



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

**LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES DEL CONALEP AZCAPOTZALCO**

**TESIS**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

**MARICELA APOLONIO PARRA**

**TUTORA**

DRA. LILLY PATRICIA DUCOING WATTY.

Instituto de Investigaciones sobre la universidad y la educación (IISUE)

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR**

Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos

Instituto de Investigaciones sobre la universidad y la educación (IISUE)

Dra. Yasmín Margarita Cuevas Cajiga

Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Dra. María Luisa Ileana Rojas Moreno

Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)

Ciudad de México, noviembre 2020



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

*A mi madre Francisca  
y mis hermanas Sandra y Elizabeth  
quienes siempre están en mi camino  
y me dan ánimos para seguir adelante.*

*A Dante y Eduardo  
que llegaron a este viaje  
con nuevas aventuras por vivir.*

*A todas las personas que aportaron  
una palabra de aliento, un abrazo, una sonrisa  
y me dejaron algo de sí mismos  
para continuar siendo yo.*

## **Agradecimientos**

A la universidad Nacional Autónoma de México que me ha albergado desde el bachillerato.

Al Posgrado de Pedagogía por abrirme las puertas de sus instalaciones para formarme y consolidar mi compromiso con la educación y la investigación.

A los estudiantes que me brindaron su tiempo y compartieron su experiencia.

Al CONACyT por el apoyo brindado para realizar esta investigación.

A mi tutora la Dra. Patricia Ducoing por la paciencia y las orientaciones que me permitieron culminar con este trabajo de tesis.

A las integrantes de mi comité tutor, por su tiempo, aportes, experiencia y recomendaciones a mi trabajo.

A los Doctores Jesús García Reyes y Juan Manuel Piña por permitirme vivir la investigación participando en sus proyectos “La ciudadanía en educación media superior. Perspectivas de estudiantes y profesores” y “Ciudadanos inteligentes para ciudades participativas. (Representaciones de la política en estudiantes de bachillerato)” respectivamente.

A mi familia y amigos por siempre estar a mi lado.

## Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>4</b>
<b>1.Construcción del objeto y precisiones epistemológicas, teóricas y metodológicas8</b>	
1.1 Planteamiento del problema .....	8
1.2 Posicionamiento epistemológico, teórico y metodológico .....	19
<b>2. La experiencia escolar .....</b>	<b>29</b>
2.1 Nociones sobre la experiencia. Breve recorrido.....	30
2.2 El abordaje de la experiencia en el campo educativo .....	36
2.3. La experiencia escolar.....	43
<b>3. Los jóvenes estudiantes. Sujetos de la experiencia escolar .....</b>	<b>56</b>
3.1 Nociones sobre la adolescencia y la juventud.....	57
3.2 Los jóvenes estudiantes.....	67
3.3 Los estudiantes del CONALEP .....	75
<b>4. Marco Normativo.....</b>	<b>83</b>
4.1 La escuela y sus funciones.....	84
4.2 El CONALEP .....	89
4.3 La experiencia escolar: entre el abandono y la permanencia.....	96
<b>5. La experiencia escolar y los significados de estudiar en el CONALEP .....</b>	<b>104</b>
5.1 El punto de partida .....	105
5.2 El lugar de la experiencia.....	116
5.3 Los significados de estudiar en el CONALEP .....	137
<b>Última parada del recorrido. Reflexiones finales.....</b>	<b>158</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>164</b>
<b>Anexo.....</b>	<b>178</b>

## Introducción

La investigación, como la vida, consiste en un viaje que se transita de distintas formas, con diferentes personas y con diversos medios que constituyen nuestro camino y nos reconstruyen en el recorrido, dejando huellas que se guardan en la memoria y se externalizan mediante las palabras. Asimismo, esta investigación es resultado de mi experiencia personal, profesional y escolar; de mis encuentros con los otros; de mis viajes y los caminos que he recorrido; y de los acontecimientos que dejaron huella en mí. Es fruto de mis tropiezos, peripecias y piedras en el camino. Todo lo anterior configura quién y lo que soy ahora.

Nacer como estudiante de la maestría en pedagogía, me dio la oportunidad de tener un nuevo comienzo, de encontrarme, conversar, convivir con otros, aprender de otros y ser con otros. También tuve la posibilidad de ver, sentir, vivir y asimilar la investigación de otra forma. La experiencia de la investigación, este viaje que emprendí hacia lo incierto y desconocido, reforzó mi capacidad de asombro por lo que acontece en el campo educativo, en los actores educativos y, específicamente, en este momento, lo que les ocurre a los estudiantes. Abrirme a lo nuevo, me permitió “pensar y descubrir nuevos sentidos, nuevas posibilidades, nuevos caminos, incluso en aquello que podríamos considerar lo dado, lo viejo, lo legado por la tradición” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 132).

Arendt (1996, citada en Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 67) señala que “en la relación educativa se da siempre una relación con aquellos y aquellas que, nacidos después de nosotros, traen en sí la posibilidad de lo nuevo a este mundo humano”. Ese sentido de mirar siempre de nuevo, como si fuera la primera vez, me abrió la posibilidad de aprehender y comprender lo que los estudiantes tenían para contar.

El objetivo de esta investigación es comprender la experiencia escolar de los estudiantes del CONALEP Azcapotzalco, a partir de un posicionamiento epistemológico interpretativo, que prima la subjetividad e intersubjetividad de los actores educativos que, en este trabajo, son los estudiantes. Igualmente, las teorías de la experiencia y, sobre todo, la de la experiencia escolar fungieron como “cajas de herramientas” (expresión de Foucault), a las que acudí de manera fragmentada,

en función de los requerimientos específicos de los propósitos y temas de investigación (Torres Carrillo y Jiménez Becerra, 2004). A este respecto, la teoría me permitió construir el objeto de investigación, orientar la definición del diseño de la investigación y realizar el análisis e interpretación de la información obtenida, a partir de las entrevistas semiestructuradas, que se realizaron a cinco estudiantes y una exalumna del CONALEP Azcapotzalco.

El interés por conocer la experiencia escolar de los estudiantes, sus vivencias, estrategias, los significados que le asignan a la escuela y sus expectativas a futuro, surge por mi experiencia como docente, en el plantel Azcapotzalco. Quería comprender por qué los estudiantes decidieron permanecer y concluir sus estudios en una escuela que no goza de prestigio social y que no era su primera opción.

Sin embargo, en mi exploración, hallé que algunos estudiantes sí tienen como primera opción al CONALEP, sobre todo por dos factores: el primero es que la carrera técnica les permite incorporarse al campo laboral; y el segundo se relaciona con el beneficio de obtener un certificado de estudios, que les permite avanzar hacia la educación superior. Además, el CONALEP les dio la oportunidad de estudiar el bachillerato, ventaja que otros jóvenes no tuvieron.

De acuerdo con lo expresado en los párrafos anteriores, considero relevante advertir que este trabajo está estructurado en cinco capítulos, en los que iré haciendo inteligible el objetivo de interpretar los significados de la experiencia escolar de los estudiantes del CONALEP Azcapotzalco.

En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema de la investigación, donde se describe el panorama general del abandono escolar en la educación media superior y, concretamente, en el CONALEP. Se exponen algunas investigaciones que tienen como objeto de estudio a los jóvenes estudiantes y el bachillerato, desde perspectivas interpretativas, las cuales destacan la importancia de recuperar las experiencias de los actores educativos, concretamente de los estudiantes, para así descifrar los significados que le otorgan a la escuela, las formas en que se relacionan con su contexto y con los otros, así como las formas

en que construyen su identidad como jóvenes y estudiantes. La segunda parte, de este primer capítulo, está dedicada a una reflexión sobre las posturas epistemológica, teórica y metodológica adoptadas, que conforman, en palabras de Saur (2006, p. 188), el “aparato óptico y auditivo (dispositivo analítico-interpretativo)” de este trabajo.

En el segundo capítulo, se recorren diversas nociones y abordajes, sobre el término *experiencia*, que se han realizado a lo largo del tiempo, desde diferentes tradiciones de pensamiento y distintas disciplinas, que han formulado diversas teorías en torno a lo que éste implica, convirtiéndolo en uno de los referentes predilectos de las ciencias sociales, tales como: la filosofía, antropología, sociología, psicología y muchas otras disciplinas. A través de autores como Jay, Dilthey y Benjamin, entre otros, se vislumbra que la noción de experiencia admite acepciones diversas. Así mismo, se exponen diferentes enfoques de la experiencia en el campo educativo, por ejemplo, las propuestas de Dewey, Contreras y Pérez de Lara, así como las de Larrosa, Bárcena y Mélich, que también se hacen presentes. Finalmente, se trabaja con la idea de Dubet y Martuccelli, desde la perspectiva francesa de la experiencia escolar, por lo tanto, se ahonda en las tres lógicas de acción, que articulan los sujetos de la experiencia: la integración, la estrategia y la subjetivación.

En el tercer capítulo, se abordan los conceptos de adolescencia y juventud, a partir, también, de diversas disciplinas, como la sociología, antropología, psicología, biología del desarrollo, historia, entre otras, dado que son cotidianas en la realidad familiar, educativa y social. Desde cada una de estas disciplinas, es posible ofrecer definiciones de juventud y adolescencia, que configuran los enfoques conceptuales necesarios para esta investigación. También, se analiza la noción de estudiante y lo que implica serlo en la vida de los jóvenes, las relaciones que éste establece con su contexto, sus compañeros, sus maestros, su espacio y las formas en que se construyen y reconstruyen tanto su ser, como su experiencia.

En el cuarto capítulo, se efectúa un breve recorrido etimológico y sociológico sobre la escuela y sus funciones como institución social, así como por las mutaciones que

ha sufrido; si bien los estudios referidos examinan la escuela republicana en Francia, estas conceptualizaciones ayudan a comprender el sistema educativo mexicano. También, se realiza un encuadre del CONALEP, en el marco de la educación media superior (EMS), y se trata de mostrar una configuración del plantel Azcapotzalco. Finalmente, se abordan algunos de los factores que ponen la experiencia de los jóvenes entre la permanencia y el abandono de sus estudios en este nivel educativo.

En el quinto y último capítulo, se lleva a cabo la interpretación de las entrevistas, a fin de encontrar los significados que los educandos construyeron sobre su experiencia como estudiantes del CONALEP. Dicha labor abarca cuatro puntos: comprender cuáles eran sus expectativas y proyectos de futuro en la secundaria, así como el proceso de elección de escuela; descifrar cómo fue su encuentro con un nuevo lugar y su encuentro con los otros; entender su trabajo cotidiano y los conflictos que enfrentaron; y apreciar qué los marcó y cómo se transformaron. Finalmente, se concluye con los significados de estudiar en el CONALEP, para estos jóvenes estudiantes. Dichos significados pueden comprender: desde una opción para incorporarse al mercado laboral, una oportunidad para tener educación preparatoria, hasta un espacio de convivencia social y autonomía familiar y económica.

## 1. Construcción del objeto y precisiones epistemológicas, teóricas y metodológicas

En este primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, objetivos y preguntas que orientan esta investigación sobre la experiencia escolar, de los estudiantes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), así como las precisiones epistemológicas, teóricas y metodológicas pertinentes para llevar a cabo este trabajo.

El capítulo está compuesto por dos apartados. En el primero, se presenta el planteamiento del problema de esta investigación, en el cual se describe el panorama general del abandono escolar en la educación media superior y, concretamente, en el CONALEP. Se presentan algunas investigaciones que tienen como objeto de estudio a los jóvenes estudiantes y el bachillerato, desde perspectivas interpretativas, que destacan la importancia de recuperar las experiencias de los actores educativos, concretamente de los estudiantes, para comprender los significados que le otorgan a la escuela, las formas en que se relacionan con su contexto y con los otros, así como las formas en que construyen su identidad como jóvenes y estudiantes. El segundo apartado está destinado a la reflexión sobre las posturas adoptadas: epistemológica, teórica y metodológica. Las cuales constituyen, en palabras de Saur (2006, p. 188), el “aparato óptico y auditivo (dispositivo analítico-interpretativo)” de este texto.

### 1.1 Planteamiento del problema

Torres Carrillo y Jiménez Becerra (2004) señalan que el punto de partida de todo trabajo de investigación social es el planteamiento de un problema que requiere respuesta o solución. De acuerdo con los autores, “el problema es sinónimo de dificultad, de ejercicio, o de pregunta práctica y teórica que exige respuesta y solución” (p. 16). En consecuencia, plantear un problema de investigación implica la delimitación, dentro de los contextos teórico, disciplinar o profesional, de un objeto de indagación o un conjunto de interrogantes que, al ser abordadas, permiten generar nuevos conocimientos o validar los existentes en nuevos contextos (Torres Carrillo y Jiménez Becerra, 2004).

En la investigación social, específicamente en la investigación educativa, los objetos de estudio son conceptuales<sup>1</sup>, puesto que no se toman los problemas de la realidad, sino que el investigador los construye, desde su conocimiento previo de la realidad que busca investigar y desde sus referentes interpretativos. En ese sentido, el investigador debe comprender que los objetos preconstruidos, percibidos y valorados a partir de la intuición y el sentido común, no existen (Restrepo, 1992). De este modo, formular problemas de investigación es un desafío teórico y metodológico, que implica reconocer los límites de “lo ya sabido” y buscar lo “inédito”, lo que no ha sido pensado hasta el momento, pero que es importante abordar para nutrir el campo de conocimiento en el que se ubica el problema (Torres Carrillo y Jiménez Becerra, 2004).

Torres Carrillo y Jiménez Becerra (2004) sostienen que la construcción de los problemas de investigación es un acto subjetivo e intersubjetivo, que debe dar cuenta de su relevancia y viabilidad disciplinaria y académica. Al mismo tiempo, dicha construcción debe reconocer y explicitar “el lugar de enunciación: cuáles son los intereses y motivaciones que guían la preocupación por el tema, cómo se ha relacionado con éste (vivencial, profesional o investigativamente), desde cuáles referencias conceptuales, ideológicas y metodológicas pretende abordarlo, etc.” (p. 17). No obstante, el sentido de una investigación debe interesarle no sólo al investigador, sino que debe servir a un contexto social y aportar nuevos elementos al campo de conocimiento donde se inscribe. En ese sentido, el abandono escolar es uno de los problemas más importantes del CONALEP, sin embargo, en esta tesis no se busca dar una respuesta para abatirlo, sino visibilizar las experiencias y puntos de vista de los propios actores, sobre los aspectos que les permitieron transitar y en algunos casos concluir su recorrido en EMS, y de esta forma contribuir a la línea de investigación sobre jóvenes estudiantes.

---

<sup>1</sup> Problemas conceptuales: son aquellos que reconstruyen racionalmente los datos conocidos. Son entrelazados, ordenados, organizados y constituidos en una representación unitaria, en torno a la cual surgen numerosos interrogantes que en el proceso de investigación se resuelven parcial o totalmente (Cerdeña, 1991, citado en Torres y Jiménez Becerra, 2004, p. 6).

Por lo anterior, es necesario presentar el planteamiento del problema de esta investigación, que discurre sobre la experiencia escolar de los estudiantes del CONALEP Azcapotzalco y hacer explícitos los supuestos, objetivos y preguntas que la orientan.

Actualmente, ser estudiante de Educación Media Superior (EMS), en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, presenta retos importantes. El primero de ellos es acceder a una escuela que brinde algún servicio de EMS. Si los jóvenes optan por ingresar a una institución pública, tienen que participar en el concurso de asignación, organizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). El segundo consiste en permanecer en la institución que les fue asignada, en función de su desempeño y el puntaje que obtuvieron en el examen. En tercer lugar, los sujetos han de construir su experiencia escolar, así como su identidad, empatando su doble condición de joven y estudiante.

Cuando los jóvenes deben elegir una institución de EMS, se encuentran en una etapa de la vida (juventud) que se caracteriza por ser un proceso incipiente de construcción de identidad; además, se han enfrentado al término de su educación básica, lo que implica el abandono de un lugar cotidiano y familiar, para dirigirse a uno nuevo, desconocido e incierto.

En este transcurso, los jóvenes comienzan a delinear expectativas sobre la escuela a la que les gustaría ingresar, con base en las aspiraciones que nacen de sus “mundos de vida” y las condiciones sociales que en ellos se configuran. Incluso, dichas expectativas se encuentran basadas en los relatos e historias de familiares, conocidos o amigos, sobre lo que son y lo que tuvieron que hacer, para “ser lo que son” o “tener lo que tienen” (Dávila y Ghiardo, 2006). Por lo tanto, sus expectativas y preferencias por una escuela u otra se ven afectadas por su entorno. En ese sentido, las escuelas con mayor prestigio, en la zona Metropolitana de la Ciudad de México, son las pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México y al Instituto Politécnico Nacional (IPN), las cuales suelen garantizar el paso a la educación superior.

Al respecto, el CONALEP no es aspiracional, debido a que la formación profesional técnica ha perdido terreno en las preferencias de los jóvenes, como consecuencia de la fragmentación y segmentación de la oferta en este tipo educativo. A causa de esto, se valora mejor el bachillerato general y se desprecia al bachillerato profesional técnico, por su orientación al ámbito laboral (Villa-Lever, 2010). La situación se agrava gracias a las redes sociales, en donde se han viralizado una serie de “memes”, notas falsas y tuits, en los que se exalta el bajo nivel académico, la condición social y económica de los estudiantes, además, se les vincula con la delincuencia, problemas de drogadicción y al embarazo prematuro; aunque dichas problemáticas no son propias de los estudiantes del colegio, lo que ha incidido en el desprestigio hacia la institución.

Ante todo este panorama, para los jóvenes, quedar en la opción de su preferencia, les significa estatus y aceptación social; por el contrario, si son rechazados y asignados a escuelas como el CONALEP, sienten una gran insatisfacción y fracaso, esto los lleva a plantearse varias alternativas, por ejemplo: quedarse en el CONALEP y esperar el siguiente año, para volver a presentar el examen; trabajar y esperar para volver a realizar el proceso; inscribirse a una escuela de paga; o, finalmente, quedarse en el CONALEP para iniciar y concluir sus estudios de bachillerato, aun sin sentirse identificados con la institución.

Quienes deciden realizar sus estudios en el CONALEP tienen el reto de permanecer y concluir sus estudios, sin embargo, existen diversos factores que afectan su permanencia en la escuela, por ejemplo, la economía familiar, el desinterés académico o la no integración a la cultura escolar (Weiss, 2015). La permanencia escolar también está íntimamente ligada a la condición de sujeto, porque los jóvenes no solamente son estudiantes, también son hijos, hermanos, novios, amigos, trabajadores o hasta padres. Estas condiciones pueden generar diversas razones que los llevan a abandonar la escuela: falta de oportunidades, desigualdad, incursión al campo laboral, no encontrar relación de los contenidos escolares con su realidad y la relación con sus compañeros, profesores y padres. Por lo tanto, los jóvenes deben construir su identidad como estudiantes del CONALEP; encontrar o

generar estrategias que les permitan Integrarse al modelo académico y forma de trabajo de la institución; han de buscar afinidades con sus compañeros, con profesores y autoridades, y, al mismo tiempo, construir su propio rostro, afianzar o encontrar gustos, actividades y relaciones, que les permitan ser auténticos y autónomos.

El abandono escolar es uno de los principales desafíos que enfrenta la EMS, puesto que es el tipo educativo en el que se presenta con mayor intensidad. En el ciclo 2018-2019, mientras en el nivel primaria este indicador se situó en 0.6%; en secundaria en 4.4%; y en educación superior en 8.3%; el porcentaje de abandono escolar en el tipo medio superior fue de 12.9%, en la modalidad escolarizada, es decir, alrededor de 675,918 jóvenes decidieron o se vieron obligados a abandonar sus estudios.

El nivel profesional técnico registró una mayor proporción de jóvenes (26.6%) que abandonaron sus estudios, en comparación con el bachillerato general (12.7%) (Gobierno de México, 2019). Cabe señalar que, durante el primer año, 61% de los estudiantes dejan la escuela, así mismo, hay que considerar que muchos de los que abandonan en este periodo, se cambian a otra escuela; 26% abandonan en el segundo año; y 13% en el tercero (SEP, 2012, citada en Weiss, 2015).

Weiss (2015) señala que la mayoría de los estudios y publicaciones en las que se abordan las causas que inciden en el abandono escolar “reconocen que es un proceso multifactorial, complejo, dinámico, acumulativo, que engloba e interrelaciona aspectos de diversos ámbitos y niveles: sociales, institucionales, educativos, familiares e individuales” (p. 107). Asimismo, apunta que las principales investigaciones de corte cuantitativo, tanto nacionales como internacionales, consideran, en mayor o menor medida, indicadores similares que les permiten explicar las razones por las que los jóvenes abandonan la escuela. En ese sentido, las causas, desde la perspectiva cuantitativa, se pueden agrupar en tres grandes dimensiones: económica o social, académica o escolar y familiar o personal.

En el 2012, se aplicó, por primera vez, la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS), cuyos resultados se dividieron en tres tipos

de razones: económicas, escolares y personales. Esta encuesta arrojó que el peso entre lo económico y lo escolar es similar, puesto que la principal causa de deserción fue la económica, con 36.9%, mientras que las razones escolares o relativas a la oferta educativa representan el 34.2% (González, 2014; Weiss, 2015).

Si bien, la ENDEMS arrojó importantes estadísticas a nivel nacional, ya se contaba con un esbozo, a partir de la información del censo del año 2000 y de la Encuesta Nacional de Juventud del 2005 y 2010. La población que se analizó en dichas encuestas fueron jóvenes de 15 a 19 años. De acuerdo con el censo 2000: 37% de los jóvenes no quiso o no le gustó estudiar; mientras que 35.2% abandonó sus estudios por causas económicas. La ENJUVE 2005 arrojó que 40.2% de los jóvenes tenían que trabajar y al 38.2% ya no le gustó estudiar. En la misma encuesta, pero del 2010, los datos no tienen mucha diferencia: el 32% no tenía dinero o tenía que trabajar; el 14.7% se aburría; y el 12% desertó por causas escolares como reprobación, indisciplina y ambiente (González, 2014; Weiss, 2015)

La información concluye que las causas económicas, como la falta de dinero y la inserción al campo laboral afectaron a alrededor de un tercio de la población juvenil. Como se puede observar, no hay mucha diferencia, respecto a los jóvenes que deciden dejar la escuela por aburrimiento, falta de ganas y gusto por estudiar, debido a la reprobación, el ambiente escolar, la motivación o la falta de pertinencia de los contenidos con su contexto personal. Entonces, es posible anotar que las causas escolares tienen injerencia directa en la permanencia de los jóvenes en la escuela.

Si bien las investigaciones que identifican las causas y miden su influencia para abandonar la escuela son un gran apoyo para comprender esta problemática, los números y estadísticas privan de la particularidad de cada sujeto. En ese sentido, cobran relevancia los estudios cualitativos que “caracterizan recorridos o trayectorias escolares y de vida de los jóvenes inscritos en contextos biográficos, sociales e institucionales” (Weiss, 2015, p. 119), privilegiando su voz y su experiencia.

Para la construcción del objeto de estudio, concerniente a esta investigación, fue de vital importancia realizar una revisión de las investigaciones que se han elaborado, en torno a los jóvenes estudiantes y el bachillerato, puesto que permitió identificar algunas categorías de análisis, autores más relevantes en el tema, así como las formas y metodologías, mediante las que se han estudiado los temas que aquí interesan.

En ese sentido, uno de los referentes más importantes, que examina a los jóvenes estudiantes en el entorno de la educación media superior, es la línea de investigación *Jóvenes y Bachillerato*, del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav). Los estudios de esta línea muestran que “en el transcurrir de su vida los jóvenes experimentan ciertas situaciones y ejercen prácticas y comportamientos que ‘suelen entrelazarse entre sí’ y generan situaciones críticas (hitos) que pueden derivar en el abandono de la escuela” (Weiss, 2015, p. 119).

En consonancia con lo anterior, Estrada (2014) señala que una gran variedad de publicaciones sobre abandono escolar, no han logrado descubrir los fundamentos detrás del desinterés escolar, el abandono por causas económicas o por reprobación. El autor encuentra que la reprobación sólo es causa de abandono escolar, cuando desencadena desafiliación institucional y explica que, en su mayoría, el abandono se da cuando los alumnos no consiguen integrarse con la comunidad educativa, es decir, cuando no son capaces de desempeñar el oficio de estudiante.

No obstante, es importante destacar que la responsabilidad no está en los estudiantes, al ser quienes toman la decisión final de abandonar sus estudios, sino que se ven orillados sistemáticamente a tomarla, sea por la falta de recursos económicos, la falta de empatía por parte de la comunidad escolar, la falta de pertinencia de los contenidos de los programas de estudio, entre otros factores que desencadenan la pérdida de interés y, en consecuencia, abandonen la escuela.

