditorio, y algunas salas del edificio de la Biblioteca, en Oriente se tienen solo seis salas pequeñas y dos explanadas (la principal y la del SILADIN); para ensayar, muchos talleres hacen uso de los salones curriculares. Algunos de los instrumentos musicales con los que cuenta el plantel son un piano, un teclado y algunas guitarras y flautas.

Resulta significativo observar que, aunque las actividades extracurriculares sean insuficientes, en relación a la amplia demanda de la matrícula estudiantil (lo que implica que sea una minoría quien puede acceder y permanecer en ellas), son de las actividades que los alumnos refieren como más significativas en sus experiencias de desarrollo académico, profesional y humano, lo que hace reflexionar en torno a la necesidad de replantear los currículos con la intención de que los estudiantes puedan tener mayores posibilidades de incursionar de modo activo en esas actividades.

3.2.2. Normas de docentes y autoridades

En las actividades extracurriculares existe la intervención de otros actores, además de los ‘profesores’, en la formación de los estudiantes como los directivos o funcionarios encargados de los programas institucionales, lo que permite que los estudiantes conozcan (o se acerquen más) a su escuela desde la perspectiva de quienes la administran¹⁰².

La intervención de las autoridades está presente desde la definición de los calendarios o fechas (tiempos de inscripción, espacios, cantidad de sesiones, profesores y entrenadores, y actividades planeadas), el presupuesto y los recursos, su participación directa en algunos eventos (inauguración y clausura, premiación, divulgación, entre otros) y la promoción y/o permanencia de esos programas.

¹⁰² También influyen los trabajadores administrativos que brindan apoyo a esas actividades en la realización de trámites (registro, permiso, constancia, entre otros), de intendencia (para la limpieza y disponibilidad de los espacios), y de vigilancia, elemento que les posibilita a los estudiantes tener un acercamiento más directo con ellos, generando empatía o tensión. En las entrevistas, este último aspecto estuvo presente.

(...) A diferencia de la pasada dirección, la actual maestra [directora] nos ha dado mucho apoyo para difundir y promover los diversos entrenamientos que da la escuela. Nos permitió presentarnos en la Semana de bienvenida y mejoró la inscripción. Influye mucho que uno de nuestros compañeros forme parte de la administración (Profesor 2 de la ENP 7, comunicación personal, 2017).

(...) Ha habido administraciones que apoyan mucho los concursos sobre ciencias, o la creación de foros para el caso del área Histórico-Social. La actual dirección se ha visto muy discreta en esas cosas, a pesar de que pertenecen a dicha área. No les interesa apoyar (Profesora 5 del CCH Oriente, comunicación personal, 2017).

Los principales involucrados en las actividades extracurriculares son los impartidores (que fugen como profesores y en los cuales en algunas ocasiones hay alumnos involucrados, como en el caso del CCH), por lo que las normas son establecidas, por lo general, por ellos.

Cabe decir que ambas escuelas tienen plantillas heterogéneas de profesores y entrenadores respecto a edades, género y forma de contratación (que los hace muy dependientes de los directivos¹⁰³); también es homogénea por la carga de trabajo desmedida. A esta realidad docente en las actividades extracurriculares se agregan aspectos que condicionan su desenvolvimiento como cierta concepción tradicional de ellas¹⁰⁴, la desvaloración social de ese tipo de actividades que se refleja en el poco espacio que ocupan en el currículo, sumado a que

¹⁰³ En el rubro de las actividades dedicadas a la cultura y la divulgación, los profesores de la prepa siete, cuando se trata de asignaturas curriculares, tienen nombramientos de asignatura o de carrera. En la mayoría de casos, para las actividades extracurriculares, los profesores de la prepa siete brindan clases de forma voluntaria y altruista (a cambio de constancias), en horarios homologados (entre las 13:00 y las 16:00 horas). Aunque en el CCH Oriente, las actividades culturales no pertenezcan a las clases curriculares, los profesores que imparten dichas actividades tienen nombramientos por lo general de asignatura y se contratan por horas. En lo deportivo, la prepa tiene dos modalidades de contratación. Por un lado, de profesores (que cuentan con contratos como académicos de asignatura o de carrera) para las clases curriculares (Educación Física); por el otro, de instructores para los entrenamientos de las diversas disciplinas, que son contratados por honorarios. En Oriente, los profesores de la materia de Educación Física son los mismos que imparten los entrenamientos; pocos tienen nombramientos de carrera. Finalmente, en las actividades extracurriculares que promueven la investigación científica, son los profesores (de asignatura y de carrera) de diversas materias curriculares quienes son designados por las direcciones de los planteles para asesorar y acompañar a los estudiantes en sus tareas.

¹⁰⁴ Por ejemplo, en la cuestión de género el tradicionalismo se observa en las profesiones docentes: hay más hombres en las actividades deportivas, más mujeres en la cultura y cierta paridad en la investigación científica; por otro lado, son profesores que la mayor parte de su formación docente la hacen fuera de sus respectivas dependencias con cursos y capacitaciones en escuelas incluso, fuera de la UNAM.

los estudiantes no asisten, por distintas causas; además de que el trabajo y la promoción de dichas actividades se estructura mediante un enfoque individualista (no hay equipos de profesores impartiendo un mismo taller), por lo que la polarización entre docentes (de clases curriculares y de actividades extracurriculares, y entre ellos mismos) es permanente.

En algunas actividades extracurriculares (como opciones técnicas, actividades estéticas y deportivas, Educación física, entre otras) existen programas de estudio, aunque en todas existe su articulación a los planes de estudio correspondientes; la característica más común de dichas actividades es su amplio nivel práctico, empírico y/o aplicativo.

En cada uno de los cursos o talleres, los profesores, asesores y entrenadores, gozan de la libertad de cátedra para impartirlos. Esta competencia les permite ejecutar, bajo su criterio, lo estipulado en el plan y los programas de estudio. A diferencia de las clases curriculares, la diversidad de enseñanza en las actividades extracurriculares es menor por dos aspectos: son pocos los profesores que imparten determinado taller o entrenamiento y las didácticas que se implementan son más prácticas. En este sentido, para los estudiantes entrevistados, fue más sencillo señalar atributos más estandarizados respecto a sus profesores o entrenadores: dominan la materia, son didácticos y empáticos, responsables con ellos, exigentes y con liderazgo para manejar grupos, y con mayor flexibilidad en ejercer su autoridad.

La libertad de cátedra que ejerce este tipo de profesores o entrenadores les permite a los estudiantes, por un lado, especializarse en la actividad que cursan, muchas veces con estilos o métodos de enseñanza-aprendizaje unívocos porque sólo hay uno o unos cuantos impartidores. En este sentido, existen jóvenes que trabajan en sus actividades con un profesor a veces durante todo su bachillerato, de tal modo que los contenidos, las habilidades y comportamientos que desarrollan se hacen desde una sola perspectiva o estilo profesional.

Un símil encontrado en ambas escuelas, dentro de los criterios de enseñanza y de aprendizaje, es que predomina una concepción estigmatizada de la actividad extracurricular. Por ejemplo, en los deportes se tiene la creencia de que, al formar personas atléticas, éstas deben ser capaces de omitir el dolor, ser poco sensibles y, sobre todo, masculinizar su comportamiento; en la cultura, lo contrario, es la sensibilidad la mayor fuente de formación. En el caso de las actividades de acercamiento a la investigación (experimental o de ciencias sociales y humanas) lo que se pretende es la objetividad y el rigor científico. Bajo estas

perspectivas, los alumnos cursan sus actividades extracurriculares, a la vez que desarrollan su formación cívica.

(...) Es difícil estar en el equipo de lucha. Yo soy mujer y siempre hay críticas porque lo consideran un deporte de hombres. Me han dicho hasta marimacha compañeros y hasta entrenadores, pero no me importa; mi papá me entrena y me apoya. Yo estoy en el equipo y hay semestres en que soy la única mujer; he ido a representar al equipo en torneos (Grupo focal 2 ENP 7, 2017).

(...) Me gusta participar en el programa de Jóvenes hacia la investigación porque nos enseñan a descubrir la verdad sin prejuicios ni ideologías (Grupo focal 7 CCH Oriente, 2017).

En la concepción tradicional, el instructor o docente, bajo el principio de legitimidad en sus clases, requiere mantener cierto orden para motivar y especializar a los estudiantes. Aunque sí acredita el desempeño de los estudiantes, le interesa más promover en ellos el dominio de su disciplina por lo que sus técnicas de control están más enfocadas a la motivación. En este ambiente de aprendizaje, los alumnos se inscriben en las actividades extracurriculares de su preferencia, en donde han mostrado acciones destacadas, para aprender y desarrollar sus habilidades, conocimientos, actitudes no necesariamente para ‘pasar’ –acreditar el curso-, sino sobre todo para obtener mayores habilidades y reconocimientos. En este contexto de enseñanza, el ambiente de estos cursos o talleres, se caracteriza por ser más dinámico y flexible.

(...) Lo apreciamos mucho [al profesor de teatro] porque a pesar de que no llegamos puntuales a las clases o a veces faltamos, siempre nos recibe amablemente y comprende. Lo que nos agrada es que, aunque tengamos veinte minutos de clase, lo aprovechamos ya sea practicando, resolviendo dudas o definiendo tareas; cuando llegamos a hacer presentaciones, sí hay mayor exigencia (Grupo focal 5 ENP 7, 2017).

(...) Entrenamos mucho con el capi [entrenador]. Clasificamos a semifinales en el torneo [de fútbol soccer] y se volvió más duro porque quiere que seamos mejores. Aunque a veces nos regaña por no llegar a tiempo a los entrenamientos, es un profe que se preocupa por nosotros (Grupo focal 5 CCH Oriente, 2017).

Algunas de las experiencias que los estudiantes manifestaron en las entrevistas, es que describen un ambiente relajado con este tipo de profesores. Afirman que no existen relaciones tan autoritarias en sus clases o entrenamientos, aunque reconocen que la autoridad de sus docentes es la que vale, pues ellos no hacen las reglas. Esto puede indicar en primer lugar que quienes están en los talleres o cursos, de algún modo, aceptan la verticalidad y el ejercicio del poder de sus profesores, y quienes no lo están, abandonan esas actividades.

(...) Nuestro profesor de física es muy exigente, aunque se nota que le gusta su materia. Hacemos varias prácticas a la semana y si llegamos a hacer cosas mal, nos regaña. Sabe que no puede corrernos porque se quedaría sin alumnos, pero sí nos gritonea hasta con groserías. Luego se le pasa el coraje y bromea. A nosotros no nos preocupa eso porque sabemos que lo que nos enseña nos sirve mucho (Grupo focal 4 ENP 7, 2017).

(...) En las clases de violín nos enseñan dos compañeros que asisten al Conservatorio. Son medio creídos pero buena onda. A veces se burlan cuando no nos salen las notas y nos regañan por no ponerles atención. Pero de ahí no pasa. Nos gusta mucho tocar y sabemos que sólo con regaños seremos buenos músicos. Hemos tenido compañeros que han dejado de venir porque no les gustó el trato (Grupo focal 3 CCH Oriente, 2017).

El ejercicio del poder de docentes o instructores se deriva de las normas establecidas en las clases, que, supuestamente están ceñidas a la estructura legislativa de la Universidad, aunque, dependen, sobre todo, del tipo de personalidad que tengan los instructores. Sí hay mayor flexibilidad si se comparan con las clases curriculares, sobre todo porque no se les exige tanto el cumplimiento del programa curricular (en caso de existir), ni el egreso; además, los alumnos que cursan, tienen mayor compromiso, motivación y condiciones para estar ahí. Sin embargo, permanece el papel pasivo de los estudiantes en normar los entrenamientos o las prácticas,

además de que el ejercicio del poder sigue siendo bajo el criterio unívoco y arbitrario del profesor o entrenador.

En el aspecto de la asistencia y puntualidad a las clases, los instructores o maestros continúan adjudicándose mayores libertades pues, aunque hay mayor tolerancia, las sanciones están dirigidas hacia los estudiantes.

(...) Los entrenamientos siempre comienzan tarde. Nuestro profe como es algo de la dirección, llega tarde o no llega. Lo tenemos que esperar. Y cuando uno falta, nos sanciona (Grupo focal 1 ENP 7, 2017).

(...) En basquetbol, los entrenamientos son buenos. Hacemos mucho ejercicio y el profe nos pone muchas pruebas. Lo malo es que falta mucho. Cuando nosotros faltamos, nos pone sanciones como fila india o recoger balones (Grupo focal 4 CCH Oriente, 2017).

Uno de los aspectos en las actividades extracurriculares ciertamente significativos es el relacionado con la formación de los equipos de competición o de trabajo. Lo común es que el docente o instructor tenga más confianza en los alumnos de mayor antigüedad en el grupo y/o los que muestren mejores habilidades. En ellos delega cierta autoridad, aunque él continúa siendo el que sanciona el incumplimiento o el mal comportamiento, ya sea con amenazas, castigos o hasta la expulsión de algún integrante del grupo. En este sentido, el mérito y la empatía continúa siendo el criterio de reconocimiento del docente hacia sus estudiantes, el que les va otorgando cierta autoridad, privilegios y omisiones, encubriendo, en parte, algunas de las condiciones estructurales y sociales que tienen los jóvenes.

Al igual que en las clases curriculares, los alumnos continúan desarrollando dos aspectos culturales predominantes: el meritocrático porque valoran mucho los progresos obtenidos y reconocidos públicamente en sus aprendizajes (no sólo en la acreditación o el diploma) sobre todo plasmados en los diversos premios o distinciones recibidas; y el pragmático en relación a las habilidades prácticas desarrolladas. Asimismo, prevalece la promoción del individualismo porque, además de que se impulsan como un aprendizaje personalizado, se piensa que su éxito o fracaso son un asunto de responsabilidad individual; lo que invisibiliza las desigualdades

individuales y sociales que contribuyen a que una mayoría de jóvenes sea segregada y excluida de su escuela.

(...) Sí hay consentidos en las clases [de teatro], o más bien se llevan mejor con el profe las compañeras que tienen más tiempo en el grupo. El profe las pone de ejemplo y con ellas trabaja aspectos más especializados porque saben más. Los que tienen menores conocimientos, a veces los ignora. Esto es lógico (Grupo focal 5 ENP 7, 2017).

(...) Para competir en los Intras [Competición deportiva de los planteles del CCH] teníamos que comprar uniforme. Había dos compañeros que no tenían dinero para comprarlos. El profe le consiguió uniforme al que jugaba mejor. Al otro no le dijo nada, aunque todos nos enteramos de eso (Grupo focal 5 CCH Oriente, 2017).

Por supuesto que los estudiantes no aceptan mecánicamente las normas de sus profesores, pues siempre van mostrando sus quejas a ellos, directa o indirectamente; como son grupos pequeños existen mayores canales de comunicación, lo que permite, en muchas ocasiones confianza y amistad.

Al preguntarle a los profesores y entrenadores sobre el diseño de las normas en sus clases, la mayoría hizo alusión a la necesidad de inculcarles a los estudiantes disciplina, pues, consideran, es la base de todo arte, deporte y ciencia.

(...) A los alumnos hay que hablarles duro. Es un deporte de contacto y también de mucho control. Les grito, les hablo fuerte porque así es la dinámica deportiva. Ellos saben que así aprenderán mejor. No tengo mucha deserción porque les gusta que los respetes brindándoles disciplina; saben que lo hago por su bien (Profesor 2 de la ENP 7, comunicación personal, 2017).

En esos grupos culturales, deportivos y académicos, los profesores o entrenadores implementan distintas estrategias para promover dinámicas más ligadas a la competencia individual para lograr objetivos, lo que se articula con los modos de ejercer su autoridad con los alumnos.

(...) En estos cursos no podemos amenazarlos con la calificación; eso no les interesa, salvo a algunos las constancias. Cuando hay problemas de indisciplina o conflictos entre ellos, lo platicamos a solas o entre todos. Hay quien tiene problemas en casa o con el novio. Es fácil darse cuenta porque los vas conociendo clase a clase o porque los demás te avisan. Te cuentan cosas de su vida, te preguntan mucho sobre la tuya, y en esos espacios, les aconsejo y, en ocasiones, me hacen caso. Estos cursos les ayudan a olvidar sus problemas (Profesora 4 de la ENP 7, comunicación personal, 2017).

(...) A lo largo del semestre los alumnos deben desarrollar un ensayo sobre un tema. Este año trabajamos el tema de la violencia de género. Cuando coinciden en los temas los hago trabajar en equipo para contrastar los argumentos individuales, para apoyarse en las fuentes de consulta y para preparar las exposiciones. Siempre te encuentras a alumnos de excelente nivel con quienes puedes elevar su desempeño. A ellos no necesitas regañarlos o castigarlos porque siempre cumplen; los demás no están para competir en algún concurso, pero al menos desarrollan habilidades que no las obtendrían fuera de estos cursos (Profesor 3 del CCH Oriente, comunicación personal, 2017).

El tema de la forma en que sus profesores o entrenadores les inculcan disciplina fue tratado empáticamente por los alumnos, quizás porque hay dos factores que inciden en ello. Por un lado, el cursar voluntariamente esas actividades implica que los jóvenes cuentan con ciertas condiciones (materiales, culturales, sociales y de tiempo) que les brindan esa posibilidad; por otro lado, esas actividades son significativas para ellos (les agrada la disciplina, están con sus amigos, les gusta la forma de enseñanza o trato del profesor).

Así como en las clases regulares, también en estos grupos se estila designar a algún jefe o representante de los estudiantes –en los equipos deportivos se trata de capitanes- con menos formalidad, pero con la misma funcionalidad. Por lo regular son elegidos por los profesores o entrenadores; entre sus funciones están ser el vínculo entre alumnos y profesor, ser el canal de información dentro del grupo y ser un ejemplo para todos.

Se llegan a conformar lazos de unión en los grupos (y entre estudiantes y docentes) que, en situaciones de tensión, manifiestan solidaridad. Un ejemplo se pudo observar durante las mesas de diálogo entre estudiantes y autoridades del CCH Oriente, en el marco de las movilizaciones contra el porrismo (septiembre-noviembre de 2017). En el diálogo, el grupo de Protección civil

(actividad extracurricular) emitió un pronunciamiento contra la dirección de ese plantel por el despido 'injustificado' de su coordinador; más allá de la razón o no de la denuncia o del despido, lo relevante del hecho fue que los estudiantes encabezaron la defensa de su coordinador, lo que les valió el 'desconocimiento' oficial y que se cancelara dicho programa.

A diferencia de las clases curriculares, el tipo de quejas de los estudiantes hacia este tipo de programas son menos (hay que recordar que es una minoría quienes las cursan) y se realizan mediante los mismos canales institucionales: ingresar escritos firmados por el grupo y dirigidos a las autoridades competentes como el jurídico o acercarse a platicárselo a algún funcionario o directivo. Las quejas exponen problemas con sus profesores o entrenadores (incumplimiento de las clases, malos tratos o acoso), trabajadores administrativos (falta de limpieza, maltrato o falta en los servicios), autoridades (abuso de autoridad), o sus propios compañeros (acoso o violencia).

Como se ha venido describiendo, en los cursos extracurriculares muchos estudiantes encuentran mayor protagonismo, lo que significa, para ellos, espacios de respeto, confianza y tolerancia; aprovechan que existe más acercamiento entre ellos mismos y entre ellos y sus profesores. El beneficio, además del desarrollo de las habilidades propias de las disciplinas que cursan, alguna participación y hasta premio o trofeo, o el acercamiento con la institución, es la amistad y las vivencias que tienen en su escuela con otros jóvenes 'iguales a ellos'. Esto representa, una participación directa en la construcción de sus espacios y redes de convivencia, que, si bien son normados por sus profesores, les posibilita tener mayor capacidad de agencia y reinventar formas de interacción más estrechas. En estos espacios por supuesto que sus profesores desempeñan un papel importante, aunque no todos logran rebasar el vínculo tradicional al que están acostumbrados.

Trabajo y convivencia en las actividades extracurriculares

Los docentes y entrenadores en estos cursos tienen mayores oportunidades de comunicarse con sus alumnos e incluso de hacerse mejores compañeros y hasta amigos; esto sucede, porque el 'tiempo libre' compartido ayuda a estar más abiertos a la empatía, además de que las disciplinas se tornan más dinámicas y divertidas para los jóvenes. Si bien los grupos que se construyen también son temporales, podrían durar más que los cursos curriculares, es decir, su

estancia total en el bachillerato; sumado a que el número de integrantes es reducido (aunque llegan a haber grupos grandes como los de gimnasia en el CCH o los de coro en la prepa que superan las veinte personas). Lo que los une más es la disponibilidad que los integrantes tienen, incluyendo a los profesores, pues muchas veces, algunos de ellos imparten este tipo de cursos de forma gratuita y en horarios fuera de su jornada laboral.

Estas actividades también significan para los jóvenes el mayor acercamiento que tienen con algunos de sus profesores o entrenadores, y con su propia escuela.

(...) Aunque no tenemos el equipo (o los uniformes) completo, hemos hecho buen equipo de competición. Representamos a la prepa siete en distintos torneos; los entrenamientos nos han permitido ser más amigos entre nosotros, llevarnos muy bien con nuestro sensei [entrenador] y tener mayor cariño por la prepa; hasta me llevo bien con la directora; jaja, tengo influencias (Grupo focal 2 ENP 7, 2017).

(...) En cada ensayo convivimos y nos conocemos más entre nosotros. Aquí encontré a mi novio y nos llevamos bien porque tenemos ahora en común la música, los amigos y hasta la maestra que nos comprende y escucha; paso más tiempo en el CCH y lo quiero más (Grupo focal 6 CCH Oriente, 2017).

En este sentido, los cursos y programas extracurriculares son espacios en donde los estudiantes tienen mayores momentos para convivir, aunque bajo la tutela de algunos profesores, de una u otra forma, más involucrados con los alumnos y con mayores nexos con las autoridades y la propia institución. Por ello, la atención hacia los estudiantes escala al plano académico curricular porque, si tienen dificultades en algunas de sus materias, son atendidos y apoyados con mayor eficiencia.

Los alumnos entrevistados reconocieron que sus actividades extracurriculares les brindan mayores opciones de aprendizaje y de convivencia; pertenecer a este tipo de grupos también les da identidad con la institución, con las disciplinas cursadas y con sus respectivos profesores. Como estudiantes logran ser, grupos organizados dispuestos a colaborar más con su escuela, lo que se traduce en una mayor colaboración con los cuerpos directivos.

Lo anterior no significa que dejen de existir prácticas de discriminación, violencia y exclusión, ya que persisten los estigmas y prejuicios derivados de las estructuras de socialización. Existen estudiantes quienes más protección reciben de sus maestros, autoridades o compañeros, y quienes son más objeto de burlas, agresiones o exclusión.

Algunos jóvenes entrevistados insistieron de modo constante que la apariencia (física o cultural) puede derivar en situaciones de burla, ofensa y tensión dentro de esos grupos. Si bien, el tiempo de convivencia es mayor entre ellos, también puede traducirse en situaciones de violencia. Sin embargo, a diferencia de los cursos ordinarios, en las clases extracurriculares la peculiaridad de las burlas en los grupos afines, culturalmente hablando, estriba en 'deficiencias' propias de la práctica de dicha disciplina.

(...) En los entrenamientos, cuando no te salen los ejercicios hay quien te grita obeso, gordo, como una manera de hacerte sentir mal. Cuando estamos solo los hombres nos decimos 'nenas'. También lo hace el profesor. Pero reímos y le echamos más ganas. Hasta los gorditos se ríen. Quienes no aguantan esos tratos se salen del grupo (Grupo focal ENP 7, 2017).

(...) Hemos practicado mucho los pasos, pero hay días que no te salen. Obviamente, como el ambiente es de confianza también no burlamos entre nosotros. No falta el que te grita cojo o inválido; no he visto que alguien se ofenda por eso y cuando es así deja de venir. No vienen compañeros al grupo con ese tipo de problemas; no podrían estar aquí (Grupo focal CCH Oriente, 2017).

Esas bromas comunes denotan prácticas de discriminación hacia ciertos sectores que además de no estar incluidos en dichos grupos, reproducen o normalizan las agresiones tradicionales de manera irónica. Dentro de los grupos, las críticas hacia estos comentarios son nulas, quizás porque desde la misma autoridad, se promueven y porque denotan 'obstáculos naturales' para pertenecer al círculo de compañeros. Sin embargo, estas relaciones no generan mucho conflicto al interior de los grupos pues los integrantes tienen cierta tolerancia a ello, incluso quienes llegan a desertar.

También el género y la preferencia sexual es motivo de burlas o discriminación. Sin embargo, desde la propia 'naturaleza' de las disciplinas se determinan muchas interacciones de los

grupos extracurriculares. Salvo en algunos grupos, existe equilibrio numérico entre los diversos géneros, ya que por lo regular son mayoría uno u otro dependiendo lo que se practique. Por ejemplo, en lucha grecorromana son escasas las mujeres, mientras que en voleibol y natación (para la prepa) son mayoría; en los equipos de basquetbol o futbol prevalecen los hombres. En el aspecto cultural, en teatro hay más mujeres inscritas y también en algunas disciplinas como violín, pero no en guitarra. En los grupos de investigación científica existe cierto equilibrio entre ambos sexos.

En este sentido, en los grupos extracurriculares existe una sistemática reproducción de los valores tradicionales que determinan ciertos roles y acciones para los hombres y para las mujeres, a veces justificadas desde las normas docentes.

(...) Yo practico lucha grecorromana y muchos se burlan de mí, especialmente las mujeres [que no realizan ese deporte]. Murmuran que soy marimacha o que me gusta que me anden tocando los hombres. No hago caso, pero sí es molesto que siempre tengas que dar explicaciones a la gente de que la lucha es un deporte para mujeres también (Grupo focal 2 ENP 7, 2017).

(...) Futbol para nada, tampoco basquetbol ni esos deportes de contacto para hombres. A mí me gusta practicar aerobics con mis amigas, es divertido y adecuado para nosotras, no hay lucha de contacto ni uso de la fuerza, solo es hacer ejercicio y coordinar movimientos (Grupo focal 6 CCH Oriente, 2017).