En ese sentido, de acuerdo con Saraví (2009), la desafiliación produce un proceso de acumulación de desventajas que orientan al abandono escolar. En el mismo

tenor, Guerra (2012) identifica tres tipos de estudiantes que se desafilian de la institución escolar, entre ellos se encuentran los que se deciden por el matrimonio o el trabajo; los que dejan trancos sus estudios por conflictos en la escuela; y los que rechazan tanto a la escuela, como al trabajo y optan por la vida en los grupos juveniles.

Los estudios encuadrados en la línea de investigación dirigida por Weiss, remarcan que la escuela no sólo es un espacio académico, puesto que también es un espacio de encuentro y sociabilidad con otros jóvenes, amigos o novios, con quienes comparten su tiempo escolar (Weiss, 2015). Si bien los jóvenes descuidan o pierden interés en los estudios por la convivencia con sus congéneres, también es cierto que, muchas veces, son el motivo principal por el que asisten a la escuela.

Los estudios en los que se toma en cuenta la doble condición de los estudiantes, como jóvenes, permiten dirigir la mirada hacia la escuela, como un espacio en el que no únicamente se va a estudiar, sino también a convivir y ser joven. Es decir, el lugar en el que construyen su experiencia escolar. De acuerdo con lo expresado, son importantes los aportes de Guerrero (1998, 2000), que dieron cuenta de los diversos significados que los estudiantes le asignan a la escuela. El trabajo de Guerrero se centró en dos bachilleratos: un Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS). Y se dio cuenta de que el bachillerato es visto por los jóvenes como un espacio de vida juvenil, en el cual se construye una forma de ser joven, que se diferencia de los que no asisten a la EMS. De esta forma, los que sí concurren, logran ampliar su perspectiva cultural, social, educativa y personal. En tanto, Guerra (1998) encontró que las diferentes modalidades que los estudiantes cursaron repercutían en las condiciones de desigualdad, a pesar de tener un origen social similar.

Guerra y Guerrero (2012) hallaron que muchos jóvenes ven el estudiar el bachillerato como un sacrificio que, a largo plazo, les brindará oportunidades para mejorar su condición de vida. Sin embargo, deberán afrontar los retos que se les interpongan, por ejemplo, los ligados a las carencias de origen social o la escasez

de oportunidades educativas que, muchas veces, se ven reflejadas en un paso efímero, entre niveles e instituciones de EMS.

Hernández (2006) muestra el proceso mediante el cual, los estudiantes del CCH Sur construían su identidad estudiantil y, en función de ella, se significaban como estudiantes. Este trabajo reveló qué denota el quehacer estudiantil, como un proceso de maduración, en el que se desarrollan capacidades de crecimiento académico y personal, al mismo tiempo que se adquieren responsabilidades y libertades, que les permiten a los estudiantes consolidar una autonomía encaminada a las actividades que realizarán en su futuro cercano.

Los anteriores estudios dan muestra de la atención puesta en los jóvenes de EMS. De esta manera, se aprecia el último estado del conocimiento, ligado a la investigación, centrado en los estudiantes de bachillerato y coordinado por Guzmán y Saucedo (2007), y a las nuevas investigaciones enfocadas al conocimiento, sobre las trayectorias escolares de los jóvenes y cómo, a través de darle voz a los estudiantes, es posible percatarse de la conformación de microculturas juveniles (Velázquez, 2007).

Ibarra *et al.* (2013) muestran cómo el significado de estudiar el bachillerato depende del estatus del estudiante. En su investigación, los autores comparan el significado de estudiar dicho nivel y las expectativas de egreso, entre los estudiantes con altos promedios y aquellos con riesgo de abandonar la escuela. Los resultados revelan similitudes en ambos casos: todos los estudiantes consideraron la educación como un bien social, que les permitiría alcanzar movilidad económica y social, no obstante, las diferencias en cuanto a las aspiraciones de egreso son completamente distintas.

En el caso de los estudiantes con altos promedios académicos, su perspectiva se dirige a la continuación de sus estudios superiores y finaliza en la obtención de un empleo en alguna empresa privada, en el gobierno o como profesional independiente. Por otro lado, para los estudiantes con riesgo de abandono escolar, el panorama es distinto, ya que menos de la mitad de los entrevistados aspiraban a

seguir estudiando, mientras que su mayor ambición fue la obtención de algún empleo, con sus estudios de nivel medio superior.

Martínez y Pimentel (2017) exponen los principales resultados obtenidos, a partir de la investigación enfocada a los alumnos que asisten al CCH, en el turno vespertino. Exploraron las percepciones de los jóvenes, en relación con distintos referentes, sus prácticas y motivos por los que asisten a la escuela. Así fue como encontraron que la escuela, más allá de lo académico, se sostiene en la sociabilidad o sentimiento y satisfacción de asociarse con otros. De acuerdo con lo que viven los estudiantes, se confrontan entre sus deseos y deberes con las instituciones.

Los aportes de Palacios (2007) fueron motivantes para entender cómo construyen su identidad escolar aquellos estudiantes que tenían como expectativa otras escuelas y tuvieron que continuar su educación en una institución no deseada. Y aunque este trabajo se enfoca en estudiantes de un bachillerato tecnológico, se encontraron varias coincidencias con algunos de los sujetos de estudio, que también fueron “rechazados de otras instituciones” y asignados al CONALEP. La indagación de Palacios se enfoca en cómo los jóvenes se ubican dentro del plantel como estudiantes y de qué manera, a partir de su conocimiento del ambiente y de sus compañeros, resignifican su perspectiva, hacia una escuela en la que al principio no querían estar, creando así una nueva identidad que les permite transitar por la EMS.

De este recorrido por las investigaciones sobre jóvenes estudiantes y el bachillerato, se pueden recuperar, en primer lugar, que los estudiantes encuentran al bachillerato como un espacio donde pueden formarse, no sólo de manera académica, sino de manera personal, cultural y social. Asimismo, la mayoría de los estudiantes tienen una percepción a futuro definida: continuar con los estudios universitarios.

Si bien los resultados no muestran un nivel de conocimiento profundo, sobre lo que los estudiantes significan de la escuela, el aporte de esta investigación radica en la generalización de éstos. Lo anterior demuestra que, a pesar de que existen múltiples investigaciones sobre los jóvenes estudiantes y el bachillerato, gran parte de ellas estudian el contexto del bachillerato general y, sobre todo, el autónomo; empero, aún faltan investigaciones sobre otros subsistemas, puesto que hace falta

conocer la vastedad de significaciones y experiencias, en la amplia gama de escuelas de media superior. Hechas las consideraciones anteriores, es pertinente comenzar a plantear el cuerpo del trabajo.

Los objetivos que orientan esta investigación son:

Objetivo general:

- Comprender la experiencia escolar de los estudiantes del CONALEP Azcapotzalco.

Objetivos particulares:

- Analizar la integración de los estudiantes a su contexto escolar.
- Identificar las estrategias que los estudiantes emplean en la escuela.
- Interpretar los significados que los estudiantes de CONALEP le asignan a la escuela.

Las preguntas que dirigen la presente indagación son: ¿cómo es la experiencia escolar de los jóvenes que estudian en el CONALEP Azcapotzalco? ¿Cuáles son las estrategias que ponen en marcha en su contexto escolar? ¿Cómo se integran a su contexto escolar? ¿Por qué permanecen en el CONALEP Azcapotzalco? ¿Qué significa estudiar en el CONALEP?

El interés por conocer la experiencia escolar de los jóvenes estudiantes del CONALEP, sus vivencias, sus estrategias, los significados que le asignan a la escuela y sus expectativas de futuro, surge con mi experiencia como docente en el plantel Azcapotzalco, en el que me desempeñé por dos ciclos escolares. En un principio, me llamó la atención la falta, desde mi propia perspectiva, de identidad de los jóvenes con el colegio, a diferencia de los estudiantes que estudiaban en bachilleratos de la UNAM. Creí que, si los jóvenes se sentían más identificados institucionalmente, se esforzarían más, lograrían mejores resultados académicos y se sentirían orgullosos de la institución en la que estudiaron. Sin embargo, descubrí que no a todos los estudiantes que estudian en CONALEP les parecía “mala

escuela”; si bien no se identificaban institucionalmente, había razones por las que decidieron permanecer en ella y concluir sus estudios.

Por lo anterior, me encuentro implicada con mi objeto de estudio, tanto psicológica como institucionalmente (Ardoino, 1988). La primera implicación tiene que ver con mi intención inicial de resignificar e, incluso, dignificar a una institución que, durante mucho tiempo, ha sido blanco de descalificación y subestimación. La segunda se relaciona con mi rol como profesora y mi compromiso con la educación. Debido a que conozco de primera mano muchas de las rutinas, actividades y aspectos de la cultura estudiantil, estoy habituada al lenguaje y códigos de comunicación con los estudiantes, en este escenario específico, de modo que fue necesario asumir una postura epistemológica, teórica y metodológica, que me permitiera tomar distancia del objeto de investigación.

## 1.2 Posicionamiento epistemológico, teórico y metodológico

El posicionamiento epistemológico marcó las formas de relacionarme con el objeto educativo de estudio, la teoría y la metodología, para que lograra comprender la experiencia escolar de los estudiantes del CONALEP. En ese sentido, Ducoing (2016) sostiene que “todo proceso de investigación detenta una posición epistemológica reconocida y aceptada o no por sus autores” (p. 14).

Este trabajo se encuentra albergado en las epistemologías interpretativas, basadas en la intersubjetividad, las cuales permiten comprender y aceptar los significados de las acciones educativas (Durán, 2010). La investigación, como experiencia, implicó encontrar una posición, así como un atisbo que abriera mi escucha y mi atención al acontecer de toda relación educativa, como señala Saur (2006) fue necesario construir el aparato óptico y auditivo o dispositivo analítico-interpretativo.

Dado que la investigación se enmarca en mi propia práctica profesional, me fue difícil distanciarme del objeto de estudio, puesto que, en las ciencias sociales, es imposible mantener neutralidad y objetividad, debido a que siempre existe una relación intersubjetiva con el objeto de conocimiento, lo que implica una relación compleja con la implicación y con el distanciamiento (Ardoino, 1988).

Ardoino (1988) explica que después del paso de la teoría de la relatividad, se estableció que no se puede eliminar la subjetividad en el quehacer investigativo y que existe un triángulo entre observatorio, cosa observada y observador, que no podemos romper; todo es relativo, al punto de vista desde el cual observamos. En este sentido, me encontré con otro problema: mi formación profesional. Como comunicóloga, únicamente veía cuestiones relacionadas con el lenguaje, pero de manera muy superficial, como la vestimenta, gestos, movimientos, el lenguaje que utilizan los estudiantes y su lenguaje corporal, que, si bien si me permitían observar algunas cosas importantes, no podía ver más allá de los lentes que mi disciplina me permitía; al ser mi visión monorreferencial, no apreciaba la complejidad del objeto que me interesaba. El problema de las ciencias clásicas, de las ciencias canónicas, dice Ardoino (1988), es que quieren llegar de cierta manera a la homogeneidad, porque ésta es necesaria para la medida de inicio.

Así, cuando se habla de lectura multirreferencial, es necesario hacer el duelo de la homogeneidad, para comprender la dinámica de una clase o de un establecimiento escolar, de esta forma, es necesario hacer una lectura desde la sociología, la psicología, la comunicación, la historia y la filosofía, ya que todas estas lecturas son complementarias. En este caso, dichas lecturas son completamente heterogéneas las unas con respecto a las otras. En otras palabras, para comprender un objeto, no es necesario llegar a un acuerdo a partir de diferentes disciplinas; al contrario, se requiere que dichas disciplinas sean complementarias y aporten algo que permita observar, desde otro punto, al objeto.

Con respecto a la complejidad, puede parecer que es clara, sin embargo, se suele confundir con la imposibilidad de entender o, más bien, de explicar algo. Desde este punto de vista, la complejidad no sería un atributo del objeto, sino más bien del sujeto: indicaría que éste carece de medios para abarcar, conceptualmente, ese objeto –y que él mismo es consciente de este hecho. Asumir la perspectiva de la complejidad, implica tomar conciencia de mi propia ignorancia y de los límites que tiene mi capacidad de intelección de una realidad particular, en este caso, de la realidad educativa de los estudiantes del CONALEP Azcapotzalco.

Para ello, fue necesario abandonar la confrontación entre los debates teórico-epistémicos, en relación con los objetos de estudio y con las perspectivas metodológicas, que intervienen en la producción del conocimiento, apoyados en posturas simplistas, unidimensionales, monodisciplinarias y esencialistas, para así sustentar la mirada en la complejidad y multirreferencialidad, para, así, comprender el objeto educativo en su diversidad, pluralidad, incerteza, opacidad y contrariedad, como rasgos de lo educativo y, por ende, de lo humano. De esta manera, la implicación, el compromiso, la alteridad y la subjetividad intervienen no sólo en los procesos de formación de los sujetos, sino en la construcción misma de los objetos de investigación del campo educativo (Ducoing, 2016).

Puesto que la educación no es objeto de estudio exclusivo de la pedagogía, se acudió a conceptualizaciones, teorizaciones y métodos de diversas disciplinas, como la etimología, la sociología, la antropología, la psicología, entre otras, que fueron los lentes con los que se guio la comprensión. A diferencia de las ciencias naturales, en las ciencias sociales y, específicamente, en la investigación educativa, recuperar la experiencia de las personas es de vital importancia para descifrar la naturaleza de un fenómeno, son las personas quienes dan forma a su experiencia, nos muestran sus pensamientos, sentimientos y significados.

Para llevar a cabo este trabajo de investigación, fue necesario adoptar una postura crítica y problematizante, frente a la teoría y la realidad. En otras palabras, tuve que confrontar un sistema articulado de conceptos, proposiciones y esquemas, así como las relaciones entre éstos, para tratar de asir cierta realidad. Me gusta pensarlo a partir de una expresión de Foucault, es decir: traté de visualizar las teorías, como si fueran “una caja de herramientas”, a la que acudo en función de las necesidades y propósitos que los temas de investigación demandan.

En este mismo tenor, la teoría representa un recorte de la realidad. Se trata de una realidad concentrada, que parte de hipótesis, presenta un sistema de orientaciones generales y manifiesta un sistema conceptual, en el que, al mismo tiempo, se establece un método de observación de la realidad. De acuerdo con Zemelman (1987), la teoría, como sistema conceptual, permite identificar universos, a partir de

la función de la explicación o de las consecuencias empíricas, que pueden deducirse del corpus teórico. Por lo tanto:

Desde esta óptica, las teorías son verdaderas puntas de iceberg que ocultan el movimiento de la realidad en tanto contorno de las múltiples significaciones que pueden asociarse con objetos teóricos particulares, pero que no pueden mostrar las ondulaciones formativas al estar orientadas, de antemano, a ver solamente cimas y hondonadas ya petrificadas. En la explicación teórica y la academización de la misma, el pensamiento queda atrapado en círculos cerrados (Zemelman, 2002, p.110).

Como se puede advertir, todo conocimiento y saber necesitan de una interpretación, sin embargo, es imposible interpretar la realidad sin teoría que permita descubrir qué se esconde y qué se puede rescatar de toda esa información. Por ello la teoría es tan importante a la hora de realizar una investigación, ya que, en primer lugar, permite construir los objetos de investigación. En segundo, encauza los esquemas de investigación, puesto que influye en qué preguntas e hipótesis orientan el trabajo, qué tipo de información y fuentes son relevantes, así como en el modo de organizar y analizar la información.

En tercer lugar, ayuda en el análisis e interpretación de la información obtenida, ya que establece las posibilidades o límites de sentido, guía su lectura y la relaciona con el acumulado de conocimientos existentes. Tal como se ha visto, la teoría permite mirar, organizar y representar, de manera conceptual, determinados hechos que son de interés para el investigador, ya que le facilita la organización de la información, así como la construcción de modelos conceptuales propios.

A partir de esto, resulta evidente que recuperar el relato de los jóvenes es de vital importancia, para comprender cómo ha sido su experiencia, a lo largo de su paso por el CONALEP, qué les significa, cómo se resignifican y por qué permanecieron en la escuela. Blanco (2011) afirma que el relato es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en, personalmente, significativa.

El relato se expresa mediante el lenguaje, éste es imprescindible para poder entrar al mundo del participante, aprehenderlo e interpretarlo, tanto él mismo como el investigador, poniendo en juego nuestra intersubjetividad (Blanco, 2011). En este

sentido, cabe recordar que Benjamin (2005) asevera que una experiencia no es cualquier vivencia ni cualquier encuentro con el mundo; sino que es una elaboración de ese material, en la forma de un relato significativo para sí mismos y otros.

Recupero la metáfora de Kvale, donde el viajero-entrevistador emprende una travesía hacia un lugar lejano que, al volver a casa, expresará en forma de relato. El viajero transita a través de los paisajes y entablará conversaciones con las personas que encuentra a su paso. “El viajero en concordancia, con el significado latino de *conversación* como ‘recorrer en compañía’, camina con los habitantes locales, les hace preguntas y los anima a contar sus propias historias de su mundo vivido” (Kvale, 2011, p. 44). Los significados de las historias originales se ven mediados por la interpretación del viajero, tanto al escucharlas, como al contarlas al volver. De este viaje uno no regresa como se fue, por consiguiente, las perspectivas y creencias que se creían inamovibles se modifican, lo que permite comprender a los acompañantes y reconocerse a uno mismo.

El viaje puede llevar no sólo a un nuevo conocimiento; el viajero podría cambiar también. La travesía podría instigar a un proceso de reflexión que condujera al viajero a nuevas formas de comprensión de sí mismo, así como a descubrir valores y costumbres dados por su puesto en su país de origen (Kvale, 2011, p. 44).

En este camino, nuestros acompañantes fueron los estudiantes del CONALEP Azcapotzalco. De modo que este trabajo tiene como objetivo recuperar las experiencias y los significados que los jóvenes estudiantes les asignan a la escuela y, específicamente, al CONALEP. Así pues, resultan verdaderamente importantes la vida cotidiana y las interacciones que los jóvenes establecen en su contexto, tanto con administrativos, profesores y compañeros, como consigo mismos.

Hay que reconocer que los jóvenes poseen una condición heterogénea, múltiple, diversa y compleja. Al ser seres humanos en sociedad, cada uno de ellos tiene sus propias formas de pensar, sentir, percibir y transitar el mundo que los rodea, así comparten el mismo contexto. Es decir, aunque compartan el mismo plantel, los mismos módulos, los mismos profesores y los mismos compañeros, sus historias

de vida, sus creencias, valores y demás, los hacen irrepetibles, por lo tanto, sus experiencias siempre serán diferentes unas de otras.

El método adoptado en este trabajo es el etnometodológico, puesto que permite acercarse a la vida cotidiana y a la interacción con los otros, desde donde los estudiantes construyen sus experiencias. La sociología de la vida cotidiana tiene sus raíces en lo que, desde Weber, se conoce como “sociología comprensiva” de la conciencia, de la cultura o de la comunicación; y, desde antes, en esa tendencia, Dilthey se opone a las ciencias de la explicación y funda las ciencias del espíritu, en las que el concepto “vivencia significativa” comienza a hacer eco. Por lo tanto, el estudio de la vida cotidiana está vinculada a la subjetividad de los sujetos que se ven, que se encuentran y que se responden (Torres, 2015).

Adoptar una postura interpretativa permitió que me acercara a los significados, percepciones, juicios y valores sobre la vida cotidiana y escolar de los jóvenes estudiantes, a partir de entrevistas que, en palabras de Kvale (2011), son “(...) un lugar de construcción de conocimiento. Una entrevista es literalmente una entrevista, un intercambio de visiones entre dos personas conversando sobre un tema en común” (p. 46). Integrar entrevistas coadyuvó a interpelar a los jóvenes para que externaran su subjetividad, en un proceso autorreflexión acerca de sus vivencias y sus experiencias de vida (Tapia, 2015). Kvale (2011) la llama entrevista semiestructurada del mundo de la vida, dado que es planificada y flexible. Tiene como finalidad obtener descripciones del mundo de la vida del participante, con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos.

Una entrevista cualitativa, es normalmente semiestructurada; tiene una secuencia de temas que se deben tratar, así como algunas preguntas preparadas. Sin embargo, hay al mismo tiempo apertura a los cambios de secuencia y las formas de preguntas, para profundizar las respuestas que los entrevistados dan y las historias que cuentan (Kvale, 2011, p. 164).

Para llevar a cabo la entrevista, se construyó un guion a partir del referente teórico de la experiencia escolar (**Anexo**), fue así que la integración, estrategia y subjetivación (Dubet y Martuccelli, 1998) fungieron como núcleos temáticos, de ellos se desprendieron los temas centrales y los temas focales (Díaz-Barriga, 2014), a

partir de los cuales se plantearon las preguntas que permitieron entablar la conversación con los estudiantes. Este tipo de entrevista permitió adaptar las interrogaciones a los estudiantes, para motivarlos a compartir, de manera libre, sus experiencias y reducir formalismos. En el encuentro, hubo momentos en que la conversación se tornaba más informal (Ferrándiz, 2011b), así pude recuperar datos más interesantes y sentí un vínculo de mayor confianza con los estudiantes.

Entrar al campo no fue una tarea difícil, puesto que trabajé dos años como profesora de comunicación, en el plantel Azcapotzalco, por lo tanto, me asumo como una investigadora nativa (Ferrandiz, 2011a), debido a que conozco, de primera mano, muchas de las rutinas, actividades y aspectos de la cultura estudiantil, en ese escenario específico. Estoy habituada al lenguaje y códigos de comunicación con los estudiantes, por consiguiente, aunque no me encuentre en este momento laborando ahí, realizo participación completa. Establecí el primer contacto con la ayuda de un portero, quien me permitió acercarme a los estudiantes y hacerles la invitación abierta para realizar las entrevistas, luego de las cuales obtuve los números telefónicos para, posteriormente, concertar la cita.

Para seleccionar a los participantes de las entrevistas, se previeron los siguientes requisitos: que fueran alumnos de cualquiera de las tres carreras técnicas (Administración; Seguridad, Higiene y Protección Civil; y Mecánica Automotriz), impartidas en el CONALEP, plantel Azcapotzalco, de cuarto y sexto semestres. Asimismo, se abrió la posibilidad de también entrevistar a una exalumna, pues la idea era consultar a un estudiante de cada semestre, por cada una de las carreras, esto para “averiguar lo que se necesita saber” (Kvale, 2011, p.70).

Dado que en este trabajo la intención es la comprensión de la experiencia de los estudiantes en el CONALEP y no la representatividad de los resultados, se realizó un muestreo por conveniencia, “que se denomina muestra de voluntarios, y se utiliza si el investigador necesita que los posibles participantes se presenten por sí mismos” (Martín-Crespo y Salamanca, 2007, p. 2). Entrevisté a seis jóvenes, de los cuales cuatro son mujeres y dos hombres. Para la codificación utilicé la primera letra del nombre de los estudiantes y, para dotarlos de singularidad, incluí su edad, el

semestre que cursan y la carrera técnica a la que pertenecen. El código<sup>2</sup> aparece después de cada fragmento de su participación.

La entrevista piloto se realizó en una cafetería de Fórum Buenavista, mientras que las restantes se elaboraron en una cafetería ubicada en Town Center Rosario. Decidí no incluir la entrevista piloto, puesto que fue a partir de ella que pude considerar otros elementos, que ya no se ven reflejados y que incluí en las demás consultas. Por otra parte, no elegí de escenario la escuela, pues, al encontrarse los jóvenes en este lugar, sus respuestas podrían verse afectadas por la institución y, tal vez, contestarían de manera menos honesta y libre.

En consecuencia, busqué un ambiente donde los participantes se sintieran cómodos y libres para hablar con confianza. Por supuesto, estos escenarios fueron negociados con los propios participantes (Ferrándiz, 2011b), en función de sus horarios y actividades, y fueron contempladas algunas características técnicas, para que se pudiera realizar la grabación de la entrevista, como el ruido, que hubiera sillas y mesas, además de que se evitaran, en lo máximo posible, las interrupciones.

Al momento de conversar con cada uno de los participantes, encontré respuesta a las preguntas planteadas. Del mismo modo, ellos también se convertían en coinvestigadores de su propia vida (Bolívar, 2002), ya que hacían una reflexión respecto a lo que contestaban, incluso alguno expresó que no se había preguntado antes cómo influía su trabajo en su vida escolar o el porqué permanecía en la escuela. En este tenor, se formularon preguntas que aclaraban ciertas cuestiones, que no se habían tomado en cuenta, aunque sí se habían considerado como parte periférica; por ende, tuve que agregar y reformular preguntas que no tenía contempladas y eran necesarias para aprehender esta experiencia.