Sumado al tradicionalismo promovido en las clases, en las actividades extracurriculares también se ha hecho presente el acoso sexual o el 'cortejo' no sólo entre los mismos estudiantes, sino incluso por parte de los docentes, principalmente hacia las estudiantes.

(...) Sí hemos tenido profesores que se les lanzan a las alumnas. Los ensayos o las presentaciones se prestan para eso. Ellas lo permiten porque no ponen límites (Grupo focal 7 ENP 7, 2017).

(...) El profe luego anda queriéndose ligar a las nuevas estudiantes. Una que otra llega a salir con él. Desde que una lo acusó a la dirección ya anda más moderado, aunque ella no regresó (Grupo focal 2 CCH Oriente, 2017).

Asimismo, en cuestión del respeto a las preferencias sexuales, todavía está presente la intolerancia, sobre todo a la homosexualidad, aunque pareciera que las propias disciplinas son el principal filtro para que este tipo de jóvenes ingresen a los cursos en donde hay mayor tolerancia a ellos.

Respecto a las condiciones socioeconómicas, en ambos subsistemas de bachillerato de la UNAM, la matrícula estudiantil es heterogénea en muchos aspectos, incluyendo el de los ingresos económicos y de capital cultural y social. Es un hecho que quienes están en los cursos extracurriculares tienen mejores condiciones (tiempo libre, cercanía a la escuela, disposición de materiales o instrumentos para las prácticas, entre otros), lo que pone en desventaja a quienes presentan menos recursos. Esto provoca que escoger un curso extracurricular también sea un problema de clase social.

(...) Para poder entrenar necesitas al menos la vestimenta básica. Yo no la tenía y dejé de asistir. Los compañeros llevaban buenos tenis y las veces que entrené con ellos me miraron feo por los tenis tan amolados que llevé. Además, los entrenamientos eran muy tarde y a veces tenía que esperarme con mucha hambre pues no llevaba dinero para comprar algo de comida. Me salí (Grupo focal 4 ENP 7, 2017).

(...) Venir a las clases de música, aunque no te lo exigen requiere que tengas al menos dinero para comprar tu instrumento. La escuela no te presta violines ni contrabajos. Obviamente quien no tiene, no puede venir a estas clases (Grupo focal 6 CCH Oriente, 2017).

En los grupos extracurriculares, la homogeneidad de los estudiantes presentada en algunos aspectos permite, por un lado, contar con jóvenes más afines a sus rasgos socioculturales, sin embargo, la poca diversidad con otros jóvenes suscita, implícitamente relaciones de segregación hacia los demás grupos sociales.

(...) En la prepa hay cursos que son para todos porque no tienes que comprar muchas cosas para estar ahí. En coro, los gastos son pocos. Aun así, hay compañeros que no tienen ni para el cuaderno de música; tampoco podrían ir a cursos donde se requiere más dinero (Grupo focal 6 ENP 7, 2017).

(...) En los cursos hay de todo. No veo relaciones de discriminación entre nosotros. Es cierto que no vienen a estas clases compañeros tan pobres, tampoco de mucho dinero. Aquí coincidimos hasta en los gustos. Me gusta el ambiente porque no tienes que prestarle tu instrumento a alguien que no tenga o tienes que compartir partituras con alguien más. Cuando a alguien se le llega a olvidar el material le compartimos, pero nos la pasamos burlándonos de ellos por eso (Grupo focal 1 CCH Oriente, 2017).

Esas experiencias muchas veces son percibidas como bromas tanto por los estudiantes como por los impartidores; las críticas públicas hacia estos comentarios son escasas, quizás porque desde la misma autoridad, tampoco hay mucha intervención o porque un rasgo social que se les exige (y autoexigen) a los estudiantes es tolerar y aguantar los tratos discriminatorios, muy comunes en la sociedad. Sin embargo, estas relaciones llegan a generar conflictos más graves en las sesiones, como una pelea, la deserción de los jóvenes agredidos o mayores sanciones para los estudiantes.

La forma común de comunicación entre los jóvenes de los cursos extracurriculares, sobre todo cuando ya conforman un grupo con mayor empatía, es mediante las redes de enlace; por ejemplo, se buscan en sus horarios habituales de clase o en los lugares que más frecuentan, o hacen uso de los teléfonos móviles o alguna red social (WhatsApp o Facebook) lo que les permite estar permanentemente comunicados e informarse de asuntos relevantes. Estos espacios de alguna manera les funcionan como redes informativas para prevenirlos de riesgos o para aprovechar determinadas circunstancias.

Como puede observarse, los estudiantes, con el paso del tiempo en sus escuelas, van adquiriendo un mayor conocimiento de la dinámica escolar, así como de las diversas formas de convivencia y responsabilidad que se les presentan. Los cursos o programas extracurriculares les ayudan a dirigir su autonomía en un marco más institucional, aunque en un ámbito práctico. Por lo general, estas actividades (de principio a fin) las realizan estudiantes que terminarán su bachillerato.

En este tipo de actividades, la mayoría de quienes los cursan tienen plena libertad de cursarlos o no. Por ello, el fenómeno de no asistir a esas actividades es menos ya que son de las preferidas de los estudiantes. Si bien existe deserción en los grupos, por diversos motivos, no es tan común saber que los alumnos acostumbren faltar, incluso en periodo de exámenes.

Tampoco se presentan muchas situaciones en las cuales los profesores los saquen de los talleres o entrenamientos.

Cultura ciudadana

En ambas escuelas, la promoción formal de una cultura ciudadana se realiza de manera indirecta o implícita, sin embargo, en los cursos y programas extracurriculares se suscitan acciones políticas que están relacionadas un poco más con aspectos prácticos de la institución y que indudablemente contribuyen a la formación cívica de los estudiantes.

Si bien, la mayoría de estos profesores van a los planteles sólo a ‘dar su clase; entrenan, practican y ensayan su disciplina ‘despreocupados’ de otros aspectos o problemas relacionados con lo social, político o incluso educativo, existen contextos en los cuales estos espacios son aprovechados para definir posiciones políticas relacionadas con su escuela. El vínculo mayor que se tiene con las políticas institucionales, les permite, primeramente, a docentes y en segundo lugar a los alumnos, ser, por lo general, afines con las acciones de los directivos.

(...) Al maestro de [actividades curriculares] le preguntábamos sobre el paro que organizaron algunos maestros. Él nos informaba y nos daba su opinión en contra del paro. Para él eran importantes las clases y nuestros ensayos; nos recomendaba apoyar las clases y no apoyar a los activistas (Grupo focal 5 ENP 7, 2017).

(...) No hablamos de política en las prácticas. Solo cuando hubo paro, nuestro profesor nos dijo que era importante que asistiéramos a las asambleas para defender nuestras clases y votar en contra de los paros. Como grupo de trabajo nos convenció y algunos de nosotros hasta fuimos representantes de nuestros grupos (Grupo focal 3 CCH Oriente, 2017).

En el CCH Oriente, en tiempos de ‘normalidad académica’, es decir, cuando hay clases de forma regular, en las clases extracurriculares hay escasa mención de temas sociales o políticos; no existe mucho involucramiento de los docentes hacia la reflexión de los problemas sociales, salvo en programas enfocados a la investigación social, en donde el análisis está enmarcado en ‘lo académico’.

(...) No hablamos mucho con el profe sobre otras cosas que no sean los proyectos de Jóvenes hacia la investigación. Estamos en los laboratorios haciendo prácticas y hasta cuando hay rumores de que harán paro, nosotros seguimos en clases. Habla mal de los paristas y dice que nuestro deber es estudiar, que si nos ve con ellos nos saca del proyecto (Grupo focal 7 ENP 7, 2017).

(...) En el grupo de música, los ensayos nos gustan mucho. Son muy dinámicos. Sobre política no hablamos, tampoco sobre el plantel. La maestra se enfoca más a la técnica musical y a la entonación, a llevarnos bien como grupo y apoyarnos entre nosotros. Cuando le contamos algo de algún profesor nos dice que lo veamos con nuestros tutores (Grupo focal 4 CCH Oriente, 2017).

Para el caso de la prepa siete, abiertamente los docentes entrevistados comentaron la nula promoción de acciones políticas; internamente como gremio, se dicen poco organizados y algo vulnerables. Cuando han vivido movilizaciones estudiantiles en sus escuelas, algunos afirmaron, que son por lo general manipulados por algunos profesores con intereses personales.

(...) En política casi no participamos. Si de por sí tenemos pocos grupos, hacer política siempre es echarse a alguien en contra y cuando llega a la dirección pudiera quitarnos los grupos o los espacios. Además, el curso es sobre arte y no de política (Profesora 4 de la ENP 7, comunicación personal, 2017).

(...) Híjole. Aquí todos sabemos que hay algunos profes que negocian con los directores moviendo a los estudiantes. Les hacen un cierre de dirección o de la escuela. Así han mantenido que les presten espacios para asesorar estudiantes que quieren ingresar al CCH o que les destinen presupuesto para sus programas (Profesora 6 del CCH Oriente, comunicación personal, 2017).

De manera muy similar en ambos planteles, los estudiantes entrevistados que han cursado actividades extracurriculares afirmaron disfrutar su tiempo libre en ellas. Cuando se les mencionaron los paros, ellos mostraron cierto rechazo pues, consideraron, que eso les impide

hacer lo que les gusta. De sus profesores no se ven muchas diferencias entre ambas escuelas, pues este tipo de docentes casi no trata temas de política.

(...) Tenemos profes bien buena onda que nos hacen competir y ganar en las competencias. Nos exigen disciplina y hasta nos han llegado a tratar mal para que aprendamos mejor, pero de la vida política no mencionan nada. Ni siquiera cuando hubo protestas contra los porros, aunque aquí en la escuela haya porros; para él, debemos prepararnos y no hacer caso a los paros o marchas (Grupo focal 3 ENP 7, 2017).

(...) En mi opción [Técnica], el profe decía poco sobre los paros o las marchas; decía que debíamos ponernos a estudiar y que la dirección debíamos abrirla, terminaba regañándonos. Tenía razón, los paros no sirven de nada; quienes los organizan no quieren estudiar (Grupo focal 1 CCH Oriente, 2017).

En los discursos de sus maestros sobre aspectos de formación ciudadana, los alumnos entrevistados no entendían mucho la relación, aunque cuando se les explicó el vínculo entre sus cursos extracurriculares con aspectos como el uso responsable de su libertad, el compromiso con la vida pública y la necesidad de la participación, mencionaron que trabajan cosas como la disciplina (lo metódico), la responsabilidad individual y la preparación profesional o técnica.

(...) Son exigentes nuestros profes; nos hacen responsables en nuestros estudios. Gracias a ellos hemos podido conocer a los directores, ir a otras prepas y estar en auditorios en Ciudad Universitaria. Estar elaborando proyectos sobre ciencia nos gusta, hacer política no (Grupo focal 1 ENP 7, 2017).

(...) En los entrenamientos, la maestra nos enseña mejores técnicas. Dice que debemos ser mejores y trabajar mucho para lograrlo. Nos hace mucho énfasis en no perder el tiempo en fiestas o noviazgos. Cuando hay paros y tenemos competencias, nos hemos ido a entrenar a algún deportivo o a otra escuela (Grupo focal 3 CCH Oriente, 2017).

Un elemento a destacar en los cursos extracurriculares, relacionado con la formación cívica, es el vínculo que generan estas actividades con la pertenencia a la institución. En estos espacios, los profesores y directivos logran acercar más a los jóvenes con su escuela mediante, las competencias, los rituales y protocolos escolares y las interacciones entre ellos. Cabe decir que, en estos grupos de estudiantes, los directivos eligen cuadros institucionales para la política y la academia (jefes de grupo, representantes, consejeros, candidatos a medallas, entre otros).

(...) En nuestras clases, el profesor nos enseña hasta los rituales de la prepa: que primero hablará la directora general, que el presentador gritará El goya hasta el final, y hasta de anécdotas que le han pasado con los grupos de teatro que han sido premiados. Cuando el director de la prepa tenía problemas, nos mandaron llamar para que no fuéramos a apoyar a los profes y estudiantes que andaban cerrando la escuela y para que votáramos a favor de las clases (Grupo focal 6 ENP 7, 2017).

(...) En la competencia de oratoria gané un segundo lugar. Me gustó mucho participar en este concurso pues conocí a muchos compañeros de otros planteles; además, fuimos hasta CCH Sur a participar. Me llevaron en una camioneta de la escuela hasta allá y fui platicando con el director. Después de eso, me mandó llamar para que aceptara ser candidato a consejero universitario (Grupo focal 2 CCH Oriente, 2017).

Si bien, este acercamiento es limitado, también llega a ser sesgado porque interiorizan la visión oficial (muchas veces desapegada del ámbito formal del civismo), y pocas veces tienen la oportunidad de conocer las demás posiciones de la comunidad. En sentido contrario, los distintos sectores estigmatizan a estos estudiantes como parte de las autoridades por lo que tampoco se permiten un acercamiento mutuo.

Como se observa, hay una cultura ciudadana muy permeada en las escuelas que plantea una separación muy fuerte entre lo académico y lo político, éste último considerado como grilla y limitado a paros, marchas y protestas. Asimismo, en los cursos y programas extracurriculares existe un vínculo muy abierto con los rituales y normas institucionales, y una simpatía clara con la autoridad. Los jóvenes conocen de forma más cercana a su escuela, desde las mismas prácticas directivas (protagonismo, apoyos e invitaciones), aunque se alejan de las otras

expresiones políticas (especialmente las estudiantiles) y de la dimensión formal del civismo, lo que genera en ellos identidades muy 'institucionales'.

3.2.3. Interacciones cívicas de los alumnos

Como anteriormente se dijo, en relación al total de la matrícula de alumnos, son minoría quienes cursan alguna actividad extracurricular, es decir, son pocos los estudiantes que viven otras experiencias escolares fuera de las clases, lo que implica relacionarse estrechamente con alguna disciplina (profesionalizante o propedéutica), integrarse voluntariamente a algún grupo de jóvenes coordinado por profesores o entrenadores, estar más tiempo en su plantel y relacionarse con ciertas autoridades. En este sentido, los alumnos que se encuentran en alguna actividad extracurricular presentan rasgos de homogeneidad como son: compartir objetivos comunes hacia determinada disciplina, contar con condiciones para su práctica (tiempo, dinero, habilidades y disposición) y ampliar sus redes sociales (e institucionales) en y desde la escuela, elementos potencialmente importantes para poder participar en asuntos públicos¹⁰⁵.

(...) Amé a mi equipo de lucha de la prepa cuando ganó los Interprepas [competición deportiva entre todos los planteles de la ENP], aunque sólo uno de ellos [competidor] era mi amigo, a todos los que compitieron los apoyé con mis porras y mis gritos; hice nuevos amigos. Hasta me están animando a que me meta al equipo (Grupo focal 3 ENP 7, 2017).

(...) Asistí a un recital al final del ciclo escolar, fue la primera vez que acudía a un evento así, parecían profesionales; desde ahí me metí a coro, he hecho nuevos amigos y hago lo que me gusta: cantar (Grupo focal 2 ENP 7, 2017).

Un rasgo significativo que aporta este tipo de grupos, descrito por estudiantes entrevistados (y quienes se encontraban en alguna actividad no curricular), es la posibilidad de tener amistades más estrechas no sólo con sus instructores sino sobre todo con sus compañeros. Incluso cuando hay presentaciones (torneos, festivales, concursos, conciertos, entre otros)

¹⁰⁵ Con el paso del tiempo, estos alumnos llegan a extender sus redes de amistad más allá de los límites escolares o propios de la disciplina o competencia que realizan, e incluso de su propia escuela.

existe un involucramiento de las familias y amigos, porque asisten a apoyarlos, así lo afirmaron jóvenes de la prepa. Para los alumnos del CCH no existe tanta relación con sus familiares en sus actividades extracurriculares y aunque no dieron razones de ello, sí afirmaron que no estilan invitarlos; quizás son muchos factores que condicionan esa relación, como una expresión de la construcción de la autonomía de los estudiantes o condiciones adversas de sus parientes (laborales, familiares, personales).

En el caso del CCH Oriente, no sólo la fraternidad se vive al interior de los equipos o grupos que conforman para sus actividades, sino que es muy común que los amigos de los protagonistas los acompañen, por lo que son espectáculos masivos.

(...) Asistí poco al grupo de coro en la prepa. Me gustó mucho el ambiente, aprendí cosas muy bonitas e hice más amigos; hasta conocí a sus papás. Lástima que tuve que dejarlo porque debía echarle más ganas a mis materias (Grupo focal 3 ENP 7, 2017).

(...) Mis mejores amigos los conocí en el concurso de Jóvenes hacia la investigación. El profe de Historia nos asesoraba cada semana y los cuatro integrantes del equipo nos citábamos para avanzar. Llegamos a presentar nuestro trabajo en la escuela y en CU, ante auditorios llenos, con los directores y algún investigador; el trabajo fue sobre violencia en los jóvenes. Con ellos [mis amigos] nos iremos juntos a la Facultad de Ciencias Políticas a estudiar... aunque no he conocido a sus papás (Grupo focal 1 CCH Oriente, 2017).

Algo distintivo en las clases extracurriculares es que, aunque hay poca demanda comparada con las curriculares, el sobrecupo es menor, lo que permite mejores interacciones entre los estudiantes. Al incorporarse voluntariamente, conocerán a compañeros con quienes coincidirán en gustos concretos y con quienes convivirán buena parte del ciclo escolar o más, pudiendo trascender su compañerismo en camaradería y amistad, aunque en un ambiente de competencia.

(...) En mis clases regulares les hablaba a pocos compañeros. En clases de coro les hablo a todos, somos como trece. La maestra nos hace convivir entre todos. Nos llevamos bien y hasta me junto con algunos de ellos cuando tenemos horas libres (Grupo focal 3 ENP 7, 2017).

(...) El equipo que conformamos este semestre fue de diez compañeros. Cuando nos encontramos en las canchas hacemos retas y se nota que somos equipo. Aunque no voy con ninguno en clases pues somos de diferentes semestres, nos buscamos para los entrenamientos o para ir a fiestas (Grupo focal 4 CCH Oriente, 2017).

En las actividades extracurriculares los estudiantes tienen prácticas cívicas en su escuela; por un lado, socializan (de manera más directa en y con la institución), por otro lado, se especializan y adquieren habilidades de la disciplina o actividad que cursan. En estas dos vertientes, los alumnos aprenden más normas, adicionales a las que tienen en sus cursos curriculares, de convivencia, de autoridad y poder, y de cultura y participación ciudadana.

Prácticamente, en cada nueva generación, algunos alumnos de recién ingreso se incorporan a esas actividades, aunque conforme avanzan los ciclos escolares, un gran número deserta, ya sea por la carga académica, porque los cursos no les satisfacen o porque no tienen condiciones para continuar.

(...) Al inicio se me hizo fácil meterme a mi opción técnica. Me costó mucho trabajo concluirarla pues reprobé dos materias. Mis papás ya no me dejarán inscribirme a otra actividad hasta que no pasé mis materias (Grupo focal 6 ENP 7, 2017).

(...) Quería aprender a tocar guitarra y comencé a asistir a las clases. Fue muy pesado para mí porque entraba a las siete de la mañana todos los días, y las clases de guitarra eran hasta las dos de la tarde. Llegaba a casa por la noche y hambriento. Dejé de hacer tareas y empecé a ir mal en algunas clases. No aguanté y dejé de asistir (Grupo focal 7 CCH Oriente, 2017).

Pese al poco tiempo destinado a las actividades extracurriculares, sumado a la agenda académica llena por las tareas curriculares, los estudiantes casi no faltan y presentan mayor puntualidad, así lo comentaron algunos alumnos; al respecto coincidían en que por lo general son clases más flexibles, dinámicas y divertidas.

(...) Ayuda mucho tener clases [de coro] agradables. La dinámica la maestra la hace divertida. Lo único tedioso es cuando alguno de nuestros compañeros no aprende tan rápido, la maestra le dedica más tiempo. Podemos platicar en las clases y reír, de hecho, eso ayuda mucho a aprender más (Grupo focal 2 ENP 7, 2017).

(...) Las clases son divertidas porque no hay que leer ni escribir. Las tareas consisten en practicar. El profe hace divertidas las sesiones porque hace que todos participemos, hasta en poner castigos o recibir premios. No he visto que alguien se sienta mal en la clase (Grupo focal 1 CCH Oriente, 2017).

En general, los estudiantes encuentran en sus actividades extracurriculares más espacios de libertad que en sus clases formales, lo que significa que tienen mayor convivencia. Por ejemplo, es común el saludo entre todos, independientemente de que el profesor lo promueva, quizás porque los estudiantes sienten mayor confianza y amistad.

(...) Aquí en el grupo todos nos hablamos y nos saludamos. Hay grupitos que se forman a veces porque pertenecen a la misma generación o porque viven cerca o comparten amigos en común. Todos nos llevamos bien (Grupo focal 1 ENP 7, 2017).

(...) Cuando llegamos y no está la maestra nosotros empezamos a calentar. Todos estamos de acuerdo en que podemos comenzar el entrenamiento; al mismo tiempo platicamos y bromeamos entre nosotros. Hasta el más serio le entra (Grupo focal 5 CCH Oriente, 2017).

El contexto de las actividades extracurriculares da cuenta, en primer lugar, que no todos los estudiantes del bachillerato tienen la oportunidad (o el interés) de cursarlas por diversas circunstancias, lo que consolida los rasgos heterogéneos y desiguales en dicho sector y en la propia institución (como puede observarse en lo desnivelado de la oferta y de los espacios). De este modo, se limita la capacidad de poder impulsar el proyecto de formación integral estandarizado de las escuelas, que involucra la formación cívica ya sea liberal o republicana, para la ENP y el CCH, respectivamente.

En segundo lugar, para los estudiantes que sí logran ser incluidos tienen la posibilidad de conducir su formación cívica en varios sentidos articulados entre sí:

- Adquirir un acercamiento mayor con los directivos de su plantel, lo que implica aprender un civismo práctico a partir de protocolos (como el reconocimiento de jerarquías) y rituales con una perspectiva institucional que se estructuran en valores y normas de la ENP, del CCH o de la UNAM.
- Mantener un papel pasivo respecto al diseño de las normas en sus cursos, talleres o entrenamientos, ya que la jerarquía del impartidor o promotor (ejercicio del poder unívoco y arbitrario) continúa siendo determinante.
- Acercarse a las disciplinas extracurriculares desde un sentido más práctico, didáctico, flexible y aplicativo, pero poco o nada vinculadas con el ámbito curricular y formal del civismo.
- Tener experiencias distintas a las que viven en sus cursos parciales, sobre todo las derivadas de la convivencia y del proyecto de vida, aunque ligadas a prácticas culturales genéricas como la meritocracia, el pragmatismo y el individualismo.
- Desarrollar personalidades más homogéneas respecto al protagonismo (y reconocimiento) que logren con sus amigos, profesores y hasta directivos, lo que significa adquirir cierta capacidad de agencia, pero con poca visión para reconocer la diversidad (y desigualdad) sociocultural del conjunto de la comunidad.

En los hechos, muchas veces los estudiantes que pertenecen a los grupos de actividades extracurriculares tienen escasa intervención en la vida pública, y cuando lo llegan a hacer, lo realizan mediante la guía de las autoridades en coyunturas que estas últimas valoran como necesaria su intervención. Esto significa, que desde estas actividades la formación cívica genérica continúa reproduciéndose. Sin embargo, existen espacios escolares más ‘incluyentes’ para todos los jóvenes del bachillerato universitario, que son aquellos que ocupan en su tiempo libre. En el siguiente capítulo se hablará de ellos y de su relación con el civismo de los alumnos.

3.3. Civilidad en el tiempo libre

El tiempo libre ha sido considerado por algunos estudiosos como un aspecto importante para la socialización. Es un 'espacio' en el cual se despliega el ocio y la recreación (Elias y Dunning 1992), en un marco de acción individual, articulado a un proceso social de civilización estructural; es en las decisiones del tiempo libre donde "importa más la consideración que hace el propio yo, la decisión propia" (Elias y Dunning, 1992, p. 117). En este sentido, el ocio y el entretenimiento significan cierta agencia de las personas en la esfera social ya que pueden decidir el uso que le dan a los espacios públicos desde su propia satisfacción, desafiando las rutinas y el control social. Estos autores caracterizan al tiempo libre como una necesidad que se satisface en menor o mayor grado y que no demanda obligatoriamente ningún compromiso.

Para otros autores, el tiempo libre "es aquel tiempo que queda tras realizar el trabajo heterónimo... después de restar el tiempo necesario para dormir, ir al trabajo, comer y cuidar del propio cuerpo" (Weber, 1969). "Es la parte del tiempo no ocupado por el trabajo y que queda descontando todo género de obligaciones inclusive el que queda después de lavarse, cambiarse de ropa, bañarse, etc.; por ello es el que el hombre utiliza a su arbitrio para fines no productivos" (Grushin, 1992, p. 32). Estas definiciones le dan al tiempo libre una distinción de cualquier responsabilidad y compromiso formal, se sitúa en un plano individual de decisión e incide en las formas de estar en la esfera social.

En el bachillerato universitario, los planes de estudio de la prepa y del CCH comparten el objetivo de promover la formación integral en los alumnos, considerados como estudiantes dedicados de tiempo completo. En estos currículos no está implícito el tiempo libre para lograr (o complementar) esa formación por lo que no es planeado institucionalmente (ni cuenta con espacios físicos); sin embargo, en la práctica el tiempo libre existe.

Los estudiantes afirman utilizar ese tiempo en la escuela para comer, asistir a la biblioteca, realizar trabajos y tareas, hacer trámites, ir al baño, acudir a asesorías, conseguir materiales o insumos, entre otras cosas; actividades estrechamente relacionadas con sus obligaciones escolares o necesidades naturales que no corresponden a acciones de ocio y entretenimiento, y que permite identificar la ausencia del tiempo libre en su formación escolar, y una de las causas que 'incitan' a algunos jóvenes a faltar a sus clases: prefieren usarlo para socializar, entretenerse y construir experiencias de vida fuera de las aulas.

Pese al limitado tiempo libre de los estudiantes, ellos mismos lo definen como necesario y fundamental para su desenvolvimiento personal porque, como tiene un carácter privado, les permite adquirir mayor autonomía; por lo general, lo usan para satisfacer necesidades individuales como reposar, platicar, bromear, estudiar, hacer tarea, comer, jugar, hacer deporte, resolver necesidades de cualquier tipo (baño, alimentación, adquirir material...), o practicar alguna manifestación cultural, política, económica o social.