Lo anterior significa que la investigación se realiza en conjunto con los estudiantes y no a partir de ellos, es decir, no existe distancia entre ellos como informantes y yo como investigadora; no se pretende despersonalizarlos, puesto que no se busca objetividad, ni comprobar nada, sino recuperar su experiencia. En este sentido, los

---

<sup>2</sup> (S16, 4A), (K21, EASHPC), (M17, 6SHPC), (S17, 6SHPC), (A18, 6M), (D17, 6A), (MD).

informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad (Bolívar, 2002). Al mismo tiempo, se interpelaron, bajo mi propia subjetividad, valores, creencias, incluso esquemas, a partir de los cuales se hizo, hace y hará la interpretación de los textos que los estudiantes compartieron. Después de la transcripción de las entrevistas, se realizó una categorización, basada en la conversación con los estudiantes, para luego elaborar una interpretación. Las categorías y subcategorías que surgieron son: el punto de partida, el lugar de la experiencia y los significados de estudiar en el CONALEP.

El trabajo de interpretación implica la construcción de un sentido a datos que han sido obtenidos, a partir de interrogantes específicas, de asunción de conceptos y conceptualizaciones particulares, así como del interés por parte del investigador. Sobre la base de las consideraciones anteriores, la interpretación de las entrevistas es un tejido entre las preguntas de inicio, las conceptualizaciones adoptadas, los datos recabados y las perspectivas de los participantes implicados. En palabras de Díaz-Barriga, “se trató de reconocer la presencia de una pequeña dialéctica en la que todos los elementos se encuentran imbricados entre sí, afectándose mutuamente” (Díaz-Barriga, 2014, p. 59).

### *Primera parada del recorrido*

Realizar investigación sobre la experiencia y lo educativo es un terreno complejo e implica la adopción de una postura epistemológica, teórica y metodológica mediante la cual es posible construir el objeto de estudio. Estos posicionamientos, son las brújulas que orientan este viaje. Para aprehender la experiencia de los estudiantes, es necesario abandonar los típicos debates, entre investigación cualitativa y cuantitativa, y reconocer la complejidad, multiplicidad, opacidad, duda, contrariedad y aleatoriedad de la educativo, como objeto de estudio. También es necesario recurrir a la multirreferencialidad, que permite echar mano de todas las disciplinas pertinentes, para comprender y resignificar los conceptos: experiencia, adolescencia, juventud, estudiante, escuela para interpretar la experiencia escolar de los estudiantes del CONALEP. Posicionarse desde una postura epistemológica interpretativa, permite reconocer la subjetividad e intersubjetividad de los

estudiantes y abre la posibilidad de darles voz. Permite acercarse a los significados, percepciones, juicios y valores sobre la vida cotidiana y escolar de los jóvenes estudiantes, a partir de entrevistas semiestructuradas, entendidas por Kvale, como un lugar de construcción de conocimiento. Por otro lado, se recurre a la teoría como caja de herramientas, en cada una de las fases de la investigación, la cual permite plantear y replantear los referentes teóricos, fundamentales para la construcción del objeto de estudio, orientar el diseño de la investigación y para el análisis e interpretación de los relatos que los jóvenes estudiantes compartieron.

Plantear la problemática del abandono escolar desde una perspectiva interpretativa, permite no solo explorar las razones por las que los estudiantes se van, sino también dar cuenta de sus motivaciones para quedarse y continuar sus estudios en un plantel con poco prestigio social, dentro de la zona metropolitana del país, como el CONALEP Azcapotzalco. Además, explorar la experiencia escolar de los jóvenes nos acerca a las formas de relacionarse con los otros, con sus contextos, con los recursos que el sistema que los orillo a una institución “de rechazados” les brinda y los significados que le asignan a sus estudios.

## 2. La experiencia escolar

La palabra *experiencia* forma parte del lenguaje cotidiano y se usa para referirse a múltiples asuntos, razón por la cual, se ha conceptualizado, teorizado y debatido a lo largo del tiempo, desde diferentes tradiciones de pensamiento y desde distintas disciplinas. De este modo, el término se ha posicionado como uno de los referentes predilectos de las ciencias sociales, filosofía, antropología, sociología, psicología, entre otras.

Para recuperar la experiencia, tanto de profesores como de estudiantes y de los actores educativos, elegidos como interés de investigación en el campo educativo, se han desarrollado diversas líneas y metodologías, por ejemplo, la narrativa, los enfoques biográficos y autobiográficos. Sin embargo, dada la pluralidad de significaciones que existen, concierne preguntarse: ¿a qué nos referimos cuando hablamos de experiencia?, ¿por qué la noción de experiencia es relevante en el campo educativo?, ¿por qué experiencia y no vivencia?

En este capítulo, se trata de dar respuesta a estas interrogantes, para ello, a partir de autores como Jay (2009), Dilthey (1905), Benjamín (2005), Larrosa *et al.* (2006), entre otros, se hace un acercamiento a las conceptualizaciones que han propuesto, en relación a la noción de experiencia, que permiten dar cuenta de los distintos significados que alberga. Para comprender algunos enfoques en el campo educativo, se presentan las propuestas de Dewey (2004), Contreras y Pérez de Lara (2010), así como las de Larrosa *et al.*, (2006), entre otros. Por último, se hace una revisión de la conceptualización de experiencia escolar, propuesta de Dubet y Martuccelli (1998), y se ahonda en las tres lógicas de acción que articulan los sujetos de la experiencia: la integración, la estrategia y la subjetivación. Realizar este rastreo fue necesario para definir el objeto de estudio, así como para la construcción del marco teórico, puesto que el objeto de estudio es la experiencia escolar de los estudiantes del CONALEP Azcapotzalco.

## 2.1 Nociones sobre la experiencia. Breve recorrido

En este apartado, se hace un breve sondeo sobre el origen etimológico, las derivaciones en otros idiomas y los significados que la noción de experiencia alberga. En cuanto las acepciones que admite el término *experiencia*, el Diccionario de la Lengua Española establece que puede referirse al “hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo. La práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo. El conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas. La circunstancia o acontecimiento vivido por una persona. Un experimento” (Real Academia Española (RAE), 2014).

Podemos observar que *experiencia* denota, en primer lugar, la expectación pasiva de alguien en cuanto a que sintió, conoció o presenció algo; en segundo lugar, puede referir a la experiencia acumulativa que se obtiene, tras la práctica prolongada de algo en determinadas situaciones; en tercer lugar, parece aludir a la sabiduría adquirida a través de las circunstancias o situaciones vividas; en cuarto lugar, puede apuntar al acontecimiento mismo como vivencia; por último, se refiere a la posibilidad de repetir ciertas condiciones, con la intención de probar, medir o controlar en el sentido empírico. Los significados que presenta la RAE son ilustrativos y sugieren ciertas pautas para conceptualizarla, empero, éstos no son suficientes para comprender la complejidad de la palabra *experiencia*, por lo tanto, recurrimos a su origen etimológico.

El vocablo *experiencia* proviene del latín *experientia* que significa prueba o ensayo. Se deriva del verbo *experiri* (experimentar, probar), formado por el prefijo *ex* que significa separación del interior, la raíz *peri* que alude a intentar o arriesgar y el sufijo *entia* que refiere a la cualidad de un agente. A partir de los componentes que conforman a esta palabra, se puede decir que “(...) es la cualidad de intentar o probar algo a partir de las cosas. Se relaciona con el conocimiento empírico o heurístico o sea con el conocimiento adquirido analizando los resultados y formulando nuevas pruebas con base en errores anteriores” (Diccionario etimológico de Chile, 2020, párr. 3). En esta definición, se puede advertir que el término *experiencia*, únicamente, refiere al experimento que se basa en la prueba y

el error, sin embargo, la experiencia no sólo se basa en esos elementos y, como se mencionó anteriormente, tiene otras significaciones.

En este sentido, Jay realiza un recorrido por los significados de la experiencia en diferentes lenguas y encuentra que las palabras *experience*, *expèrience* y *esperienza* (del inglés, el francés y el italiano, respectivamente) derivan del latín *experientia* y denotan juicio, prueba o experimento científico, cuando se utilizan de manera indefinida. También deduce que existe una asociación encubierta entre experiencia y peligro, dado que las palabras probar (*experiri*) y peligro (*periculum*) comparten la misma raíz (*peri*), por lo tanto, asume que la experiencia “proviene de haber sobrevivido a los riesgos y de haber aprendido algo del encuentro con dichos peligros” (Jay, 2009, p. 26). Igualmente, resalta que la palabra *experientia* también puede referirse a la pérdida de “la inocencia tras enfrentar y superar los peligros y desafíos que la vida suele presentar” (Jay, 2009, p. 26).

De acuerdo con el autor, la palabra inglesa *empirical* proviene del antecedente griego del latín *empeiria*, que se refiere a “la experiencia y la sensación cruda, no reflexiva o la observación no mediada, contrapuesta a la razón, la teoría o la especulación” (Jay, 2009, p. 26). En este aspecto, apunta a la sensación inmediata del primer encuentro en el cual no se piensa ni se reflexiona, sino que solamente se siente. Por lo tanto, “las experiencias son personales incomunicables antes que colectivas e intercambiables” (Jay, 2009, p.26).

Conforme a lo expresado, se puede recuperar un clásico refrán que dicta: “Nadie experimenta en cabeza ajena”. Dicha sentencia revela el carácter personal de las acciones, las vivencias, las lecciones y los significados de cada sujeto en particular. De acuerdo con Zorrilla (2009), la raíz indoeuropea de peligro es *per*, y en griego hay diversos términos provenientes de esa raíz, que también aluden a una travesía, un viaje o un recorrido (*perâo*, pasar a través; *perainô*, ir hasta el final; *peirô*, atravesar, etc.), así que es posible rescatar tres ideas importantes: el viaje, el peligro y el aprendizaje. Por consiguiente, puede decirse que la vida es un viaje, a través del cual nos encontraremos con diferentes peligros, tras enfrentarlos y superarlos, habremos aprendido algo.

De igual forma, *pathos* es otra palabra derivada del griego que se ha incluido entre los antecedentes del concepto moderno de experiencia, aunque no exista vínculo etimológico. Ésta significa, básicamente, “algo que sucede, en el sentido de lo que uno sufre o soporta” (Jay, 2009, p. 27). En este sentido, el autor coincide con Larrosa, al sostener que la experiencia no es solamente “lo que pasa” o “lo que sucede”, sino “lo que me sucede”, “lo que me pasa” (Larrosa *et al.*, 2006, p. 88). De esta forma, la experiencia es subjetiva, puesto que cada sujeto la vive y la padece en sus propios términos, por eso, como se mencionó líneas arriba, ningún sujeto puede aprender la experiencia del otro, aun si comparten un mismo contexto y un mismo respaldo de valores; la experiencia es reflexiva en la medida que somos conscientes de lo “que nos pasa” a nosotros mismos y sólo nosotros sabemos qué vivimos, cómo lo vivimos y la manera en que nos transforma, por esa razón, las experiencias son únicas y no pueden volver a pasar, debido a que no son intencionales (Larrosa *et al.*, 2006). Larrosa (2011), además, recupera lo que, en términos de *phatos*, representa la experiencia para Heidegger:

Hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de “hacer” una experiencia no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; “hacer” significa aquí, sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida que nos sometemos a ello. Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. Nosotros podemos ser así transformados por tales experiencias, de un día para otro o en el transcurso del tiempo (p. 21).

El sujeto de la experiencia es aquél que sufre y padece, pero no sufrir y padecer en el sentido de dolor, sino en el sentido de lo que significa vivir y apropiarse de lo que le acontece. En otras palabras, tenemos, vivimos, disfrutamos, padecemos, sufrimos una experiencia, la aceptamos, nos lleva de un lado a otro y, en el camino, nos transforma, nos enriquece de conocimiento, nos hace más permeables y nuestras decisiones se ven influenciadas por ellas. En cuanto a la experiencia como *pathos*, se observa que tiene dos dimensiones: una activa y otra pasiva, en la cual la espera del encuentro inminente se convierte en una fuente de experiencia. Al respecto, Jay (2009) afirma que:

Cuando la experiencia adquiere el sentido de experimento, sus dimensiones prácticas se activan, pero cuando se vincula al *pathos* –es decir, al hecho de que la experiencia puede sobrevenirnos sin buscarla o desearla- se destaca su dimensión pasiva. En este caso la paciencia puede convertirse en una virtud y la espera de un encuentro que uno no puede forzar se considera una fuente de experiencia (p. 27).

Los equivalentes de *experiencia*, en alemán, son *Erlebnis* y *Erfahrung*, se traducen al inglés por la misma palabra, pero dan cuenta de diferentes significados. Jay (2009) señala que *Erlebnis* contiene la raíz *Leben* (vida) y se traduce habitualmente como experiencia vivida o vivencia, por ello “suele implicar una unidad primitiva, previa a cualquier diferenciación u objetivación. Normalmente localizada en el mundo cotidiano (*Lebenswelt*) del lugar común y de las practicas no teorizadas” (p.27).

Por otro lado, *Erfahrung* apunta a impresiones sensoriales del mundo exterior o a juicios cognitivos sobre ellas. Es una noción temporalmente más amplia, basada en un proceso de aprendizaje, en la cual se integran “momentos discretos de la experiencia en un todo narrativo o en una aventura” (Jay, 2009, p. 27) e implica un movimiento progresivo en el tiempo, debido al viaje (*Fahrt*) y al peligro (*Gefahr*) insertos en ella. En esta noción se evidencia el vínculo entre la memoria y la experiencia que refiere a la sabiduría de la experiencia acumulativa que se alcanza al final del camino.

Jay (2009) sostiene que, si bien, no siempre es el caso, *Erlebnis* generalmente alude a la condición inexpresable del sujeto; mientras que *Erfahrung* puede ser de naturaleza pública o colectiva. Para ahondar en la distinción entre *Erlebnis* y *Erfahrung*, se recurre a dos autores que se han inclinado por diferenciarlas: Walter Benjamin y Wilhelm Dilthey. Por un lado, Benjamin describe a la *Erfahrung* como una “experiencia auténtica fundada en la memoria de una tradición cultural e histórica” y la distingue de la *Erlebnis* como “vivencia inmediata” (Löwy, 2005, pp. 29-30, citado en Starolesky, 2015)

La experiencia, en el sentido de *Erfahrung*, trasciende a la esfera personal y privada de la vivencia (*Erlebnis*), la cual, al ser expresable por medio de la narración, adquiere un carácter intersubjetivo y colectivo, puesto que, para que exista

experiencia, el sujeto debe contar con el respaldo de una tradición que le permita dotar de sentido sus vivencias. Por lo tanto, una experiencia no es cualquier vivencia ni cualquier encuentro con el mundo, sino que es una elaboración de ese material en la forma de un relato significativo para otros y para sí mismo. Por otro lado, Dilthey (1905) identificaba con la *Erfahrung* las impresiones sensoriales, no obstante, se oponía a la reducción empirista de la experiencia e, incluso, a la introspección, en cuanto al distanciamiento con la propia vida interior. De modo que la *Erlebnis* atañe a la experiencia íntima, a la vivencia de la realidad que “está ahí para mí (...) porque tengo una conciencia reflexiva de ella. En consecuencia, en lugar de conocer, querer o sentir vivencias uno conoce, quiere y siente a través de ellas” (Jay, 2009, p. 267). Si bien Dilthey se refiere al mundo interno del sujeto, no quiere decir que se encuentre al margen de los vínculos con las realidades culturales y espirituales externas, puesto que la experiencia implica estar en el mundo, no fuera de él. La experiencia es un concepto relacional y esta relacionalidad se expresa en el papel que desempeña el significado en ella. Al respecto, Dilthey (1905) plantea:

En su realidad concreta, la experiencia se torna coherente por la categoría de significado. Esta es la unidad que, a través de la memoria une lo que ha sido experimentado, o bien directamente, o bien mediante la reexperiencia. Su significado no se halla fuera de las experiencias que le confieren unidad, sino que está contenido en ellas y constituye la conexión entre ellas (citado en Jay, 2009, p. 268).

De igual forma, Dilthey señala que la vivencia “genera sus propias expresiones”, entre las que se incluyen enunciados lingüísticos, acciones y signos, tanto verbales como no verbales (los gestos, el lenguaje no verbal, entre otros). Estas expresiones contienen toda la gama de vivencias y están mediadas por visiones del mundo compartidas (*Weltanschauungen*) (Dilthey, 1905, citado en Jay, 2009, p. 268). En síntesis, tanto Dilthey como Benjamin coinciden en la importancia de la expresión y la comunicabilidad para que la experiencia sea intersubjetiva y, por tanto, significativa. Desde la perspectiva de ambos autores, el sujeto debe tener un referente cultural que le permita contrastar y significar su experiencia, que, aunque es íntima, no es aislada. En este punto es posible concluir el breviarío etimológico

de la palabra *experiencia*, el cual proporciona ciertas pautas para dilucidar algunos de los significados que la definen.

Como se vio a través de los autores, que fueron interpelados, y de acuerdo con Ferrater (1998), el concepto de *experiencia* no es muy claro. El autor argumenta que esta falta de claridad obedece a que, con frecuencia, no se sabe si se alude a la experiencia natural “externa” o a la “experiencia interna” y tampoco se delimita claramente si se está hablando de entes individuales, a modo de realidad, de la realidad como tal e inmediatamente dada, etcétera (p. 1099).

De acuerdo con lo expresado, la experiencia supone la consideración de un entramado de conceptos que aluden al sentir y pensar; percibir y conocer refieren al uno mismo y a la relación con los otros, es decir, se trata de conceptos vinculados con el vivir mismo (Greco *et al.*, 2008). Conforme Greco *et al.* (2008) expresan, se pueden reconocer dos paradigmas sobre la experiencia: el paradigma de la experiencia-empiría y el de la experiencia-acontecimiento. Diferenciar dichos paradigmas es conveniente, puesto que, en ambos, “se sustentan diversos modos de concebir al sujeto, la subjetividad, el conocimiento, el saber de la novedad, la posición del sujeto en su relación con el mundo, con los otros y consigo mismo” (p.5). Sin embargo, la concepción de la experiencia se ha transformado y por lo menos en las ciencias sociales se ha privilegiado al paradigma de la experiencia-acontecimiento, que propone otros modos de entender la relación entre lo dado y lo construido, el sujeto y el mundo:

La experiencia-acontecimiento es aquello que produce al sujeto siendo, en proceso de constituirse siempre como un devenir que no termina ni se fija o se cierra en un juego terminado. (...) Es lo que transforma, lo que ‘nos pasa’ y no lo que pasa, como afirma Larrosa, proceso subjetivo que no es anterior o posterior a la experiencia, sino que es en ella misma que ocurre, a la vez, en un tiempo actual y virtual que no cesa (Greco *et al.*, 2008, p. 7).

Finalmente, este trabajo concuerda con lo que Jay (2009) expresa y es que la experiencia, como realidad vivida, excede el lenguaje y los conceptos, ya que, al ser tan propiamente individual su comunicación, a quienes no poseen tal referente, les resulta imposible. Puede intentarse explicar lo que experimentamos, sin embargo, sólo quien lo vivió lo sabe a ciencia cierta. Igualmente, es fundamental señalar que

no es necesaria la separación entre la experiencia y el lenguaje, puesto que “la experiencia, cabría decir, se halla en el punto nodal de la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual” (Jay, 2009, p. 20). En este sentido, por más que se trate a la experiencia como una posesión personal, ésta se adquiere en encuentro con los otros, con las relaciones que establece con ellos y lo que le significan al sujeto.

Después de conocer algunas posturas sobre las diversas conceptualizaciones del término *experiencia*, es necesario hacer una pausa para indagar sobre la noción de este mismo vocablo en el campo educativo y las propuestas que diversos autores han compartido.

## 2.2 El abordaje de la experiencia en el campo educativo

Para comenzar, hay que recordar que la noción de experiencia tiene múltiples y diversas significaciones y que, además, es poco clara respecto al papel de los sujetos, en relación con el mundo, si es individual o colectiva, etcétera. Asimismo, su uso cotidiano y generalizado la hace aún más compleja. En el ámbito educativo, la experiencia suele utilizarse con frecuencia para tratar diversos procesos en los que se ven involucrados estudiantes, docentes, autoridades, comunidades y los que resulten de interés para los investigadores. Por ejemplo, se suelen trabajar, bajo el amparo de la experiencia, los procesos de aprendizaje, enseñanza, comportamiento y convivencia de los actores educativos. En lo que respecta a este segundo apartado, es necesario recorrerlo de la mano de autores como Dewey (2002, 2004), Larrosa *et al.* (2006), Larrosa (2011), Bárcena (2005), Contreras y Pérez de Lara (2010), para advertir las propuestas que han desarrollado y, de esta manera, abordar la experiencia en el campo educativo.

Continuando con el breviario etimológico, Bárcena (2005) explica que educación en latín se dice *educere* y al agregar una “s” al principio, se obtiene *seducere* (seducir), verbo que, en la antigua Roma, era usado para decir “llevar a un lugar apartado”. En ese sentido, sostiene que educar es seducir y “educar seduciendo es llevar al discípulo a un espacio secreto e íntimo ahí donde palpita el pensamiento vivo” (p.

4). Sin embargo, *educere* es *ex-ducere* y, como observamos anteriormente, el prefijo *ex* implica salida, es “dirigir o salir hacia fuera, conducir a alguien fuera de lo propio, más allá del lugar conocido y habitado, empujarlo hacia lo extraño” (Bárcena, 2005, p. 4). Ese tránsito, desde el lugar habitado hacia lo desconocido, implica un viaje, por lo que de acuerdo con Bárcena (2005):

Educación es viajar, porque educar, como experiencia, es viaje: *Erfahrung* es *Fahrt*. Educar aquí es acompañar en un viaje, uno en el que se hace una experiencia, la que consiste en confrontarnos con lo extraño, la que consiste, también, en escapar del lugar de nacimiento, de las identidades fijas e inmutables, huir, en fin, de los lazos que “fueron impuestos en el terror obediente, familiar, social, impersonal y mudo de los primeros años” (p. 4).

Aquí se nota la recuperación de la experiencia, en el sentido de *Erfahrung*, como un viaje. En el campo educativo, la experiencia implica la confrontación de lo común, de lo cotidiano con lo extraño, implica dejar atrás las identidades, creencias inamovibles y transformarlas, ¿de qué manera?, sólo el sujeto, en este caso el estudiante, lo sabe. La “salida de” y “el viaje hacia”, no implican que al llegar al nuevo lugar o enfrentarse con lo desconocido todo se acaba, sino, al contrario, se abre la posibilidad de un nuevo comienzo. “Ese nuevo comienzo permite que la educación sea una experiencia relacionada, no ya con los significados pedagógicos dados, sino con la creación del sentido” (Bárcena *et al.*, 2006, p. 238). El autor distingue entre significado y sentido. Al significado lo entiende como “un sentido ya dado, un sentido ya interpretado” (Bárcena, 2005, p. 20); mientras que el sentido es la apertura a nuevas y posibles significaciones, el autor lo expresa de la siguiente manera:

En el orden del sentido, los significados se abren a nuevas o ulteriores interpretaciones, a nuevas posibilidades de significación. En el orden del sentido el pensar humano se abre a lo que viene como acontecimiento de la comprensión, o, dicho de otro modo, a la comprensión como un acontecimiento de pensamiento. El sentido depende de la actividad del pensamiento, en cuanto que es él, la propia actividad de pensar, quien lo *acoge* (Bárcena, 2005, p. 20).

Contreras y Pérez de Lara (2010) destacan la importancia de reconocer que la propia concepción de educación está ligada a la de experiencia, al menos en dos sentidos. Por un lado, toda práctica educativa busca ser experiencia, es decir, se busca que sea vivida como experiencia y, por otro lado, solamente se puede

comprender la realidad educativa como una experiencia, esto es de acuerdo a cómo es vivida por sus protagonistas y recuperando lo que significa para ellos o les da qué pensar. De ahí que los autores propongan el estudio de la educación como experiencia y no el estudio de experiencias educativas. Para aproximarse a lo que significa la experiencia, brindan algunos rasgos propios de la experiencia: la vivencia, la implicación subjetiva, lo inesperado, la inmersión en el mundo, actividad y pasividad, la práctica, el carácter personal de la experiencia, etc.

Los autores señalan que, al hablar de experiencia educativa, como vivencia, se refieren a lo que personas concretas viven, por lo que es vital centrarse en las cualidades de lo que se vive, al participar en situaciones educativas. Asimismo, sentimientos, emociones y razón no están separados y cuando se menciona experiencia educativa, no se hace alusión a una serie de fenómenos, sino a la forma en que esos fenómenos son vividos, es decir, la experiencia es el modo de vivir los acontecimientos.

Pensar la educación en cuanto que experiencia supone una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que suponen o significan para quien los vive; supone pararse a mirar, a pensar lo que lo vivido hace en ti. Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella. La experiencia no es algo que 'sucede', sino algo que se tiene (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 24).

Larrosa *et al.* (2006) y Contreras y Pérez de Lara (2010) coinciden en que la experiencia es lo que nos pasa, nos llega o nos acontece. Al ser una cuestión subjetiva, implica la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo. desde la diferencia y la singularidad. Por otra parte, la experiencia se relaciona directamente con lo inesperado, se presenta sin previsión y no obedece a un plan o algún orden, por consiguiente, es recibida como algo novedoso, por ello es necesario un nuevo lenguaje, así como nuevas expresiones para entenderla. Los autores coinciden con Bárcena en que la experiencia está relacionada con la creación de sentido y señalan que:

La experiencia lo es en la medida en que reclama significados nuevos para lo vivido. Es experiencia porque nos mueve a la búsqueda de sentido para algo que no lo tenía o para algo a lo que no nos habíamos encontrado (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 29).