Como sucede en las clases y en las actividades extracurriculares, en el tiempo libre también se presentan diferencias en cuanto a su uso debido a la heterogeneidad estudiantil y a las maneras en que los jóvenes están habituados a pasar el tiempo libre en sus escuelas. Asimismo, las estructuras de desigualdad, autoritarismo y corrupción condicionan la inclusión o exclusión de los estudiantes en los espacios escolares.

3.3.1. Desde el currículo

Ocio y entretenimiento, actividades propias del tiempo libre, las realizan los alumnos en sus escuelas por lo general, fuera de la intervención institucional. Son informales en el sentido de que tienen escasa influencia u organización de docentes, autoridades y trabajadores administrativos, lo que no significa que éstos no dejen de normarlos o condicionarlos. Se practican, sobre todo, en espacios abiertos de las escuelas como canchas, pasillos, explanadas, jardinerías o los propios salones cuando no hay clases (en el caso de la prepa siete), y también fuera de ellas.

Independientemente de la amplitud y disposición de los espacios abiertos, así como de las particularidades de cada estudiante (nivel socioeconómico, capital social y cultural, desempeño académico, edad, sexo, semestre que cursen o antigüedad en la escuela), en ambos planteles, la mayoría de jóvenes consideran esos pocos espacios destinados al uso del tiempo libre como importantes.

(...) El ambiente me gusta. Todos somos diferentes y nadie te critica o te insulta. Puedes hacer amigos sin ningún problema, se respeta la diversidad. No hay prototipos de alumnos, ni nos creemos más ni menos. Simplemente coincidimos en gustos y personalidades (Grupo focal 1 ENP 7, 2017).

(...) Hay libertad y cada quien decide sus propios límites; hay mayor consciencia sobre la necesidad de estar bien con los demás, aunque no sean de nuestro agrado; son muchos [espacios] y eso nos da de dónde escoger y con quien juntarnos (Grupo focal 7 CCH Oriente, 2017).

Un aspecto generalizado en la ENP 7 y en el CCH Oriente, es que al ser formalmente escaso el tiempo libre que tienen los alumnos, ampliarlo para varios de ellos implica no estar en sus clases, aunque no siempre es la única causa del ausentismo estudiantil pues están implicados factores como socioeconómicos, de motivación y desempeño académicos o deficiencias en los métodos de enseñanza de los docentes.

(...) Dejé de entrar a mis clases de Geografía porque el profe era muy regañón y exigente. No entregué varias tareas y no le entendía mucho a su clase. Podía estar sin que me corrieran en los pasillos del edificio de la biblioteca (Grupo focal 2 ENP 7, 2017).

(...) En el CCH Oriente no nos están diciendo que entremos a clase. Nosotros hemos tenido días enteros que no entramos y nos la pasamos en las bancas jugando cartas o en las canchas. Estamos bien, ya entraremos cuando haya examen. Los profes nos dan chance (Grupo focal 4 CCH Oriente, 2017).

Cuando se les preguntó a los académicos algunas características de la convivencia de los estudiantes en su tiempo libre, la mayoría percibió que es mucho ese tiempo (comparándolo con otras generaciones de décadas atrás); asimismo, aseguraron que las actividades que realizan los jóvenes han 'perdido' el sentido académico y, especialmente, el político, porque no intervienen en los asuntos de la comunidad.

(...) Hoy hay muchos alumnos fuera de sus clases. En mis tiempos había mayor discusión política o hacíamos más tarea, aunque no entráramos a las clases. Estos jóvenes están pensando más en fiestas o en noviazgos que en su escuela. Son otras generaciones que les preocupa más socializar (Profesor de la ENP 7, comunicación personal, 2017).

(...) En el CCH anteriormente había mucha actividad social, pero también cultural y política. Por supuesto que algunos estudiantes tomaban alcohol o se drogaban en la escuela, pero también había quienes organizaban colectivos culturales o políticos; había mucha participación estudiantil en la propia escuela. Actualmente estas generaciones son muy pasivas y les interesa más la moda y convivir (Profesora 5 del CCH Oriente, comunicación personal, 2017).

Ya se ha descrito anteriormente la gran diferencia en la dimensión de ambas escuelas; la prepa siete tiene una menor extensión territorial en comparación con el CCH Oriente, además atiende a menos de la mitad de los alumnos que asisten al Colegio. En este sentido, la prepa tiene menos espacios para el tiempo libre: dos canchas de basquetbol, cuatro mesas de pin pon, otras cuatro para actividades lúdicas (ajedrez), la explanada principal, sus 18 pasillos que rodean sus seis edificios, la barra de comida que administran los trabajadores sindicalizados, y un puesto de comida en la explanada de la entrada principal.

(...) No hay muchas opciones para estar más tiempo en la escuela. Las canchas y las pinponeras siempre llenas y usadas por los mismos compañeros. Los pasillos se vacían en horario de clases, pero cuando cambiamos de clases, están llenos. La comida es mejor y más barata afuera de la prepa (Grupo focal 2 ENP 7, 2017).

(...) Nos gusta estar en las canchas porque jugamos basquetbol, pero siempre están llenas. Si te gusta la mala vida, debes aguantar balonazos y tropezones. Me han tocado varias peleas (Grupo focal 4 ENP 7, 2017).

En la ENP 7 no sólo son pocos los espacios destinados al tiempo libre de los estudiantes, sino que además están hacinados. La construcción de nuevos edificios (como fue el caso de la biblioteca o la ampliación del estacionamiento), deja ver que no es de interés para las administraciones extender los espacios de entretenimiento, ocio y socialización de los jóvenes.

(...) A los alumnos les gusta estar en las canchas, en lugares abiertos y 'sin' reglamento; nadie les dice nada. Había más canchas, las quitaron para hacer la biblioteca y el estacionamiento (que se conocía como el salero). Aunque esas canchas justificaron 'cambiarlas' al Anexo, desde entonces son controladas por la autoridad y no son disponibles a los alumnos. Ante la falta de espacios, los chavos se van al billar, a la pulquería. Anteriormente hasta en la biblioteca les prestaban juegos. Ahora hay silencio absoluto y constantemente los están corriendo (Profesora 3 de la ENP 7, comunicación personal, 2017).

(...) A los chicos les han quitado espacios importantes para convivir. Quieren [las autoridades] que ellos sean más abiertos y tolerantes y cada vez los controlan más en la escuela. Las pocas opciones son lugares atiborrados de alumnos por eso se van a la pulquería o a las maquinitas (Profesora 8 de la ENP 7, comunicación personal, 2017).

El CCH Oriente cuenta con seis canchas de basquetbol (que se usan también para practicar voleibol y futbol rápido) no están techadas y tienen el suelo disperejo, además de que algunas no cuentan con canastas para jugar; estas canchas están rodeadas de un amplio espacio con piso cementado en donde se juega futbol. Asimismo, el plantel tiene diez mesas para actividades lúdicas (ajedrez), la explanada principal con velaria y un poco más de diez explanadas pequeñas ubicadas entre sus edificios. En estos espacios hay largas bancas de cemento en donde los alumnos pueden sentarse bajo la sombra de los árboles; aunque hay varias jardineras, están cercadas. En 18 edificios de dos pisos hay dos pasillos largos, en tres cuentan solo con los pasillos de la planta baja. Respecto a los lugares para comer hay cuatro barras de comida rápida y dos espacios como dulcerías, además de la cafetería que está al fondo del plantel.

(...) Cuando no entro a clases estoy en las canchas. A veces ahí hacemos retas, pero cuando no hay balón estoy con mis amigos tirado en el piso en el pasillo del (edificio) F. Hay poca vigilancia (Grupo focal 2 CCH Oriente, 2017).

(...) No he visto que haya peleas por los lugares. Siempre hay bancas desocupadas. Nosotros tenemos nuestra banca frente al O y cuando está ocupada, nos vamos a otra banca o nos vamos a caminar (Grupo focal 4 CCH Oriente, 2017).

Prácticamente son los lugares en donde los jóvenes pueden convivir fuera de sus aulas y dentro de la escuela, realidad que desencadena una serie de relaciones no sólo entre los propios estudiantes sino también entre ellos y los otros sectores escolares.

En las entrevistas realizadas a los estudiantes de ambas escuelas, se destacó la percepción que tienen de los espacios destinados al tiempo libre, no solo en el aspecto físico sino en los servicios recibidos. Es una generalidad definirlos en mal estado. Además, en el caso de las cooperativas (prepa siete), las barras y la cafetería (CCH Oriente), los alumnos consideran que mientras que el costo de los productos es mayor, la calidad de los alimentos, sobre todo, es menor, comparándolos con los puestos y establecimientos informales afuera de sus escuelas. Baños, aulas, explanadas, pasillos, y canchas, entre otros, afirmaron, estar casi siempre sucios y, de noche, poco iluminados. Asimismo, los jóvenes señalaron un constante abuso de autoridad por parte de vigilantes, prefectos (para la ENP) y trabajadores de intendencia.

De todos esos espacios, resaltaron las ventanillas u oficinas donde realizan sus trámites escolares que fueron catalogados como los lugares donde padecen mayor estrés¹⁰⁶. Además, en el CCH Oriente, varios alumnos insistieron en la insuficiencia de los servicios médicos, caracterizados por estar 'siempre' cerrados o donde 'nunca' está el personal de salud, además de que la atención es mala y muy elemental: curaciones y dolores 'simples', o para enviarlos con algún familiar para ser atendidos en otras instancias médicas.

A pesar de que los estudiantes recurren ingeniosamente a varias maneras para tener más tiempo libre, hay escasos espacios escolares en donde pueden estar; los que existen, cada vez se tornan más cerrados y con mayor control (y disputa) ya sea por las autoridades, algunos académicos y/o trabajadores, o agrupaciones estudiantiles, quienes son los que determinan su uso o quienes realmente los usan con mayor libertad.

¹⁰⁶ Tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces graves (DRAE, 2014).

3.3.2. Normas en los espacios para el tiempo libre

Las comunidades de la prepa siete y del CCH Oriente se conforman fundamentalmente por cuatro sectores universitarios: estudiantes, profesores, trabajadores (administrativos sindicalizados y de confianza), y autoridades¹⁰⁷. Es en los espacios abiertos (en el tiempo libre) en donde hay mayores posibilidades de que esos sectores tengan aproximaciones; si bien de manera informal, lo común es que sean interacciones tradicionales y verticales, inclusive en el propio sector estudiantil.

Son las autoridades quienes más influyen en normar esos espacios porque son ellas las principales responsables de la seguridad en las escuelas; debido a la limitación de su personal (no rebasan los 40 integrantes), vigilan los espacios escolares de acuerdo a la importancia que ellos establecen. Los espacios que más controlan con apoyo de vigilantes, funcionarios (a los que se suman algunos profesores comisionados) son las entradas principales, las explanadas, los alrededores de las direcciones y oficinas de gobierno, y los lugares donde habrá actividades institucionales y oficiales (por ejemplo, cuando estará algún funcionario o directivo). Los espacios que ‘menos’ controlan son los que consideran menos riesgosos para la ‘governabilidad’ de las escuelas (paradójicamente es donde surgen mayores conflictos), aquellos que están más alejados de los edificios directivos o los que pueden ser controlados por otro tipo de autoridades como profesores y trabajadores en pasillos o explanadas de los edificios para las clases, las cafeterías y las barras, los baños, las jardineras y las canchas, entre otros.

Las explanadas y las entradas principales de la ENP 7 y del CCH Oriente son quizás los lugares donde se observa mayor presencia de alumnos, trabajadores, académicos y autoridades. No sólo son los principales pasos peatonales, sino sobre todo son lugares de encuentro porque están ahí los edificios de gobierno para realizar trámites escolares, académicos y laborales.

Como ambas explanadas principales (los lugares más amplios) estén frente a las oficinas de las direcciones, las autoridades pretenden tener un mayor control por lo que la ocupación la regulan más. Es el lugar donde cada sector realiza diversas actividades. Los docentes, como

¹⁰⁷ Si bien aparecen otros sectores sociales en las interacciones diarias (vendedores, proveedores de servicios como las personas que recogen la basura, promotores de cultura como venta de libros, realización de talleres, entre otros), son aquellos los principales actores educativos y sociales.

escenario para presentar actividades académicas con sus alumnos (por ejemplo, exposiciones temáticas, representaciones culturales, entre otras); las autoridades, para eventos 'institucionales (ferias de libros, conferencias o ceremonias, inauguraciones o clausuras u otros); por su parte los estudiantes las usan de paso o de espera (en las bancas de las jardineras), y también para realizar movilizaciones políticas o culturales. Son los trabajadores administrativos quienes usan menos esos espacios salvo para cumplir sus funciones de limpieza o mantenimiento.

La dirección tiene una agenda y es quien asigna o niega formalmente el uso de ese espacio. De este modo, quienes pretendan usarla (profesores o estudiantes) deberán coordinarse con los directivos para contar con el permiso correspondiente. En coyunturas políticas, los estudiantes o académicos suelen 'tomar' la explanada para realizar asambleas sin el consentimiento de la autoridad.

(...) Como colectivos hemos ido a pedirle permiso a la dirección de usar la explanada para realizar nuestras actividades. Casi siempre nos la niegan porque dicen que la tienen ocupada. Para las asambleas nunca se las pedimos. Sacamos el equipo de sonido y comenzamos la asamblea; como siempre hay mucha gente ahí, es fácil hacer una asamblea (Grupo focal 3 CCH Oriente, 2017).

En la prepa siete, la explanada es menos disputada, en parte porque la parte institucional hace sus actividades, sobre todo, en el auditorio, y, aunque los estudiantes activistas la usan para realizar sus asambleas, mítines y protestas –por su cercanía a la dirección-, las propias condiciones de ese espacio son muy adversas para ello.

(...) Ahí [explanada] es donde hemos hecho asambleas o marchas. Es medio incómodo porque a esa hora [entre a una y las dos de la tarde] hace mucho sol y en la noche hay poca luz (Grupo focal 5 ENP 7, 2017).

Además, el hecho de que sea un espacio con muchas jardineras y nada de sombra, inhibe a muchos maestros y prefieren trabajar con sus alumnos en otros lugares. Finalmente, varios estudiantes usan la explanada principal sólo de paso; hay quienes se quedan a platicar en las jardineras de modo breve por el calor que hace, o quien se toma fotos en las letras de la prepa.

Uno de los sectores universitarios que más condiciona el uso de los espacios que pueden usar los estudiantes en su tiempo libre, son los trabajadores administrativos respaldados por su Contrato Colectivo de Trabajo establecido por su sindicato. Por ejemplo, en los horarios: los trámites y servicios académicos (bibliotecas, audiovisuales, salas del Siladin, sala TELMEX, entre otros), no están disponibles el tiempo que están abiertos los planteles, de 7:00 a 21:00 horas, sino que están condicionados a los horarios de entrada y salida de los trabajadores (audiovisuales, bibliotecas, Siladin, Auditorio...).

(...) Yo los miércoles y viernes llego a las siete de la mañana porque a esa hora mi papá puede pasar a dejarme a la escuela. No tengo clases y pudiera aprovechar el tiempo haciendo la tarea en la biblioteca o realizando algún trámite, pero están cerradas (Grupo focal 5 ENP 7, 2017).

(...) Hay muchos errores en la escuela. El CCHBus nos obliga a llegar a las siete a la escuela. Si no tenemos clases a esa hora, no podemos ir a muchos lugares más que estar en alguna banca y pasando frío. La biblioteca está cerrada a esa hora y la abren hasta las 8:30 de la mañana. Casi lo mismo sucede a la una de la tarde, que suspenden el préstamo de libros (Grupo focal 4 CCH Oriente, 2017).

Sumado a esto, los trabajadores sindicalizados también condicionan los espacios de otros modos. Por ejemplo, el brindar servicios a veces se obstaculiza porque es 'la hora de la limpieza' de los de intendencia; incluso, llegan a cerrar espacios 'a veces más del tiempo necesario', como es el caso de los baños, salones y consultorios, por mencionar algunos.

(...) Los trabajadores son soberbios y déspotas, por ejemplo, los vigilantes de la entrada, ni siquiera te saludan, te regañan y siempre te gritan: 'la credencial, no corras, a dónde vas'. Los de ventanillas escolares no te atienden porque los de intendencia están limpiando y te dicen que vuelvas más tarde; cuando regresas, ya está cerrado (Grupo focal 1 ENP 7, 2017).

(...) Los de limpieza siempre nos están corriendo de los salones o de los pasillos o de las bancas. Unos ni siquiera nos lo dicen de frente, empiezan a barrer y nos echan el polvo. Les reclamamos y les vale. En los baños, según los limpian y solo los cierran; no nos dejan pasar, aunque no haya más baños abiertos en el plantel. A veces tienes que ir a las canchas a orinar (Grupo focal 6 CCH Oriente, 2017).

Esos espacios que usan los estudiantes en el tiempo libre reproducen la distancia 'tradicional' entre ellos y los trabajadores, y se observa en las percepciones negativas que tienen mutuamente.

Algunos otros espacios que los alumnos pudieran usar en su tiempo libre están ocupados por otras personas. Se vuelven semicerrados porque son controlados directa o indirectamente por profesores o trabajadores administrativos, a veces con la anuencia de las autoridades; son avalados por algún trabajo, proyecto o actividad institucional. Por ejemplo, alrededor de los almacenes donde hay trabajadores, las bancas suelen estar apropiadas por ellos; cuando los estudiantes llegan a usarlas, la presencia de adultos limita su uso libre de muchas formas: los callan, reprenden o los corren del lugar. Igualmente sucede con algunas jardineras, en torno a los cubículos de los profesores o donde se localizan las Áreas, Colegios o Academias.

También sucede que, en distintos espacios de las escuelas y en diferentes horarios, los mismos académicos, disuaden, directa o indirectamente, a los alumnos de estar ahí (como sucede frente a las aulas, los auditorios o audiovisuales, u otros), o los mismos estudiantes no acudan a esos sitios por la escasa presencia de compañeros alumnos. En la prepa siete, los prefectos son quienes por lo general están frecuentemente desocupando ese tipo de espacios.

Existen además otros lugares en desuso porque están deteriorados, sucios, desolados o difíciles de ocupar (como algunas bancas que no tienen sombra, están averiadas o son invadidas por la maleza de las jardineras). En el CCH Oriente hay cerca de diez bancas de cemento que están inhabilitadas.

En el caso de los espacios que usan propiamente los estudiantes, las normas que les permiten convivir emanan de ellos, de cierto predominio de sus diferencias entrelazadas (antigüedad escolar, desempeño de habilidades concretas para estar en algún lugar, género, nivel socioeconómico, grado de organización y liderazgo, entre otros), que les permiten, a veces, hacer uso de los espacios de modo casi privado, aunque de forma temporal, por ejemplo

por turnos. Así se construyen afinidades culturales y de entretenimiento entre algunos estudiantes quienes llegan a conformar ciertas dinámicas de socialización, organización y participación.

En su tiempo libre, los alumnos realizan múltiples actividades en medio de normas emanadas a veces por 'ellos'. Algo que se observa en esos entornos es que pocos son los jóvenes que logran participar en el diseño de las normas pues en la mayor parte de los espacios escolares, existe el predominio de otros, incluyendo sus compañeros y amigos. Las cartografías sociales elaboradas por los estudiantes ayudarán a reconocer parte de la socialización que desarrollan sobre todo en sus escuelas, dimensión fundamental en su formación cívica.

3.3.3. Interacciones cívicas de los alumnos señaladas desde sus cartografías sociales

La cartografía social se entiende como una herramienta de las ciencias sociales que permite sistematizar las experiencias de los actores estudiados sobre el mapeo de su espacio geográfico y social. De esta manera, los investigadores (y los propios actores) adquieren una perspectiva global del territorio a través de una acción participativa; a la vez, visualizan conflictos y situaciones de riesgo relacionados con el uso y la apropiación de los espacios (públicos y privados). En algunas ocasiones, las cartografías permiten diagnosticar problemas comunes y plantear, colectivamente líneas de intervención, desde la perspectiva de los actores.

Los estudiantes plasmaron en mapas de sus escuelas, distintas situaciones que viven diariamente. Fue significativo que muchas de esas situaciones las consideren habituales y difíciles de erradicar, pero llevaderas y 'propias' de las escuelas.

ENP 7

Los estudiantes de la prepa siete realizaron diez cartografías sociales en las cuales describen, de acuerdo con su experiencia, la forma en que ellos están en sus espacios escolares durante su tiempo libre.

Ellos reconocieron algunos lugares del plantel en donde les agrada estar y en donde no, y aunque se les pidió hacer énfasis en su papel de mujeres y hombres, en realidad no se mostró tanto la perspectiva de género. Al ser una escuela geográficamente chica, resultó lógico que todos los espacios del plantel sean ocupados. No hubo zonas que fueran absolutamente

desagradables ni viceversa. La Biblioteca resultó ser de los espacios que tuvieron mejores valoraciones en cuanto a que existe menos **malestar** (aunque los encargados constantemente les estén pidiendo que guarden silencio), es un lugar en donde se puede estudiar, escuchar música y hasta dormir.

Los espacios que más evidenciaron situaciones de desagrado, por distintas variables como la edad (o antigüedad), el desempeño académico y aspectos socioeconómicos (el tema de género no fue 'determinante'), fueron las canchas, los baños, la entrada principal, y, sobre todo, salones donde tienen sus clases curriculares. Las zonas más desagradables también abarcaron el entorno, especialmente el camino al metro San Antonio Abad. En esos espacios se identificaron relaciones de dominación por sus propios compañeros que tienen ciertas características: mayor edad y antigüedad en la escuela (por ejemplo, los de sexto año), y quienes pertenecen a grupos más organizados, por ejemplo, porros, activistas y jóvenes relacionados con la droga y el alcohol, ya sea vendedores o consumidores, que muchas veces comparten espacios.

En el caso del género, existe ciertos datos que resultan significativos. En promedio, del total de los estudiantes que participaron en la realización de las cartografías, la mayoría fue mujeres, pero solo una minoría reconoció (o hizo pública) la existencia de violencia de género en la escuela, incluyendo el entorno de las calles.

No obstante estos datos, durante la observación en la prepa, se detectó un uso tradicional de los espacios libres, siendo predominante su masculinización¹⁰⁸. Por ejemplo, las canchas, el gimnasio y el Anexo son usadas por lo general por hombres para jugar y practicar algún deporte, mientras que las mujeres, sobre todo los usan como público o están en calidad de amigas o de parejas. Asimismo, recuperando ciertas entrevistas de académicos y trabajadores administrativos, se señaló que en la escuela los tratos machistas son comunes no solo entre los estudiantes, sino sobre todo de los adultos hacia las estudiantes.

Cabe decir que en la prepa siete, en los últimos años ha habido distintas movilizaciones estudiantiles en contra del acoso sexual de algunos profesores (marzo de 2011, febrero de 2015 y marzo 2016); en la más reciente movilización feminista de la UNAM, en el ciclo escolar 2020, este plantel fue de los que más tiempo estuvo en paro.

¹⁰⁸ Las estudiantes ocupan más lugares, por ejemplo, clasificados para el amor: el edificio de la biblioteca (Las lunas), la explanada principal (Arboleda), las escaleras del gimnasio o los propios salones curriculares.

En las cartografías sociales, los estudiantes preparatorianos señalaron varios espacios utilizados en su tiempo libre. En ellos identificaron dos tipos de relaciones que están presentes: las de opresión que representan experiencias de malestar causadas por una o más estructuras de poder, y las controvertidas que, aunque generan cierto alivio en algunos estudiantes, también presentan incomodidad (Rodó, 2014, p. 8).

Los espacios en donde hay mayores relaciones de opresión resultaron ser los que son usados por 'todos'. Por ejemplo, la entrada principal y el entorno exterior. En la primera, los directivos y los vigilantes son quienes más ejercen su autoridad: la exigencia de la credencial (o el paso en los torniquetes), la 'sospecha' y el señalamiento hacia algunos estudiantes (por no 'demostrar' que son de la escuela o porque se presentan en estado 'inconveniente'), y el no dejarlos pasar, son las principales causas de desagrado para ellos. Asimismo, el entorno de la prepa (en donde se encuentra El triángulo) es considerado en esa misma perspectiva no sólo por las múltiples condiciones de inseguridad (falta de alumbrado público; asaltos, venta y consumo de alcohol y droga, acoso sexual) sino porque la policía también hostiga a los estudiantes cuando se dirigen hacia el metro¹⁰⁹.

Dentro del plantel, de acuerdo a los alumnos, los espacios en donde se presentan acciones señaladas como opresivas son las canchas, la explanada principal, la dirección y las oficinas del jurídico y de la secretaría de atención a la comunidad, las ventanillas escolares, los baños, la alberca, el gimnasio y las pinponeras. En las canchas se provocan las principales peleas entre estudiantes y también el mayor número de accidentes; hubo quienes señalaron un lugar habitual de consumo de droga y alcohol, así como de asaltos. Se menciona que hay poca presencia de las autoridades; los trabajadores administrativos, entrenadores y profesores de la alberca y del gimnasio que pasan por ahí, no suelen intervenir en los conflictos suscitados ahí.

En la explanada se manifiestan constantemente tensiones porque es un espacio disputado políticamente, sobre todo por dos actores, las autoridades y los activistas (estudiantes y/o profesores). Las primeras administran el uso de la explanada y por lo regular siempre organizan actividades académicas o de difusión cultural; para los segundos, la explanada es el espacio para la realización de asambleas o de alguna movilización o concentración masiva. La

¹⁰⁹ En El triángulo se encuentran los porros y algunos narcomenudistas, que son considerados peligrosos sobre todo porque a veces son protagonistas de peleas contra otros grupos porriles o estudiantes, y porque consumen y/o distribuyen alcohol, cigarros y drogas. Algunos alumnos afirmaron que los mismos policías protegen a esos grupos.

explanada es un lugar donde siempre hay gente. A decir de unos estudiantes, también es un lugar donde se consume droga, sobre todo en la noche cuando hay poca vigilancia.

Las oficinas de la dirección, del jurídico y de la secretaría de atención a la comunidad son donde se sanciona frecuentemente a los alumnos de manera institucional. De acuerdo a los estudiantes, se les sanciona por peleas, acoso o extorsión, consumo de alcohol y cigarros, venta y consumo de drogas, o tener relaciones sexuales. Como ocurre en muchas escuelas, es mayor el número de hombres que son llevados al jurídico. La dirección y la oficina del jurídico se ubican en el edificio de gobierno (D), mientras que la secretaría de atención a la comunidad está en el edificio C. Los alumnos afirmaron tener poca confianza en esas autoridades por las sanciones que emanan de ahí. También se señalaron las ventanillas (donde realizan trámites escolares), localizadas en el edificio de la dirección, D, en donde se maltrata comúnmente a los estudiantes:

(...) Ir a ventanillas es terrible. Te hacen esperar y cuando te atienden siempre te piden cosas de más, se tardan mucho y por cualquier cosa te regañan (Grupo focal 3 ENP 7, 2017).

(...) No me gusta ir a ventanillas porque te gritan las señoras que te atienden. Nunca te informan bien y cuando haces lo que te dicen llega alguien más y te regresa (Grupo focal 7 ENP 7, 2017).

En los baños (tanto de hombres como de mujeres), los estudiantes señalaron el mal estado en que se encuentran, sumado a que en algunos (sobre todo los baños de hombres) se suele consumir droga y ‘talonear’; por estas razones, vincularon estos espacios en donde existen relaciones de opresión. En el caso de los baños de mujeres, se han presentado situaciones de acoso: en el edificio D, en el 2017, se denunció un caso de acoso sexual por parte de un hombre ‘ajeno’ a la escuela que espiaba a las estudiantes. Aunque no lo detuvieron ni lo sancionaron, hubo expresiones y movilizaciones estudiantiles y docentes de rechazo a la negligencia de las autoridades¹¹⁰.

¹¹⁰ La prepa siete ha vivido varias situaciones de acoso sexual, relacionado con el autoritarismo del docente, hacia las estudiantes; en algunos casos ha desatado en movilizaciones estudiantiles como ocurrió en marzo de 2011, febrero de 2015 y marzo de 2016.

La alberca y el gimnasio también fueron señalados como lugares en donde existen relaciones de opresión. Aunque no son de libre acceso para los estudiantes, hay quienes pueden hacer uso de ellos más tiempo de lo que el currículo exige, pues pertenecen a equipos de entrenamiento que gozan de ciertos privilegios para estar en sus ratos libres, sin la intervención de sus entrenadores. Los trabajadores de intendencia, a decir de algunos jóvenes entrevistados, son quienes suelen oprimir a los estudiantes porque constantemente los están sacando del lugar o acusándolos con las autoridades.

Respecto a los espacios controlados por los propios jóvenes, los estudiantes señalaron que son las pinponeras y las canchas en donde hay mayor predominio de las normas de ciertos grupos. Ambas son 'controladas' por porros que a veces llegan a extorsionar, robar, vender y/o consumir drogas. Las pinponeras están frente al edificio B y al lado de las canchas; en éstas se suscitan constantemente peleas. También se presentan situaciones de acoso sexual contra estudiantes mujeres sobre todo de los primeros años escolares. Los conflictos que en ellos suceden, pueden derivar en violencia y en la intervención de las autoridades.

En la otra dimensión de relaciones se encuentran las controvertidas, definidas así porque a la vez que generan algún alivio provocan también malestar; es decir, aunque hay buenos tratos entre los estudiantes, existe la posibilidad de tener problemas con otros alumnos o con los demás sectores de la preparatoria. Aquí los jóvenes señalaron al Anexo, los pasillos de los edificios, las cooperativas o barras de comida, el Auditorio, los audiovisuales, Las Lunas, algunas aulas para sus clases, y El CUBO; en la parte externa a la escuela, los alumnos señalaron al billar, a la pulquería y los hoteles con ese rasgo relacional.

El Anexo es un lugar relativamente nuevo que está destinado al deporte; además alberga algunos salones para clases curriculares. Aunque es un lugar controlado por profesores y autoridades, hay estudiantes que logran extender el tiempo de sus clases o entrenamientos y pasar parte de su tiempo libre en él. Como 'todo' espacio deportivo, los alumnos mostraron que se presentan peleas entre los jugadores (hombres) en las competencias. Algunos afirmaron que acuden al Anexo (en la parte del edificio) a dormir, pero que los profesores o prefectos constantemente los están 'corriendo' de ese lugar.

La gran mayoría de los pasillos de los edificios para las clases curriculares son reconocidos como importantes para su socialización; como son compartidos, también son conflictivos sobre todo por el hacinamiento, el uso que les dan (hay jóvenes que juegan fútbol o se avientan las

mochilas), y el ruido (música y gritos). Los prefectos son quienes controlan esos espacios mediante la reclamación de entrar a las clases o retirarse del lugar si no tienen 'nada que hacer ahí'. Por lo general el tiempo de estar en los pasillos dura poco, sobre todo en los cambios de horario; cuando es hora de clase, casi no hay estudiantes en esos lugares.

Las aulas donde toman sus clases fueron señaladas como los espacios más controvertidos porque cuando pasan su tiempo libre pueden llegar a organizar acciones colectivas como jugar fútbol o pelearse, y también fumar, tomar alcohol, tener relaciones sexuales, entre otros. Los profesores, prefectos o personal de intendencia son quienes constantemente los están sacando de sus salones.

Las barras de comida y la cafetería también fueron señaladas como espacios con esas características porque, si bien resuelven su necesidad alimenticia, también se vive el hacinamiento, el mal servicio, la poca calidad de lo que consumen y lo costoso. Para la mayoría de los alumnos, afuera del plantel la comida o enseres que consumen son más baratos, gustosos y rápidos de preparar; dentro o afuera, la comida rápida y las fritangas son las que más compran.

El Auditorio y los audiovisuales están ubicados en la entrada principal a mano izquierda y en el edificio de la Biblioteca, respectivamente. Son lugares que sólo pueden usar los estudiantes para eventos organizados por las autoridades o los profesores. Como son de los espacios cerrados más amplios, las actividades que se realizan ahí tienen el carácter de ser abiertas. Las quejas se refirieron a que constantemente los están callando, a veces no caben todos y les dan preferencia a otros compañeros, no los dejan comer, y los de intendencia los regañan por la basura que dejan.

Las Lunas son los descansos del edificio de la Biblioteca en donde son ocupados por parejas de novios. Para los estudiantes, es una zona de 'mucho amor y pasión', a tal grado que puede haber alumnos teniendo relaciones sexuales, sobre todo cuando está oscuro. Aunque existen vigilantes en ese edificio, los alumnos describen flexibilidad con ellos para estar ahí. Los reclamos se centran en el mal uso que se les da a esos espacios porque 'tanta pasión' hace que muchos alumnos no vayan ahí.

Respecto al único cubículo estudiantil denominado El CUBO, destaca que es un espacio que tiene poca aceptación de la comunidad de alumnos, que, aunque valoran importante que los jóvenes se organicen de manera autónoma, no se perciben como parte de él. Se ubica en

la parte alta del edificio A. Para algunos estudiantes, cercanos a los activistas, les agrada el lugar porque hay discusiones o trabajo político, y afirmaron que suele ser un espacio libre en donde pueden tener música con volumen alto, vender dulces y hasta realizar festejos con alcohol; conocen de amigos que lo usan para drogarse o tener relaciones sexuales. Los conflictos más comunes se dan con los grupos escolares (y sus profesores) de los salones vecinos que se quejan de que no los dejan tomar clases, o con algunos prefectos que tratan de controlarlos.

Afuera del plantel, el billar y la pulquería son de los espacios que varios estudiantes suelen visitar de manera habitual; de manera indirecta también señalaron a los hoteles de los alrededores. Son lugares ubicados como controvertidos porque quienes los frecuentan ponen a prueba su grado de libertad y responsabilidad, a la vez que se someten a mayores riesgos. Cuando se les preguntó a los estudiantes algún rasgo común en los alumnos que frecuentan esos lugares, señalaron a aquellos con bajo desempeño escolar, faltan mucho a sus clases y llegan a exceder su consumo de alcohol y cigarro (y hasta de drogas); respecto a sus amigos que acuden a los hoteles, es común que tengan relaciones sexuales sin protección, por lo que en ocasiones resultan con embarazos no deseados.

La elaboración de la cartografía social por los jóvenes preparatorianos incluyó el mapeo de los espacios de manera gráfica; en ellos, los estudiantes resaltaron tres aspectos usuales encontrados en su escuela, pero que pocas veces los pudieron vincular como parte de la misma estructura escolar y social: a) los de inseguridad, en donde colocaron el consumo de estupefacientes (alcohol, cigarros y drogas), así como el robo; b) los de violencia, en los cuales existen extorsiones y acoso sexual, además de que reconocen la presencia de grupos de jóvenes organizados, fundamentalmente porros, y 3) los de amor y descanso, relacionados sobre todo con la relación de noviazgos.

En el aspecto de la inseguridad, los alumnos identificaron varios espacios tanto dentro y fuera de la prepa, derivados fundamentalmente por el problema de ser una escuela pequeña, y porque está en un entorno inseguro. Hay poca presencia policiaca (aunque cuando hay, también corren riesgos) y mucho índice de robos a los estudiantes.

Todo el entorno del plantel tiene problemas de alumbrado: en la calzada de La Viga, las calles de Zoquipa y Cuitláhuac son las zonas donde más robos ocurren todos los días. Al interior del plantel, los estudiantes señalaron el área de las pinponeras, las canchas, el Anexo y Las

lunas con deficiente alumbrado. Tampoco hay una cultura de la prevención de riesgos pues son recurrentes los accidentes viales y peatonales afuera del plantel.

En cuanto al hacinamiento, los estudiantes señalaron cuatro espacios de mucho amontonamiento: la explanada, los pasillos, la entrada principal y las canchas. Esta última coincide también con los espacios más oscuros de la escuela. En estos lugares, los alumnos no perciben medidas de seguridad como señalamientos peatonales o de alerta (botones de emergencia o de pánico), extintores, o la presencia constante de vigilantes, entre otros.

Para los estudiantes, la periferia del plantel y las pinponeras son los lugares más inseguros de la ENP siete. No sólo porque se consume y vende alcohol y droga, sino porque son los lugares donde más se sufre el robo (incluso a mano armada). El alumbrado es escaso y la vigilancia también.

En el rubro de los espacios que utilizan los estudiantes para consumir y/o distribuir cigarros, alcohol y droga, nuevamente aparecen las pinponeras y las canchas, aunque también señalaron el CUBO y la explanada principal. Si bien, algunos estudiantes relacionaron esta dinámica con la inseguridad, la mayoría las vincula como un problema de responsabilidad individual orientada en el consumo (y distribución) de estupefacientes y no en todo su contexto social (producción, venta; falta de prevención institucional y social, entre otros); es algo común y normal para los jóvenes, y cuando no hay 'control' individual, se genera inseguridad. Quizás esta manera que tienen para concientizarse en torno a las adicciones (y su relación con la falta de seguridad) abona, de algún modo, en el incremento de ambas por la impunidad.

Como también sucede en el CCH Oriente, a pesar del aumento en el consumo de estupefacientes por parte de los jóvenes, las distintas movilizaciones estudiantiles (ni docentes ni de autoridades) no demandan ni visibilizan este problema, sino que se pronuncian por otros aspectos -la huelga del IPN en el 2014, la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa en el 2014, el abuso de autoridad en el CCH Azcapotzalco en el 2018, contra el porrismo en la UNAM en el 2018, y contra la violencia de género en la Universidad en el 2019 y 2020; lo que deja ver la legitimidad, empatía y/o temor que se tiene para enfrentar dicho problema. En general, los alumnos muestran mucha tolerancia hacia quienes venden y consumen alcohol cigarros y drogas.

En cuanto el tema de la violencia, los alumnos identificaron sobre todo el que proviene de los porros y las riñas entre estudiantes; la de género fue escasamente identificada por ellos y

ellas. En el primer caso, señalaron dos grupos porriles, los Skandalosos y los Mazakotes, que tienen influencia en las canchas, las pinponeras y frente a la entrada principal de la escuela. En los últimos años no presentan mucha rivalidad entre ellos ni tampoco presencia política. Su actividad se ha centrado en la vida social: hacen fiestas conjuntamente cada ocho días, donde hay alcohol y drogas. También extorsionan y roban a los estudiantes, sumado a que realizan acciones propias de su organización –salidas a los estadios para presenciar eventos deportivos y reclutamiento de estudiantes, entre otros-, y en ocasiones implementan acciones de amedrentamiento hacia estudiantes y activistas por cuestiones políticas. Algunos integrantes llegan a vender droga y alcohol. A decir de algunos estudiantes, estos porros son financiados por partidos políticos como el PRI y el PRD; resulta fácil incorporarse a esos grupos, pero salirse es difícil, porque son amenazados y golpeados cuando lo intentan hacer.

Son grupos que tienen varios modos de ganar simpatía o, al menos, legitimidad para estar en esos lugares: el temor mediante la violencia física, el carisma de algunos de sus líderes, su función de fungir como proveedores de drogas, alcohol y cigarros, y, el que más ‘agrada’, defender a la escuela de ataques de otros porros. A pesar de que la prepa siete haya vivido en los últimos años diversas movilizaciones, el tema de los porros ha sido poco discutido y atendido desde las propias comunidades y la institución.

En cuanto a las riñas entre estudiantes, los alumnos entrevistados afirmaron que son sobre todo ocasionales, es decir, pueden ser producto del juego, como en las canchas, el consumo de drogas y alcohol y el acoso hacia las mujeres. En el tema de la violencia de género, hubo estudiantes mujeres que mencionaron al machismo como un modo sistemático de relacionarse con los demás. Existe acoso por parte de profesores y estudiantes, pero no lo consideran ‘de gravedad’.

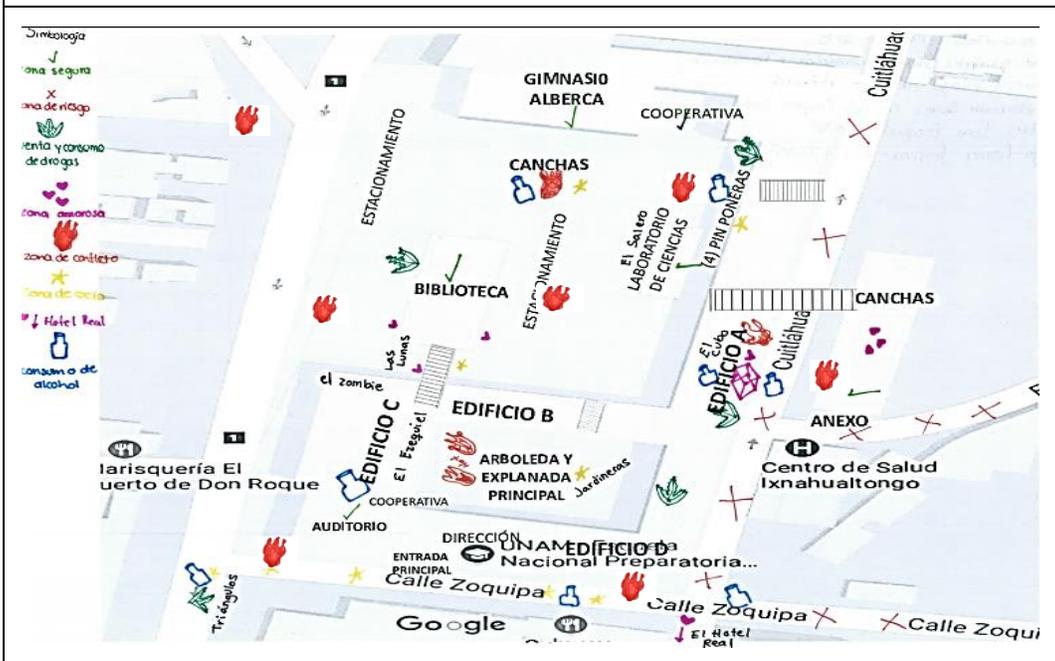
Los estudiantes definieron algunos espacios en donde tienen relaciones de amor y descanso. A diferencia de los otros señalados, de inseguridad y violencia, hay menos lugares para ‘amar’. El edificio de la biblioteca, especialmente Las Lunas, son los descansos de las escaleras donde existen bancas para estar, es frecuentado sobre todo por parejas de alumnos; el otro lugar es la explanada principal. Por su parte, para descansar señalan, además de la explanada, el Anexo, concretamente la zona de las escaleras.

Principales espacios inseguros en la ENP 7



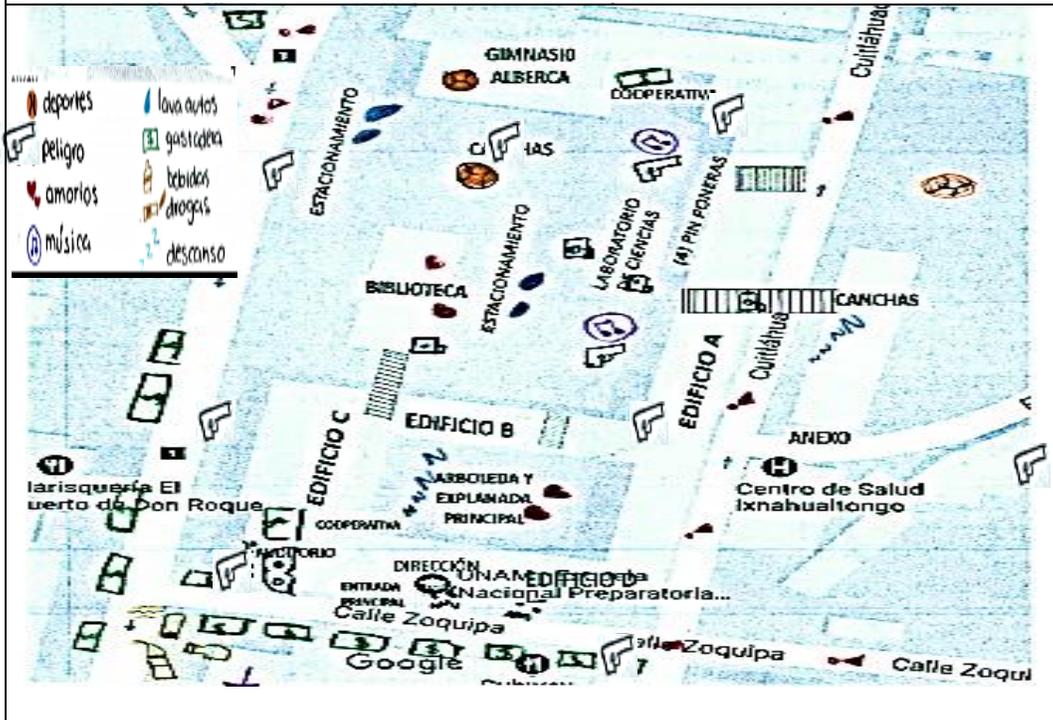
Mapa 5. Principales espacios inseguros en la ENP 7.
Fuente: Cartografía realizada por estudiantes del sexto año en el ciclo escolar 2018-1

Principales espacios de violencia en la ENP 7



Mapa 6. Principales espacios de violencia en la ENP 7.
Fuente: Cartografía realizada por estudiantes del sexto año en el ciclo escolar 2018-1.

Principales espacios de amor y descanso en la ENP 7



Mapa 7. Principales espacios de amor y descanso en la ENP 7.

Fuente: Cartografía realizada por estudiantes del sexto año en el ciclo escolar 2018-1.

CCH Oriente

La cartografía social realizada por estudiantes del CCH Oriente muestra, en parte, la forma en que ellos perciben la forma en que viven el uso de los espacios escolares en su tiempo libre. Ellos enlistaron diez lugares del plantel Oriente en donde les agrada estar y en donde no, haciendo énfasis en su papel de mujeres y hombres. Al igual que en la prepa siete, todos los espacios del plantel fueron mencionados, es decir, los estudiantes en su tiempo libre demuestran ocupar toda su escuela, aunque no son todos quienes están en esos espacios. No hubo lugares absolutamente agradables ni desagradables para todos. Resulta significativo – como en muchas escuelas del Colegio- que los alumnos señalen a la Biblioteca y al Siladin (su explanada) como espacios donde hay menos conflicto para poder estar de manera grata.

Las zonas que más evidenciaron situaciones de desagrado fueron las canchas, algunas explanadas –como la que se encuentra entre los edificios B y C-, bancas y jardineras del B, C y D, y también pasillos de edificios donde hay clases curriculares (T, A y C). Uno de los factores generadores que las vuelven desagradables es, de acuerdo a los estudiantes, la existencia de grupos estudiantiles que las controlan, especialmente por porros, narcomenudistas y activistas.

En el tema de género, por lo general, las estudiantes manifestaron la existencia de pocos espacios propiamente para ellas, es decir, perciben un predominio de los hombres en el uso de los lugares escolares. Un ejemplo similar al de las preparatorias fueron las canchas en donde pocas veces son usadas por las mujeres pues el rol que desempeñan es el tradicional: están como público, amigas o parejas de los hombres que ocupan esos espacios; en algunas bancas y explanadas sucede algo parecido.

Sumado a esto se señalaron varias zonas donde las alumnas sufren acoso sexual, sobre todo por sus propios compañeros. El acoso que describen va desde piropos, albures y frases de cortejo, hasta seguirlas, obligarlas al saludo o a que les den su número telefónico. Caracterizaron a esos lugares con nula actividad escolar, oscuros y desolados. Fueron señaladas las canchas, atrás de los edificios A, F y T, los estacionamientos, y la parte exterior del plantel, sobre todo en la entrada principal y donde hace base el cecehachebús (entrada del estacionamiento de profesores) en donde además hay constantes robos a los estudiantes.

En las cartografías sociales, los estudiantes indicaron algunos espacios en donde se despliegan dos tipos de relaciones, de opresión y controvertidos. En los primeros existen fuertes experiencias de malestar causadas por una o más estructuras de poder; se caracterizan por ser

demasiado cerrados para quienes ‘no pertenecen’ a ellos. Los ocupantes desarrollan interacciones radicalmente opuestas entre sus ‘compañeros’; por un lado, muy estrechas con ellos, por el otro, muy intolerantes ante los demás. En ocasiones, hay humillación, maltrato, extorsión y enfrentamiento, y los conflictos que en ellos suceden, pueden derivar en violencia de todo tipo y en una intervención rígida de las autoridades.

Fueron varios espacios en donde los estudiantes indicaron la existencia de relaciones de opresión: el entorno de la escuela, algunas oficinas de la dirección (como la secretaría general, la del secretario particular y la del jurídico, servicios escolares y servicios médicos), la explanada principal, los baños, algunas bancas y jardineras, y las canchas.

- En el entorno de la escuela (que incluye la parte externa de la entrada principal), confluyen distintos actores generadores de ese malestar: grupos delictivos y narcomenudistas de los barrios vecinos (sobre todo de las colonias Reforma Educativa y Ejército Constitucionalista), los porros y hasta las autoridades de seguridad pública de la Ciudad de México quienes instrumentan medidas de hostigamiento a los jóvenes.
- En las oficinas de la dirección (sobre todo en la secretaría general y en la oficina del secretario particular) y la del jurídico, por lo regular se sanciona a los alumnos por diversos motivos¹¹¹. En las oficinas de servicios escolares, los jóvenes al realizar diversos trámites son constantemente maltratados por los empleados; los servicios médicos (ubicado en el edificio de la dirección) fueron muy criticados por las estudiantes porque es común no solo el maltrato que reciben del personal médico (quienes les niegan la atención a los atienden de ‘mala forma’), sino que además se presenta una sistemática existencia de abuso sexual (que va desde el coqueteo, el intento de cortejo, los comentarios machistas o el tipo de exploraciones ofensivas para las alumnas).
- La explanada principal fue reconocida como un espacio político en permanente pugna entre las autoridades y los activistas (estudiantes y académicos). Para muchos alumnos quienes

¹¹¹ En estas cartografías pudo sistematizarse un dato relevante: es mayor el número de estudiantes hombres que son sancionados sobre todo por situaciones de violencia física o agresión verbal a sus compañeros o incluso a sus profesores, venta, portación y/o consumo de alcohol o drogas, y manifestaciones políticas ‘anti institucionales’. En el caso de las mujeres son llevadas al jurídico por situaciones de consumo de alcohol o drogas, bullying y cyberbullying, o asuntos sexuales (como el sexting o el tener relaciones sexuales), pocos casos son por desacato a las autoridades. En las sanciones, la dirección tiene una política de justicia que involucra a los padres de familia de los implicados para que sean ellos mismos quienes decidan dar de baja a sus hijos y así ‘evitar’ su expulsión; algunas otras sanciones son la suspensión por uno o dos semestres, la amonestación o firma de cartas compromiso.

no son activistas, la opresión que definen de las primeras es que se sienten observados y señalados por ellas con la posibilidad de ser castigados de muchas maneras; en cuanto a la opresión que sienten de sus compañeros activistas es que cuando asisten a una asamblea, les cuesta mucho trabajo pronunciarse (o votar) contra sus propuestas que puede desencadenar en acoso. Algunos estudiantes activistas señalaron que la opresión que ellos identifican es respecto al control que establecen los directivos y su cerrazón para 'concederles' el espacio; por estas razones, la usan casi siempre sin el consentimiento oficial.

- En los baños las relaciones de opresión provienen, sobre todo, del personal de intendencia y de las autoridades, porque la infraestructura está deteriorada y sucia, sumado a la falta de agua en el plantel; además son espacios constantemente cerrados (por ejemplo, los alumnos se quejaron mucho de que la limpieza de todos baños la hagan al mismo tiempo y tarden mucho) por lo que hay ocasiones que no hay baños disponibles. Hubo estudiantes con preferencia sexuales diversas que aseguraron que en los baños (de hombres) viven constantes burlas y ofensas por sus propios compañeros, por lo que prefieren usarlos poco.
- En algunas bancas y jardineras (sobre todo del edificio B, C, y D), así como en las canchas se reconoce la presencia de estudiantes pertenecientes a grupos porriles o a grupos violentos que han llegado a la extorsión (por usar las propias bancas), el robo, la distribución de cigarrillos, alcohol y drogas, además de organizar peleas con apuestas; es más visible su accionar en el turno vespertino. En las canchas, se suscitan constantemente riñas en los juegos, además de que es permanente la venta y el consumo de alcohol y drogas, así como el tener relaciones sexuales.