Guzmán y Saucedo (2015) afirman que, no obstante, las experiencias son azarosas, inesperadas, fugaces y llenas de incertidumbre, al convertirse en hábitos dejan de pensarse y, por lo tanto, dejan de ser experiencia, excepto cuando se rompe la secuencia para poner en marcha un nuevo hábito. Del mismo modo, en un sólo día, los estudiantes pueden vivir o participar en un conjunto de acontecimientos, sin que éstos supongan experiencia, debido a que, como señala Larrosa *et al.* (2006), únicamente se convierten en una experiencia, cuando lo vivido les importa, les mueve emocional y cognitivamente, y los lleva a construir un sentido personal que impacta en su ser o persona. Esto significa que no todas son experiencias significativas, sino solamente cuando los estudiantes se construyen o transforman a partir de ellas, por tanto, si el acontecimiento pasa de largo, no hay experiencia.

La experiencia implica un vínculo entre experiencia y pasividad, en el entendido que, tanto las prácticas, como las acciones en las que los estudiantes se implican y el mundo en el que están inmersos, les dan lecciones y les permiten pensar sobre lo que significa lo que han hecho (Dewey, 1995). En otras palabras, la experiencia en el campo educativo también resulta de la relación que los estudiantes tienen con algo que les es ajeno, una relación que se dio en ellos, tras la cual no son los mismos. Asimismo, es una relación con los demás (estudiantes, profesores, autoridades, padres, etc.), de modo que, lo que les acontece, también tiene un efecto en su vínculo con los otros, mediante distintos tipos de experiencias, ya sean: de lenguaje, sensibles, emocionales, cognitivas, relacionales, etcétera.

Las experiencias, de acuerdo con Mèlich, suceden en el mundo con, para y frente a los demás. Esto significa que somos seres en situación y relación con los otros, por lo que las condiciones contextuales están enmarcadas por “los espacios y los tiempos en los que vivimos, pensamos, actuamos, nos relacionamos [y] nos experimentamos como seres corpóreos” (Bárcena *et al.*, 2006, p. 250), lo que representa un principio de finitud. De igual manera, Mèlich (2002) sostiene que en toda experiencia hay una evocación del pasado y al recordar esa experiencia pasada, se presenta una nueva experiencia, diferente y única. No obstante, también hay un futuro, una posibilidad de ser de otra manera, de cambio y transformación.

En cuanto a los estudiantes, hay que pensarlos en sus situaciones temporales y espaciales pues, pese a que el terreno privilegiado es la escuela, también se desempeñan como hijos, hermanos o amigos, en otros lugares y tiempos, como sus casas, trabajos, clubes, espacios virtuales, entre otros.

Por su parte, Dewey (2004) y su teoría de la experiencia se sitúan en el movimiento filosófico del pragmatismo, que nació en Estados Unidos, a fines del siglo XIX. El término pragmatismo deriva de la distinción kantiana entre práctico y pragmático. Esta línea de pensamiento postula que el concepto de un objeto se identifica con los efectos prácticos que puedan concebirse sobre él (González, 2001). La versión particular del pragmatismo que Dewey defiende se denomina instrumentalismo. La validez de la teoría, desde esta línea de pensamiento, se determina a través del análisis práctico de las consecuencias derivadas de su empleo. De esta forma, las ideas generales son instrumentos que permiten la reconstrucción de situaciones problemáticas, los conceptos son construcciones provisionales, ya que tienen una función instrumental y se relacionan con la acción y la adaptación al medio (González, 2001).

Dewey rechaza la concepción de la experiencia reducida a los aspectos sensoriales e insiste en la idea de una experiencia que incluya dimensiones morales, estéticas y metafísicas; también, defiende la comprensión holística y se opone a las filosofías que pretenden descubrir los componentes esenciales de la realidad, así como a las que postulan principios *a priori*. De igual manera, el autor, quien diferencia entre experiencia y experimento, señala que, mientras la experiencia desaparece en la experimentación y supone el desplazamiento hacia el futuro, el experimento remite al pasado (Dewey, 2004, citado en Jay, 2009, pp. 331- 332).

Según Dewey (2004), la reactualización o reexperimentación no permite captar en su totalidad la experiencia pasada, debido a la prioridad de las experiencias del presente, por sobre las del pasado, esta prioridad da cuenta de una experiencia en constante movimiento, siempre anticipando un futuro distinto del pasado. Contrario a lo que otros autores plantean, Dewey (2004) señala que “la experiencia y la educación no pueden ser directamente equiparadas una a otra” (p. 73), puesto que,

a pesar de la creencia de que toda auténtica educación se da mediante la experiencia, esto no quiere decir que todas las experiencias son igualmente educativas; incluso, algunas pueden resultar antieducativas y detener o perturbar el desarrollo de experiencias posteriores, además, pueden producir falta de sensibilidad y de reactividad, lo que limitaría las posibilidades de tener una experiencia más rica en el futuro (Dewey, 2004, p. 72).

Para ilustrar lo anterior, hay que pensar en situaciones como la reprobación, la falta de interés por la escuela, la incorporación al campo laboral o algunas otras circunstancias a las que se enfrentan los estudiantes, como experiencias antieducativas, las cuales logran incidir en la postergación y hasta en el abandono de la escuela. Cada una de estas situaciones pueden, en el futuro, llegar a limitar o dificultar a los estudiantes el acceso a la educación superior o la incorporación a un trabajo formal mejor remunerado.

Dewey (2004) plantea que la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia, por lo tanto, el objetivo de la educación se encuentra en el propio proceso, pues está imbricada con el proceso mismo de vivir. Esa reconstrucción se añade al significado de la experiencia, para dirigir un curso subsiguiente de la experiencia, en el cual se involucran los procesos educativos, en el ámbito de los procesos sociales y en el seno de la comunidad democrática. En consecuencia, Dewey (1967) propone concebir a la escuela como una reconstrucción del orden social mayor.

La experiencia transforma la realidad de los sujetos, quienes entienden su propio entorno, con base en las experiencias que han tenido y las relaciones que han entablado con otros, en un ambiente determinado, en ese sentido, Ramírez (2006) advierte que la experiencia se presenta como una forma de conocimiento social de la realidad y una manera de orientar y actuar en ella, de modo que el conocimiento social no es inseparable de las valoraciones y juicios que se hacen de la realidad.

La realidad se nos revela a través de la relación que establecemos con ella en un contexto determinado, el sujeto no es independiente de la realidad que pretende conocer y transformar, hace parte de esta realidad, por tanto, no hay una separación entre objetividad y subjetividad (Ramírez, 2006, p.123).

Dewey (1967) considera que la experiencia no es sólo un acontecimiento que ocurre, sino un acontecimiento con significado y base para la reflexión, es decir, un acontecimiento o encuentro no transforma a los sujetos de inmediato, sino que es hasta después de que piensan y reflexionan lo que les pasa, que pueden encontrar las huellas y marcas que les ha dejado ese acontecimiento y consiguen hacer su experiencia significativa.

La experiencia es lo vivido y aquello vivido y experiencial tiene valor formativo para los sujetos, de este modo, lo que resulta del conocimiento es el sentido y significado de la experiencia, y comprende la experiencia y el significado compartido, a raíz del encuentro con los otros. La experiencia, por lo tanto, debe ser entendida a partir de dos principios: el primero es la continuidad por la que se vinculan las experiencias anteriores con las presentes y futuras; el segundo se trata de la interacción que da cuenta de la relación del pasado del sujeto con el medio actual y que acontece entre entidades definidas y estables.

En el campo educativo, la escuela es el lugar de encuentros y relaciones con los otros, con el mundo y con el conocimiento. Es una fuente de sentidos, significados, experiencias y un lugar donde el acontecimiento es inevitable. Contreras y Pérez de Lara (2010) señalan que la educación, como experiencia, implica una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que suponen o significan para quien los vive; implica pensar en lo que lo vivido hace en los administrativos, docentes y estudiantes.

En este sentido, la escuela es el lugar en el que algo pasa, algo les pasa a los jóvenes estudiantes, algo les acontece. Por lo tanto, es en la escuela donde se presentan múltiples y diversos acontecimientos. Aun cuando se comparten el contexto escolar, los maestros, los compañeros y las reglas, cada acontecimiento afecta de manera distinta a cada estudiante, por lo tanto, como indica Romano (2013), por un lado, el acontecimiento es constituido, al surgir de experiencias singulares en sujetos de carne y hueso; por otro lado, es constituyente, ya que deja huella y marca en quien lo vive (Jaramillo *et al.*, 2020). En consecuencia, la escuela es el lugar de la experiencia, es donde el encuentro con los otros marca la estancia

y el ser de cada estudiante. No obstante, también se va configurando una cotidianidad y unos hábitos que hacen reconocible y familiar el nuevo lugar.

Las experiencias en el ámbito educativo hacen referencia práctica a lo que sucede entre maestros y estudiantes, en contextos escolares institucionalizados u organizados, para la consecución de fines educativos. Sin embargo, también pueden referir al conjunto amplio de eventos de carácter vivencial y práctico, que se puede dar entre diferentes tipos de actores educativos (padres, miembros de la comunidad, maestros, administrativos, alumnos, compañeros, etc.) y no necesariamente con propósitos y acciones organizadas. Además, cada experiencia es un objeto cultural que se visibiliza como evidencia de nuevas formas de hacer, de hacer escuela y ser estudiante en la escuela.

A través de este apartado, fue posible exhibir la vastedad de autores que trabajan la noción de experiencia, si bien no se abarcaron a todos, sí fueron retomados los más pertinentes para su conceptualización en este trabajo. Sin embargo, considero importante abordar una concepción más: la experiencia escolar.

### 2.3 La experiencia escolar

En este punto del capítulo, se profundiza en la propuesta de experiencia escolar planteada por Dubet y Martuccelli (1998), quienes han desarrollado su trabajo, a partir de la línea de investigación de la sociología de la experiencia. En primer lugar, señalan que:

La experiencia social no es un objeto positivo que se observa y se mide desde afuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación (p.15).

Al cuestionarse sobre lo que produce la escuela, encuentran que no es posible dar respuesta a partir de la sola observación de roles y programas, aceptando únicamente la mirada del sistema, por lo que es necesario, también, admitir la mirada de los sujetos involucrados, recuperando su experiencia. Sin embargo, se dan cuenta de que es el propio sujeto quien construye esa experiencia y en esa construcción reproduce y produce al sistema y a sí mismo. El interés de los autores

es la comprensión de las tensiones entre el funcionamiento “objetivo” de la vida social, las elecciones y prácticas de los sujetos, así como las relaciones entre “objetividad” y “subjetividad”, entre actor, sujeto y sistema.

Dubet y Martuccelli consideran que la escuela está formada por tres elementos: el primero son los actores sociales (estudiantes, docentes, padres de familia y autoridades); el segundo elemento está conformado por las normas; y el tercero por las reglas institucionales. Los tres están implicados en el movimiento de sujetos autónomos y críticos, que unidos construyen la experiencia de todos aquellos sujetos que participan. Además, estiman que la experiencia, en general, se adquiere por la vivencia a través de la sensibilidad y se transforma en algo personal o social, resultado de un aprendizaje reflexivo o vital. Por consiguiente, la experiencia escolar se define como:

La manera en que los actores, individuales o colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia. Pero, por otra parte, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 79).

Se puede determinar que los autores admiten un actor que construye su experiencia y, a través de esa construcción, se convierte en sujeto. Para construir su experiencia, el actor tiene que articular tres lógicas de acción: la integración, la estrategia y la subjetivación. Éstas son concebidas como modos de articulación entre actor y sistema, sin embargo, no forman parte de él, sino que son elementos que el sistema escolar le impone. También argumentan que la escuela permite la socialización y la subjetivación; la separación entre ambos conceptos se vive como el proceso de conflicto entre el sistema y el alumno. “La experiencia es las estrategias complejas que emergen de la conciliación de ambos procesos y que se encuadran en la experiencia escolar general” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 438).

Así pues, la interiorización de normas o roles (socialización) implican el desarrollo de una subjetividad personal, en forma de gustos e intereses, que conduce a los

individuos a establecer una distancia con su socialización (subjetivación). Y, en este sentido, la actuación instrumental o estratégica está cifrada por un cálculo de utilidad de inversión en las tareas escolares, con vistas a proyectos futuros, considerando sus recursos y recorrido escolar previo (estrategia). A su vez, Dubet y Martuccelli enfatizan el incremento sucesivo de una de las lógicas de acción, en las diferentes etapas del recorrido escolar: los niños de primaria se socializan; los de secundaria viven un proceso conflictivo con la escuela, al desarrollar su subjetividad; mientras, los estudiantes de nivel de bachillerato manejan sus obligaciones escolares como estrategias:

La formación de la experiencia escolar individual franquea tres etapas: primero la de una continuidad entre la objetividad de las reglas y la subjetividad de los escolares; luego una fase de distancia extrema del colegio; y por fin una reducción de las tensiones dependiente de la fuerza de los proyectos. Las etapas de la experiencia escolar pueden ser también descritas como el alza sucesiva de una de las lógicas de acción, la integración, la subjetivación y la estrategia, configurándose en figuras cada vez más complejas (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 438).

Este enfoque considera que muchos estudiantes de bachillerato actúan como estrategias, sin olvidar que, además, en el bachillerato se desarrollan importantes procesos de subjetivación, no de una subjetivación preadolescente, sino de una subjetivación juvenil y, al mismo tiempo, la experiencia escolar “se presenta como una prueba en la cual los actores, especialmente los alumnos, están obligados a combinar y articular diversas lógicas de acción” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 83).

Cuando la experiencia escolar se solidifica, el trabajo escolar adquiere una significación: el alumno interioriza la obligación de trabajar, se hace consciente de la percepción de la utilidad escolar y social, por último, se identifica con la realización de sí mismo y lo que le transmite el trabajo escolar. Los autores indican que la experiencia escolar es, entonces, “todas estas significaciones que se entremezclan y se transforman, y es el individuo quien las combina y articula en una experiencia” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 93). De acuerdo con lo expresado en los párrafos anteriores, la siguiente explicación permite ordenar los argumentos de Dubet y Martuccelli, sobre los elementos y lógicas de acción de la experiencia escolar.

En primer lugar, con respecto a la integración, señalan que las conductas y pensamientos derivan de la internalización de modelos culturales, normas e identidades, las cuales son sociales, en tanto nos definimos, a partir de lo que los demás nos atribuyen e incorporamos. En este sentido, cuando un estudiante actúa, la sociedad lo presenta como un sistema de integración social, en el que trabaja para lograr el reconocimiento y construir su identidad, de esta forma, percibe el mundo en términos funcionalistas. El sistema precede al actor, no obstante, la integración también es una actividad, por tanto, el estudiante construye esa integración objetiva, que es subjetividad personal. Desde esta perspectiva, las normas o los roles son el dispositivo para la transmisión de mandatos y la garantía de su reproducción por parte de los jóvenes, de modo que la escuela es el lugar de origen del ciudadano.

El segundo elemento es la estrategia, que es explicada como la actuación instrumental, cifrada en la utilidad de invertir en tareas escolares, visitas, proyectos, etcétera, puesto que se consideran valiosos para el futuro, al considerar que se requieren recursos y esfuerzo escolar. La estrategia la utilizan tanto los padres como los hijos, a fin de lograr metas en torno a la educación. La escuela emplea la estrategia en las configuraciones de normas y reglas de la escuela, para cumplir con sus metas. Desde el punto de vista estratégico, el individuo se define más por el conjunto de recursos que moviliza, que por su identidad; y el control social se define, más bien, en términos de oportunidades y “errores”. Es decir, los objetos sociales cambian de significación, de acuerdo con la lógica que opera sobre ellos. En consecuencia, la sociedad ya no es percibida como un conjunto de normas y funciones, sino como una suma de estrategias individuales, “como una serie de mercados” (Dubet, 2006, p. 119).

El tercer elemento es la subjetivación, considerada como el uso de los recursos para hacer el recorrido escolar previo y lograr el desarrollo. Este elemento proporciona la noción de igualdad de oportunidades, que da un trato digno, individual y particular a todos los sujetos, por ello se incluyen prácticas que propician autonomía y creatividad en los alumnos. Como se puede observar, en ninguna de las dos lógicas

anteriores se alude a la idea de los actores como “sujetos deseosos” y más o menos competentes para ser el centro de su acción. “No explican ni la reflexividad, ni la distancia respecto de sí mismos, ni la actividad crítica que caracterizan a la mayoría de los actores sociales” (Dubet, 2006, p. 121). No obstante, si se parte de considerar que se actúa en varias lógicas o registros de acción, se hace necesario pensar en un sujeto, en un “director” en condiciones de “manejar” esas diversas lógicas.

Bajo esta perspectiva, la sociedad es vista como un sistema de dominación que se opone a la autorrealización de los actores. Entonces, se podría definir la experiencia escolar como la manera en que los estudiantes articulan estas diversas lógicas de acción, con el propósito de tener el mayor dominio posible de sus acciones en la escuela. Dubet (2006) agrega que la noción de experiencia, por lo general, supone un significado doble: por una parte, refiere a “lo vivido, el flujo de emociones, sentimientos e ideas” (p. 124); por otra, “designa técnicas de medición, verificación y resolución de problemas” (p.124). Específicamente, el trabajo de Dubet y Martuccelli, respecto a la experiencia escolar, se circunscribe a la segunda concepción.

Con estos tres elementos, es importante destacar el valor del concepto *experiencia*, para comprender los procesos escolares, en la esfera de la subjetividad. Dubet y Martuccelli (1998) reconocen la importante tarea de socialización de la escuela, a la vez que hacen énfasis en comprender cómo se producen dicho proceso y la actividad de los actores. La experiencia no se trata de una recepción pasiva, “no se vincula solamente con la adquisición de experiencias, sino que implica también que los participantes adquieran una capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante y, sobre todo, una capacidad de individualización y de autonomía utilizando la reflexión” (Dubet y Martuccelli, 1998, p.62). De acuerdo con las ideas anteriores, la experiencia en la escuela no está dada, sino que los estudiantes tienen la capacidad para construirla, a partir de los recursos que les son dados de antemano y los intereses que los guíen, esto les permitirá adaptarse a las circunstancias cambiantes y múltiples, desarrollando su autonomía, desde la reflexión.

En el análisis de la experiencia escolar, Dubet y Martuccelli (1998) trabajan principalmente dos aspectos de la experiencia: a) la articulación, en una primera instancia de significados y b) la articulación de lógicas de acción. La experiencia es, entonces, la articulación y reflexión (individual o colectiva) de las vivencias. Dubet (2013) asevera que las experiencias son resultado de “la subjetividad de los actores, del trabajo que llevan a cabo para construir el sentido de sus prácticas y de su autonomía con respecto al sistema social”.

Esto quiere decir que las experiencias de los sujetos son producto de su voluntad y, a su vez, se encuentran limitadas por el sistema social. El autor afirma que, en la experiencia, se presenta una tensión entre la formación de la identidad individual y la interiorización de reglas que permiten al sistema social funcionar. Así, en sus acciones, cada sujeto forma y afirma su identidad ante su entorno, a la vez que ésta es delimitada por el sistema social. Por tanto, la formación del sujeto surge como resultado de valoraciones individuales y sociales (Dubet, 2010). El autor reconoce que, en la experiencia escolar, los estudiantes construyen, tanto de manera individual como social, su identidad y las representaciones que tienen de la sociedad. De este modo, a través de las reglas que interiorizan en la escuela, los sujetos configuran su subjetividad y dan sentido al mundo. Con referencia a lo anterior, la experiencia escolar se entiende como:

Un proceso individual en el cual los sujetos interiorizan vivencias y reglas sociales, a la vez que son afectados por el entorno escolar y sus características socioculturales. Las experiencias contribuyen a que los individuos se formen y afirmen su identidad, de igual manera, permiten atribuir sentido a los fenómenos sociales (Dubet, 2013, p. 101).

En el ámbito escolar, la integración permite que la identidad de los actores sea definida a partir de su rol social de estudiante, dado que en la escuela se socializan e interiorizan valores. De acuerdo con este razonamiento, Dubet (2009) afirma que, en el ámbito escolar, “los mecanismos de la integración escolar se realizan a través de los procesos de aprendizaje de rol que dentro de la capacidad de los individuos de construir experiencias” (p. 208). De este modo, la integración hace que las acciones repliquen un orden anterior al sujeto, a la vez que las normas y relaciones

sociales definen el lugar de los individuos en la sociedad. Así, la estrategia determina la identidad del actor, las relaciones sociales y lo que está en juego.

Se hace referencia aquí al recurso, desde el punto de vista de una sociedad, representada como un campo concurrente, que concierne a todos los intercambios de las actividades sociales. Por ello, el término de *estatus* toma su lugar, dependiendo de la posición relativa que tiene cada actor para influir a los otros y a la capacidad de hacer uso de los recursos relacionados con su posición. Desde esta perspectiva, el Yo social funciona no solamente como integrador, sino también en términos del *habitus*, como un ser, como un recurso estratégico y un capital (Bourdieu, 2011).

En la lógica de estrategia, las relaciones sociales son definidas en términos de concurrencia, rivalidades e intereses individuales o colectivos, como si se hablara en términos de una realidad lúdica, en la que existen las reglas del juego y en la que se trata de regular el intercambio entre los adversarios. Cabe resaltar que ninguna acción estratégica puede realizarse sin algo de integración, es decir, sin una lógica de integración simultánea, esta situación de concurrencia cotidiana se volvería una guerra. Bajo este esquema, el actor percibe su alrededor integrador como una comunidad, pero con jerarquías concurrentes, que movilizan su estrategia para solidificar o mantener sus intereses. En esencia, Dubet (2010) propone que las estrategias aluden a intereses y objetivos que los actores buscan alcanzar, en el marco de reglas sociales y múltiples sujetos, que constriñen las posibles acciones que pueden emprender.

En el ámbito escolar, la estrategia permite comprender que las acciones de los sujetos son resultado de una racionalidad limitada por objetivos, recursos, reglas y otros actores. En la experiencia escolar, las estrategias facultan que la identidad de los alumnos se construya desde sus recursos, objetivos y roles aprendidos. De tal modo que, bajo la lógica de la estrategia:

Los estudiantes se convierten en estrategias, más o menos competentes, de su recorrido escolar. Se acentúa el instrumentalismo escolar, el cálculo de la utilidad de determinados cursos y de la inversión del tiempo en determinadas tareas con miras a la utilidad social (Weiss, 2000, p. 5).

Respecto a la subjetivación, Dubet sostiene que es la parte intrínseca de la identidad que se percibe, tanto en situaciones de compromiso, como en las de no compromiso, por lo tanto, la identificación, con respecto a la definición cultural de un sujeto, prohíbe la adhesión total al Yo, al Nosotros y a los intereses. Esto quiere decir que, sin una lógica de subjetivación, no hay conmoción y sentido en las acciones de los estudiantes, no hay mecanismo que intervenga entre la lógica de integración y la lógica de estrategia. Por ende, “ningún actor se reduce a ser sólo el Yo o el Nosotros de sus intereses, ya que la actividad crítica que exige la referencia cultural y que surge del sujeto impide cualquier adhesión total o subordinación absoluta al sistema” (Weiss, 2000, p. 365).

Bajo esta lógica, los estudiantes se integran al contexto educativo, con base en algunas estrategias que ponen en práctica para obtener algún fin. Por lo tanto, es posible decir que la experiencia escolar no se articula *per se*, sino que se encuentra en consonancia con el sistema social en el que se vive, tal como lo señaló Bourdieu (2011). Como se ha visto, la escuela también se articula a partir de las lógicas de acción (integración, estrategia y subjetivación), que han sido establecidas en el sistema escolar y en la sociedad. Los estudiantes que interactúan con el sistema escolar generan una tensión, dada la socialización y la subjetivación, que se mitiga mediante las estrategias de las personas, para encontrar una opción que les permita desenvolverse en ese ámbito (Weiss, 2012b).

Las acciones de los actores se encuentran constreñidas por la existencia del sistema y viceversa. En resumen, las lógicas de acción resultarían de la yuxtaposición de tres tipos de sistemas. Uno de ellos es el sistema de integración, que hace referencia a la idea de comunidad, donde el actor “se define por sus pertenencias” (Dubet, 2010, p.101). El segundo se refiere a un sistema de competitividad, que se enfoca en la noción de mercado, donde el actor intentaría realizar sus intereses, en una sociedad concebida como mercado. El tercero es el sistema cultural y los procesos de subjetivación de las relaciones, que van más allá de la tradición y la utilidad, donde el sujeto se representa como un sujeto crítico y reflexivo. Dubet afirma que una formación social está compuesta de una comunidad,

una economía y una cultura, cada actor individual o colectivo, necesariamente, adopta estos tres registros de la acción, “que definen simultáneamente la orientación marcada por el actor y la manera de concebir su relación con los demás” (Dubet, 2010, p.101).

En esta misma dirección, Dubet y Martuccelli (1998) consideran que, por una parte, la identidad de los estudiantes se materializa a partir de sus gustos e intereses; por otra parte, los grupos sociales configuran su identidad y sus valores, con base en sus posibilidades y también en la cultura global (Díaz, 2006). Aunque es inacabable, el proceso de la formación de la identidad, éste tiene especial importancia durante la juventud. En ese momento, las personas persiguen distanciarse de algunas figuras que conocen y acercarse a otras que les resultan más atractivas, ya que buscan asimilarse (Saraví, 2009). En el caso de los jóvenes, dos de los factores más importantes en el proceso de la construcción de la identidad son la valoración de la autonomía y la intimidad (Díaz, 2006). Así, la formación identitaria permite a las personas ingresar a un grupo social específico, donde puedan desenvolverse. Un ejemplo de ello es la posibilidad de acceder a la educación. Los jóvenes que puedan hacerlo, tienen la oportunidad de relacionarse con personas con intereses afines.

Arango *et al.*, (2008) señalan que, entre los valores reproducidos por los estudiantes, se encuentran las libertades de tipo cultural, sexual y político. Una de las consecuencias del proceso de formación identitaria es la integración a la sociedad, que, de acuerdo con Sandoval (2014), es el “reconocimiento formal (...) de un individuo dentro de sistema de derechos y deberes compartidos por una comunidad política determinada” (p. 32), con el objetivo ulterior de que todos los ciudadanos sean iguales y tengan oportunidades iguales.

En consecuencia, la integración demanda a las personas la limitación de una serie de actividades que no son reconocidas o que, como ocurre con algunas, son abiertamente rechazadas por la sociedad. Uno de los ámbitos de integración más recurrentes para los jóvenes es el ámbito laboral. Por ello, la identidad es un elemento central para la configuración ideal y práctica de los proyectos de vida de

los jóvenes, empero, este proceso no excluye las características socioeconómicas particulares de los jóvenes (Goicovic, 2002). De hecho, dichas características tienen un impacto importante en cómo los jóvenes se integran a la sociedad en general y a ciertos grupos sociales en particular.

La experiencia escolar se construye a partir de todas las esferas de la vida del estudiante, tanto familiares, como laborales y sociales, de tal modo que debe mantener un equilibrio entre su vida pública y su vida privada, puesto que una influye a la otra y viceversa. La vida pública de los estudiantes está influida por múltiples factores, dos de los más relevantes son el ámbito escolar y la vida laboral que, en algunos casos, se presentan de manera conjunta. Las actividades en distintos ámbitos ayudan a que los estudiantes conformen su identidad (Weiss, 2012b). Las acciones, en el primer ámbito, tienen la capacidad de influir en los estudiantes, en función de los resultados de su desempeño académico. Así, quienes tienen buenos resultados, se autovaloran mejor; mientras, quienes tienen resultados limitados, tienden a tener una percepción negativa de sí mismos. Independientemente de la valoración, las personas se forjan una idea futura de sí mismas como exitosas.

En la esfera laboral, Guerra (2000) señala que trabajar durante la vida de estudiante, generalmente, se presenta en el nivel socioeconómico bajo, por lo que hay una distinción entre quienes trabajan y los que no, esta situación también influye en la valoración personal de los sujetos. Por otro lado, de acuerdo con Duque *et al.* (2013), la vida pública de los estudiantes va a estar estimada por la valoración de su aprovechamiento académico o, en otras palabras, será mediada por las calificaciones que obtienen. Esta valoración es muy importante, ya que impacta en la formación de sus intenciones futuras, así como en sus razones para permanecer en la escuela.

De esta forma, los estudiantes con un buen desempeño escolar se consideran a sí mismas como personas exitosas, mientras que los individuos con niveles bajos de aprovechamiento se construyen, hacia el futuro, de manera limitada por su desempeño. El impacto del desarrollo escolar afecta la valoración de sí mismos. Sin embargo, algunas personas con niveles de aprovechamiento bajos no valoran esas

dificultades escolares como importantes, al imaginarse su acceso a la educación superior. A pesar de un desarrollo académico irregular, esta situación evidencia que “la esperanza subjetiva se coloca por encima de las posibilidades objetivas que estos jóvenes tienen para lograr su acceso a la universidad” (Duque *et al.*, 2013, p. 15).

En el ámbito profesional-laboral, en los niveles socioeconómicos más bajos, el ingreso al ámbito laboral es un evento que tiene lugar a edades tempranas. En algunos casos, dada la premura económica, los estudiantes abandonan sus estudios por comenzar a trabajar. Esta situación tiene implicaciones negativas, ya que las personas no tienen una instrucción académica que les permita acceder a empleos con condiciones favorables. Otro factor importante es el tamaño de la familia. En aquellas que son numerosas, los integrantes jóvenes se ven forzados a comenzar a laborar desde edades tempranas, con el fin de contribuir a los ingresos económicos familiares, dado que existe una mayor cantidad de gastos (Alcázar *et al.*, 2001).

En general, los jóvenes consideran al estudio como una posibilidad para ascender en la escala social. Esta situación lleva a concluir que, para los jóvenes, la educación aparece como una posibilidad para superar la condición desfavorable en la que se encuentran. Al tomar en cuenta las anteriores consideraciones, se puede sostener que la experiencia escolar de los jóvenes está permeada por su condición estudiantil, así como la situación económica que viven. Al analizar las lógicas de la acción presentes en la experiencia escolar, se puede sostener que ambas condiciones constriñen las posibles estrategias de los jóvenes, así como la educación es una instancia para integrarse a la sociedad, a la par, la formación académica les brinda la oportunidad de tomar acciones de subjetivación, para determinar el rumbo de su vida profesional.

Ahora bien, los estudiantes pueden o no tener un proyecto profesional, al respecto, Bouzas *et al.* (2015) señalan que, actualmente, el trabajo no se reduce a sólo un medio de subsistencia, pues también se le percibe como una actividad que admite sentimientos de autorrealización en las personas. De igual modo, en el ámbito

educativo, la experiencia escolar se encuentra enmarcada por la interacción de múltiples sujetos con intereses y gustos afines. Si bien los estudiantes se desenvuelven en distintas esferas, la escuela es un espacio relativamente seguro y alejado del escrutinio de los padres, donde pueden llevar a cabo actividades que en otros lugares o situaciones no podrían. Para ellos, esta posibilidad significa que pueden ser diferentes de lo que son en sus casas, ya que en ese ámbito se les permite una negociación de sus valores y de sí mismos (Weiss, 2012b).

### *Segunda parada del recorrido*

A lo largo de este primer capítulo, los autores, que actuaron como guías, favorecieron la comprensión de los múltiples significados del vocablo *experiencia*, tanto de manera general, como en su abordaje en el campo educativo. En tal sentido, al realizar un recorrido breve por las etimologías de las palabras (también en otros idiomas), relacionadas con la experiencia, permitió hacer visible la cercanía de ideas que, en un primer momento, muy probablemente ni siquiera se conjeturaron, como ocurrió con los términos *peligro*, *viaje* y *sufrimiento* (como *phatos*). Al mismo tiempo, se logró deliberar sobre el caso del término *educación* y su vinculación con la seducción, en el sentido de empujar hacia lo extraño, lo que abre la posibilidad de construir nuevos significados, una y otra vez.

La experiencia como viaje permite entender que cada sujeto sale de un lugar cotidiano, familiar y conocido, para dirigirse hacia uno completamente nuevo, en el cual se encontrará y confrontará con situaciones que desconoce, así como con otros sujetos que no conoce. Es a raíz de ese encuentro y su reflexión sobre los sujetos, que se configura una experiencia significativa. A este respecto, los estudiantes también abandonan un lugar familiar, cada vez que avanzan un peldaño en su trayectoria escolar. Por lo tanto, siempre están abiertos a la posibilidad de lo nuevo, sin embargo, no saben con lo que se encontrarán y con quiénes o cómo será su experiencia escolar.

Efectuado este recorrido, considero que la noción de experiencia social y experiencia escolar de Dubet y Martuccelli es la más pertinente para esta investigación, debido a que permite observar, desde dentro del sistema, e indagar

en la mirada de los estudiantes que edifican su experiencia y, a su vez, constituyen, de manera conveniente para ellos, las lógicas de integración, estrategia y subjetivación.

### 3. Los jóvenes estudiantes. Sujetos de la experiencia escolar

En el capítulo anterior, se procuró comprender qué es la experiencia y, específicamente, qué es la experiencia escolar. A través de ese recorrido teórico y etimológico, fue posible dar cuenta de las múltiples conceptualizaciones que se han trabajado, para abordar la noción de experiencia en el campo educativo. En este tercer capítulo, se conceptualizan los términos *adolescencia* y *juventud*, dado que son una construcción social, histórica y cultural. Conjuntamente, no resulta extraño que, a lo largo de diferentes épocas y procesos históricos y sociales, a dichos términos se les hayan conferido significaciones y delimitaciones diferentes, tal como apunta Bourdieu (1990): “La juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos” (p. 120).

El abordaje de estos conceptos ha requerido de diversas disciplinas científicas, sociales y humanas, puesto que han sido campo de estudio de la antropología, la psicología, la biología del desarrollo, la sociología, la historia, entre otras; además de ser cotidianas en la realidad familiar, educativa y social. Desde cada una de estas disciplinas, se ofrecen definiciones de juventud y adolescencia que configuran los enfoques conceptuales necesarios para esta investigación. Juventud y adolescencia, en ocasiones, se han usado como sinónimos en el campo educativo. Con referencia a lo anterior, la primera parte de este capítulo está dedicada a la recuperación del concepto de adolescencia, para, de este modo, enriquecer el concepto de juventud, que es más incluyente y abarcador.

En segundo lugar, se analiza la noción de estudiante y lo que implica serlo en la vida de los jóvenes, las relaciones que establece con su contexto, compañeros, maestros, espacio y las formas en que se construye y reconstruye su ser, así como su experiencia. Finalmente, se efectúa una andanza por algunas de las investigaciones más importantes, que tienen como sujetos de estudio a los jóvenes estudiantes y el bachillerato; también se resaltan algunos hallazgos que han orientado esta investigación sobre los jóvenes estudiantes del CONALEP.

### 3.1 Nociones sobre la adolescencia y la juventud

En las líneas precedentes se resaltó que las nociones de adolescencia y juventud se utilizan de manera indiscriminada, a pesar de que tienen acepciones parcialmente distintas, pero, como se ve a lo largo de este apartado, son sus convergencias las que resultan significativas, para los fines de este texto.

#### *Adolescencia*

El término adolescencia surge “del verbo latino *adolescere*, que significa crecer, desarrollarse. Mientras que *adolescente* deriva del participio presente que es activo, por tanto, es el que está creciendo, en oposición al pasado, que se correspondería al sujeto adulto, que ya ha crecido” (Adrián y Rangel, 2007, p. 2). En castellano es frecuente relacionar este término con *adolescer* (cuyas acepciones son *estar quejado* o *padeecer una enfermedad*), dado que se asocia con los problemas y la crisis de la edad adolescente. Sin embargo, “*adolescer* (se) no es el término latino *adolescere*, sino es una formación propia del castellano sobre el étimo *dolor* (sufrimiento)” (Menoyo, 2020, párr. 3).

En el capítulo anterior, se distinguió que la experiencia alude al *pathos*, como *adolescer* o *padeecer* y puede ser que por esta homonimia exista la creencia de que ser adolescente duele, ya que es una enfermedad. No obstante, en estos términos (los del *phatos*), un adolescente es alguien que *adolesce*, que *padece*, que *vive*, que *sigue creciendo*, que *se está desarrollando*, que *se encuentra atravesando nuevos procesos biológicos, psicológicos y sociales*, en los que está *configurando y reconfigurando*, constantemente, su experiencia.

El concepto de adolescencia es una construcción social concertada y aceptada, implícitamente, por todos los miembros que conforman una determinada sociedad e, incluso, dentro de ella, puede cambiar de un grupo a otro. La adolescencia es relativa en el tiempo y en el espacio, por lo tanto, es un fenómeno sociocultural que adquiere sentido y significado en la comunidad de pertenencia (Jociles *et al.*, 2011). En ese sentido, es significativo verla como una construcción que negocia significados y prácticas sociales y no sólo percibirla como simple aspecto biológico (García y Parada, 2018). Por otro lado, no existe un único modelo de adolescente,

puesto que se determina a partir de las diversas esferas de la vida, como: preferencia sexual, clase social, lugar donde se vive, origen (del adolescente y de los padres), historia personal y la manera de relacionarse.

El abordaje de la adolescencia se ha hecho a partir de diversas disciplinas, entre ellas se encuentran: la psicología, medicina, sociología, antropología e historia. Por ejemplo, Freud (1983) la interpreta como un periodo de metamorfosis; Papalia *et al.* (2005) como el logro de la madurez sexual y la posibilidad de reproducirse; mientras que Aberastury (2006) la concibe como un proceso universal de cambio, con connotaciones externas particulares de cada cultura. Muuss (1989) hace tres conceptualizaciones de adolescencia, desde la postura sociológica, psicológica y biológica:

Sociológicamente, la adolescencia es el periodo de transición que media entre la niñez dependiente y la edad adulta y autónoma. Psicológicamente, la adolescencia es una "situación marginal" en la cual han de realizarse nuevas adaptaciones: aquellas que, dentro de una sociedad dada, distinguen la conducta infantil del comportamiento adulto. Cronológicamente, es el lapso que comprende desde aproximadamente los doce o trece años hasta los primeros de la tercera década, con grandes variaciones individuales y culturales. Tiende a iniciarse antes en las niñas que en los varones y acortarse en las sociedades más primitivas (pp. 10-11).

Uno de los primeros psicólogos en investigar y demarcar una conceptualización de adolescencia, inspirado en la teoría de la evolución de Darwin, fue Hall (1904), quien, en la primera parte del siglo XIX, publicó el tratado *Adolescencia: su psicología y su relación con: la fisiología, sociología, sexo, crimen, religión y educación*. En este documento se propone que la adolescencia, comprendida entre los catorce y veinticuatro años, aproximadamente, es el periodo en el que, continuamente, los jóvenes experimentan tendencias contradictorias, tanto en sus emociones como en sus relaciones (Coleman y Hendry, 2003).

Es decir, el adolescente experimenta un periodo de tensión y desorden emocional, de confusión interna e incertidumbre (tormenta y estrés), que, en la mayoría de los casos, lleva a desequilibrios emocionales, que podrían provocar desórdenes, desviaciones y neurosis, que, comúnmente, se expresaban en conductas egoístas, crueles o criminales (Souto, 2007). Hall (1904) propuso tres etapas evolutivas, de acuerdo con la ley de recapitulación: infancia, niñez, juventud y adolescencia. Ésta

se extiende desde la pubertad (entre los doce y los trece años), hasta el estatus de adulto (entre los doce y los quince años).

Los abordajes sobre la adolescencia son vastos, por lo que existen distintas teorías que describen esta etapa de la vida, entre ellas se encuentran: las teorías biológicas, psicoanalíticas, psicosociales, cognitivas y de aprendizaje social-cognitivo (Allport, 1966). En el mismo tenor, Delval (2002) señala que las concepciones y aportaciones que se han realizado, desde las diferentes disciplinas, se pueden sintetizar en tres teorías o posiciones teóricas sobre la adolescencia, cada una de ellas resalta un aspecto particular del cambio adolescente, partiendo de sus presupuestos teóricos: psicoanalítica, la cognitiva y la sociológica.

Desde una de las posturas de la teoría psicoanalítica, la adolescencia es resultado del desarrollo que se produce en la pubertad, provoca la modificación del equilibrio psíquico y produce vulnerabilidad de la personalidad. Al mismo tiempo, sobreviene el despertar de la sexualidad y la modificación en los lazos con la familia de origen, especialmente la desvinculación con ella y la oposición a las normas, generando nuevas relaciones sociales y cobrando importancia la construcción de una identidad y la crisis de identidad asociada con ella (Erikson, 1971).

En conjunto, el sujeto tiene que ir construyendo una noción de identidad personal, que implica una unidad y continuidad del Yo, frente a los cambios del ambiente y del crecimiento individual. Debe integrar los cambios sufridos en los distintos aspectos del yo (por ejemplo, en el ámbito de su autoimagen y autoconcepto) y establecer procesos de identificación y compromiso respecto a valores, actitudes y proyectos, que guíen su tránsito a la vida adulta. En este proceso, el sujeto puede experimentar crisis de difusión de la identidad (expresadas en el esfuerzo de los adolescentes por definirse, sobredefinirse y redefinirse a sí mismos), con resultados inciertos. Por tanto, el psicoanálisis acentúa la importancia de los factores internos en el curso adolescente, que desencadenan, en mayor o menor medida, conflictos de integración social (Adrián y Rangel, 2007).

En la adolescencia, desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, se presentan cambios cualitativos en la estructura del pensamiento. Se configuran el

razonamiento social, el pensamiento autónomo y crítico, que los sujetos aplican en su perspectiva sobre la sociedad y en la elaboración de proyectos de vida; de este modo, se forman los procesos identitarios individuales, colectivos y societales, que ayudan en la comprensión de ellos mismos, de las relaciones interpersonales, de las instituciones y de las costumbres sociales. En este periodo, el razonamiento social del adolescente se vincula con el conocimiento del yo y los otros; la adquisición de las habilidades sociales; el conocimiento y la aceptación o negación de los principios del orden social; y, finalmente, con el desarrollo de valores propios (Moreno y Del Barrio, 2000).

Desde la perspectiva sociológica, la adolescencia es el periodo en el que los individuos tienen que consumir los procesos de socialización, a través de la incorporación de valores y creencias de la sociedad en la que viven, así como de la adopción de determinados papeles o roles sociales, haciendo frente a las exigencias y expectativas adultas. En ese sentido, la adolescencia es vista como el resultado individual de las tensiones que se generan en el ámbito social, cuando las generaciones de sujetos reclaman un estatus de independencia en la sociedad. Desde esta perspectiva, se enfatizan los procesos de integración en el mundo laboral, como soporte necesario de ese tránsito, desde una situación general de dependencia a otra de independencia. La situación de segregación social de la que provienen y el alargamiento de los procesos de tránsito a la sociedad adulta, colocan a los jóvenes en una situación de vulnerabilidad. Por consiguiente, la adolescencia se atribuye principalmente a causas y factores sociales externos al individuo (Adrián y Rangel, 2007).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), la adolescencia es un periodo de crecimiento y desarrollo humano, que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los diez y diecinueve años. Esta etapa del desarrollo de las personas se caracteriza por la rapidez con la que se presentan cambios físicos, emocionales, psicológicos y sociales. Si bien los cambios biológicos en la adolescencia son parte de su desarrollo, las características específicas y su duración dependen de los aspectos culturales, sociales y económicos (OMS, 2020).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011) señala que la adolescencia se divide en dos momentos: temprana (diez a catorce años) y tardía (quince a diecinueve años). En la adolescencia temprana, se presentan los primeros cambios físicos, como una repentina aceleración del crecimiento, seguido por el desarrollo de los órganos sexuales. En la adolescencia tardía, ya se presentaron la mayoría de los cambios físicos más importantes, sin embargo, el cuerpo continúa transformándose, también continúa el desarrollo y la reorganización del cerebro. Surge un aumento notable en la capacidad de pensamiento analítico y reflexivo de los adolescentes, por lo tanto, también en su curiosidad por el mundo. Por ende, los adolescentes comienzan a desarrollar conocimientos concretos y a realizar análisis con mayor facilidad (Weiss, 2008). De igual manera, comienza un periodo de tensión en el que la opinión de los miembros de los grupos familiares y sociales, a los que pertenecen los adolescentes, tienden a ser importantes; sin embargo, con el paso del tiempo, el peso de dichas opiniones disminuye, ya que, a medida que los individuos adquieren mayor confianza y claridad de su identidad, comienzan a emitir sus propias opiniones (UNICEF, 2011).

Según la OMS (2020), la adolescencia es el periodo de preparación para comenzar la vida adulta, es cuando se viven experiencias de suma importancia para su desarrollo, estas experiencias también incluyen la transición hacia la independencia social, económica y emocional, así como el desarrollo y reconfiguración de su identidad. En esta etapa, se empiezan a desarrollar las aptitudes necesarias para ejercer su rol como adulto y asumir mayores responsabilidades, no obstante, se presentan diversos factores de riesgo que pueden ser determinantes para sus posteriores vivencias y decisiones. Lo anterior, debido a que, en la adolescencia, los sujetos aún no son capaces de comprender conceptos complejos ni de entender la relación entre una conducta y sus consecuencias. Tampoco consiguen percibir el grado de control que se tiene o se puede tener en la toma de decisiones, esta incapacidad puede generar conductas de alto riesgo, por ejemplo, pueden comenzar con el consumo de alcohol, de tabaco u otras drogas, así como iniciar su vida sexual a edades más tempranas, lo anterior puede tener consecuencias, como embarazos o enfermedades de transmisión sexual, que llegan a afectar el desarrollo

de su vida y sus expectativas de futuro (OMS, 2020). Empero, el adolescente, igualmente, va comprendiendo que es un ser inteligente dentro de una sociedad dinámica, entonces comienza a estructurar una filosofía de la vida y un ideal del hombre que va a condicionar su vida profesional y, en general, todas las manifestaciones futuras de su personalidad (Weiss, 2008).

### *Juventud*

El término *juventud* ha adquirido innumerables significados, sirve tanto para designar un estado de ánimo, como para calificar lo novedoso y lo actual, incluso se considera como un valor en sí mismo. La noción más general y usual de la palabra juventud refiere a una franja de edad, un período de vida, en el que se completa el desarrollo físico de los sujetos y ocurren una serie de transformaciones psicológicas y sociales, esto se da cuando se abandona la infancia para procesar la entrada en el mundo adulto.

No obstante, la noción de juventud es socialmente variable, la definición del tiempo de duración, de los contenidos y significados sociales de esos procesos, se modifica de sociedad en sociedad y en la propia sociedad, a lo largo del tiempo y a través de sus divisiones internas. Aunado a lo anterior, es solamente en algunos grupos sociales que la juventud es un periodo destacado y con visibilidad social. En este sentido, se ha debatido que en los contextos rurales y de urbanidad marginal, no existe realmente este periodo de transición; en cambio, en las poblaciones urbanas de clase media y alta, este periodo es amplio y prolongado (Lozano, 2003).

Bourdieu plantea que las relaciones entre edad social y biológica son muy complejas y susceptibles de manipularse, ya que esta división es una cuestión de poder y sostiene que las clasificaciones por edad, así como las de sexo o clase “vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quién debe mantenerse, donde cada quién debe ocupar su lugar” (Bourdieu, 1990, p. 119). Las clasificaciones o categorías siempre implican la homogenización o, por lo menos, la semejanza de componentes. En este sentido, el hecho de concebir a los jóvenes como una unidad social, con intereses comunes, tan sólo por pertenecer al mismo rango de edad, da cuenta de esa manipulación. Por ello se deben analizar

las diferencias entre dos juventudes: “los ‘jóvenes’ que ya trabajan y los adolescentes de la misma edad (biológica) que son estudiantes” (Bourdieu, 1990, p. 121). En ambos casos, las condiciones de vida, el tiempo del que disponen, el apoyo familiar, las facilidades o limitaciones de su economía son completamente diferentes. Bourdieu (1990) enfatiza:

En un caso tenemos un universo de adolescencia, en el verdadero sentido, es decir, de irresponsabilidad provisional: estos “jóvenes” se encuentran en una especie de *tierra de nadie* social, pues son adultos para ciertas cosas y niños para otras (p. 121).

Es evidente, entonces, que el autor invita a pensar no en la juventud, sino en las juventudes que existen y se construyen entre estos polos opuestos, entre quienes no tuvieron oportunidad de vivir su juventud y quienes, incluso, la han prolongado por más tiempo. Por supuesto que la juventud no puede verse unidimensionalmente desde el ámbito biológico, pero, debido a una necesidad de contar con definiciones operacionales, como referentes programáticos en el campo de las políticas sobre la juventud, se ha optado por la segmentación en rangos de edad, bajo diversos criterios y objetivos (Butti, 2016).

Por ejemplo, en El Salvador, este periodo abarca desde los siete hasta los dieciocho años; en Colombia, entre los doce y los veintiséis; en Costa Rica, entre los doce y los treinta y cinco; en Argentina, entre los catorce y los treinta; en Nicaragua, entre los dieciocho y los treinta. En Bolivia, Ecuador, Perú, Brasil y República Dominicana, entre los quince y los veinticuatro; Guatemala y Portugal, entre los quince y los veinticinco; en Chile, Cuba, España, Panamá y Paraguay, entre los quince y los veintinueve; en Honduras se considera como jóvenes a los menores de veinticinco años. Finalmente, en México, la población joven comprende entre los doce y los veintinueve años (CEPAL, OIJ y ONU, 2004). Se puede observar que no existe un mismo referente de cuándo empieza y cuándo termina la juventud, en términos de edad. No obstante, por lo menos en América Latina, existe un rango muy amplio y si tomamos en cuenta la edad mínima y la máxima, comprende desde los siete hasta los treinta y cinco años.