Las relaciones controvertidas, que expresan alivio de alguna opresión, pero provocan cierto malestar, se dan en espacios más abiertos para todos los estudiantes; si bien, son compartidos entre diferentes grupos de alumnos, existen más posibilidades de que existan conflictos entre ellos y/o con otras personas de los distintos sectores universitarios. En estos espacios convive un mayor número de alumnos por lo que es frecuente su hacinamiento; los disgustos suelen derivarse de prácticas de intolerancia entre ellos que pueden llegar a generar conflictos por la espera y el amontonamiento (por ejemplo, en donde se vende comida), la música y el bullicio de algunos grupos, los juegos (con balones), el consumo de alcohol y drogas, o hasta presenciar

relaciones sexuales. Fueron mencionadas la cafetería y las barras de comida, el 'fajorral', y los cubículos estudiantiles.

En las barras de comida y la cafetería, si bien resuelven la necesidad alimenticia de los alumnos, están hacinados y en horarios de intercambio de clases hay exceso de gente, además de que el servicio es considerado muy lento y costoso; incluso, los productos consumidos son señalados como de mala calidad. Hubo mujeres estudiantes que señalaron incomodidad, desde una perspectiva de género, porque quienes las atienden, por lo general hombres adultos, las acosan mediante miradas lascivas, insinuaciones o tocamientos cuando pagan o reciben la mercancía.

El fajorral es una jardinera nombrada por los propios estudiantes que se encuentra atrás de la cancha de fútbol rápido y los alrededores de las canchas. Le llaman 'fajorral' porque prácticamente los estudiantes están acostados en matorrales de pasto seco muy inadecuados para la habitación humana debido al peligro de incendios; los jóvenes suelen taparse con chamarras, suéteres o hasta cobijas, y comúnmente es usada por parejas de estudiantes para tener relaciones sexuales. La maleza seca constantemente es incendiada (premedita o inconscientemente porque también es un espacio donde se fuma) a tal grado que han llegado los bomberos para sofocarla.

Los seis cubículos estudiantiles (el CCH Oriente es uno de los planteles de la Universidad que más espacios tiene), ubicados en áreas donde se imparten clases como los edificios D, F, M y U, y en el área de los audiovisuales, tienen poca legitimidad, desde la percepción de los estudiantes porque hay una mínima relación con la comunidad (por ejemplo, no se conocen sus proyectos políticos o culturales). Son considerados controvertidos porque, aunque son señalados como necesarios para la vida política del plantel, por lo general los propios alumnos los señalan abandonados (están permanentemente cerrados), en donde se consume (y vende) alcohol y droga, en funcionar como hoteles para los activistas, o en ser espacios poco vinculados con lo académico. Por ejemplo, en algunos cubículos hay grupos de música que tienen sus ensayos con baterías y amplificadores, o donde escuchan música a todo volumen, en horario de clases, lo que genera conflicto sobre todo con profesores y grupos escolares.

Por el contrario, algunos estudiantes activistas señalaron que los cubículos son espacios horizontales e incluyentes, donde se 'trabaja para el bien de la comunidad'. Señalaron que viven constante acoso de autoridades y de profesores, no los dejan expresar sus ideas ni realizar

ninguna actividad política ni cultural, por estos motivos ellos a veces tienen que organizar sus expresiones en los cubículos.

La elaboración de la cartografía social por los estudiantes del CCH incluyó el mapeo de los espacios de manera gráfica; en ellos, resaltaron tres aspectos usuales encontrados en su escuela: a) inseguridad, b) violencia y c) actividad política.

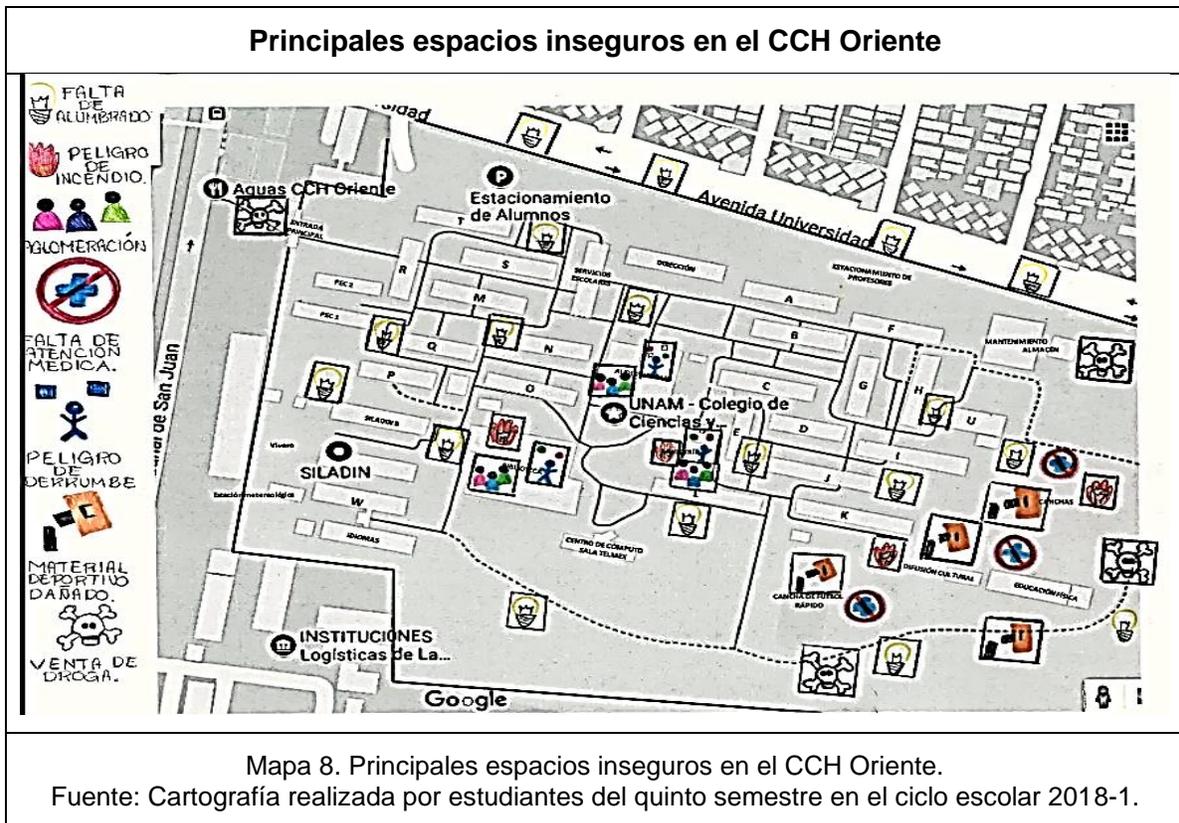
En el aspecto de la inseguridad, los alumnos identificaron varios espacios tanto dentro y fuera del CCH, derivados fundamentalmente por problemas de infraestructura (falta de alumbrado y hacinamiento), por la falta de una cultura de la prevención de riesgos (debido a los incendios y accidentes recurrentes en donde no hay servicios médicos y existen canchas, banquetas y pisos en mal estado), y por el incremento en el consumo de cigarrillos, alcohol y drogas, así como de robos y extorsiones.

Todo el entorno del plantel, prácticamente, tiene problemas de alumbrado¹¹²: en la avenida Universidad donde están las entradas a los estacionamientos de alumnos y de profesores, así como las 'bases' del *cecehachebús*; lo mismo sucede en avenida Canal de San Juan a pesar de la luz que genera la estación del metrobús. En esta periferia hay robos todos los días. Al interior del plantel, los estudiantes señalaron varias explanadas y edificios con deficiente alumbrado: entre el edificio T y S, M y N, Q y P, L, E, J e I, H y U, los PEC, el Siladin, la Sala Telmex, las canchas, los fajorrales y el estacionamiento de alumnos; paradójicamente, también frente a la dirección y en la parte de atrás.

En cuanto al hacinamiento, los estudiantes señalaron cuatro espacios de mucho amontonamiento: fuera de la biblioteca, alrededor de los audiovisuales y de la librería, y en la entrada principal. Estos dos últimos coinciden también con ser espacios con poco alumbrado. En el caso de la biblioteca y librería, también los alumnos afirmaron que existe riesgo de incendio y que no perciben medidas de seguridad como señalamientos, extintores, entre otros. Los espacios donde son frecuentes los incendios son las canchas y los fajorrales.

¹¹² La cartografía realizada por los alumnos fue elaborada a principios del ciclo escolar 2018-1. En el ciclo escolar 2019-2, tras ser baleada y asesinada, en el salón de clases, la estudiante Aideé Mendoza, el 29 de abril del 2019, y luego de amplias movilizaciones estudiantiles, las distintas autoridades de la Universidad y del gobierno de la Ciudad de México reforzaron el programa Sendero seguro mediante más alumbrado público y mejoramiento del entorno, así como la apropiación formal del plantel del terreno en disputa y de la zona de canchas y cisterna que se encontraba en la entrada principal. La muerte de la alumna aún sigue impune, y a la fecha existen nuevamente lámparas fundidas.

Para los estudiantes, las canchas son el lugar más inseguro del CCH Oriente. No sólo porque son frecuentes los accidentes¹¹³ y riñas entre ellos, provocados, en parte, por la infraestructura dañada y la lenta atención médica, sino porque es el principal lugar donde se vende y consume drogas, alcohol y cigarros. En las canchas el alumbrado es escaso y la vigilancia también.



En el rubro de la violencia, los estudiantes identificaron el proveniente de pandillas, de riñas entre estudiantes y el de género. En el primer caso, se identificaron la existencia de tres tipos de pandillas: 1) porriles, cuyo grupo principal se denomina “La onda” o “el 3 de abril”; tiene una influencia entre los edificios A, B, C, D, G y H, así como en la parte exterior del plantel. Son estudiantes, la mayoría irregulares académicamente hablando, que extorsionan, ‘talonean’, realizan acciones propias de su organización –emprenden fiestas, hacen salidas a los estadios,

¹¹³ Carecen de servicios médicos que atiendan las urgencias pues el ‘consultorio’ se encuentra en el edificio de la dirección, muy alejadas de las canchas.

reclutan integrantes, entre otros-, e implementan acciones de amedrentamiento hacia estudiantes y activistas, sobre todo por cuestiones políticas o riñas personales. Algunos miembros llegan a vender droga y alcohol, y varios más los consumen; 2) de extorsionadores, jóvenes señalados como hábiles para pelear que se encuentran entre los audiovisuales y el edificio C y N, y entre el M y Q. Éstos han llegado a cobrarles 'derecho de ocupar bancas' a otros estudiantes (sobre todo de los primeros semestres) en distintas partes de la escuela y también organizan peleas con apuestas entre el edificio D y J, y 3) de narcomenudistas que venden y distribuyen droga (por ejemplo, en dulces, brownies, cigarros, polvos o pastillas); se ubican en las canchas y entre el edificio G, I, J y H, así como en la parte exterior de la escuela. Aquí también hay estudiantes que venden por 'cuenta propia'.

(...) Hay un grupo de compañeros que cobran por usar sus bancas; nosotros éramos de primer semestre y llegamos a sentarnos ahí, se nos acercaron y nos amenazaron. Dejamos de usarlas, pero siempre que pasamos ellos están ahí (Grupo focal 3 CCH Oriente, 2017).

(...) En las bancas del C venden droga, No pertenecen a los porros, algunos de ellos ni siquiera son estudiantes, y son famosos porque saben pelear (Grupo focal 1 CCH Oriente, 2017).

Cabe decir que algunas veces son pandillas que están disputándose el territorio, aunque las más de las veces existen previos acuerdos en donde respetan sus espacios de control. Son grupos que tienen varios modos de ganar simpatía o, al menos, legitimidad para estar en esos lugares: el temor, el carisma y su función de fungir como proveedor de drogas, alcohol y cigarros.

Resulta interesante observar, que al igual que en la prepa siete, en los últimas movilizaciones estudiantiles, cuando los problemas de la inseguridad y la violencia social –así como la represión política por parte de las autoridades- fueron de los temas más sonados, el problema de la venta y el consumo de drogas ha sido omitido tanto por los alumnos como por las autoridades, lo que deja ver quizás, la aceptación y/o temor que se tiene respecto a dicho problema, o la invisibilidad de esa dinámica como conflictivo.

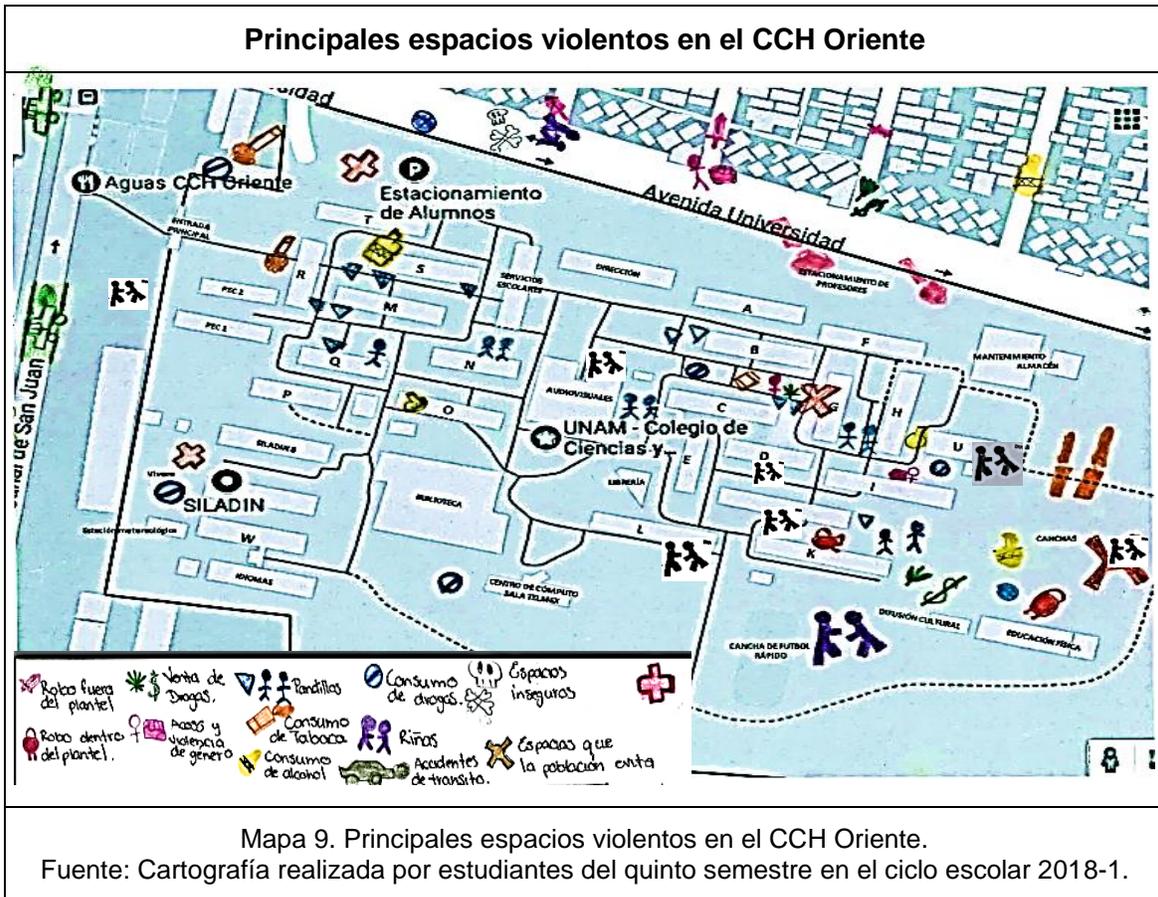
El hecho de que la delincuencia organizada haya permeado la sociedad y las escuelas, ha generado el incremento del consumo de cigarros, alcohol y drogas en los estudiantes. Al respecto, los alumnos señalaron numerosos lugares donde más se consume:

- Cigarro, a pesar de ya estar prohibido dentro de las escuelas porque implica sanciones administrativas, es en la entrada principal, en los alrededores de los edificios R, B y C, y las canchas, aunque este panorama se presenta en todo el plantel.
- Alcohol, entre los edificios T y S, O, Q y N, H y U, y las canchas; además, en la parte externa de la escuela, sobre todo en las colonias Agrícola Oriental, Reforma Educativa y Ejército Constitucionalista identificaron a varias tiendas y hasta bares clandestinos que les distribuyen ese tipo de estupefacientes.
- Drogas, las canchas, entre los edificios B, C y G, U e I, y en los alrededores del vivero, de la Sala Telmex y atrás del almacén; fuera de la escuela se consume en las canchas y la cisterna (a un lado de la entrada principal), y en Avenida Universidad.

Por otro lado, la violencia también abarca el robo; en el CCH Oriente esto sucede recurrentemente en las canchas y entre los edificios K y J.

Las riñas que señalaron los alumnos son sobre todo ocasionales, es decir, pueden ser producto del juego, como en las canchas, el consumo de drogas y alcohol y el acoso hacia las mujeres. También ha habido casos que suelen haber connatos de peleas cuando hay asambleas, entre activistas y 'no paristas', pues cabe decir, que también se ha incrementado la polarización política y la violencia en la escuela.

En el tema de la violencia de género, los estudiantes mencionaron el acoso como principal forma de violencia hacia las mujeres en espacios donde se observa la presencia de pandillas y donde se consume drogas y alcohol. Las estudiantes señalaron que los tratos machistas son muy comunes en la escuela, pero no sólo los realizan los adultos (directivos, trabajadores administrativos y profesores; hombres y mujeres), sino también sus propios compañeros. Sí hay cierta inclusión hacia ellas, pero el entorno que predomina es patriarcal.



El último tema mapeado por los estudiantes fue el político. Los estudiantes reconocen que están en una escuela muy política, pero ellos, en general, confiesan tener una escasa participación, sobre todo por las pocas oportunidades formales que existen (votación para elegir representantes consejeros¹¹⁴ y la injerencia propia de éstos en los órganos de gobierno) e informales (movilizaciones y acciones de movimientos estudiantiles). Además, esos espacios los consideran muy ‘especializados’ pues para ser consejero o activista se necesita tener habilidades que ellos ‘no poseen’, como el hablar frente a un público muy numeroso; tampoco se sienten identificados con los colectivos ya sea en sus formas de organización o de expresión.

¹¹⁴ Asimismo, al igual que en toda la Universidad, la participación política de los jóvenes es mínima a través de los medios institucionales (procesos electorales para representantes consejeros), pues los votantes no han rebasado el 10% del total de electores, en una población de más de 60 mil alumnos

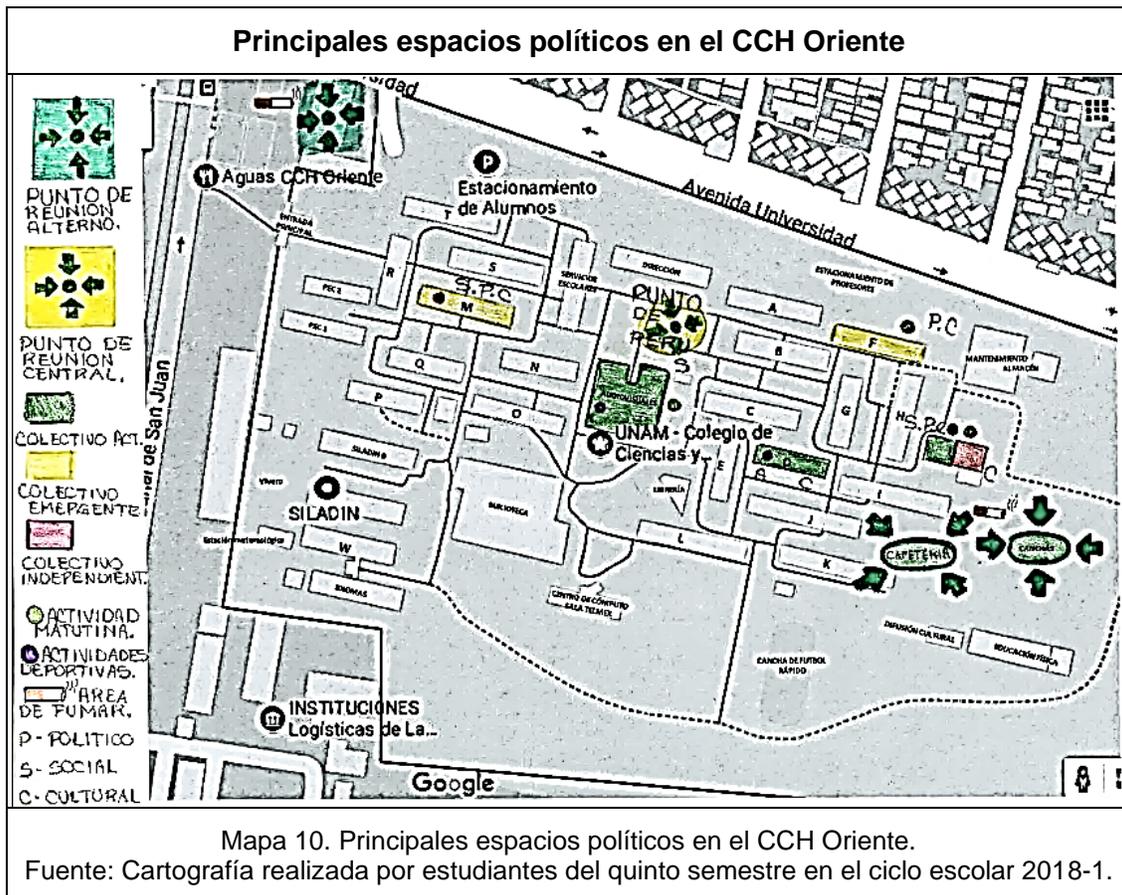
Si bien el CCH Oriente históricamente tiene una tradición política importante de movilización y compromiso social, no sólo en la UNAM sino en la Ciudad de México y en el país, en los últimos años son los colectivos quienes han sido los principales organizadores de las movilizaciones.

En este sentido, los estudiantes reconocen que, aunque están distantes de los cubículos, su existencia es necesaria. Ubicaron a seis cubos estudiantiles de diverso cuño: cuatro colectivos históricos que nacieron de diversos movimientos estudiantiles como los de 1987 y 1999-2000, ligados a colectivos de facultades como Ciencias y Economía, y que se encuentran alrededor de los audiovisuales, y en los edificios F y U; dos de carácter emergente, que surgieron tras coyunturas de movimientos sociales como el de Atenco, #yosoy132 y la toma de protesta de Peña Nieto, ligados a grupos anarquistas, ubicados en los edificios M y D; y uno denominado independiente que intenta desmarcarse de los anteriores cubículos, planteando otras formas de lucha como ganar escaños en los consejos y organizar eventos académicos, se localiza en el edificio U y hay una fuerte influencia de compañeros activistas de la Facultad de Filosofía y Letras.

En el mapa del plantel, los estudiantes señalaron no sólo los lugares donde se localizan esos cubículos sino, sobre todo, las zonas donde se realiza la política estudiantil mediante asambleas, reuniones y mítines dentro de la escuela: la explanada principal, las canchas, la explanada de la cafetería; y en el exterior, las canchas y la cisterna de la entrada principal.

La actividad más significativa en la política estudiantil son las asambleas, aunque, en comparación con el total de la matrícula, no participan todos los alumnos, entre otros factores porque: 1) se realizan en la explanada y aunque es el lugar más amplio del CCH Oriente, no cabe el total de la comunidad; 2) se participa de modo directo y, entre más amplia es la asistencia, las posibilidades de intervención son menores; 3) con frecuencia son controladas por los colectivos que no solo establecen los temas y las formas de discusión, sino que además, deciden quiénes intervienen y en qué momento se toman decisiones (de hecho son los que proporcionan o gestionan el equipo de audio); 4) existen tendencias políticas 'irrenunciables' en las discusiones (como los paros de clases) y cuando hay expresiones contrarias a ellas existen expresiones de intolerancia; 5) se decide por voto a mano alzada por lo que es obligada la

presencia, al menos, a la hora de la votación¹¹⁵; y, 6) de los acuerdos tomados por los asistentes, son los colectivos estudiantiles los que parcialmente se hacen responsables (por ejemplo al parar la escuela y resguardar las instalaciones), pues los votantes por lo regular se van a sus casas después de haber sufragado (Nolasco y Díaz, 2018, p. 30-31).



¹¹⁵ Por ejemplo, una de las frecuentes acciones que deciden las asambleas son los paros de actividades; si en la asamblea del turno matutino se decidió el paro, en el vespertino la discusión que se promueve es simplemente el asumir la decisión, o viceversa, si en la mañana el paro no fue aprobado, se aprueba en la tarde.

Pautas cívicas de los alumnos en su tiempo libre

El tiempo libre de los estudiantes en sus escuelas, tanto de la ENP 7 como del CCH Oriente, es poco. La mayoría de ellos lo destinan para sus compromisos escolares (tareas, trámites,) o necesidades básicas; sumado a que invierten una parte considerable en los traslados diarios de su casa a la escuela y viceversa. Pese a esto, existen jóvenes que se ‘generan’ oportunidades para contar con tiempo libre en su escuela (o fuera de ella), aunque a veces implique sacrificar sus clases.

También en ambos planteles hay pocos espacios para las actividades de ocio y entretenimiento porque están destinados mayoritariamente para las clases curriculares y, en menor medida para las actividades extracurriculares. Además, las áreas para el tiempo libre están saturadas (en ocasiones en mal estado), y son difíciles de acceder a ellas, aunado a que las actividades que pueden realizar son limitadas y se desarrollan en contextos de tensión, pugna y malestar.

Las cartografías sociales que los alumnos realizaron aportaron datos significativos que permiten comprender la formación cívica que construyen y practican en sus escuelas de bachillerato. Son pautas o tendencias cívicas que los jóvenes conforman durante su estancia escolar, específicamente durante su tiempo libre. No son absolutas, porque se identificaron a partir de la subjetividad de quienes colaboraron en este ejercicio metodológico; tampoco son representativas porque los participantes no superan las cien personas además de que sus condiciones estudiantiles son diversas; pero son valiosas aportaciones porque reflejan experiencias comunes mediante un trabajo colectivo.