De acuerdo con la OMS (2000), la juventud es una etapa de la vida de las personas, ubicada después de la adolescencia, entre los veinte y veintinueve años de edad. Se caracteriza por que los sujetos tienen una mayor estabilidad emocional y psicológica, comienzan a orientar sus tareas y actividades, asimismo, comienzan a establecer compromisos permanentes en las relaciones personales, en el ámbito vocacional y en otros aspectos sociales, por lo tanto, hay una aceptación de mayores responsabilidades en relación con las figuras paternas y una mayor dedicación por el trabajo y las responsabilidades adquiridas. El proceso de creación y consolidación de identidad y personalidad, prácticamente, están en su etapa final, ya que se han adquirido las herramientas suficientes para tener claro quiénes son y a dónde van.

La juventud es una condición social con cualidades específicas, que se manifiestan de diferentes maneras, según las características históricas y sociales de cada individuo (Brito, 1996). Por esta razón, no se puede establecer un criterio de edad universal que sea válido para todos los sectores y todas las épocas, sin embargo, utilizar un criterio demográfico o de edad para estudiar a los jóvenes, no implica un reduccionismo o una biologización, por el contrario, es uno de los anclajes que permite estudiar la complejidad de las trayectorias subjetivas, enmarcadas en contextos sociales e históricos (Butti, 2016). De modo que, al mismo tiempo que se necesita situar a los jóvenes en un contexto social e histórico, también es necesario situarlos en referencia a una generación de edad, sin dejar de reconocer que la edad biológica se manipula socialmente, como lo plantea Bourdieu (1990, p.120).

De acuerdo con Erickson (1971), la juventud se asocia con la etapa de moratoria social, es decir, con la preparación de los jóvenes para asumir los roles adultos en el marco de un sistema social. De este modo, la moratoria parte del proceso de construcción de la identidad, como un proceso subjetivo. En ese sentido, existen posturas contrarias respecto a la moratoria social. Por un lado, Hopenhayn (2015) señala que la moratoria se reduce a la idea de incompletitud de los sujetos, viéndolos como recipientes vacíos que deben llenarse de capital humano, mientras tanto, se encuentran en *un estado de beca* que los exime de trabajar, por lo que su

identidad se posterga, hasta acumular las capacidades necesarias para valerse por sí mismos, es decir, los sujetos *están fuera de juego*, debido a que se les niega su capacidad de agencia y se les percibe más como espectadores que no toman decisiones ni significan sus acciones.

Por otro lado, Margulis y Urresti (2008) señalan que la moratoria también tiene otros sentidos vinculados a la idea de proceso, exploración y construcción de una identidad o subjetividad, a partir del cual se resignifican diversas experiencias desde la niñez y se proyectan para continuar en la vida adulta. De esta forma, la moratoria remite a un permiso temporal para explorar, sin comprometerse, en el sentido que Bourdieu (1990) propone: medio niño-medio adulto; ni niño, ni adulto. También puede recuperarse la idea de la juventud, como experiencia en el entendido del viaje, el cual constantemente aleja a los sujetos de lo conocido y los conduce hacia lo extraño, como oportunidad de construir nuevos significados.

Margulis y Urresti (2008) distinguen entre moratoria vital y moratoria social, esta distinción permite comprender *lo joven* y *lo no joven*, desde el proceso natural de envejecimiento y diferenciarlo de *lo juvenil* y *no juvenil*, como una construcción social de esa condición. Para ilustrar lo anterior, se puede hablar de jóvenes no juveniles, “como es el caso de muchos jóvenes de sectores populares que no gozan de la moratoria social y no portan los signos que caracterizan hegemónicamente a la juventud, pero también, no jóvenes juveniles, como podrían ser los adultos adolescentizados de los sectores medios y altos” (Margulis y Urresti, 2008, p. 22), quienes, debido a sus condiciones sociales, culturales y económicas, se han permitido extender su condición juvenil.

En la juventud convergen todos los conflictos sociales de valores, normas, estilos de vida, desigualdades sociales, entre otros, esto debido a que el sujeto comienza a ser consciente de la posición y el lugar social en el que se encuentra. Si bien antes se situaba en el mismo lugar social, no era consciente de ello y no se preguntaba racionalmente al respecto, por lo tanto, no necesitaba sincronizar el ser con el razonamiento. Al mismo tiempo, las decisiones del sujeto, así como sus

expectativas de futuro, están impulsadas por las posibilidades y límites que su lugar social le permite (Redondo, 2000).

El sujeto comienza a darse cuenta de la situación en la que vive, de las personas con las que debe tratar y convivir, así como de los roles que asume y tiene que asumir más adelante. En la juventud surgen los conflictos entre quién se es y quién se quiere ser, entre lo que se tiene y lo que se quiere. En consecuencia, la juventud es una etapa que tiene sus propias oportunidades y limitaciones, depende de las estrategias y objetivos de los jóvenes tomarlas, rechazarlas o construir otras, tomando a su disposición los recursos que encuentren disponibles para construir su propia experiencia y articulando las lógicas de integración, estrategia y subjetivación (Dubet, 2010).

Reguillo (2000) sostiene que lo juvenil y lo cotidiano son importantes para comprender la noción de juventud, porque lo juvenil se refiere al proceso de construcción de la identidad de los sujetos, mientras que lo cotidiano se relaciona con el contexto de las relaciones y prácticas sociales, donde dicho proceso se realiza, por lo tanto, “la vida cotidiana define la vivencia y experiencia del período juvenil” (Reguillo, 2000, p. 45). En tal sentido, a partir de las relaciones que se establecen con los otros y su contexto cotidiano, los jóvenes construyen su identidad, tanto individual como colectiva.

De acuerdo con Dávila y Ghiardo (2005), los jóvenes buscan su propio reconocimiento, a través de otros que les son significativos o de quienes tienen características deseadas para ellos mismos, esto permite el proceso de identidad generacional. Al mismo tiempo, se reconocen dentro de un grupo social más amplio, el cual se define y se determina a partir de la convivencia en común, por ello, la identidad generacional implica modos de vida, prácticas sociales juveniles y comportamientos colectivos, a la par que involucra valores y visiones de mundo que guían esos comportamientos. En este contexto, el proceso de construcción de la identidad juvenil se entiende como un desafío que, si bien es común a la mayoría de los jóvenes, en cuanto a la necesidad de distinguirse de los demás y de sentirse

único, no se manifiesta de la misma manera o de forma homogénea, al contrario, la diversidad es su principal característica.

Como se mostró a lo largo de este primer apartado, las nociones de adolescencia y juventud comparten elementos e, incluso, algunos sostienen que no hay diferencia entre sí, de modo que depende de la disciplina, teoría y posicionamiento, desde donde se aborden. De acuerdo con los párrafos anteriores, es indudable la conformidad con el planteamiento de Bourdieu, en cuanto a la no inamovilidad de los conceptos. Es por eso que, en este trabajo, se opta por el término juventud y se trata de recuperar el concepto de adolescencia para enriquecerlo, dado que es más incluyente y global. Esto al tomar en cuenta que el inicio de la adolescencia y el de la juventud se corresponden con determinados eventos, que trascienden la mera cuestión biológica y cronológica, para abarcar toda una serie de transformaciones de naturaleza psicológica, social y cultural, por ejemplo, el ingreso a la educación media superior.

### 3.2 Los jóvenes estudiantes

En este apartado, se analiza la caracterización de los jóvenes estudiantes, la manera en que socializan, construyen su subjetividad y se apropian de su medio escolar. Es preciso evidenciar que en la educación media superior asocia al estudiante como adolescente, sin embargo, en este trabajo, como se señaló en el apartado anterior, se trabaja con la noción de juventud, tomando en cuenta el proceso de maduración psicosocial y las implicaciones que trae consigo en la vida juvenil estudiantil, puesto que, mientras los sujetos atraviesan una serie de cambios físicos, mentales y emocionales, también se enfrentan a los retos que les demanda la adscripción a una escuela y el ejercicio de su rol de estudiantes.

Para empezar, es fundamental precisar que existen dos concepciones para referirse a las personas que tienen un vínculo con un espacio educativo, donde se aprende (y aprehende) e, igualmente, se pone en práctica o construye conocimiento, estas concepciones son las de: estudiante y alumno. El propósito no es entrar en debate, más bien se trata de ofrecer una aclaración, a partir del origen etimológico y los aportes de algunos autores, sobre el uso de uno u otro término.

En primer lugar, aún persiste la idea errónea sobre el significado de alumno. Esta idea afirma que *alumno* proviene del latín *alumnus*, compuesto de una alfa (*a*) privativa de origen griego y de *lumen* (luz), por lo que alumno sería “el que no posee luz”, “el que está a oscuras” y, por lo tanto, busca “iluminarse” mediante el estudio. Sin embargo, el vocablo *alumno* viene del latín *alumnus*, que, al igual que *alimentum*, están formados por la raíz *al*, presente en el verbo *alere*, que significa alimentar. De este modo, un alumno es “el que es alimentado”.

El término *alumno* está vinculado semánticamente con el verbo *educar* y, en otra de sus etimologías, relacionada con *alimentar*. En ese aspecto, el que recibe el alimento es el alumno y el alimento es el conocimiento (Castello y Mársico, 1995). Por otra parte, *estudiante* es un participio de presente del verbo estudiar, es decir, “el que estudia”. En español, el participio se forma a partir del sustantivo *estudio*, del latín *studium*, que viene del verbo *studeo*. “El verbo *studeo*, en un principio, no significaba ‘estudiar’ en el sentido moderno, sino más bien ‘dedicarse con atención (a algo)’, ‘tener gran gusto (por algo)’, ‘estar deseoso (de algo)’, ‘realizar con afán’” (Álvarez, 2014, párr. 4). Por eso, la palabra *estudiante* se asocia con la idea de hacer, de esforzarse, de implicación, en un sentido más dinámico; mientras que *alumno* se asocia con pasividad y recepción.

En cuanto al uso de los términos estudiante o alumno, Guzmán y Saucedo (2005) señalan que los alumnos son aquellos que se encuentran inscritos formalmente en una institución educativa, en consecuencia, la calidad de alumno es un término estático y de mayor control, que tiene que ver más con cuestiones administrativas. En el mismo tenor, De Garay (2012) afirma que un alumno es un joven que recibe un número de matrícula, en una institución educativa, y sólo hasta que incorpora a su vida cotidiana las prácticas culturales, sociales, académicas e intelectuales, asociadas al estudiante, puede considerarse como uno.

En cuanto al hecho de ser estudiante, varios autores lo consideran como un oficio, como una práctica que se aprende y que no está dada por el hecho de ingresar a una escuela. Por ejemplo, Perrenoud (2006) compara la tarea de un alumno con la de un oficio que se aprende y se construye en el marco de sus procesos de

socialización, dentro de su recorrido escolar. En su propuesta, recupera la definición de oficio como “toda clase de trabajo determinado reconocido o tolerado por la sociedad y del cual se pueden obtener medios de subsistencia” (p. 10) y sostiene que:

Se ajusta perfectamente al trabajo escolar (...) los medios de subsistencia no se limitan a los recursos materiales. Para subsistir dependemos de otros de una manera más fundamental todavía. Tenemos necesidad de que otros nos reconozcan una identidad, una utilidad, el derecho de ser quienes somos de hacer aquello que hacemos (Perrenoud, 2006, p.11).

De manera general, el alumno es un aprendiz que desarrolla estrategias de protección y resistencia, ante la arbitrariedad de la escuela, ya que, desde su perspectiva, cada cultura y concepción del oficio del alumno es decidida por el docente. Perrenoud (2006) concibe el oficio de alumno como:

Un concepto integrador, en el que uno reconoce diversos aportes: las relaciones entre familia y escuela, las nuevas pedagogías, la evaluación, los deberes que se hacen en casa, la comunicación pedagógica, los tipos de actividades en clase, el currículo real, oculto o implícito, la transposición didáctica (p.19).

Coulon también sostiene que ser estudiante es un oficio que debe aprenderse, puesto que no se asume automáticamente. Aprender el oficio conlleva la adaptación a los códigos de enseñanza, la asimilación de las rutinas y aprender las reglas de las instituciones para saber utilizarlas. Además, distingue tres etapas en la transición de un nivel escolar a otro:

El tiempo de la extranjería, en el cual, el estudiante entra en un universo desconocido, donde las instituciones rompen con el mundo familiar que acaba de dejar. El tiempo del aprendizaje, donde se va adaptando progresivamente y se logra una conformidad. Y, finalmente, el tiempo de la afiliación, que es aquel que se manifiesta notablemente por la capacidad de interpretación, de aceptación o transgresión, cara a cara con las reglas. Al cierre de este tiempo el estudiante se siente “parte de” (...) Sabe reconocerse y expresa que ha atravesado todas las incertidumbres anteriores. Se siente “miembro” (Coulon, 2005 p. 88).

En otras palabras, los estudiantes, al ingresar a una escuela, se enfrentan a un ambiente extraño, que no les es familiar y al que tienen que adaptarse, hasta incorporarse y sentirse parte de ella, al llevar a cabo este proceso, los estudiantes construyen su experiencia. Desde este punto de vista, salir de un nivel educativo (la secundaria), para transitar a otro (la educación media superior), implica abandonar

creencias, valores e incluso identidades; pero, también, se presenta como una oportunidad de transformación y construcción de nuevos significados, en función de sus intereses y recursos que les sean posibles movilizar. Por su parte, Guzmán y Saucedo (2015) sostienen que los estudiantes transitan constantemente de un ciclo escolar a otro, de una asignatura a otra, de un nivel educativo a otro, por lo que cada uno debe construir experiencias que le permita resistir las tensiones ocasionadas por los procesos de tránsito y nuevos ajustes.

Dubet (2005b) plantea que la condición de estudiante es una experiencia juvenil, ya que ser estudiante, al igual que ser joven, tiene características que se definen y relacionan con la condición social y cultural, manifestadas de diferentes modos y en diferentes momentos. No obstante, sostiene que los estudiantes no se pueden reducir ni a su papel ni a su condición. El autor afirma que, en la construcción de su experiencia escolar, los estudiantes articulan su manera de ser jóvenes y su relación con los estudios, debido a que son sujetos activos y en constante cambio. Por consiguiente, en el espacio escolar, además de relacionarse con el conocimiento y su formación escolar, también manifiestan diversas expresiones, conductas, sentimientos y emociones; del mismo modo, expresan sus intereses, deseos, inconformidades y frustraciones, mientras tratan de encontrarse a sí mismos y de encontrarle utilidad a sus estudios.

El objetivo de este trabajo es interpretar el significado de la experiencia que los jóvenes estudiantes del CONALEP construyen en su contexto escolar, así como las formas en que articulan las lógicas de integración, estrategia y subjetivación, inherentes a su oficio como estudiantes. Según lo referido:

Entender la condición de joven conlleva no sólo poder y saber caracterizarlos, sino asumirlos como sujetos históricos y actores sociales enfrentados a incertidumbres que determinan y configuran no sólo las cuestiones que los influyen sino las singularidades que los caracterizan (Fandiño, 2011, p. 155).

Es decir, a los jóvenes hay que conocerlos desde su historia, cultura y personalidad, además de asumirlos en su medio social y económico, de tal manera que se construya una percepción lo más integral posible, sobre los jóvenes estudiantes de educación profesional técnica.

En el planteamiento de Arango *et al.* (2008), las instituciones educativas, más allá de la formación académica, tienen el objetivo de formar el carácter de los jóvenes para su ingreso a la sociedad, en los términos que se consideren correctos. Se han presentado cambios en la concepción de la escuela y sus funciones, tales cambios se deben a una serie de factores entrelazados. El principal es el acceso generalizado a las instituciones educativas, puesto que, anteriormente, una gran cantidad de personas eran sistemáticamente excluidas de estas instituciones, por lo que la educación y los títulos universitarios eran considerados como una posibilidad para el ascenso social.

Sin embargo, ingresar a instituciones de educación media superior sigue siendo limitado, debido a factores familiares, sociales, culturales y económicos, que marcan los privilegios a los que pueden o no acceder los estudiantes. Dado el incremento de la tasa de estudiantes a nivel mundial y el reconocimiento de que las instituciones juegan un papel importante, en la inserción autónoma de los jóvenes en la sociedad, es posible hablar de la condición de ser estudiante, ya que, actualmente, este conjunto representa una parte importante de la población. La mención de estas condiciones es relevante para el presente estudio, dado que la idea del estudiante ha emergido por las posibilidades de la masificación de los estudios superiores, que se presentaron en el siglo XX.

La condición de estudiante permite pensar que la escuela no es sólo un espacio físico al que los estudiantes acuden cinco veces a la semana, durante varias horas, si bien dicho espacio físico existe, la asistencia presencial no resulta tan relevante como las posibles acciones que les permite emprender a los estudiantes. En principio, la escuela admite una interacción constante con otros actores de la sociedad y, al mismo tiempo, es el escenario donde se reproducen las diferencias entre los asistentes. Por lo tanto, la escuela es un territorio que los estudiantes se apropian, en donde pueden manifestar, contrastar o contener sus ideas, así como rechazar aquellas con las que no concuerdan y adoptar aquellas con las que se identifican. En consecuencia, la presencia física de los jóvenes en el espacio,

significa que se vuelven visibles para la sociedad, la cual los comienza a reconocer (Guzmán, 2002; Arango, *et al.*, 2008).

En concordancia con lo anterior, Weiss (2012a) coincide en que la escuela no puede ser entendida sólo como un espacio físico o una institución de instrucción académica, sino como un espacio social, donde los estudiantes interactúan con sus amistades, parejas y personas con quienes tienen algunas diferencias. En la escuela, los jóvenes experimentan nuevos conceptos, nuevas actitudes y nuevos efectos; en esta experiencia, sienten y expresan constantemente sentimientos positivos y negativos.

De igual manera, se encuentran en un proceso de descubrimientos y de orgullo por sus nuevas capacidades desarrolladas. Los jóvenes comienzan a dominar su organización, en relación con los intercambios que realizan con los otros y con sus contextos de vida, tanto familiares como personales, profesionales y escolares. Weiss también coincide con otros autores, respecto a que el espacio escolar es utilizado por los jóvenes para actividades más allá de su instrucción, puesto que ser estudiante implica la disponibilidad de tiempo y la capacidad de utilizarlo con relativa libertad, dada la ausencia de responsabilidades. Difícilmente, este privilegio puede repetirse en la vida adulta y no se presenta de manera homogénea, ya que sólo algunos estudiantes pueden acceder a él, si sus condiciones sociales y familiares lo permiten.

En ese sentido, la existencia de un tiempo, en el que los jóvenes se puedan dedicar a las actividades de estudio y recreación, impacta de manera importante en el desempeño de los estudiantes que, en etapas posteriores, reproduce las condiciones en las que viven las personas (Arango *et al.*, 2008). Caracterizar y analizar a los estudiantes es una labor compleja, debido a que la condición de estudiante es vivida de manera diferenciada por los jóvenes, pues se fundamenta en sus características familiares, sociales y económicas, que les permiten o restringen ciertas actividades, a pesar de que las instituciones educativas permitan la interacción de estudiantes provenientes de distintos estratos socioeconómicos.

En la actualidad, la condición juvenil se encuentra marcada por: una fuerte autonomía individual, especialmente en el uso del tiempo libre y el ocio, la avidez por multiplicar experiencias vitales, la ausencia de grandes responsabilidades hacia terceros, con excepción de amigos y familiares importantes, madurez mental y física, así como la emancipación temprana, en cuestiones emocionales y afectivas, aunque retrasada en lo económico, con un ejercicio más precoz de la sexualidad (Abad, 2002). En la valoración de la condición de la juventud, destaca la autonomía que, en muchos aspectos, ahora se les otorga a los jóvenes. Anteriormente, los jóvenes vivían su juventud como una etapa de limitaciones y negaciones impuestas por los adultos, a cuyo mundo no podían acceder aún. Ahora, en la ciudadanía juvenil prevalece la libertad de decidir sobre el cuerpo y la sexualidad, lo cual es un logro de la ciudadanía contemporánea y de las transformaciones que se han dado a nivel mundial. Mediante el control de estas situaciones, los jóvenes han ganado autonomía (Reguillo, 2000).

La condición juvenil adquiere características particulares, según el contexto en el que se encuentren los sujetos, por ejemplo, en Latinoamérica, de acuerdo con Reguillo (2000), la violencia y la pobreza han permeado en la condición de la juventud, volviendo a los jóvenes “los principales operadores de las violencias que han sacudido a las sociedades” (p. 11). Además, en esta región, destacan las diferencias socioeconómicas en los jóvenes, así como la condición de género. Anteriormente, la posibilidad de estudiar estaba reservada a los hombres; mientras, las mujeres eran constreñidas al espacio privado de las casas, donde se les instruía en actividades enfocadas a la reproducción de la vida familiar y los valores. Sin embargo, esta situación no era extensiva a todos los hombres o mujeres; únicamente los que tuvieran un nivel socioeconómico alto o medio podían permitirse el acceso a la educación (Erazo, 2009).

Finalmente, algunas posturas críticas sostienen que la creación del grupo juvenil implica que los jóvenes sean pensados como sujetos de consumo (Reguillo, 2000). Esta situación se encuentra alineada al hecho de que, en algunos casos, los estudiantes pueden disponer de una gran cantidad de tiempo y dinero, sin tener

responsabilidades económicas apremiantes, por lo que pueden dedicar una cantidad considerable de su tiempo al consumo.

Como se ha remarcado, los jóvenes no sólo son estudiantes, puesto que la escuela es una más de las esferas de su vida, ya que parte de su vida se desarrolla en el ámbito privado, la vida familiar y, sobre todo, la personal. La familia tiene una gran relevancia en la vida y el desarrollo de las personas, especialmente durante la niñez y la juventud. En algunos casos, esta institución puede implicar algunas diferencias con los jóvenes, a quienes desestiman o presionan. Anteriormente, la familia nuclear era considerada una unidad, donde la función de los padres era preservar el orden familiar; esto se lograba mediante una relación cercana, aunque autoritaria, con los hijos (Jelin, 2005). Por otro lado, los jóvenes se independizaban en el momento en que salían de sus casas, al iniciar una relación conyugal. Ahora, los jóvenes se vuelven autónomos y se alejan de la esfera familiar, a pesar de seguir viviendo en la misma casa. Sin embargo, esta situación es limitativa, pues se presenta con mayor frecuencia en los hombres que en las mujeres y es casi exclusiva de los sectores altos (Jelin, 2005).

En cuanto a la vida privada, existen una serie de situaciones que la han trastocado, una de ellas es la existencia de un mundo virtual paralelo, que ha provocado que la vida privada se considere cada vez más alejada de la interacción interpersonal, así como más relacionada con las redes sociales y plataformas virtuales. En ellas, hay mayor exposición de la esfera personal, volviéndose posible acceder a la intimidad de las personas, incluso sin que ellas lo sepan (Krauskopf, 2015). En palabras de Abad (2002), la interconectividad se encarga de ampliar la espacialidad, ya que se necesita menos presencia física para establecer intercambios y, en definitiva, esto tiene un impacto en las relaciones sociales, materiales y simbólicas, dado que el usuario puede relacionarse, fácilmente, con múltiples actores, en distintos contextos. No obstante, esta interconectividad se encuentra constreñida por las condiciones económicas y políticas del entorno donde se desarrollen las personas.

Como se subrayó en este apartado, los jóvenes estudiantes tienen que encontrar las formas para empatar todas las dimensiones de su vida privada con las

actividades de la esfera pública, poniendo en práctica su capacidad estratégica, no tanto como el cálculo racional, orientado por sus intereses, sino como una capacidad creativa que les permitirá desempeñarse socialmente (Dubet, 1989). En ese sentido, convertirse en estudiante es un largo camino, que entraña sus propios retos, pues, como se comentó, no es una condición dada, sino que se construye.

### 3.3 Los estudiantes del CONALEP

El sistema educativo mexicano, como cualquier otro sistema educativo, en cualquier país del mundo, establece las trayectorias que los niños y jóvenes deben recorrer de manera obligatoria, ya que instaura las edades típicas de ingreso y de egreso a cada nivel educativo. La edad típica se construye a partir de la edad de ingreso al preescolar y se calcula en función de los años que debe durar cada ciclo: preescolar: tres años; primaria: seis años; secundaria: tres años.

Esta trayectoria no considera interrupciones, repeticiones o retornos, es decir, se trata de un ideal. En ese sentido, la edad típica para cursar la educación media superior (EMS), en la modalidad escolarizada, es entre los quince y los diecisiete años, sin ningún inconveniente o factor adverso. A diferencia de la educación básica, en la EMS no es posible definir edades normativas, puesto que no hay restricciones de edad para cursarla (INEE, 2019b), así pues, existe la posibilidad de que los jóvenes ingresen o egresen pasando este rango de edad.