En este sentido se pueden distinguir algunas características de civilidad que los alumnos tienen en el tiempo libre:

- No hay claridad institucional (ni de la comunidad) sobre la importancia del tiempo libre (dedicado a actividades de ocio y entretenimiento desde un plano autónomo) en la formación cívica de los estudiantes quienes lo ocupan para sus compromisos formales propios de la escuela o para necesidades personales; otros, por el contrario, usan (y amplían) ese tiempo a costa de sus responsabilidades académicas o del cuidado de sí. En cualquier caso, las actividades que realizan los alumnos están condicionadas tanto por los pocos espacios que existen como por las normas emanadas de diversos actores (que se encuentran en constante disputa), que están más articuladas a la civilidad genérica (estructurada por la

desigualdad, el autoritarismo y la corrupción) que al civismo formal liberal o republicano que cada plantel pretende promover.

- Al igual que en las clases y las actividades extracurriculares, los estudiantes son fuertemente condicionados por las estructuras de desigualdad. Es muy complicado para ellos consolidar su autonomía porque los espacios escolares donde conviven están regulados de manera heterónoma en marcos de autoritarismo y corrupción; escasamente participan en normar sus espacios y tampoco viven experiencias cívicas democráticas. De este modo se conforma un civismo tolerante al malestar.
- El malestar se presenta permanentemente: descansar en lugares estrechos, incómodos y deteriorados; jugar en canchas hacinadas y estropeadas, platicar en espacios ruidosos, caminar en lugares peligrosos, relacionarse en noviazgos con violencia, por citar algunos. Muchas de estas prácticas conllevan a establecer un civismo tolerante a ambientes inseguros, violentos y riesgosos que han llegado a normalizar prácticas que vulneran la autonomía de los jóvenes como el consumo y la venta de estupefacientes (y sus consecuentes adicciones), la extorsión y el robo, la violencia de género, el autoritarismo y la falta de participación en los espacios públicos, así como la polarización estudiantil. Aunque los jóvenes ‘comparten’ espacios con sus ‘iguales’, no suelen conformarse como comunidad; si bien no se acusan entre ellos con la autoridad, tampoco suelen defenderse de ella.
- La presencia de las autoridades (directivos, funcionarios, prefectos, profesores o trabajadores administrativos) que resguardan el orden (y los espacios escolares) es diferenciada: es mayor en los espacios más ligados al gobierno y a los accesos a la escuela, y menor en donde los estudiantes corren más riesgos. La manifestación de las autoridades se basa fundamentalmente en el abuso del poder limitada a la sanción (sacarlos de la escuela o no dejarlos entrar, amonestarlos o hasta expulsarlos), y enfocada a disuadir el uso del tiempo libre de los jóvenes y su permanencia en los planteles. Para los alumnos, saber estar en sus lugares en su tiempo libre y haciendo lo ‘que quieren’ es desarrollar distintas habilidades como el estar alertas ante la vigilancia y ‘aprovechar’ los pequeños lapsos de libertad para satisfacer, aceleradamente, algunas de sus necesidades o intereses personales, de pareja o grupales.
- Existe un ambiente universitario que normaliza la inseguridad y la violencia, concebidas colectivamente como naturales; y que están siempre presentes en la convivencia de los

estudiantes, dentro y fuera de las escuelas. Esto fortalece concepciones en los jóvenes de que ese entorno (y sus relaciones) es imposible de transformar (incluso ni siquiera se piensa como una posibilidad). Un rasgo de esto es la desinformación de lo que sucede en sus escuelas, además de que prevalece la cultura del rumor.

- Hay espacios que suelen ser ‘libres’ y abiertos para todos los alumnos, pero al interior de ese sector también se presentan grupos organizados de estudiantes¹¹⁶ que los norman de forma vertical, y, en algunas ocasiones en la corrupción; cuando llegan a ser horizontales es sólo entre quienes ‘pertenecen’ al grupo que pocas veces es incluyente con los ‘otros’. Por lo regular, los alumnos ‘comunes’ deciden alejarse para ‘evitar problemas’ o integrarse a ellos; pocas veces existen protestas o movilizaciones estudiantiles para impugnar esos tratos (el movimiento feminista actual es de los pocos que han señalado ese abuso, aunque desde la crítica al patriarcado). Son las propias agrupaciones las que se enfrentan o pactan determinados asuntos comunes. Respecto a las autoridades, no se percibe su intervención real para disminuir el poder de esos grupos.
- Las relaciones de discriminación y exclusión son sistémicas (y por ende, sistemáticas): a) de género, mediante la hegemonía patriarcal y heterosexual; b) de poder y organización que coloca en desventaja a los estudiantes que no pertenecen a agrupaciones de distinta índole; c) socioeconómicas, étnicas y de apariencia que se traducen en la marginación, sobre todo, de los sectores de bajos ingresos, y finalmente, d) de desigualdad académica, que legitima algunas manifestaciones de violencia (proveniente de autoridades, profesores, vigilantes y prefectos) hacia los estudiantes ‘identificados’ de bajo desempeño escolar que por lo regular no entran a clases, y que además no pertenecen a algún grupo organizado.
- La capacidad de agencia que los alumnos van logrando se afianza cuando trascienden los roles tradicionales. A veces esa capacidad está articulada con el civismo formal, pero no es algo planeado pues pocas veces es dirigida abiertamente por la escuela; esto se observa por las nulas acciones de intervención institucional para promover valores y actitudes colectivos y de comunidad –universitaria-. La capacidad de agencia se refleja desde la propia delimitación de su tiempo libre, la apropiación (y el cuidado) de sus espacios de convivencia y, especialmente en el cuidado de sí, el establecimiento de lenguajes, prácticas

¹¹⁶ En equipos deportivos, agrupaciones culturales, porriles o políticas.

y objetivos comunes (como el cuidado de todos), y el asumir la responsabilidad de sus decisiones. Esa capacidad deviene de la reflexión de sus experiencias escolares y sociales, de la valoración de sus aciertos y errores cotidianos, y de la posibilidad de conocer e interactuar en dinámicas de mayor autonomía, inclusión, corresponsabilidad y democráticas. Sí existen estudiantes que desarrollan estas capacidades, pero no es una constante en el bachillerato universitario.

CONCLUSIONES

El estudio de la formación cívica de los estudiantes del bachillerato de la UNAM ha permitido vincular distintas dimensiones sociales (históricas, institucionales y de comunidades) que condicionan y definen a dicho proceso social. Para esto ha sido conveniente conceptualizar al civismo desde una perspectiva integral que incluye los procesos prácticos de ciudadanía y ciudadanización: además de su significado prescriptivo (ámbito formal e ideal), que se centra en caracterizar los rasgos favorables sintetizados en el deber ser del buen ciudadano, se recupera el ámbito práctico, es decir, el que se realiza legítimamente en la cotidianidad de las instituciones (y de las relaciones sociales) donde el ejercicio del poder y la autoridad, la convivencia y la participación en el escenario público, median su dinámica.

El civismo (como categoría de análisis) permite observar el ejercicio de la ciudadanía, la manera en que las personas “resuelven en el día a día las relaciones con el sistema y con los demás” (Durand, 2018); también hace posible vincular dicha práctica con los principios formales que intentan guiar la construcción cívica y ciudadana, para definir el tipo de ciudadano que se logra conformar. De tal modo que, en la medida en que estos dos aspectos (formal y práctico) tengan coherencia entre sí, podría señalarse el carácter sustancial o precario de la ciudadanía.

El término de la civilidad también tiene un enfoque político y se apoya en tres modelos de sociedad: liberal, republicana y autoritaria. Los primeros dos, enmarcados en la democracia contemporánea y ligados más al ámbito formal e ideal de lo cívico; el tercero, muestra el modo práctico de sociedades e individuos regidos por el ejercicio impositivo de la autoridad, lo que lo hace contrario a la libertad (Sartori, 2009). Desde un enfoque de ciudadanía, estos tres modelos no son aislados ni permanentes, sino coexisten con la posibilidad latente de cambio, ya sea de manera regresiva (autoritaria) o progresiva (democrática). Aquí radica la importancia analítica (y política) del civismo en relación a la ciudadanía: al vincular los principios cívicos -del modelo al que supuestamente pertenece determinada sociedad, institución o comunidad- con la sociabilidad habitual de sus integrantes, se pueden dilucidar las características (y contradicciones entre los ámbitos formales y prácticos) de la civilidad (y de la ciudadanía), y su relación con la democracia.

Algunos rasgos de las interacciones sociales en estos tres modelos cívicos, se observan en las formas de convivencia social y en la participación ciudadana. Para el caso del autoritario, los ciudadanos (súbditos, en Hobbes, 2009), se muestran tolerantes a los abusos de poder y a

la violencia (que a la vez los ejercitan), en un ambiente social de desconfianza generalizada; además, se participa en lo público en escenarios de centralismo político y de subordinación.

Los modelos liberal y republicano comparten un vínculo estrecho con la democracia porque, por un lado, pretenden “el mayor bien para el mayor número de individuos ciudadanos” (Bentham, 2009), y porque se oponen a los poderes absolutistas, autoritarios y tiránicos. Las diferencias entre ellos se encuentran en la inclinación hacia: lo individual, sustentado en el cumplimiento (y ejercicio) de la legalidad para la obtención del beneficio privado (liberal); y lo público que, basado en un entorno de igualdad, pone en el centro de lo social (e individual) al interés común (republicano). En este sentido, para el liberalismo, la participación ciudadana es al libre albedrío del individuo; para el republicanismo, participar se debe traducir en un hecho porque virtud cívica es virtud pública (Carracedo, Salmerón y Toscano, 2003).

El análisis de la civilidad también pone énfasis en el contexto porque es un proceso social e histórico que conforma ciudadanía en la cotidianidad, estructurada socialmente desde los espacios públicos y privados. No sólo es producto de contextos, sino que además los genera en distintos sentidos; por ello suele desarrollarse de manera heterogénea o diferenciada. Por ejemplo, en una comunidad que se rige por reglas y prácticas culturales supuestamente iguales para todos, pueden existir personas con mayores privilegios o carencias. ¿Cómo sucede esto?

La civilidad ayuda a entender este fenómeno a partir del estudio de los contextos entrelazados (nacional-global, institucional y local), en donde los diversos actores sociales se desenvuelven diferenciadamente para legitimar o transformar las relaciones establecidas en contextos propios (Giddens, 2015, Bourdieu, 1990). En este marco, las normas sociales son las pautas de las relaciones cívicas en tres sentidos: el ejercicio del poder y autoridad (vertical u horizontal), las formas de convivencia (inclusión o exclusión), y el tipo de participación e intervención en las decisiones públicas (individual, colectiva o nula).

La civilidad tiene además una cualidad formativa: es un medio de aprendizaje social. Con ella, las personas aprenden a estar en su comunidad o sociedad, porque ser cívico implica relacionarse en los diversos espacios e instituciones formales (familia, escuela, trabajo, religión...), así como en las prácticas informales. En este sentido, las estructuras sociales (y sus contextos), las instituciones en donde se desenvuelvan las personas y el tipo de interacciones que desarrollen, determinarán el tipo de ciudadano que sean. Comprender esa dinámica abre

las posibilidades para entender los alcances del civismo en el marco de la construcción ciudadana, y sobre todo en un sentido hacia la democracia.

Bajo este marco conceptual se planteó la hipótesis de este trabajo: La formación cívica de los estudiantes del bachillerato de la UNAM se conforma por el contexto nacional-global que define la civilidad genérica de una sociedad y que llega a ser la civilidad (primaria o de origen) de los estudiantes; por el entorno institucional y las condiciones concretas de las escuelas en donde existe de manera más explícita un civismo formal y práctico, y por las interacciones configuradas por los alumnos. En estos tres niveles contextuales están presentes las estructuras sociales de una sociedad concreta, que, para el caso de México, generan heterogeneidad o diferenciación cívica pero no de manera absoluta porque el potencial democrático está presente. A continuación, se detallan esos tres factores.

El contexto nacional-global de México define la civilidad genérica de su sociedad. Es un país en el cual el estado de su ciudadanía es diferenciado, pero mayoritariamente precario. Si bien cuenta con un Estado-nación (e instituciones) sustentado legalmente con preceptos democráticos, en la práctica, su ciudadanía no es sustancial. Esto se debe, en parte, a que las interacciones sociales están estructuradas, en un proceso histórico de largo plazo, en la desigualdad, el autoritarismo y la corrupción, mismas que durante el neoliberalismo se han agudizado con un énfasis cívico de privatización e individualismo (Escalante, 2015). Por ello, la civilidad promedio del mexicano se construye en ambientes de distribución inequitativa de la riqueza y del acceso a oportunidades, de autoritarismo, desafección política y desapego a la democracia, y de incumplimiento de la ley con impunidad y complicidad.

En los hechos, aunque se ‘promueva’ en las diversas instituciones sociales un civismo formal de libertad, igualdad, justicia y solidaridad tendiente a la democracia, las prácticas configuran escenarios cívicos de tolerancia a las injusticias, los abusos de poder y la violencia (Escalante, 2002), es decir, más ligada al modelo de sociedad autoritaria, lo que no significa que no existan prácticas cívicas democráticas, aunque no son las comunes y mucho menos las predominantes. Esa civilidad genérica es el civismo primario (o de origen) de los estudiantes del bachillerato de la Universidad.

El entorno institucional y las condiciones concretas de las escuelas (y el de sus actores educativos) representan de manera más concreta los dos ámbitos del civismo, siempre en tensión y contradicción. En el bachillerato universitario no existe (no ha existido) una materia o programa dedicado a la formación cívica lo que indica que ésta se considera implícita en sus planes y programas de estudio, en su entorno académico y en las interacciones cotidianas de su comunidad. Es en la estructura curricular y en los diversos discursos institucionales (de la ENP y del CCH, así como de las instancias centrales de la Universidad), en donde aparecen ciertos principios cívicos que orientan y condicionan dicha formación. El hecho de ser ciertamente implícita genera en la comunidad, entre otras cosas, una subjetividad no sólo diversa y de 'libre albedrío', sino además ambigua, contradictoria y en tensión.

En términos formales en el bachillerato universitario existen dos modelos cívicos (derivados del marco normativo autónomo de la Universidad), uno más cargado al liberal, el de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), y otro al republicano, el de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

La estructura curricular de la ENP, derivada de su historia como institución, está nutrida de sustentos positivistas y liberales que colocan a la ciencia (sobre todo experimental) en un lugar predilecto, y al trabajo individual (estudiantil y docente, principalmente) como la dinámica principal de aprendizaje y enseñanza; en este sentido se impulsa fuertemente una cultura que promueve valores como la responsabilidad individual, la competitividad y el objetivismo del aprendizaje (disciplinar). En la prepa, algunos contenidos cívicos aparecen en el currículo, y también mediante campañas de difusión. Otros valores universitarios promovidos son el laicismo, la autonomía y el emprendedurismo.

En cuanto al CCH, su plan y programas de estudios tienen un mayor cúmulo de principios republicanos que exhortan a la promoción de una cultura de la colaboración tanto en el trabajo estudiantil como en el académico; asimismo, contempla la necesidad de promover la conciencia social, la cultura y el pensamiento críticos y algunas habilidades políticas como la participación en la vida pública. El trabajo escolar es estructurado para que el estudiante intervenga directamente (con el acompañamiento de sus profesores) en sus aprendizajes. En el plano discursivo de la institución también aparecen más alocuciones a la crítica social, la solidaridad contra las injusticias sociales, la inclusión y la intervención en los problemas de la comunidad.

En las dos escuelas observadas, la ENP 7 y el CCH Oriente, se identificaron procesos de formación cívica distintos desde el ámbito formal, pero con ciertas similitudes en el práctico (como se detallará más adelante en las interacciones cívicas). Lo primero debido a sus propias particularidades institucionales como la existencia *en la ENP 7* de una *mayor promoción del trabajo (participación y evaluación) individual, lo que deriva en la construcción de* subjetividades fuertemente individualizadas; grupos escolares con mayor sobrepoblación, espacios escolares más reducidos por lo que el hacinamiento es común; además, las clases se estructuran a manera de cátedras, por lo que es complicado promover actividades colectivas y de convivencia. De modo distinto, en el CCH Oriente el trabajo académico incentivado es más cooperativo, tendiente a lo colegiado, hay menor hacinamiento en los salones y espacios escolares, y las clases presentan didácticas de trabajo grupal.

Las coincidencias son en varios sentidos. Desde el contexto: la mayoría de los alumnos es de bajos ingresos y reside en el oriente de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, caracterizado por la marginación y alejado de los planteles. Desde el entorno: las escuelas se ubican en 'fronteras políticas' que hacen difícil resolver problemas del ambiente escolar como la inseguridad y violencia, el excesivo tránsito vehicular y peatonal, y la escasa infraestructura cultural; además cabe decir, que muchos de estos problemas permean gravemente la convivencia de los estudiantes al interior de sus escuelas con la venta y el consumo de estupefacientes, la violencia, y el acoso constante de la delincuencia. Desde lo institucional: existen desventajas derivadas de las mismas estructuras de organización universitaria: insuficiencia en la infraestructura y servicios, sobrepoblación estudiantil, condición laboral precaria de la mayor parte de sus docentes, y un sindicalismo tradicional que muchas veces no articula los contratos colectivos de trabajo con las necesidades académicas de los alumnos, lo que produce cierta estandarización en los servicios dirigidos a comunidades heterogéneas de alumnos.

En suma, el ámbito formal del civismo (liberal o republicano) en las dos escuelas es distinto al civismo práctico que se corresponde más con la civilidad genérica tanto de alumnos como de los demás actores universitarios. Son los estudiantes quienes aparecen como el sector más endeble.

Las interacciones cívicas de los alumnos son muy similares en la ENP 7 como en el CCH Oriente y se desarrollan en tres tipos de espacios: las aulas donde cursan sus clases curriculares, los lugares donde realizan sus actividades extracurriculares, y las zonas donde pasan su tiempo libre; en cada uno de estos espacios existen normas cívicas que responden a actores diversos, por lo que es variable la capacidad de agencia de los jóvenes. Esto no significa que cada espacio esté aislado de los demás; por el contrario, están claramente articulados a la estructura institucional y social, pero las relaciones cívicas que se configuran son diferenciadas para cada uno de los sujetos que participan debido, entre otros factores, a sus propias condiciones sociales y trayectorias individuales. A continuación, se presentan algunas tendencias.

La presencia (y permanencia) de los estudiantes en los tres tipos de espacios escolares es fundamental para el desarrollo de su formación cívica. Es relevante ver que, a pesar de que jurídicamente gozan de igualdad de circunstancias para estar en todos o en cualquiera de esos espacios, su estancia es desigual: las clases curriculares tienen el carácter de ser obligatorias y aunque todos los alumnos están presentes al menos, al inicio de su incorporación al bachillerato, conforme pasa el tiempo un porcentaje importante quedará rezagado y/o excluido. En las actividades extracurriculares (que se cursan de manera voluntaria) desde su propia capacidad de oferta, sólo una minoría puede incorporarse a ellas. Por su parte, el tiempo libre, aunque es usado por todos los estudiantes, una gran proporción lo destina para sus compromisos escolares y/o necesidades básicas; quienes se 'generan' oportunidades para destinarlo al ocio, a veces les implica sacrificar sus responsabilidades escolares. En realidad, la presencia de los estudiantes en su escuela (clases, actividades extracurriculares y tiempo libre) es diversa, producto de las propias políticas escolares que son homogéneas para un sector muy heterogéneo.

La infraestructura y los servicios escolares también son un factor importante en la civilidad de los jóvenes; en estas escuelas, son limitados para atender la sobrepoblación estudiantil. En este sentido los jóvenes padecen, en el hacinamiento, escasez o austeridad, lo que genera, por un lado, la exclusión o la inclusión de forma diferenciada; y por el otro, que tengan que asumir parte de los costos, lo que deja en desventaja a muchos. Por ello, en los distintos espacios existen alumnos mejor posicionados que otros, dependiendo los capitales (culturales y sociales)

con los que cuentan. Por esta razón, en esos lugares escolares, son minorías quienes pueden hacer uso de ellos con la anuencia de quienes los rigen.

En esta dinámica de civilidad diferenciada, existe una constante: los estudiantes no son incluidos en la elaboración de las normas ni en su evaluación; es una heteronomía - fundamentalmente adulta- la que 'intenta' promover (por el civismo formal) la autonomía de los jóvenes. En las clases curriculares, los docentes norman, pero su heterogeneidad laboral y profesional condiciona las numerosas formas de dar clases; en las actividades extracurriculares además de quienes las imparten se involucran algunas autoridades lo que permite que se promueva su perspectiva. Durante el uso del tiempo libre, las normas emanan de diversos actores (autoridades, profesores, trabajadores administrativos y estudiantes) por lo que son lugares en constante disputa y malestar. Cuando son los propios alumnos quienes los norman, éstos por lo regular pertenecen a grupos organizados que son minorías en relación al conjunto de los estudiantes. En los tres casos, la tendencia es la misma: se norman de forma vertical o autoritaria, bajo criterios unívocos y arbitrarios; en algunas ocasiones amparadas por la legalidad (por ejemplo, la libertad de cátedra o el derecho a la libre organización) y/o la corrupción, y distanciadas del civismo formal.

Asimismo, en dichos planteles se observaron políticas escolares desarrolladas en una misma tendencia. En las clases, existe una presencia muy fuerte del enciclopedismo, de la cultura meritocrática y del individualismo derivada de los propios programas y las estructuras de acreditación, incluso en el CCH Oriente que cuenta con un currículo más dinámico, flexible y colegiado. Desde lo curricular, acreditar aparentemente es simple, pero en la práctica la heterogeneidad estudiantil, determinada por las estructuras sociales (de desigualdad, autoritarismo y corrupción) y las normativas de los docentes, coloca a pocos estudiantes en ese escenario (los integrados), a otros con menos posibilidades (los potencialmente incluidos), y al resto con escasas oportunidades (los potencialmente excluidos). Desde el plano cívico también se suscita la heterogeneidad; si bien se reproduce la civilidad genérica es de manera diferenciada. No obstante, es en las clases curriculares donde los alumnos obtienen información relacionada con la civilidad formal de su escuela (democracia), y donde adquieren más conciencia de las prácticas autoritarias; de hecho, es el espacio de mayor tensión entre ambas civilidades.

Las actividades extracurriculares presentan también una orientación estandarizada: meritocrática e individualista, y se perfila más hacia la aplicabilidad de los aprendizajes. Quienes cursan este tipo de disciplinas, describen experiencias satisfactorias (habilidades, conocimientos y convivencia), que les ayudan a fortalecer su autonomía. Cabe decir que una minoría es quien puede cursarlas y regularmente son estudiantes integrados o potencialmente incluidos en las clases curriculares; son quienes presentan mayor apego a la institución y a las autoridades, y quienes reciben una atención más favorable; incluso algunos de esos alumnos pasarán a ser cuadros institucionales. La civilidad genérica que despliegan los estudiantes es más homogénea, desde una posición más privilegiada y articulada a la 'institución': asumen una concepción tradicional (estigmatizada) de lo extracurricular, y por el otro, aprenden conocimientos y habilidades más vinculadas con la practicidad. El acercamiento con el civismo formal de sus escuelas es desde la perspectiva de la 'institución' (autoridades e impartidores).

Respecto a las acciones que los alumnos realizan en su tiempo libre existe menor referencia del ámbito formal de la civilidad porque están ligadas con mucha fuerza a la 'escuela de la vida'; pudieran presentarse más experiencias colectivas, pero pocas veces son democráticas. Para los alumnos, saber estar en esos lugares, haciendo lo 'que quieren', es desarrollar distintas habilidades como el burlar o negociar con cierta autoridad, estar alertas ante la vigilancia y 'aprovechar' los pequeños lapsos de libertad para satisfacer, aceleradamente, algunas de sus necesidades o intereses personales, de pareja o grupales. Por ello es diferenciada su presencia: hay más número de alumnos potencialmente incluidos y potencialmente excluidos de las clases curriculares, y no es común que los estudiantes integrados pasen mucho tiempo.

Si bien durante el tiempo libre los alumnos tienen mayores libertades (o al menos así lo sienten), en esos lugares se suelen normalizar ciertas prácticas que vulneran su autonomía como el consumo y la venta de estupefacientes (y sus consecuentes adicciones), la extorsión y el robo, la violencia (género), el autoritarismo, la falta de participación en los espacios públicos, y la polarización estudiantil. Aunque los jóvenes 'comparten' espacios con sus 'iguales', no suelen conformarse como comunidad. La civilidad genérica que se desenvuelve es heterogénea, y más cercana a lo que se vive fuera de las escuelas, por lo que el riesgo y malestar son permanentes.

La formación cívica que desarrollan los estudiantes en la ENP 7 y en el CCH Oriente se caracteriza por ser heterogénea y profundamente diferenciada, pero en una misma dirección: genérica; en los hechos, se fortalecen las estructuras de desigualdad, autoritarismo y corrupción, en las cuales, los jóvenes desarrollan una mayor tolerancia al malestar, cierta fragmentación como sector y poca actividad en la vida pública de sus escuelas.

La capacidad de agencia que los alumnos van logrando en sus escuelas se desarrolla cuando trascienden los roles tradicionales en lo colectivo. A veces esa capacidad está articulada al civismo formal, pero no es algo planeado pues pocas veces es dirigida abiertamente por la institución o la comunidad -esto se observa por las nulas intervenciones para promover valores, actitudes y acciones colectivas para construir comunidad universitaria-, sino que es fomentada por iniciativas personales (de estudiantes, profesores, autoridades y/o trabajadores), lo que también genera heterogeneidad.

En las clases curriculares, en las actividades extracurriculares y en el uso del tiempo libre, es fundamental el papel de los profesores, las autoridades y demás actores involucrados, para darle otra dirección (la formal o democrática) a la civilidad de los jóvenes; pero requiere planeación y, sobre todo, coherencia entre las interacciones desplegadas por los distintos integrantes de la comunidad con las normas diseñadas y legitimadas también por los alumnos. Se estaría hablando del mutuo cumplimiento de las responsabilidades académicas y administrativas, de la apropiación (y del cuidado) de sus espacios de convivencia, y del establecimiento de lenguajes, prácticas y objetivos comunes. Sí existen estudiantes que desarrollan estas capacidades, pero no son la mayoría.

Ante este escenario de formaciones cívicas, se presenta una sistemática discrepancia entre el modelo normativo de los diseños institucionales y la formación práctica. La discordancia radica, principalmente, en que, las normas devenidas de lo institucional están cargadas de contenidos y principios incluyentes, tolerantes y participativos, pero en los hechos, los contextos en donde los estudiantes (y los demás actores) interactúan, la civilidad práctica, son profundamente autoritarios, desiguales y muchas veces desarrollados en la corrupción. Aunque la institución da por sentado que sus normas se cumplen, la formación integral (que implica la formación ciudadana) de los estudiantes es muy limitada y 'dirigida' sobre todo por el 'azar cívico' (civilidad genérica) que establece un civismo que favorece la reproducción de esas estructuras sociales, y con ello la construcción de escenarios de injusticia social.

Los datos recabados en este trabajo ayudaron a conocer, de manera exploratoria, y bajo una perspectiva docente, algunos de los rasgos generales de la civilidad de los alumnos del bachillerato universitario, así como los elementos formales y prácticos que existen en la ENP 7 y en el CCH Oriente (la institución, el entorno y la comunidad), y que contribuyen a que dicha formación tenga distintas y análogas orientaciones: la civilidad de los estudiantes es heterogénea y diferenciada (con una tendencia al civismo común) y ambas escuelas contribuyen al promover (o no combatir) las prácticas cívicas genéricas. Para llegar a esta conclusión ha sido esencial la indagación de distintas experiencias de los estudiantes en su espacio escolar.

Si bien se encontró que el papel del bachillerato de la *Universidad de la Nación*¹¹⁷ es fundamental para contribuir con el proceso de ciudadanización de los jóvenes del país, también se observó que se requiere desarrollar una educación cívica democrática que permita una mayor y mejor coherencia entre la civilidad formal y la práctica, pero desde las propias interacciones escolares y sociales (lo que implica una reestructuración en el diseño y aplicación de las normas sociales), y no con medidas paliativas como incorporar alguna asignatura, programa o campaña informativa.

La educación cívica democrática requiere de la reformulación institucional pero también de la comunidad. Un elemento clave es el manejo que se le dé a la heterogeneidad de los estudiantes (así como de los demás actores escolares) que no sólo se limita a una pluralidad numérica. Por ello es necesario:

- Visibilizarla desde las estructuras sociales que la definen en el plano de la desigualdad, el autoritarismo y la corrupción; es necesario recuperar la historia de las escuelas construidas e institucionalizadas con consensos y exclusiones.
- Analizarla mediante un diagnóstico colectivo que sume las distintas perspectivas de los actores, reconociendo (en la práctica) a los estudiantes como sujetos sociales al incorporar sus diversas maneras de observación, reflexión, organización y participación.
- Reconocer la dimensión política de transformación que caracteriza a las comunidades universitarias, concebidas como una dimensión micro de la sociedad; pensar desde lo local los problemas comunes permite construir comunidad.

¹¹⁷ Actual eslogan de la UNAM.

- Diseñar políticas públicas de justicia social y distributiva (que incluye la construcción y el uso de lo espacial) en los servicios educativos, que incluye, obligadamente mejorar las condiciones laborales, académicas y políticas de los profesores.

Finalmente cabe decir que la formación cívica de los estudiantes requiere de espacios políticos de decisión. La necesidad de construir formas de vida democráticas implica convertir a los órganos colegiados institucionalizados en verdaderos espacios de participación y de representatividad (también estudiantil) que se enfoquen a atender los problemas que enfrentan los jóvenes para lograr su formación integral; también deben democratizarse las diferentes expresiones políticas de la comunidad porque eso permitirá construir una sociedad civil cívica, en donde los alumnos tengan una importante capacidad de decisión porque es fundamental que se atiendan sus problemáticas e desde su perspectiva (política) e intervención directa.

FUENTES CONSULTADAS

- Academia Mexicana de los Derechos Humanos. (2008). *Diagnóstico sobre la violencia en la educación media superior y las relaciones entre estudiantes y docentes para la promoción de los derechos humanos y las relaciones igualitarias*. México: Academia Mexicana de los Derechos Humanos.
- Adorno, Theodor. (1980). *Minima moralia. Reflexiones desde la vida dañada*. Madrid: Taurus.
- Adorno, Theodore; Frenkel-Brunswik, Else; Levinson, Daniel J. y Sanford. R. Nevitt. (1969). *The Authoritarian Personality*. Nueva York: Norton and Company.
- Álvarez Enríquez, Lucía. (2019). *(Re) pensar la ciudadanía en el siglo XXI*. México: UNAM-CIICH-Juan Pablos Editor.
- Álvarez, Juan Luis y Jurgenson, Gayou. (2009). *Investigación cualitativa, fundamentos y metodología. Cómo hacer investigación*. México: Paidós Educador.
- Animal Político. (2017). "Inseguridad en las delegaciones". En *Revista Animal Político*, México. En <http://www.animalpolitico.com/2017/08/inseguridad-delegaciones-cdmx/>. Consultado el 3 de febrero de 2018.
- AAPAUNAM. (2013). *Legislación Académico-Laboral Universitaria*. México: Asociación Autónoma del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma De México. En <http://www.aapaunam.mx/assets/estatuto-del-personal-academico-de-la-unam2.pdf>>. Consultado el 12 de abril de 2018.
- Arango, Joaquín. (2006). *Ciudadanía, diversidad y civismo*. Madrid: Centro de Estudios sobre Ciudadanía y Migraciones del Instituto Universitario Ortega y Gasset. Recuperado el 22 de mayo de 2018 de: <http://www.ortegaygasset.eu/fog/ver/314/circunstancia/ano-iv---numero-10---mayo-2006/ensayos/ciudadania-la-llamativapopularidad-contemporanea-de-una-vieja-nocion>, p. 1).
- Arendt, Hannah (2001). *Los orígenes del totalitarismo*. España: Taurus.
- Aristóteles. (2007). *Política*. Madrid: Tecnos.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano. (1990). "El carácter nacional de la UNAM. La Universidad Nacional y las universidades públicas estatales. Hacia un sistema nacional universitario", en Pozas Horcasitas, Ricardo (coord). *Universidad y sociedad*. México: Porrúa.
- Arredondo Navarro, Alejandro. (2011). Educación, pobreza y desigualdad en el bachillerato mexicano. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Cámara de Diputados. En <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/camara/Centros-de-Estudio/CESOP/Estudios-e-Investigaciones/Documentos-de-Trabajo>>. Consultado el 2 de noviembre de 2015.
- Ávila Ramos, Juventino (coord..). (2012). *Prontuario de acreditación, deserción y reprobación. Matemáticas*. México: CCH-UNAM. En <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/ProMatem%C3%A1ticas.pdf>>. Consultado el 9 de diciembre de 2016.
- ----- (2012a). *Prontuario de acreditación, deserción y reprobación. Ciencias Experimentales*. México: CCH-UNAM. En <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/ProExperimentales.pdf>>. Consultado el 9 de diciembre de 2016.
- ----- (2012b). *Prontuario de acreditación, deserción y reprobación. Talleres*. México: CCH-UNAM. En <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/ProTalleres.pdf>>. Consultado el 9 de diciembre de 2016.
- ----- (2012c). *Prontuario de acreditación, deserción y reprobación. Histórico Social*. México: CCH-UNAM. En <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnosticotalleres.pdf>>. Consultado el 9 de diciembre de 2016.
- Balibar, Étienne. (2013). *Ciudadanía*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo. <file:///C:/Users/GATO/Desktop/Brujerismo/Doctorado/6o%20semestre/Nuevas%20fuentes%20de%20consulta/Ciudadan%C3%ADa/Balibar_Ciudadania.pdf>. Consultado el 12 de octubre de 2017.

- Banco Mundial. (2015). *Informe anual*. EUA: Banco Mundial. En <<http://www.bancomundial.org/es/about/annual-report>>. Consultado el 3 de febrero de 2017.
- Beck, Ulrich. (2010). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Madrid: Paidós.
- Béjar, Helena. (1989). "La cultura del individualismo". En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (REIS), n° 46, pp. 51-80. Madrid.
- Bellinghasen, Hermann. (1979). "UNAM: ¿Cuál es la bronca?" En *Revista Nexos*, 1 septiembre, 1979. México. <<https://www.nexos.com.mx/?p=3423>>.
- Benedicto, Jorge y Morán, María Luz. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Bentham, Jeremy. (2009). *En defensa de la usura*. Madrid: Sequitur.
- Castillo Berthier, Héctor. (2008). *Juventud, cultura política social. Un proyecto de investigación aplicada en la ciudad de México, 1987-2007*. México: Secretaría de Educación Pública-Vivir Mejor-Instituto Mexicano de la Juventud.
- Bobbio, Norberto; Matteucci, Nicola y Pasquino, Gianfranco. (1983). *Diccionario de política*. México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre. (1990). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Braveman, Paula. (2006). *Health Disparities and Health Equity: Concepts and Measurement*. EUA: Annual Review of Public Health. En <<https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.publhealth.27.021405.102103>>. Consultado el 24 de febrero de 2019.
- Briceño León, Roberto. (2007). "Violencia Urbana en América Latina: Un modelo sociológico de explicación". *Revista Espacio Abierto*, vol. 16, núm. 3, julio-septiembre, 2007, pp. 541-574. Venezuela: Universidad del Zulia Maracaibo.
- Buquet, Ana; Cooper, Jennifer; Mingo, Araceli, y Moreno, Hortencia. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: PUEG-UNAM
- Camacho Servín, Fernando. (2018). "Han presentado 251 quejas por acoso sexual en la UNAM. El Tribunal Universitario inició 216 procedimientos sancionadores". En Periódico La Jornada, jueves 13 de septiembre de 2018, p. 6. En <<https://www.jornada.com.mx/2018/09/13/politica/006n1pol>>. Consultado el 8 de enero de 2019
- Camps, Victoria y Giner, Salvador. (2011). *Manual de civismo*. España: Ariel.
- Carracedo, José Rubio; Salmerón, Ana María, y Toscano Méndez, Manuel (eds.). (2003). "Educar para la ciudadanía: perspectivas ético-políticas", en *Revista Contrastes*, suplemento VIII. España.
- Casanova Cardiel, Hugo (coord.). (2017). *La UNAM y su historia. Una mirada actual*. México: UNAM-IISUE.
- Casar, María Amparo. (2015). México: *Anatomía de la corrupción*. México: CIDE-IMCO.
- Castro López, María Inés. (2006). *Educación y ciudadanía: miradas múltiples*. México: UNAM-CESU-PLAZA Y VALDES.
- Castro, María Inés, Rodríguez Ousset, Azucena y Smith, Marcia. (2014). *La construcción de ciudadanía en la educación media superior: un estudio de caso sobre docentes de la UNAM*. México: UNAM-IISUE.
- CCH Oriente. (2017). Página electrónica. En <<http://www.cch-oriente.unam.mx/>>. Consultado el 4 de diciembre de 2016.
- CCH Oriente. (2018). "Comunicado de profesores, alumnos y trabajadores administrativos [del CCH Oriente]". (2018). México.
- Centro de Análisis Multidisciplinario de la Facultad de Economía. (2004). *Poder adquisitivo del salario del personal académico de la UNAM*. México: UNAM-CAM-FEco.

- Centros de Integración Juvenil (2013). *Diagnóstico del contexto socio-demográfico del área de influencia del CIJ Iztapalapa Oriente*. México: CIJ.
- Cicerón, Marco Tulio. (2014). *La República*. España. Alianza editorial.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Plan de estudios actualizado*. México: CCH-UNAM. En <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Plan1996.pdf>. Consultado el 12 de septiembre de 2019.
- ----- (1998). "Reglamento del Colegio de Ciencias y Humanidades". Publicado en *Gaceta UNAM* el día 28 de septiembre de 1998. México: CCH-UNAM. En <http://www.cch.unam.mx/legislacion>. Consultado el 3 de diciembre de 2016.
- ----- (2006). *Orientación y sentido de las áreas*. México: UNAM-CCH.
- ----- (2011). *Diagnóstico Institucional para la revisión curricular*. México: CCH-UNAM. En https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnostico_institucional_r2013.pdf. Consultado el 9 de diciembre de 2016.
- ----- (2012). *Diagnóstico del Área de Matemáticas para la actualización del plan y los programas de estudio del Colegio de Ciencias y humanidades de la UNAM*. México: CCH-UNAM. En <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnosticomatematicas.pdf>. Consultado el 9 de diciembre de 2016.
- ----- (2012a). *Diagnóstico del Área de Ciencias Experimentales para la actualización del plan y los programas de estudio del Colegio de Ciencias y humanidades de la UNAM*. México: CCH-UNAM. En <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnosticoexperimentales.pdf>. Consultado el 9 de diciembre de 2016.
- ----- (2012b). *Diagnóstico del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación para la actualización del plan y los programas de estudio del Colegio de Ciencias y humanidades de la UNAM*. México: CCH-UNAM. En <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnosticotalleres.pdf>. Consultado el 9 de diciembre de 2016.
- ----- (2012c). *Diagnóstico del Área Histórico-social para la actualización del plan y los programas de estudio del Colegio de Ciencias y humanidades de la UNAM*. México: CCH-UNAM. En <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnosticotalleres.pdf>. Consultado el 9 de diciembre de 2016.
- ----- (2017). Formas de acreditación. http://www.cch.unam.mx/padres/formas_acreditacion. Consultado el 3 de diciembre de 2016.
- ----- (2019). Página electrónica. En <https://www.cch.unam.mx/estudiantil/?q=node/10>. Consultado el 29 de enero de 2019.
- Conde Flores, Silvia L. (2008). "Educación y construcción de ciudadanía". En *Revista Folios*, Año II, N° 10. México: Instituto Electoral del estado de Jalisco.
- Consejo Académico del Bachillerato (CAB). (1994). "Sobre las finalidades del bachillerato". México: UNAM, documento aprobado en su sesión celebrada el día 27 de abril de 1994.
- ----- (1997). *POLÍTICAS GENERALES PARA EL FORTALECIMIENTO DEL BACHILLERATO DE LA UNAM*. Memoria documental 1993-2013. México: UNAM. Aprobado por el Pleno del Consejo el 28 de octubre de 1997.
- ----- (2001). "Lineamientos generales para la evaluación del aprendizaje", Versión preliminar, septiembre 25 de 2001. México: UNAM.

- ----- (2012). *Aprendizajes esenciales para el Bachillerato de la UNAM. Formación de actitudes y valores*. México: UNAM-CAB.
- Corbonell, Jaume. (2006). *Una democracia fuerte para favorecer la innovación*. Madrid: Editorial Morata.
- Córdova, Lorenzo; Flores, Julia Isabel; Alejandre, Omar, y Vázquez, Del Mercado Salvador. (2015). *El déficit de la democracia en México. Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*. México: UNAM-IIJ.
- DGCCH. (2013). “La Enseñanza Media Superior en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades”. En UNAM (2013). *Seminario de Funcionamiento y Organización de la UNAM. Memoria*. Celebrado del 10 al 19 de junio de 2013, el cual fue previsto para los dos subsistemas de Bachillerato. Documento.
- DGENP. (2013). “La Enseñanza Media Superior en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades”. En UNAM (2013). *Seminario de Funcionamiento y Organización de la UNAM. Memoria*. Celebrado del 10 al 19 de junio de 2013, el cual fue previsto para los dos subsistemas de Bachillerato. Documento.
- **Diario Oficial de la Federación, 2014**
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier. (2014). “La construcción educativa del nuevo sujeto neoliberal”. En *Revista El Viejo Topo* 320/ septiembre 2014. Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural.
- Diplomado para la formación de Directivos de la Enseñanza Media Superior. (2014). Memoria. México: UNAM.
- Dresser, Denise. (2000). “La UNAM. Máscara y espejo”. En *revista Proceso*, 12 de febrero de 2000. México.
- Durand Ponte, Víctor Manuel. (2001). *La formación cívica de los estudiantes de la UNAM*. México: Porrúa.
- ----- (2010). *Desigualdad social y ciudadanía precaria. ¿Estado de excepción permanente?* México: siglo XXI-UNAM.
- ----- (2015). *La formación cívica universitaria*. Documento en borrador.
- ----- (2018). *Cómo entender la ciudadanía precaria en México (Preliminar)*. Documento en borrador.
- El Colegio de México. (2018). *Desigualdades en México, 2018*. México: El Colegio de México.
- *El Universal*. (2009). “Iztapalapa. Sus habitantes, vivienda y problemas”, jueves 10 de diciembre de 2009. México. Disponible en: <http://archivo.eluniversal.com.mx/notas/645276.html>. Consultado el 20 de enero de 2018.
- Elias, Norbert. (2016). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: FCE.
- Elias, Norbert y Dunning, Eric. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: FCE.
- Escalante Gonzalbo, Fernando. (1989). “La corrupción política. Apuntes para un modelo teórico”. En *Revista Foro Internacional*, Vol. 30, núm. 2. Octubre-diciembre de 1989. México: COLMEX.
- ----- (2002). “El ciudadano inexistente”. En *Revista Nexos*, 1 de octubre de 2002. México. En <https://www.nexos.com.mx/?p=10604>. Consultado el 2 de febrero de 2018.
- ----- (2015). *Historia mínima del neoliberalismo*. México: El Colegio de México.
- Erlandson, David A.; Harris, Edward L.; Skipper, Barbara L. & Allen, Steve D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Escuela Nacional Preparatoria. (1998). *Reglamento de la Escuela Nacional Preparatoria*. Publicado en *Gaceta UNAM*, el 28 de septiembre de 1998. México: UNAM.
- ----- (2017). *Historia de la ENP*. En <http://www.sanildefonso.org.mx/expos/preparatoria/>. Consultado el 12 de febrero de 2019.

- ----- (2019). Página electrónica de la ENP. En <http://enp.unam.mx/ete/index.html>. Consultado el 12 de febrero de 2019.
- Esquivel Hernández, Gerardo. (2015). *Desigualdad extrema en México. Concentración del poder económico y político*. México: OXFAM. Disponible en: http://cambialasreglas.org/images/desigualdadextrema_informe.pdf. Consultado el 14 de febrero de 2016.
- Fernández Alatorre, Ana Corina. (2017). "El estudio de la violencia escolar: Breves reflexiones". En *Revista Universitaria*, número 20, enero-abril de 2017. México: UPN.
- Fernández, Alberto. (2013). "El rechazo a las cuotas". En *Revista Letras libres*, 25 de abril de 2013. México. Disponible en: <http://www.letraslibres.com/mexico-espana/unam-1999-2013-que-hemos-aprendido>.
- Fine Gary, Alan. (2003). *Towards a peopled ethnography developing theory from group life*. In *Review Ethnography*. London: SAGE Publications.
- Fix Fierro, Héctor; Flores, Julia Isabel y Valadés, Diego. (Coord.). (2017). *Los mexicanos y su constitución. Tercera encuesta nacional de cultura constitucional. Centenario de la Constitución de 1917*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM
- Foucault, Michel. (1998). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Editorial Siglo Veintiuno.
- Gaceta oficial del Distrito Federal. (2013), 22 de octubre de 2013, México: Gobierno del DF. Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Distrito%20Federal/wo86647.pdf>. Consultado el 13 de agosto de 2018.
- García Anaya, María del Pilar. (2001). "La integración escolar desde una perspectiva intercultural". En Piña, Juan Manuel, Furlan, Alfredo y Sañudo Lya (coordinadores). (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas. Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 2: Acciones, Actores y Prácticas Educativas*. México: GRUPO IDEOGRAMA EDITORES y Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gargarella, Roberto. (2001). *El republicanismo y la filosofía política contemporánea*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Garzón Lozano, Luis Eduardo. (1998). *La historia y la piedra. El Antiguo Colegio de San Ildefonso*. México: Porrúa
- Giddens, Anthony. (2015). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gil-Jaurena, I., Ballesteros, B., y Mata, P. (2016). *Ciudadanía: significados y experiencias. Aprendizajes desde la investigación. Foro de Educación*, 14 (20), 283-303. En <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.014>. Consultado el 6 de octubre de 2016.
- Giroux, Henry. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Goche, Flor. (2012). "UNAM: más de 13 millones en sueldos de exfuncionarios". En *Revista Contralínea*, 15 de enero de 2012. México. En <http://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2012/01/15/unam-mas-de-13-millones-en-sueldos-de-exfuncionarios/>. Consultado el 2 de febrero de 2019.
- ----- (2015). "Vergonzosos", salarios de profesores en la UNAM". En *Revista Contralínea*, febrero 17 de 2015. México.
- González Casanova, Pablo. (1971). "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades". En *Gaceta UNAM*, 1971. Número extraordinario, 1 de febrero de 1971. México: UNAM.
- ----- (1981). "La cultura política de México". En *revista Nexos*, 1 septiembre, 1981. México. En <https://www.nexos.com.mx/?p=3958&>. Consultado el 15 de abril de 2018.
- Google maps. Consultado el 15 de agosto de 2018.
- Grushin, B. (1992). *El tiempo libre y problemas actuales*. Montevideo: Pueblos Unidos.
- Guevara Niebla, Gilberto. (1999). "Mexicanos sin civismo". En *Revista Nexos*, 1 de febrero de 1999. México. En <http://www.nexos.com.mx/?p=10604>. Consultado el 23 de agosto de 2016.

- ----- (2000). *Civismo contra la barbarie*. En Instituto Federal Electoral. *Foro de educación cívica y cultura política democrática*. México. IFE.
- Gundermann Kroll, Hans. (2013). "El método de los estudios de caso". En Tarrés, María Luisa (Coord.). (2013). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO México y El Colegio de México.
- Guzmán Gómez, Carlota y Serrano Sánchez, Olga Victoria. (2011). "Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM". En *Revista de la educación superior*, ISSN: 0185-2760, Vol. XL (1), No. 157, enero-marzo de 2011, pp. 31-53. México: ANUIES.
- Habegger, Sabina y Mancilla, Lulia. (2006). "El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio". En <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/365/Habegger%20y%20Mancilla_EI%20poder%20de%20la%20cartografia%20social.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Consultado el 12 de agosto de 2018.
- Hammer, Dean y Wildavsky, Aaron. (1990). "La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa". En *revista Historia y Fuente Oral*. ISSN: 0214-7610. No. 4, Entrevistar... ¿Para Qué? Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Herrera Beltrán, Claudia (1997). "El Tribunal Universitario, formalista y desacreditado". En *La Jornada*, 29 de octubre de 1997. México. En <http://www.jornada.com.mx/1997/10/29/tribunal.html>. Consultado el 12 de febrero de 2019.
- Hetherington Marc, J., y Weiler, Jonathan. (2009). *Authoritarianism & Polarization in American Politics*. USA: Cambridge University Press.
- Hobbes, Thomas. (2009). *Leviatán: o la materia. Forma y poder de un estado eclesiástico y civil*. Madrid: Alianza Editorial.
- Horrach Miralles, Juan Antonio. (2009). "Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos". En *Revista de Filosofía Factótum*. N° 6. México.
- INEE. (2016). *Estudio internacional de educación cívica y ciudadana*. México: INEE. Disponible en <http://www.inee.edu.mx/index.php/evaluaciones-internacionales/civica-2016>
- INEGI (2007). *Encuesta Origen-destino*. México: INEGI. Disponible en http://bicitekas.org/wp/wp-content/uploads/2013/07/2007_Encuesta_Origen_Destino_INEGI.pdf. Consultado el 3 de abril de 2018.
- ----- (2012). *Censo de Población y Vivienda 2010*. En <http://www.censo2010.org.mx/>
- ----- (2014). *Censos económicos*. México. INEGI. Disponible en http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/ce/ce2014/doc/minimonografias/mdf_ce2014.pdf. Consultado el 3 de abril de 2018.
- ----- (2015). *Anuario estadístico y geográfico de Distrito Federal 2015*. México: INEGI-CDMX.
- ----- (2016). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015*. Distrito Federal. México: INEGI.
- Instituto Mexicano de la Juventud e Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. (2012). *Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012*. México: IMJUVE/IIJ-UNAM.
- Jefferson, Thomas. (2014). *Escritos políticos*. Madrid: Tecnos.
- Jiménez Rueda, Julio. (1955). *Historia Jurídica de la Universidad de México*. México: UNAM-FFyL.
- Jiménez, Eugenia. (2017). "En 7 años, aumentó 47% el consumo de drogas en México". En *Milenio Diario*, 26 de junio de 2017. México. En http://www.milenio.com/policia/encuesta-consumo-drogas-alcohol-tabaco-mexico-manuel_mondragon-noticias_0_982101961.html.
- Jurado Cuellar, Silvia. (2015). *2014-2015. Informe de actividades de la ENP*. México. UNAM.
- ----- (2016). *2015-2016. Informe de actividades de la ENP*. México. UNAM.