Al llegar a la EMS, los jóvenes ya transitaron un largo camino en el nivel básico, el cual inició en el preescolar, continuó en la primaria y siguió en la secundaria; esta última, funge como el punto de partida conocido y familiar que los jóvenes abandonan, para continuar su viaje y llegar a la media superior, llena de novedades, encuentros y desencuentros. Hasta este punto, los jóvenes llevan doce años de su vida en el ambiente escolar, por lo tanto, conocen ciertos elementos del oficio que demanda ser estudiante, entienden que existen figuras con las que tienen que relacionarse, sin embargo, no pueden imaginar el alcance de esas relaciones, por lo que están abiertos a lo que pase.

Como ya se ha señalado, los jóvenes que transitan por la EMS, no sólo son estudiantes, sino personas que están pasando por una gran cantidad de cambios,

tanto biológicos como psicológicos y sociales, en consecuencia, su condición de estudiantes se ve trastocada por su condición juvenil, de tal forma que, en la EMS, se dan procesos importantes para el desarrollo de la vida personal y escolar de los estudiantes. De acuerdo con lo expresado, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2019) señala que, entre los quince y los dieciocho años (que comprende la etapa de la juventud), se consolidan ciertos rasgos de la personalidad de los jóvenes y, además, es en esta etapa en la que pueden definir sus intereses y vislumbrar sus expectativas de futuro, así como su vocación. Por consiguiente, en su tránsito por la EMS, se deben fundamentar los conocimientos, la disciplina, los valores, las habilidades y las destrezas que les permitan manejarse con responsabilidad y libertad, en todos los ámbitos de su vida. En tal sentido, la SEMS (2019) afirma que:

A este tipo educativo le corresponde en esta etapa de la vida [la adolescencia-juventud], así como en la de aquellas personas en extra-edad, abonar a la formación lo necesario para el acceso al conocimiento, teórico y práctico, para que se conduzcan con responsabilidad y seguridad y logren una vida plena de satisfacción (p.30).

Es decir, en su paso por alguna opción educativa de la EMS, los jóvenes estudiantes se apropian del conocimiento necesario, tanto teórico como práctico; desarrollan y fortalecen actitudes, valores, habilidades y destrezas que les permitan ejercer su ciudadanía, al culminar el bachillerato, pero también sentarán las bases para vivir con responsabilidad y libertad. Sin embargo, convertirse en estudiantes de EMS es un largo camino, lleno de retos y situaciones adversas, que tienen que ver con las condiciones familiares, sociales, culturales y económicas de los jóvenes que aspiran a este nivel, puesto que no todos los jóvenes logran egresar de la secundaria y de los que egresan, algunos ya no quieren o no pueden continuar sus estudios, a causa de que se incorporan al mercado laboral, forman una familia, entre otras situaciones que los impulsan a posponer o abandonar la idea de ingresar al bachillerato.

Quienes deciden ingresar al nivel medio superior, deben superar otro reto para poder ser estudiante de EMS: el proceso de asignación a una institución escolar. A nivel nacional, existe una gran variedad de procesos para que los jóvenes se incorporen a una escuela en este nivel educativo, todos ellos heterogéneos y poco

estudiados (Hernández, 2006). Sin embargo, en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México<sup>3</sup>, el proceso que ha generado más debates y estudios, por parte de los investigadores de media superior, es el organizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), ya que mediante una sola convocatoria, un mismo registro y los mismos criterios de evaluación de habilidades y conocimientos, los aspirantes son asignados a las escuelas que ofrecen las instituciones convocantes, que pertenecen a los tres servicios de bachillerato: educación profesional técnica, bachillerato tecnológico y bachillerato general.

Cabe señalar que este proceso es únicamente para la modalidad escolarizada. En este proceso se toman como base los conocimientos básicos y habilidades generales del plan y programas de estudio de secundaria, así como las preferencias de cada participante por ciertas opciones educativas, siempre y cuando cumplan con los requisitos solicitados.

La COMIPEMS (2020) sostiene que con este proceso se beneficia a los aspirantes porque son evaluados en igualdad de condiciones y con criterios idénticos, lo que permite compararlos entre sí, asimismo, facilita la transición de los jóvenes de la educación básica a la EMS, mediante el pago de una sola cuota y un solo registro, donde el aspirante puede incluir hasta veinte opciones educativas de su preferencia. De acuerdo con este organismo:

Los elementos para asignar un lugar a un aspirante serán el número de aciertos obtenidos en el examen respectivo, las preferencias educativas y el número de lugares disponibles en cada opción educativa seleccionada. El criterio de asignación es darle prioridad al número de aciertos obtenido en el examen (COMIPEMS, 2020, “Reglas para la asignación de los lugares”, párrafo 3).

En el marco de lo anteriormente expuesto, aunque la igualdad de condiciones, en primera instancia, parece justa; en realidad, se convierte en injusta, al evaluar de la misma forma, con los mismos instrumentos a todos los aspirantes, que, claramente, no poseen circunstancias homogéneas, desde la familia a la que pertenecen, las

---

<sup>3</sup> La Zona Metropolitana de la Ciudad de México incluye la Ciudad de México y veintidós municipios conurbados del Estado de México.

escuelas a las que han asistido, su situación económica, la región donde viven, así como los conocimientos que poseen tampoco son iguales.

Por lo tanto, aunque se habla de que el proceso de asignación brinda igualdad de condiciones o, en palabras de Dubet (2005a), “igualdad de oportunidades”; en realidad es “un mecanismo de definición de desigualdades justas”, puesto que, al inicio de este proceso, se considera a los aspirantes como iguales, con el mismo derecho de obtener mejores resultados y alcanzar mejores posiciones, es decir, con el mismo derecho al éxito. Pero, de no conseguirlo, se les condena por su falta de ambición y esfuerzo, por lo tanto, la competencia escolar legitima la asignación de posiciones, mediante la meritocracia, volviendo a los alumnos necesariamente desiguales (pp. 27-28). De modo que las desigualdades se tornan justas, pues solamente se toma en cuenta el mérito y no las condiciones particulares de cada estudiante, además, éstos deben aceptar el resultado y la posición que les fue asignada, porque “es el lugar que merecen” en función del “esfuerzo realizado”.

Esto puede deberse debido a que, como discuten diversos autores (Baudelot y Establet, 1975; Dubet y Martuccelli, 1998; Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2009, citado en Weiss, 2012a), la EMS está segmentada en circuitos de escolarización de los jóvenes, cuyo recorrido configura su experiencia escolar. Solís (2015) los llama “pisos de calidad”, entre la educación orientada a la educación superior y la educación técnica. Villa-Lever (2010) señala que la EMS no únicamente se diversificó, sino que también se fragmentó, estableciendo la jerarquía entre los tres tipos de bachillerato.

En esta jerarquía, se valora de mejor manera al bachillerato general, que está orientado a la continuación de los estudios superiores y se desprecia al bachillerato profesional técnico, ponderando su orientación al campo laboral. Weiss (2012a) considera que esta apreciación es parcialmente cierta. Si bien, en la zona metropolitana, los planteles de formación profesional técnica (CONALEP) son los menos deseados por los aspirantes y los de mayor prestigio son la ENP y los CCH de la UNAM, así como los Centros de Ciencia y Tecnología del Instituto Politécnico Nacional (IPN), “en otras ciudades y localidades no existe esta asignación

centralizada. (...) Y en muchas ciudades los bachilleratos tecnológicos e incluso los CONALEP tienen buen prestigio” (Weiss, 2012a, p. 13).

Para ilustrar esta preferencia por opciones de alta demanda, como la UNAM y el IPN, retomamos algunos datos, por ejemplo, en el 2017, 83.3% de los aspirantes registrados en el concurso de la COMIPEMS obtuvieron un lugar. Solamente 26.9% fueron asignados a su primera opción, mientras que el 67.7% fueron canalizados a alguna escuela que se encontró dentro de las primeras cinco opciones de preferencia; 6.5% de los aspirantes que participaron en la convocatoria, no obtuvieron un espacio, puesto que no se presentaron el día del examen o porque no cumplieron con los requisitos. Finalmente, 10.2% de los aspirantes que cumplieron con los requisitos y realizaron el examen, no obtuvieron un lugar en la EMS (Hernández, 2018).

De los 325 mil 403 jóvenes que participaron en el concurso de la COMIPEMS, 57% eligió una de las escuelas de la UNAM como primera opción (Moreno, 2017). Empero, sólo 36 mil 831 fueron asignados a alguno de sus planteles (UNAM Global, 2017). De este modo, los jóvenes que no logran ingresar son ubicados en instituciones menos prestigiosas como el Colegio de Bachilleres (ColBach), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y los planteles de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). De acuerdo con Robles (2016), estas tres instituciones se mantienen rezagadas, entre las preferencias de los aspirantes e, incluso, han perdido la mitad de la demanda de ingreso que registraron hace veinte años.

En el primer año de aplicación del Examen Único, en 1996, el Colegio de Bachilleres tuvo una demanda de 26 mil 121 (10% del total) egresados de secundaria; mientras que, en 2016, la demanda se ubicó en 12 mil 95 jóvenes (3.6%). De igual forma, las escuelas pertenecientes a la DGETI, que, en 1996, tuvieron una demanda de 27 mil 934 (10.6%) aspirantes para el ingreso a sus aulas, en 2016, sólo 18 mil 288 (5.5%) la solicitaron como primera opción de ingreso. Por otro lado, el CONALEP se mantiene en un nivel constante de preferencias estudiantiles, porque en 1996 recibió un total de 11 mil 993 solicitudes (4.6%); para 2016, la demanda de ingreso

a sus aulas se quedó en 16 mil 950 (5.1%) (Robles, 2016); y en 2017 permaneció en 5% de la demanda total (Moreno, 2017).

Por tanto, el CONALEP, en la zona metropolitana, corresponde al piso más bajo de calidad (Solís, 2015), puesto que es asociado con problemas como: el embarazo adolescente, drogadicción, vandalismo y la violencia, siendo que estas circunstancias no son propias de este colegio. Esta asociación les ha valido el estigma generalizado a sus estudiantes, por lo tanto, no figura dentro de las aspiraciones de los jóvenes, ya que a muchos de los que se integran al CONALEP, se les encasilla en un estereotipo, mediante el cual los jóvenes son ubicados y señalados, no por sus particularidades, sino por pertenecer a un grupo al que ya se asocia con determinadas características.

Los estereotipos sociales son juicios compartidos, acerca de un conjunto de características, que se le atribuyen a un grupo humano; de este modo, un estereotipo es una imagen mental que simplifica la realidad y reduce a todo un grupo a simples conceptos (Elosúa, 1994). Así pues, los estereotipos son los esquemas mediante los que los aspirantes a la EMS y la sociedad externa caracterizan al CONALEP, en otras palabras, las acciones, las creencias y las interacciones con los estudiantes, se dan en función de lo que los aspirantes y la sociedad piensan y creen que saben, sobre quienes estudian en esta institución. Estos esquemas representan mundos simplificados, por ello hacen que la adecuación de los términos, que se basan en ellos, dependa del grado en que estos esquemas encajan con los mundos reales, de los sujetos que están caracterizando. Por esta razón, “dichos esquemas representan no sólo el mundo de los objetos y los acontecimientos físicos, sino también mundos más abstractos de interacción social, discurso e incluso significado de las palabras” (Cole, 1999, p. 121).

Dichos estereotipos, muchas veces, inciden en las expectativas y la construcción de un proyecto de futuro, que, no obstante, es una elaboración personal, de acuerdo con Dávila y Ghiardo (2005), las aspiraciones nacen de los “mundos de vida y las condiciones sociales que en ellos se configuran, de igual forma, se alimentan de los relatos e historias de familiares, conocidos o amigos sobre lo que son, lo que

tuvieron que hacer para “ser lo que son” o “tener lo que tienen”. Por lo tanto, sus expectativas y preferencias por una escuela u otra se verán afectadas por su entorno.

El proyecto de vida, que incluye las dimensiones personal, educativa y profesional, implica una planeación de estrategias, en anticipación al futuro, que conducirán al desempeño deseado. En la articulación de este proyecto, la educación juega un papel muy importante, ya que los jóvenes se acercan al ideal imaginado a través de ella. La concreción de este proyecto, así como su planificación, tienen un impacto importante en la identidad de las personas. A partir de su cumplimiento, los jóvenes se valoran de manera positiva o negativa; no obstante, el proyecto profesional y de vida se encuentran constantemente limitados por factores externos, que los vuelven inestables (Romero, 2004), tal es el caso de la elección de escuela y la incorporación o no a la de su preferencia. Por consiguiente, ser asignados en una escuela que no era su predilecta, puede repercutir en la experiencia escolar de los jóvenes, así como en su decisión de permanecer o abandonar sus estudios a este nivel.

### *Tercera parada del recorrido*

En síntesis, los estudiantes del CONALEP son jóvenes que partieron de un lugar, que de alguna manera sentían familiar, cotidiano y conocido (la secundaria), para emprender un viaje hacia un nuevo sitio, una nueva etapa escolar (la EMS), en la que se abre la posibilidad de conocer a otros, construir nuevos significados y nuevas formas de ser.

Sin embargo, en el trayecto se encontraron con diversos retos para poder convertirse en estudiantes, uno de ellos fue participar en un examen de asignación, en el cual pusieron sus deseos y expectativas, pero, debido a un sistema de igualdad de oportunidades, que, más bien, funge como mecanismo generador de desigualdades, no muchos cumplieron con sus expectativas ni se quedaron en su primera opción. Es el caso de muchos jóvenes que se encuentran en el CONALEP, quienes, después de escuchar por medio de otros los estereotipos y representaciones sobre el colegio, se rehusaban a ser parte de él. Pero, dado que

la experiencia es personal y subjetiva, además de estar enmarcada en un espacio y un tiempo, los estudiantes que ingresan al CONALEP construyen su experiencia de manera distinta a cómo los demás dicen que es, sin olvidar que dicha experiencia también es diferente a la de otros estudiantes, que cursan sus estudios en distintos subsistemas.

Incluso, para los estudiantes estar inscritos en un plantel específico, no significa que sus experiencias sean iguales, aunque pertenezcan a la misma institución, menos aún, dentro de la escuela, puesto que las vivirán y significarán (según cada estudiante en particular), en función de los intereses, objetivos y estrategias para utilizar los recursos de los que disponen. Por lo tanto, los estudiantes del CONALEP contrastan su concepción previa, sobre lo que les dijeron que es la escuela, con lo que ellos mismos van construyendo, dependiendo de sus relaciones con su entorno y con los otros, así como las oportunidades que pueden tomar del sistema. En ese sentido, los jóvenes del CONALEP también se convierten en estrategias y buscan una identificación de sí mismos como estudiantes y, al mismo tiempo, tratan de encontrarle sentido a sus cursos y a su estancia en una escuela, lo que brinda una oportunidad para que cursen sus estudios de bachillerato.

## 4. Marco Normativo

A lo largo de este trabajo, se ha visto que la experiencia no es cualquier vivencia ni cualquier encuentro con el mundo. En este aspecto, la vivencia de terminar un ciclo formativo y competir por ingresar a otro, se convierte en una experiencia significativa para los jóvenes que participan por un lugar en el nivel medio superior. Igualmente, la escuela en la que son asignados incide en las formas en que se relacionan con los otros y en la configuración de sus experiencias. Una vez dentro de la institución, los jóvenes dependen de los intereses, expectativas y proyectos, que cada uno tenga; también del significado que le asignan a la escuela y a sí mismos, como parte de la comunidad estudiantil; así como de encontrar las razones para continuar en la escuela, posponer o abandonar sus estudios.

En tal sentido, se halló que ser estudiante de bachillerato coincide con una etapa en la que acontecen una gran cantidad de cambios físicos, psicológicos y sociales. Los jóvenes deben empatar esta doble condición (ser joven y estudiante) y desarrollar herramientas para tomar decisiones trascendentales y determinantes para su futuro personal y profesional. En las investigaciones revisadas sobre los jóvenes estudiantes mexicanos, en diferentes contextos sociales y económicos, resulta que estudiar el bachillerato tiene diferentes significados positivos.

Para ilustrar lo anterior, obtener su certificado les da la oportunidad de continuar sus estudios de educación superior, incorporarse a un puesto de trabajo bien remunerado e, incluso, demostrar a su familia y a sí mismos sus capacidades. Del mismo modo, en la escuela, como espacio juvenil, no solamente van a tomar clases, sino también van a encontrarse con sus amigos, construir su vida juvenil, al mismo tiempo que su experiencia escolar (Weiss, 2012b).

En esta sección, se presenta un breve recorrido sociológico sobre la escuela y sus funciones como institución social, así como por las mutaciones que ésta ha sufrido. Si bien los estudios referidos examinan la escuela republicana en Francia, estas conceptualizaciones apoyarán la comprensión del sistema educativo mexicano. Asimismo, se ofrece un encuadre del CONALEP, en el marco de la Educación Media Superior, y se tratará de mostrar una configuración del plantel Azcapotzalco.

Finalmente, se señalan algunos de los factores que ponen la experiencia de los jóvenes entre la permanencia y el abandono de sus estudios de EMS.

#### 4.1 La escuela y sus funciones

La escuela ha sido uno de los referentes más importantes para comprender a la sociedad, se le han conferido diversos papeles y funciones, que han sido estudiadas desde diversas posturas y teorías, como el funcionalismo, el marxismo, el estructuralismo, el individualismo metodológico, entre otras. Desde la perspectiva funcionalista, Durkheim (1975) señala que la escuela no sólo se encarga de preparar a los jóvenes para incorporarse al ámbito laboral, sino también de fomentar valores, competencias y principios morales para que las personas puedan integrarse a la sociedad. Además, plantea que es necesaria una formación común para mantener la cohesión social y, por ende, el orden político y social del Estado. Por lo tanto, la escuela selecciona e integra a los alumnos para que, posteriormente, ocupen los puestos que la sociedad les ha determinado.

Parsons (1976) también considera que la sociedad se mantiene ordenada, gracias a que los individuos interiorizan una serie de normas y valores que dictan su actuar dentro de la sociedad y que se adquieren desde la niñez. De acuerdo con este planteamiento, la escuela funciona como una trinchera, desde donde se reafirman y reproducen las conductas deseadas en la sociedad y se trata de eliminar aquellas consideradas como negativas. Parsons sostiene que la escuela tiene dos funciones fundamentales: la primera es de socialización, en la cual se transmiten los valores principios y normas de la sociedad; la segunda función es de selección, dado que sitúa a cada quién el lugar social que le corresponde.

Podemos advertir que tanto Durkheim como Parsons coinciden en que la escuela es un espacio de socialización de valores, normas y principios morales, que guían la actuación de los individuos, dentro de una sociedad. De tal modo que la escuela se vuelve una institución que se encarga de garantizar el orden social existente. Por otro lado, desde las aproximaciones del marxismo, se plantea una posición crítica en torno a la educación. Los autores de esta perspectiva parten de la idea de la división de clases sociales, a partir de la cual se estructura la sociedad. Así que, a

grandes rasgos, la educación se asocia con los mecanismos de control social y reproducción de las diferencias de clases sociales, por lo tanto, las diferencias también son educativas (Urteaga, 2009).

Desde el enfoque marxista, Baudelot y Establet (1976) afirman que el sistema educativo divide a los alumnos a partir de su clase social, ya sea en burgueses o proletarios, de tal modo que es posible reproducir valores e ideas que son adecuados para las personas de cada clase social. Por ello, la escuela no es única, neutral ni igualitaria, al contrario, es meritocrática, ya que opera como un sistema de selección de individuos y asignación de posiciones.

Althusser (1970) sostiene que las sociedades, que viven bajo un modo de producción capitalista, requieren la reproducción de las condiciones de producción económica. Con esta afirmación, se alude al hecho de que las sociedades capitalistas necesitan que existan determinadas situaciones que favorezcan las actividades productivas, como tener materia prima o contar con la fuerza de trabajo de los trabajadores. Además, no sólo requieren de componentes materiales para estructurarse, sino también de valores e ideas en torno a la sociedad y la función que cada persona desempeña en ella, es decir, una superestructura, para ello, la clase dominante puede disponer de los aparatos ideológicos del Estado, entre ellos la educación.

Tanto en la perspectiva marxista como en la funcionalista, se reconoce la importancia que tiene la escuela para transmitir valores dentro de una sociedad. Sin embargo, las teorías del marxismo advierten que el proceso de socialización que se vive bajo la educación no es arbitrario o desintencionado, sino que está enmarcado en la reproducción de las condiciones de producción de la sociedad capitalista.

Desde posiciones cercanas al estructuralismo y el marxismo, el objetivo primordial consiste en evidenciar las diferencias entre la educación y el sistema educativo. Desde sus apreciaciones, la educación es una herramienta para la superación y el desarrollo personal, mientras que el sistema educativo es considerado como una herramienta de control social que reproduce las ideas de quienes controlan dichas instituciones (Campdepadrós y Pulido, 2009).

Por su parte, Bourdieu y Passeron (2009) sostienen que las acciones de una persona y su posición en la sociedad están influidas por su *habitus* y la clase social a la que pertenece. Al respecto, los autores sustentan que los hijos de médicos, profesores de universidad o de directivos de empresas tienen menos probabilidades de fracasar en la escuela y más probabilidades de transitar a la universidad, que los hijos de agricultores y obreros. Por lo tanto, estos autores consideran que la educación permite legitimar y reproducir la dominación que existe de una clase sobre otra y no opera como un factor para la movilidad social.

De acuerdo con lo expresado, las clases altas disponen de capital cultural, que se compone de valores, normas e ideas que, después de ser asimilados e introyectados en las personas, se convierten en *habitus*, que dotan de cierta homogeneidad y coherencia a las prácticas, conductas y acciones de las personas. Esta situación crea desigualdad en las posibilidades de mejoría entre las personas que pueden acceder a un cierto tipo de educación y quienes no pueden hacerlo.

En ese sentido, se puede considerar que la educación reproduce el origen social de los individuos y que, además, esa posición está legitimada por la sociedad, entonces, la educación y las instituciones escolares son medios para mantener un orden social específico (Morales, 2009). Por otra parte, de acuerdo con Bourdieu (1989), la escuela es una de las instituciones encargadas de la socialización, es el primer contacto de los niños con el saber formalizado, en donde se empieza a configurar una percepción del mundo, determinada para ser aprehendida.

Los estudios enmarcados en las perspectivas funcionalistas, estructuralistas y marxistas han generado diversas críticas, centradas, principalmente, en el determinismo excesivo, la falta de consideración de la historia y el cambio, así como por la ausencia de los sujetos (Urtega, 2009). Es decir, estos estudios sólo consideran la perspectiva macro del sistema y no toman en cuenta el protagonismo de los actores educativos ni su capacidad, en función de su racionalidad, de intentar acceder a un nivel de vida que mejore las condiciones en las que han vivido. De este modo, las teorías de la reproducción se alejan de la realidad cotidiana de los actores en la escuela, así como de las interacciones que en ella se llevan a cabo,

homogenizando las figuras de los docentes, estudiantes, padres, etc. Al respecto, Boudon (1973), desde el individualismo metodológico, propone que las acciones de los estudiantes no se pueden entender sólo a partir del sistema cultural y de la herencia de la que gozan las personas, puesto que, para comprender las regularidades sociales, debe considerarse que son la consecuencia de incontables comportamientos individuales. El autor prioriza las razones por las que las personas actúan de determinada manera, por lo tanto, la escuela es un punto de referencia, en función del cuando se trata de evaluar las ventajas y los inconvenientes de cada opción, que el sistema educativo ofrece. Siguiendo la línea de la capacidad de los actores de elegir y construir su experiencia, Dubet (1998) señala que la experiencia escolar no se puede estudiar, sin alejarse de la escuela:

Concebida como institución naturalmente integrada, vinculando armoniosamente las actividades de sus miembros alrededor de algunos principios o valores elementales o bien alrededor de una “función” única jerarquizando roles y conductas (p. 25).

Dubet (1998) sostiene que la escuela debe cumplir tres funciones<sup>4</sup> esenciales: la de distribución, la educativa y la de socialización. La primera función refiere a la distribución de posiciones sociales, por medio de las calificaciones y certificados escolares, es decir, con las calificaciones escolares, los sujetos pueden acceder a ciertos empleos o posiciones reservados para quien posea los títulos y diplomas pertinentes, en consecuencia, “la escuela reparte bienes con cierto valor en los mercados profesionales y la jerarquía de las posiciones sociales” (p. 26).