- ----- (2018). *Informe de gestión 2014-2018*. México: UNAM-ENP.
- ----- (2019). Discurso de bienvenida. México: UNAM. En <http://dgenp.unam.mx/direccgral/directora/mensaje.pdf>. Consultado el 12 de enero de 2019.
- Leca, Jean (1990), "Individualism and citizenship" en Turner, Bryan y Hamilton, Books, Doubleday. En: Bobes, Velia Cecilia (2007), *La nación inconclusa. (Re)constituciones de la ciudadanía y la identidad nacional en Cuba*, México, FLACSO-México.
- Lechner, Norbert. (2000). "Nuevas Ciudadanías". En *Revista de Estudios Sociales*, número 5, enero de 2000. Colombia: Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de los Andes. En <https://doi.org/10.7440/res5.2000.03>. Consultado el 13 de enero de 2019
- Lizcano Fernández, Francisco. (2012) "Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo". En *Polis* [En línea], 32. Publicado el 13 diciembre 2012. En <http://polis.revues.org/6581>;DOI:10.4000/polis.6581. Consultado el 19 octubre de 2016.
- Locke, John. (2015). *Dos ensayos sobre el gobierno civil*. España: Biblioteca nueva.
- Maquiavelo, Nicolás. (2016). *Discursos sobre la primera década de Tito Livio*. España. Alianza editorial.
- Marshall, T. M, y Bottomore, Tom. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza editorial.
- Martínez Carazo, Piedad Cristina (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. En *Revista Pensamiento & Gestión*, (20),165-193. [fecha de Consulta 24 de Junio de 2020]. ISSN: 1657-6276. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=646/64602005>
- Marván Laborde, María; Navarro Luna, Fabiola; Bohórquez López, Eduardo, y Concha Cantú, Hugo Alejandro. (2015). *La corrupción en México: percepción, prácticas y sentido ético. Encuesta Nacional de Corrupción y Cultura de la Legalidad. En colección Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*. México: UNAM-IIJ.
- Mata Zúñiga, Luis Antonio y Suárez Ibarra, Jesús Javier. (2016). "Semejantes y diferentes. Selección social en el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México". En *Revista Universidades*, vol. LXVII, núm. 68, abril-junio, 2016, pp. 9-22. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. En <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37346303004>>. Consultado el 19 octubre de 2017.
- Melucci, Alberto. (1998). "La experiencia individual y los temas globales en una sociedad planetaria". En Ibarra y Tejerían (Ed). *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*. Madrid: Trotta.
- Meyer, Lorenzo. (2017). *Nuestra tragedia persistente. La democracia autoritaria en México*. México: De bolsillo.
- Mill, John Stuart. (2007). *Del gobierno representativo*. España: Tecnos.
- Monsiváis, Carlos. (2004). "Cuatro versiones de Autonomía Universitaria". En *Revista Letras Libres*, 30 noviembre de 2004. México. En <http://www.letraslibres.com/mexico/cuatro-versiones-autonomia-universitaria>. Consultado el 3 de febrero de 2018.
- Montesquieu. (2015). *Del espíritu de las leyes*. España: Alianza editorial.
- Morris, S. D. (1992). *Corrupción y política en el México contemporáneo*. México: Siglo XXI.
- Muñoz, Francisco A. y Lorente Lindes, Marcelo. (2010). "CIVISMO". En wdb.ugr.es/~fmunoz/ruubikcms/useruploads/files/civismo.pdf. Consultado el 3 de septiembre de 2016.
- Nolasco Nájera, Jesús y Díaz Rivera, Judith Adriana. (2018). "Los foros estudiantiles como espacios para la formación ciudadana: una experiencia política". En *Revista EUTOPIA*, julio-diciembre de 2018. México: CCH-UNAM. En https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/subidas/Eutopia_29.pdf> . Consultado el 4 de marzo de 2019.
- Nussbaum, Martha. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.

- O'Donnell, Guillermo. (2004), "Notas sobre la democracia en América Latina", en *PNUD, La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas. El debate conceptual de la democracia*. Argentina: PNUD.
- Olson, Georgina y Navarro, Fernanda. (2015). "Delegación Iztapalapa padece inseguridad y falta de agua", en *Diario Excelsior*, 20 de abril de 2015. México. <http://www.excelsior.com.mx/comunidad/2015/04/20/1019659#imagen-1>. Consultado el 5 de febrero de 2019.
- Ordorika Sacristán, Imanol, Martínez Stack, Jorge y Ramírez Martínez, Rosa María. (2011). "La transformación de las formas de gobierno en el sistema universitario público mexicano: una asignatura pendiente". En *Revista de la Educación Superior*. ISSN: 0185-2760 Vol. XL (4), No. 160, octubre-diciembre de 2011, p 51-68. México: ANUIES.
- Ortega González, Lidia. (2007). "Consejo Académico Del Bachillerato (CAB)". México: UNAM-CAB. En <http://www.planeacion.unam.mx/unam40/2011/PDF/10.5-CAB.pdf>. Consultado el 20 de mayo de 2017.
- Parra, Alfonso. (1910). *Atlas histórico de la Escuela Nacional Preparatoria, desde su fundación hasta los momentos de celebrarse el centenario de la proclamación de la independencia*. México, s. e
- Paullier, Juan. (2015). ¿Por qué México es el único país de América Latina que no reduce la pobreza? en *BBC Mundo*, Ciudad de México, 24 julio 2015. En http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/07/150724_mexico_aumenta_pobreza_combate_jp. Consultado el 24 de mayo de 2016.
- Perales Franco, Cristina. (2015). "Noción de ciudadanía y formación cívica y ética en México". En *Revista Fronteras educativas*. México: ITESO. www.fronteraseducativas.iteso.mx. Consultado el 12 de diciembre de 2018.
- Peralta Terrazas, Víctor Efraín. (2017). *PRIMER INFORME DE LABORES 2016-2017. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente*. México: UNAM.
- ----- (2018). *INFORME DE LABORES 2017-2018. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente*. México: UNAM.
- Pérez Cervera, Julia. (2000). "Cultura política. Civismo para la democracia". En *Instituto Federal Electoral. Foro de educación cívica y cultura política democrática*. México. IFE.
- Pettit, Philip. (1997). *Republicanism*. Barcelona: Paidós.
- Pocock, J. G. A. (2008). *El momento maquiavélico: el pensamiento político florentino y la tradición republicana atlántica*. Madrid: Tecnos.
- Pogliaghi, Leticia; Mata Zúñiga, Luis Antonio, y Pérez Islas, José Antonio. (2015). *La experiencia estudiantil: Situaciones y percepciones de los estudiantes de bachillerato de la UNAM*. México: UNAM-SIJ.
- Pogliaghi, Leticia y Meneses, Marcela. (2018), "¿Cómo son los jóvenes estudiantes? Una propuesta analítica desde la investigación educativa". En *Revista Voces de la educación*, Volumen 3, número 5, pp.170-178. México Veracruz: Víctor Manuel Gutiérrez Torres.
- Puyol González Ángel. (2007). "Filosofía del mérito". En *Revista CONTRASTES. Revista Internacional de Filosofía. Volumen XII (2007). España: UNIVERSIDAD DE MÁLAGA*.
- QS World University Rankings by Subject. (2016). *The QS World University Rankings by Subject*. En <https://www.topuniversities.com/subject-rankings/2016>. Consultado el 3 de marzo de 2017.
- Ragin, Charles. (2000). *Fuzzy Set Social Science*. Chicago: Chicago University.
- Ramírez Sáiz, Juan Manuel. (1995). "Las dimensiones de la ciudadanía Implicaciones teóricas y puesta en práctica". En *Revista Espiral* [en línea] 1995, I (enero- abril): [Fecha de consulta: 25 de mayo de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13810205> ISSN 1665-0565. México: Universidad de Guadalajara.

- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. (23. ed.). En <https://dle.rae.es/?id=9NbSsL7>. Consultado el 15 de marzo de 2019.
- *Revista Regeneración*. (2017). "Este año 131 mil 589 jóvenes rechazados de la UNAM". En <http://regeneracion.mx/este-ano-131-mil-589-jovenes-rechazados-de-la-unam/>, publicado el 27 de marzo de 2017. Consultado el 3 de marzo de 2017.
- *Revista Chilango*, 28 agosto de 2013, Ciudad de México. En <https://www.youtube.com/watch?v=-SjCHOdJdFg&list=PLtQTOeHfL5lycnyeBv59MPwTrwOMsLpXs&index=28>. Consultado el 2 de enero de 2019.
- Reyes García, Luis. (2013). "La ciudadanía en México. Un breve recuento histórico". En *Revista Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre, 2013, pp. 113-149. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72630717005>. Consultado el 13 de noviembre de 2018.
- Robles Rosa, Leticia. (2015). "Presupuesto: las universidades libran la guillotina". En *Diario Excelsior*, 14 de septiembre de 2015, Ciudad de México. En <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/09/14/1045644>. Consultado el 13 de febrero de 2019.
- Rodó de Zárate, María. (2014). "Interseccionalidad y malestares por opresión a través de los Mapas de Relieves de la Experiencia" En Silva Nascimento Silva, MG and Silva, J Interseccionalidades, Género e Sexualidades na Análise Espacial. Todapalavra Editora. Ponta Grossa.
- Rodríguez, Pedro Gerardo. (2000). Educación ciudadana: Los límites y retos de la escuela. En <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/3/1166/23.pdf>. Consultado el 17 de enero de 2017.
- Román, José Antonio. (2017). "UNAM debe resolver sobrecupo y no aparentar compromiso social", en *Diario La Jornada*, martes 19 de septiembre de 2017, página 31. México. En <http://www.jornada.unam.mx/2017/09/19/sociedad/048n1soc>. Consultado el 1 de marzo de 2019.
- ----- (2017a). "Los 14 planteles de bachillerato de la UNAM, saturados desde 2007", en *Diario La Jornada*, martes 17 de octubre de 2017, p. 35. Consultado el 12 de marzo de 2019.
- Rousseau, Jean Jaques. (2013). *Del Contrato social*. España: Alianza editorial.
- Sánchez Jiménez, Arturo. (2018). "La UNAM lidera el QS Ranking de universidades de AL en 48 áreas". En *diario La Jornada*, viernes 2 de marzo de 2018, Ciudad de México. En <http://www.jornada.unam.mx/2018/03/02/sociedad/032n1soc>. Consultado el 13 de febrero de 2019.
- Sánchez, Aranza. (2017). "Equidad de género, ¿sólo publicidad para la UNAM?". En *Revista Contralínea*, 31 de octubre de 2017. México. En <https://www.animalpolitico.com/blogueros-blog-invitado/2017/10/31/la-equidad-genero-solo-gasto-publicitario-la-unam/>. Consultado el 13 de febrero de 2019.
- Sarmiento Gutiérrez, Eduardo. (2000). "La Escuela Nacional Preparatoria y el Plan de Estudios". En *Enciclopedia electrónica de la filosofía mexicana. Siglo XX*. México: UAM. En http://dcsh.izt.uam.mx/cen_doc/cefilibe/images/banners/enciclopedia/Diccionario/Corrientes/LAENPyelplandeestudios-EduardoSarmiento.pdf. Consultado el 12 de febrero de 2018.
- Sartori, Giovanni. (2009). *La democracia en 30 lecciones*. México: Taurus.
- Scherer, Clara. (2019). "Desigualdades sociales en México, 2018". En *Diario Excelsior*, México, 2 de julio de 2019.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Primera encuesta nacional sobre exclusión, intolerancia y violencia en escuelas públicas de educación media superior*. México: SEP-SEMS.
- ----- (2009). *Segunda encuesta nacional sobre exclusión, intolerancia y violencia en escuelas públicas de educación media superior*. México: SEP-SEMS.
- ----- (2013). *Tercera encuesta nacional sobre exclusión, intolerancia y violencia en escuelas públicas de educación media superior*. México: SEP-SEMS.

- Secretaría de Gobernación. (2013). *Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas (ENCUP)–2012*. México: Secretaría de gobernación.
- Silva, Rafael. (2017). “Los peligrosos valores del neoliberalismo”. En *Rebelión*, 14 de julio de 2017. En <http://rafaelsilva.over-blog.es>. Consultado el 12 de agosto de 2018.
- Simmel, Georg. (2014). *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*. México: FCE.
- Skinner, Q. (1992) “About Justice, the Common Good and the Priority of Liberty”. *Dimensions of Radical Democracy*. London: Ed. C. Mouffe.
- Smith, Adam. (2011). *La riqueza de las naciones*. España: Fontana.
- Somers, Margaret. (1993). “Citizenship and the place of the public sphere: Law, community and political culture in the transition to democracy”, en *American Sociological Review*, vol. 58, october.
- STUNAM. (2007). *Catálogo de puestos del personal administrativo de base*. México: UNAM.
- Suárez Zozaya, María Herlinda. (2012). *Encuesta de Estudiantes de la UNAM, ENEUNAM 2011*. México: UNAM.
- ----- . (2015). *Jóvenes_estudiantes@UNAM.mx. Realidades y representaciones de I@s estudiantes de licenciatura*. México: UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Tocqueville Alexis de. (2001). *La democracia en América*. Madrid: Akal.
- Transparencia Internacional. (2017). *Índice de Percepción de la Corrupción 2016*. México: Transparencia Internacional. En <https://www.transparency.org/news/feature/corruption_perceptions_index_2016>. Consultado el 10 de febrero de 2017.
- Tucídides. (2008). *Historia de la Guerra del Peloponeso*. España: Alianza editorial.
- UNAM. (1962). *Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM. En <<http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/consulta>>. Consultado el 2 de febrero de 2017.
- ----- . (1962a). *Estatuto general de la Universidad Nacional Autónoma De México*. México: UNAM.
- ----- . (1965). *Estatuto del Personal Administrativo al servicio de la Universidad*. Aprobado en sesión del Consejo Universitario del 20 de diciembre de 1965. Publicado en Gaceta UNAM el 13 de noviembre de 1972.
- ----- . (1972). *Estatuto del Personal Administrativo al servicio de la Universidad*. Publicado en Gaceta UNAM el día 3 de noviembre de 1972. México: UNAM. En <https://www.cch.unam.mx/legislacion>. Consultado el 13 de abril de 2018.
- ----- . (2003). *Marco institucional de docencia*. México: UNAM. 30 de septiembre de 2003. Publicado en Gaceta UNAM el 6 de octubre de 2003
- ----- . (2007). *Legislación universitaria*. México: UNAM. En < http://www.derecho.unam.mx/primer-ingreso/pdf/legislacion_universitaria.pdf>. Consultado el 2 de enero de 2017.
- ----- . (2013). *Agenda estadística*. En <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>. Consultado el 13 de diciembre de 2017.
- ----- . (2014). *Defensoría de los Derechos Universitarios*. México: UNAM.
- ----- . (2015). *Código de ética de la Universidad Nacional Autónoma de México*. En Gaceta UNAM, 30 de julio de 2015. México: UNAM. En <<http://www.ddu.unam.mx/index.php/codigo-de-etica?limitstart=0>>. Consultado el 5 de enero de 2017.
- ----- . (2016). *Memoria UNAM*. México: UNAM.
- ----- . (2017). *Agenda estadística*. México: UNAM.
- ----- . (2017a). *Estatuto del Personal Académico*. México: UNAM.
- ----- . (2017b). *Dirección General de Personal*. México: UNAM.

- ----- (2018). *Informe sobre la implementación del protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM 2017-2018*. México: UNAM.
- ----- (2018a). *Guía de derechos y deberes de los estudiantes de la UNAM 2017*. En <https://www.cch.unam.mx/derechos>. Consultado el 12 de abril de 2018.
- Velázquez, María de Lourdes. (1992). *Origen y desarrollo del plan de estudios de bachillerato universitario 1867-1990*. México: CESU-UNAM.
- ----- (2004). "Sobre las políticas y contenidos del Bachillerato Universitario", En *Revista Perfiles Educativos*, México, Vol. XXVI, Núm. 104, 3a. Época, p 79-92.
- Vennesson, Pascal. (2013). "Estudios de caso y seguimiento de procesos: teorías y prácticas. En Della Porta, Donatella y Keating. Michael (Eds.). (2013). *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista*. Madrid: Ediciones Akal.
- Villavicencio, Susana. (2007). *Ciudadanía y civilidad: acerca del derecho a tener derechos*. En *Revista Colombia Internacional*, N° 66, 36-51. Colombia: Universidad de los Andes. En http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-56122007000200003&lng=en&tlng=es. Consultado el 16 de noviembre de 2016.
- Weber, Erich. (1969): *El Problema del tiempo libre*. Madrid: Editora Nacional.
- Weber, Max. (1969). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de cultura económica.
- Zermeno, Sergio y Hernández Alberto. (2009). *Cien historias. Estrategias contra la adversidad en el México de nuestros días*. México: Océano.
- Zhizhko, Elena Anatolievna. (2016). *Investigación cualitativa: desenmascarando los mitos*. México: Orfila Valentini. ISBN: 978-607-7521-43-3.

ANEXOS

1. Datos generales de las seis autoridades entrevistadas, tres por plantel.

DATOS GENERALES DE LAS AUTORIDADES ENTREVISTADAS	
ENP 7	CCH Oriente
<ul style="list-style-type: none"> • Edades entre 50 y 55 años de edad. • Antigüedad en la UNAM de más de veinte años. • Grados académicos: Dos licenciados y una maestra. • Casi dos años en el puesto administrativo. • Residen en la Ciudad de México, en las delegaciones Venustiano Carranza e Iztacalco, muy cerca del plantel. • Académicos con nombramiento de Asignatura Definitivos. • Todos aspiran (así lo manifestaron) a ser directores de su escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Edades entre los 45 y los 55 años de edad. • Antigüedad en la UNAM entre los quince y los veinte años. • Grados académicos: Dos licenciadas y una pasante de licenciatura. • Dos personas tienen dos años en el puesto; una tiene más de quince años en el cargo. • Residen en el Estado de México, en el Municipio de Nezahualcóyotl, más o menos cerca del plantel. • Académicas con nombramiento de Asignatura interinas (dos) y una definitiva. • Aspiran a mejorar su desempeño administrativo.
<p>Tabla 4. Datos generales de las autoridades entrevistadas.</p>	

2. Datos generales de los 16 profesores entrevistados, ocho por plantel.

DATOS GENERALES DE LOS PROFESORES ENTREVISTADOS	
Prepa siete	CCH Oriente
<ul style="list-style-type: none"> • Prevalecen los profesores con licenciatura y sus profesiones corresponden con la materia que imparten. • Todos estudiaron en la UNAM. • Tienen edades entre los 30 años (una), los cuarenta (tres) y los cincuenta (tres). • Pertenecen a los colegios del Área I Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías (Matemáticas), Área II Ciencias Biológicas y de la Salud (Biología, Educación Física y Orientación Educativa), y Área IV Las Humanidades y las Artes (Filosofía y Dibujo y modelado). • Residen en su mayoría en la Ciudad de México, salvo dos que provienen del Estado de México (Los Reyes la Paz y Nezahualcóyotl). • La mayoría son profesores de asignatura (entre definitivos e interinos), tres son de Carrera de Tiempo Completo. • Su antigüedad en la UNAM oscila entre los dos y los treinta años. La mayoría tiene entre quince y veinte años laborales. • En general imparten clases a todos los años escolares. • La mitad es del turno matutino, la otra del vespertino. Algunos profesores (dos) imparten en ambos turnos. • Todos tienen como único trabajo ser profesores de la preparatoria. • Dependen de ellos sus familias (entre dos y cuatro integrantes); algunos incluyen además de los hijos, a los papás. • Como meta profesional próxima destacó que muchos ven como opción ser directores. • Sus principales expectativas docentes son mejorar sus ingresos y hacer (o concluir) un posgrado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prevalecen los profesores con licenciatura y sus profesiones corresponden con la materia que imparten. Sólo una es pasante de licenciatura. • Todos estudiaron en la UNAM. • Tienen edades entre los 35 años (una), los cuarenta (tres) y los cincuenta (cuatro). • Pertenecen a los Áreas de conocimiento de Matemáticas (matemáticas), Taller de Lenguaje y Comunicación (TLRIID), Histórico-Social (CPyS, Historia y Derecho), y Experimentales (Biología). • Residen tanto en la Ciudad de México (cuatro) como en el Estado de México (cuatro). • La mayoría son profesores de asignatura (definitivos, tres, e interinos, dos), dos son de Carrera de Tiempo Completo. • Su antigüedad en la UNAM oscila entre los seis y los cuarenta años. La mayoría tiene entre diez y veinte años laborales. • En general imparten clases a todos los semestres escolares. • La mitad es del turno matutino, la otra del vespertino. Algunos profesores (dos) imparten en ambos turnos. • Todos tienen como único trabajo ser profesores del Plantel Oriente. • Dependen de ellos sus familias (entre uno y tres integrantes); algunos incluyen además de los hijos, a los papás. • Como meta profesional próxima destacó que muchos ven la opción de mejorar sus horarios; los menos ven la posibilidad de ganar una plaza de carrera. • Sus principales expectativas docentes son mejorar sus ingresos y hacer (o concluir) un posgrado.
<p>Tabla 5. Datos generales de los profesores entrevistados.</p>	

3. Datos generales de los siete trabajadores administrativos entrevistados, cinco de la prepa y dos del CCH.

DATOS GENERALES DE LOS TRABAJADORES ADMINISTRATIVOS ENTREVISTADOS	
Prepa siete	CCH Oriente
<ul style="list-style-type: none"> • Sus edades oscilan entre los treinta (una) y los 60 años (tres). Una tiene cerca de cincuenta años. • La antigüedad en la UNAM es entre los diez y los treinta años. • La mayoría tiene la educación básica, una bachillerato y uno es pasante de licenciatura. • Son trabajadores de base, sindicalizados; uno es Orientador, dos son prefectos, una intendente y una vigilante. • La mitad pertenece al turno matutino, la otra al vespertino. • Los hijos (algunos incluyeron a sus padres) dependen de ellos. • La mayoría dejó en blanco la parte de las expectativas laborales y la meta profesional próxima. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sus edades oscilan entre los cincuenta (una) y los 60 años (uno). • Su antigüedad en la UNAM es de más de veinte años. • Uno tiene sólo educación básica, otra bachillerato. • Son trabajadores de base, sindicalizados; una está en servicios escolares y el otro en vigilancia. • La mitad pertenece al turno matutino, la otra al vespertino. • Los hijos (ella incluyó a sus padres) dependen de ellos. • Dejaron en blanco la parte de las expectativas laborales y la meta profesional próxima.
<p>Tabla 6. Datos generales de los trabajadores administrativos entrevistados.</p>	

4. Datos generales de los 79 estudiantes quienes participaron en catorce grupos focales (siete por plantel).

ESTUDIANTES	
Prepa siete	CCH Oriente
<ul style="list-style-type: none"> Sus edades oscilan entre los 15 y los 20 años. 	<ul style="list-style-type: none"> Sus edades oscilan entre los 15 y los 20 años.
<ul style="list-style-type: none"> La mayoría son hijos de familia y no trabajan; casi la mitad no tiene familia tradicional. 	<ul style="list-style-type: none"> La mayoría son hijos de familia y no trabajan; más de la mitad no tiene familia tradicional.
<ul style="list-style-type: none"> Casi la mitad tiene beca (PrepaSí), y son los que viven en la Ciudad de México. Quienes residen en el Estado de México no cuentan con subsidio alguno. 	<ul style="list-style-type: none"> Una minoría tiene beca (PrepaSí), y son los que viven en la Ciudad de México. Los que residen en el Estado de México, casi en su totalidad no tienen beca.
<ul style="list-style-type: none"> La mayoría tiene computadora con internet; la mitad no tiene impresora. 	<ul style="list-style-type: none"> La mayoría tiene computadora con internet; casi nadie tiene impresora.
<ul style="list-style-type: none"> La mayoría tienen crédito en su celular. 	<ul style="list-style-type: none"> La mitad tiene crédito en su celular.
<ul style="list-style-type: none"> Cuentan con diversos aparatos electrónicos; destaca que la mayoría tiene televisión de paga. 	<ul style="list-style-type: none"> Cuentan con diversos aparatos electrónicos; destaca que casi la mitad tiene televisión de paga.
<ul style="list-style-type: none"> Una mayoría tiene consola de juegos e instrumentos musicales. 	<ul style="list-style-type: none"> Una minoría tiene consola de juegos e instrumentos musicales.
<ul style="list-style-type: none"> La mayoría vive en casa propia y cuenta con servicios básicos; conviven poco con su barrio. 	<ul style="list-style-type: none"> La mitad vive en casa propia y cuenta con algunos servicios básicos; la otra mitad renta o vive en casa prestada; conviven poco con su barrio.
<ul style="list-style-type: none"> Estudian diariamente en casa entre una y seis horas; manifiestan tener poco tiempo libre 	<ul style="list-style-type: none"> Estudian diariamente en casa entre una y cuatro horas; manifiestan tener poco tiempo libre.
<ul style="list-style-type: none"> Sus principales distractores culturales son ir al cine; casi la mitad asiste más de dos veces al mes. 	<ul style="list-style-type: none"> Sus principales distractores culturales son ir al cine; una minoría asiste al menos una vez al mes; el resto asiste de forma esporádica. Ven los estrenos vía películas genéricas.
<ul style="list-style-type: none"> La música que escuchan la descargan gratuitamente de Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> La música que escuchan la descargan gratuitamente de Internet.
<ul style="list-style-type: none"> Por lo general, van mucho al museo porque los profesores los mandan; no visitan otras bibliotecas, compran pocos libros (los que dejan en la escuela), y leen poco. 	<ul style="list-style-type: none"> Por lo general, van mucho al museo porque los profesores los mandan; no visitan otras bibliotecas; compran pocos libros (los que dejan en la escuela), y leen poco.
<ul style="list-style-type: none"> La mayoría tiene más de cincuenta libros en casa. 	<ul style="list-style-type: none"> La mayoría tiene más de veinte libros en casa, pero no superan los cincuenta.
<ul style="list-style-type: none"> Casi no leen periódicos ni revistas, y ven mucha televisión, especialmente series y vides en YouTube. 	<ul style="list-style-type: none"> Casi no leen periódicos ni revistas, y ven mucha televisión, especialmente series, y videos en YouTube.
<ul style="list-style-type: none"> La mitad asiste a actividades religiosas 	<ul style="list-style-type: none"> La minoría asiste a actividades religiosas

<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría proviene de escuela secundaria pública, y llega al plantel por transporte público (casi la mitad acompañados). 	<ul style="list-style-type: none"> • Casi todos provienen de escuela secundaria pública, y llegan al plantel por transporte público (casi la mitad acompañados).
<ul style="list-style-type: none"> • Su lugar de residencia es mayoritariamente la Ciudad de México, en alcaldías sobre todo de Venustiano Carranza, Iztacalco e Iztapalapa; pocos viven en el Estado de México. 	<ul style="list-style-type: none"> • Su lugar de residencia es mayoritariamente el Estado de México, en municipios como Nezahualcóyotl, Los Reyes La paz, Chalco, Ixtapaluca, Chimalhuacán; pocos viven en la Ciudad de México.
<ul style="list-style-type: none"> • La mitad manifestó que el nivel de estudios de sus padres es bachillerato; los menos son hijos de profesionistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría tiene padres con estudios básicos (secundaria). Una minoría manifestó que el nivel de estudios de sus padres es bachillerato; un poco menos son hijos de profesionistas.
<ul style="list-style-type: none"> • La mitad de ellos tiene una situación académica regular; el resto irregular. 	<ul style="list-style-type: none"> • La mitad de ellos tiene una situación académica regular; el resto irregular.

Tabla 7. Datos generales de los alumnos entrevistados.