La segunda función de la escuela es la propiamente educativa. Esta tiene que ver con el proyecto educativo y el tipo de sujetos que quiere formar la escuela, aunque es una función propiamente educativa, los contenidos, las actividades y estrategias están permeadas por lo que requiere cierta sociedad, para conseguir cierto tipo de sujeto, y no se centra tanto en la utilidad social de los estudios, en otras palabras, “está vinculada al proyecto de producción de un tipo de sujeto no totalmente adecuado a su ‘utilidad’ social” (pp. 26-27). La tercera función escolar versa sobre

---

<sup>4</sup> Con funciones, Dubet (1998) se refiere al “conjunto de problemas que todo sistema escolar debería regular y con relación a los cuales no puede evitar definirse (...) la palabra función es perfectamente aceptable y útil para describir las presiones impuestas a toda acción organizada” (p.26).

la socialización, esta apunta a la adaptación de los sujetos a la sociedad en la que viven, por ende, todos los sujetos están obligados a aprender roles y el oficio de estudiante, para interiorizar normas, tradiciones y todo aquello que les permita insertarse en la sociedad.

Dubet (1998) explica que la escuela ya no cumple con estas tres funciones, debido a que, en primer lugar, se ha roto el pacto invisible entre los títulos y los empleos mejor remunerados, puesto que el esfuerzo en el trabajo escolar no es suficiente ni garantía para obtenerlos. En segundo lugar, los crecientes problemas de violencia, falta de respeto y de disciplina dan cuenta de que la función de socialización se ha tornado complicada. Finalmente, la escuela ahora capacita trabajadores y técnicos especializados, en lugar de ciudadanos críticos, por lo tanto, la escuela concebida como una institución que transforma “los valores en normas y las normas en personalidades” y, al mismo tiempo, asegura la integración de los sujetos a la sociedad y su promoción, ya no permite describir el funcionamiento real de la escuela.

En ese sentido, el autor sostiene que la escuela, en lugar de una institución, se parece más a un mercado, en el cual los estudiantes están en constante competencia para conseguir mejores calificaciones y obtener mejores beneficios y posiciones sociales, por lo tanto, los objetivos educativos pasan a segundo plano.

Se parece menos a una institución que a un “mercado” en el cual los diversos actores están en competencia, invierten en el trabajo, ponen en marcha estrategias para apropiarse de calificaciones escolares más o menos raras. (...) La influencia de la escuela sobre la sociedad es actualmente es tan grande que los objetivos educativos pasan a segundo plano; la competitividad de la escuela pública y de la escuela privada, la de diversos establecimientos y la de múltiples filiales ponen más en juego esperanzas de éxito escolar y social que filosofías educativas (Dubet, 1998, p. 13).

Por consiguiente, la escuela ya no forma individuos homogéneos ni los integra de la misma forma a la sociedad, los estudiantes tampoco comparten los valores que pretende la escuela y, en muchas ocasiones, únicamente asisten a ella en busca de una utilidad social y la posibilidad de utilizar los recursos que el sistema educativo pone a su disposición, en función de sus intereses personales. Al mismo tiempo, las funciones de la escuela no se han cumplido, debido a que los actores educativos

construyen su experiencia mediante la articulación de las lógicas de acción integración, estrategia y subjetivación, que se analizaron anteriormente. De esta forma, Dubet y Martuccelli rompen con las visiones deterministas que omitían o negaban la capacidad de agencia de los actores y, en cambio, admiten su mirada y su voz.

Si bien los autores discutidos en este apartado estudian la realidad y transformación de la escuela francesa, es innegable que estas perspectivas ayudan a comprender ciertas cuestiones en el contexto nacional. Podemos apreciar que, sobre todo, la EMS mexicana se ve trastocada por la meritocracia y la asignación de posiciones, en tal sentido, la formación profesional técnica, en la teoría, es el albergue de los vencidos por el sistema, en el proceso de asignación de escuelas.

## 4.2 EI CONALEP

El sistema educativo del país se compone de tres tipos educativos: básico, medio superior y superior; estos conforman el trayecto formativo de los mexicanos y, desde el 2019, este trayecto obligatorio también incluye la educación superior (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019). Sin embargo, el CONALEP está enmarcado por la EMS y es en la que queremos profundizar. Este tipo educativo es el más complejo de todo el sistema educativo nacional, debido a que su oferta es múltiple y diversificada. Los más de treinta subsistemas que lo conforman están orientados a públicos diferentes y persiguen fines diversos, en este aspecto, como señala Villa-Lever (2007), la EMS no es homogénea porque está definida por las modalidades que la conforman y según el destino al que orienta a sus egresados: la educación superior o el mercado laboral.

La complejidad de la EMS también se debe a la gran diversidad y particularidad de contextos, políticas, opciones educativas y actores educativos. Esta heterogeneidad tiene consecuencias en las brechas de equidad entre sus estudiantes y refleja los problemas de organización y de gobernabilidad del sistema (Miranda e Islas, 2014). Székely (2010) sostiene que, por décadas, la EMS ha experimentado la ausencia de políticas públicas de mediano y largo plazo, que le dieran sentido e identidad, y añade que la falta de dichas políticas ha favorecido la desarticulación, dispersión y

heterogeneidad de modalidades y carreras, así como de programas académicos inconexos, inflexibles y regulaciones excesivas.

Según lo anterior, la educación media superior enfrenta, por lo menos, tres retos principales: “la ampliación de la cobertura, el mejoramiento de la calidad y la búsqueda de la equidad” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2008). Para afrontar esos retos, a partir del 2008, se implementó la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) que busca mejorar la calidad, la pertinencia, la equidad y la cobertura del bachillerato, por lo que se instaura el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Según la SEP (2008), esta reforma se configura por cuatro ejes:

1. La construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC);
2. la definición y regulación de las distintas modalidades de la oferta educativa de la EMS;
3. la instrumentación de mecanismos de gestión para un tránsito adecuado de la reforma; y,
4. un modelo de certificación de los egresados del SNB (pp. 2- 4).

Esta reforma pretende incentivar una identidad como EMS y establece criterios comunes a todos los subsistemas, sin dejar de lado sus contextos particulares, no obstante, Velázquez-Albo (2004) sugiere que uno de los motivos por los que la EMS no puede conformar una identidad es porque sus contenidos educativos se han estado diseñando a partir de dos propósitos: formar para la vida y para las profesiones.

En ese sentido, Guerrero (2008) señala que la subordinación a las exigencias propedéuticas de la educación superior o a las exigencias de los perfiles requeridos, para ocupar una posición en el mercado laboral, han producido un gran daño a la formación que se brinda en este nivel. Sin embargo, la SEP (2008) arguye que, dado que el mercado laboral requiere habilidades generales, que permitan al trabajador aprender y adaptarse a los nuevos contextos y tecnologías, ya no tiene caso hacer tal distinción, además, el bachillerato no sólo es la continuación o un peldaño más en su formación escolar, también tiene como misión preparar a los jóvenes para ser ciudadanos y aprender a vivir en sociedad.

Lo anterior cobra relevancia, debido a que la juventud es una etapa en la que se comienzan a conformar o consolidar los esquemas de valores de los jóvenes y, al mismo tiempo, toman conciencia sobre los derechos humanos, tanto propios, como los que comparten con sus compañeros, fomentando el respeto a la diversidad y la otredad. Como se deliberó en capítulos anteriores, en este periodo comienzan los procesos de formación de identidad y de aceptación de sí mismos, como sujetos pertenecientes a una sociedad.

En este tenor, al egresar del bachillerato, los jóvenes estarán en posición de ejercer legalmente sus derechos y obligaciones como ciudadanos, así que, además de contar con conocimientos y habilidades personales, también se espera que desarrollen un conjunto de actitudes y valores, que tengan un impacto positivo en su comunidad (SEP, 2008). Por lo tanto, la EMS tiene como objetivos preparar a los jóvenes para la vida; fomentar el desarrollo de destrezas, aptitudes y conocimientos; incentivar el interés por seguir aprendiendo, a lo largo de la vida; generar ciudadanos activos, participativos y productivos; y no solamente dotarlos de habilidades que les permitan obtener un trabajo (SEP-INEE, 2012).

En México, la obligatoriedad de la EMS se estableció el 9 de febrero del 2012, en el Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero, inciso c) de la fracción II y la fracción V, del artículo tercero; y la fracción I del artículo treinta y uno, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CDHCU, 2012) y está conformada por tres modelos educativos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico. El bachillerato general, de acuerdo con el INEE (2016), surgió en 1867 a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal y territorios, que establecía la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, con el propósito de brindar formación propedéutica para continuar con los estudios superiores, por lo tanto, es el modelo educativo con mayor antigüedad. En cuanto al bachillerato tecnológico, tiene como antecedente la Preparatoria Técnica, creada en 1932, luego de que la sociedad postrevolucionaria demandara instrucción técnica especializada para los jóvenes. Actualmente es bivalente, puesto que ofrece la oportunidad de ampliar y consolidar los

conocimientos que los estudiantes adquirieron en secundaria, para que, después, se incorporen a los campos industrial, agropecuario, pesquero o forestal y, de igual forma, prepararlos para que ingresen a la educación superior (INEE, 2011). En sus inicios, una de las posibilidades para acceder a un mejor nivel de vida, sin tener que invertir años en la educación superior fue la educación de corte técnico, que se masificó en 1975, con la creación del Consejo Nacional de Educación Técnica que, en veinte años, creció 726%, mientras que el bachillerato general creció 500%.

A final del decenio de los noventa, las instituciones de educación media superior, que impartían una carrera técnica, fueron descentralizadas y pasaron a ser responsabilidad del estado (Weiss y Bernal, 2013). En ese contexto, el CONALEP fue creado en 1978, mediante un decreto presidencial, con la intención de reducir los vacíos en el aparato productivo; especialmente, en los puestos intermedios. Además, se buscó que funcionara como una barrera de contención para la educación superior, por lo que su carácter era terminal.

A diferencia de otros sistemas educativos, el CONALEP ofrecía a sus estudiantes una cédula profesional de nivel técnico, esta posibilidad de certificación atrajo a una gran cantidad de población, puesto que permitía a los jóvenes obtener habilidades técnicas para ingresar al mercado laboral. En 1998, cambió su sistema para considerarse como educación a nivel medio superior, con la posibilidad de obtener una carrera técnica certificada (Weiss y Bernal, 2013). Desde su inicio, hasta 1984, brindaba formación técnico profesional, con salidas laterales como auxiliar técnico y supervisor técnico; pero en el periodo de 1985 a 1990 se eliminaron estas salidas laterales y el currículo se enfocó en una formación científica, tecnológica y humanista. En 1994, el Colegio adoptó el modelo de Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC), con la intención de brindar calidad en la formación de los profesionales técnicos. En 2003, se incorporaron a los programas de estudio las competencias contextualizadas, para reforzar el aprendizaje, integrarlo y hacerlo significativo para los estudiantes. Entre el 2007 y 2008, se implementó el Modelo Académico de Calidad para la competitividad (MACC), para articularlo con la reciente RIEMS. En el 2011, su modalidad cambió de terminal a carácter bivalente,

de esta manera, logró que los egresados obtuvieran un cedula de profesional técnico, así como un certificado de bachillerato, que buscaba que los egresados de dicha institución contaran con los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que les garantizaran su incorporación exitosa al mundo laboral, su acceso competitivo a la educación superior y el fortalecimiento de sus bases, para un desempeño integral en su vida personal, social y profesional (CONALEP, 2017).

Puede notarse que el CONALEP es una institución en constante cambio y atenta a las situaciones contextuales del país, sin embargo, debido a la fragmentación y segmentación de la que se habló en un capítulo precedente, la formación técnica ha perdido terreno, frente a la formación propedéutica, para los estudios superiores y, por lo menos, en la zona metropolitana, se considera al CONALEP como el albergue de los rechazados, de los que fracasaron en el examen y fueron remitidos a una de sus últimas opciones, sino a su última opción. Además, no goza ni del prestigio ni de las oportunidades que brindan escuelas como la UNAM o el IPN, para ingresar con mayor facilidad a la educación superior.

Pero, en realidad, el CONALEP tiene una gran capacidad para albergar a jóvenes y garantizar su derecho a la educación, puesto que imparte cuarenta y ocho carreras, agrupadas en siete áreas de formación ocupacional: Producción y Transformación; Mantenimiento e Instalación; Tecnología y Transporte; Salud; Electricidad y Electrónica; Contaduría y Administración; y Turismo. Cuenta con 308 planteles, a nivel nacional, ubicados en las principales ciudades y zonas industriales y, en la Ciudad de México, dispone de veintisiete planteles, por lo tanto, el colegio ofrece distintas opciones, que los jóvenes pueden elegir para formarse (SEMS, 2017).

También, ofrece una gran variedad de diplomas y certificados, que le dan a sus egresados la posibilidad de incorporarse al mercado laboral, puesto que los técnicos del CONALEP son de los más demandados. O bien, los egresados pueden buscar el ingreso a la educación superior. En este sentido, son cuatro documentos oficiales que los jóvenes obtienen al egresar: Certificado de Bachillerato, Título Profesional, Cédula Profesional, Certificaciones de competencias (CONALEP, 2017). Además del título y las certificaciones, el CONALEP también brinda múltiples apoyos a sus

estudiantes, a partir de diferentes programas, por ejemplo, tiene diversos convenios de colaboración con el sector productivo, mediante los cuales se “formalizan los compromisos enfocados a la coordinación y desarrollo de programas de formación académica, servicios educativos, de actualización y servicios tecnológicos, entre otros” (CONALEP, 2020a).

La institución cuenta con una bolsa de trabajo, que “ofrece alternativas de empleo a los egresados del sistema CONALEP, así como a los alumnos próximos a egresar, incorporándolos al mercado laboral en la zona de influencia de cada uno de los planteles” (CONALEP, 2020c). Tiene una estrecha vinculación con empresarios, ya que:

Es un mecanismo que valida, actualiza y asegura la pertinencia de la oferta de servicios del sistema CONALEP ante el sector productivo: público, social y privado, haciendo uso de los Comités de Vinculación Estatal y de Plantel y de los convenios de colaboración (CONALEP, 2020c).

Igualmente, goza de diversos programas de becas, tanto internas como externas. Al primer rubro pertenecen las Becas CONALEP, que pretenden contribuir a la permanencia y conclusión de los estudios de los estudiantes, a través de apoyos económicos. En el rubro de las externas, se encuentran las becas del Sector Productivo, que pueden ser directas como indirectas. Las becas directas son “la aportación en efectivo o especie que recibe el alumno, por parte del Sector Productivo: Público, Social y Privado, como apoyo a la realización de Prácticas Profesionales o Servicio Social” (CONALEP, 2020b); mientras que las becas indirectas “son una aportación en dinero o en especie que recibe directamente el Sistema CONALEP o cualquier plantel adscrito a este, del Sector Productivo: Público, Social y Privado, otorgada en apoyo a los alumnos de escasos recursos” (CONALEP, 2020b), las becas indirectas podrán destinarse para los siguientes conceptos:

1. Uniforme, Manutención (alimentación transporte, útiles escolares)
2. Pago de cursos de capacitación y/o especialización para las y los alumnos, priorizando a aquellos que tengan una discapacidad.

3. Aquella que determine el sector Productivo, Público, Social y Privado, siempre y cuando no contravenga los presentes lineamientos, la normatividad aplicable o la moral y las buenas costumbres (CONALEP, 2020, s/p).

Además, pueden optar por el Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD), el cual consiste en vincular la teoría y la práctica desde una empresa, para desarrollar las competencias profesionales, genéricas y disciplinares, y así lograr una educación integral. Este programa fue implementado por la SEP, en conjunto con la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX), el CONALEP y la Cámara México-Alemana de Comercio e Industria. Se implementó por primera vez en el ciclo escolar 2013-2014, en once estados del país.

Los recursos que ofrece el colegio están disponibles para todos los alumnos que se encuentren inscritos o sean egresados de cualquier plantel, depende de los intereses y propósitos de los jóvenes recurrir a estos recursos, para fortalecer su formación y construir su experiencia. En este trabajo interesa, particularmente, el plantel Azcapotzalco, por lo que las líneas siguientes están enfocadas en su caracterización.

#### *CONALEP Azcapotzalco*

El CONALEP plantel Azcapotzalco se ubica en la Cerrada CECATI número 13, colonia Santa Catarina, Ciudad de México. En 1981, inició sus actividades y actualmente ofrece las carreras de Profesional Técnico Bachiller en Mantenimiento Automotriz, Administración y en Seguridad e Higiene y Protección civil (SHPC). El plantel cuenta con tres edificios y dos plataformas, en las que se encuentran dieciocho aulas, cuatro talleres (Sistemas Eléctricos, Automotriz y Seguridad, Higiene y Protección Civil) y cuatro laboratorios (Idiomas, Multidisciplinario y dos de Informática), un auditorio, una “aula tipo” (ambos con proyector, equipo de cómputo y audio), una biblioteca y dos canchas de basquetbol.

De acuerdo con García Reyes (2020) muchos de los estudiantes provienen de la Ciudad de México, de las alcaldías como Azcapotzalco, Gustavo A. Madero y Cuauhtémoc, aunque también asisten del Estado de México, de municipios cercanos, como Tlalnepantla, Naucalpan o Atizapán de Zaragoza. También señala

que la mayoría de los estudiantes son apoyados por sus padres para asistir al colegio, algunos trabajan para continuar con sus estudios, mientras que otros recurren a las becas para solventar sus pasajes, materiales y comidas en la escuela.

Este plantel es particular debido a que es el único, a nivel nacional, en el que los estudiantes no portan el uniforme institucional, a excepción de quienes cursan SHPC, que usan un uniforme especial para las brigadas y simulacros que realizan, esto debido a que al ser reconocidos como estudiantes del CONALEP sufrían burlas y violencia por parte de los estudiantes y grupos porriles de escuelas cercanas como la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME), el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) número 8, Narciso Bassols, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH, plantel Azcapotzalco) o el Colegio de Bachilleres plantel 1 “El Rosario”, por lo que las autoridades tomaron la decisión de que los estudiantes no usaran uniforme (García Reyes, 2020).

#### 4.3 La experiencia escolar: entre el abandono y la permanencia

La EMS tiene varios retos que atender, en cuanto acceso y permanencia de los estudiantes. Datos de la Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ETEL 2010), revelan que, en la Ciudad de México, uno de cada ocho jóvenes no finaliza el nivel secundario y uno de cada cinco que lo finaliza, no ingresa a la EMS. México, a pesar de los esfuerzos, está lejos de garantizar la igualdad en la educación, debido a que no todos los jóvenes tienen las mismas condiciones y posibilidades para acceder, permanecer y concluir su educación. Por lo tanto, los sectores sociales con mayores carencias enfrentan múltiples dificultades y obstáculos para desarrollar una trayectoria educativa óptima, lo que, se refleja en mayor rezago académico y abandono escolar (Ezcurra, 2011).

Sin embargo, una vez asignados a una opción educativa, los jóvenes comienzan su vida como estudiantes de la EMS. Si bien, las trayectorias escolares encaminan parte de la vida de los jóvenes, en la escuela ellos recorren sus propios caminos, como señala Weiss “La palabra ‘trayectoria’ –acuñada por Bourdieu y Passeron (1965) en analogía a las trayectorias balísticas– no representa adecuadamente

esos 'recorridos'. Recorridos que los jóvenes realizan, no en 'laberintos' como propone Machado Pais (2007) sino sobre la red de caminos disponibles" (Weiss, 2012a, p. 11).

De este modo, los estudiantes, en la medida que se integran o no a la cultura escolar, ponderan el costo beneficio de permanecer en o abandonar la escuela. Por supuesto, no todo es responsabilidad suya, pues existen diversos factores que permean esa decisión, por ejemplo: las prácticas educativas que se implementan en los planteles, las normas escolares, la actividad laboral, mientras se estudia, y la reprobación, entre otras generadas por la política educativa y, en diferentes niveles, la estructura educativa, que se concretan en los planteles (INEE, 2019c).

El abandono escolar es un tema complejo, puesto que, en la literatura, se han discutido diversas expresiones para referirse a la inasistencia de los estudiantes a la escuela, de manera temporal o permanente. "Diferentes autores, de acuerdo con su perspectiva y posicionamiento, emplean en sus trabajos vocablos como *desvinculación, salida, interrupción, desafiliación, deserción o abandono, con un distinto nivel de profundidad*" (INEE, 2019c, p. 10). Los abordajes del abandono van en varios sentidos, desde los que lo explican como una cuestión de decisión propia o voluntaria, los que lo atribuyen al resultado de un entretrejo de diversos factores económicos, personales o escolares, hasta los que señalan la responsabilidad del Estado, por no ofrecer políticas acordes a las características de los jóvenes que los motiven a permanecer y concluir sus estudios.

También existen quienes centran la conceptualización en el tiempo, "si el abandono es definitivo o temporal, o si éste ocurre durante el transcurso o finalización del periodo escolar" (INEE, 2019c, p. 11). Desde una mirada institucional, la SEP define el abandono escolar o baja del plantel como "alumnos que abandonan las actividades escolares, antes de terminar algún grado o nivel educativo" (2016, p. 2). El INEE entiende el abandono como el tiempo en el que los jóvenes cesan sus actividades formativas en la escuela y señala que:

El abandono es un fenómeno complejo, y que para poder entenderlo se tienen que contemplar diferentes factores, tanto individuales como sociales. Así pues, se entiende como el resultado de un proceso que sucede en algún momento de la

trayectoria escolar de los estudiantes y se refiere al tiempo en que los jóvenes no continúan estudiando y cesa su actividad formativa en la escuela (2019c, p.13).

El abandono se debe a una situación multifactorial, en la que convergen los “factores contextuales y socioeconómicos (como son el tipo de estructura familiar, los ingresos y el lugar de residencia, entre otros) y algunos más del ámbito personal (como el embarazo) influyen en que los estudiantes abandonen su educación formal” (INEEc, 2019, p.13).

Para conocer las diversas causas del abandono escolar, se han realizado estudios, desde perspectivas cuantitativas y cualitativas. Con respecto a los realizados, a partir de la perspectiva cualitativa, se agrupan en tres dimensiones las principales causas: 1) económica o social, 2) académica o escolar y 3) familiar o personal. Por su parte, Székely (2015), a partir de la información de la ENDEMS, plantea las siguientes agrupaciones de causas de abandono: por motivos económicos, 36.4%; por aspectos escolares, 29.5%; por cuestiones personales, 23.1%; y por otras causas, 1.1%.

Por otro lado, las perspectivas cualitativas reconocen también el contexto biográfico, social e institucional, en donde se encuentran factores como la economía familiar, el desinterés académico o la no integración a la cultura escolar (Weiss, 2015). A partir de los estudios referidos, se puede decir que, entre las causas familiares y personales, se encuentran el embarazo, los problemas o dificultades en el hogar y que sea necesario conseguir un empleo.

En relación con el género, el embarazo es una de las principales razones por la que las mujeres abandonan sus estudios, mientras que la necesidad de incorporarse al mercado laboral es de las principales en los hombres. Las causas medulares relacionadas con los procesos escolares contemplan “la reprobación, el disgusto por estudiar, el desinterés hacia lo académico, la lejanía del plantel, asistir a un turno no deseado y las dificultades para atender a los docentes” (INEEc, 2019). Los jóvenes, ubicados en el grupo de mejores ingresos familiares, señalaron como la segunda razón principal de abandono escolar la baja por reprobar materias (SEP y COPEEMS, 2012, p. 30).

Motivos como la reprobación, a lo largo de la trayectoria formativa, así como la incorporación al trabajo, mientras desarrollan sus estudios, de alguna forma influyen en los procesos de aprendizaje y pueden contribuir a que los estudiantes no quieran continuar estudiando (INEE, 2019c). Otro de los factores escolares que pueden orientar hacia el abandono escolar es la rigidez de los reglamentos escolares. Al respecto, el INEE (2019a) encontró que 6% de los reglamentos tienen un enfoque de castigo; 19% muestra una tendencia a sancionar, basada en el arbitrio de la autoridad; 35% presenta una inclinación punitiva, con elementos de autorregulación; y 34% una proclividad a la autorregulación.

Sin embargo, como también sostiene el INEE, las sanciones que limitan la entrada al salón de clases o al plantel, las que implican suspensiones de días o periodos escolares, así como las que les impiden a los estudiantes presentar un examen o la baja de calificaciones en asignaturas por faltas disciplinarias, conllevan un daño directo al proceso formativo de los estudiantes, además corren el riesgo de desarticular la relación con sus pares. Por lo tanto, el abandono escolar es el reflejo de la complejidad y las condiciones de la EMS:

Si bien el abandono escolar es el reflejo de diversas causas, también resulta ser un síntoma del funcionamiento del sistema de EMS, es decir, es el resultado de los distintos problemas de coordinación y de segmentación institucional que se observan entre los distintos subsistemas que lo conforman, así como de los problemas observados en la formación docente, las interacciones pedagógicas en las clases, la tutoría académica, el currículum y la infraestructura y el equipamiento escolar, entre otros (INEE, 2017c, p. 9).

Este reconocimiento es importante, puesto que pone de manifiesto el gran reto que tiene el sistema educativo, no sólo a nivel medio superior, sino en general, para atender estas situaciones y así garantizar el derecho humano y la universalización de la educación. Si bien hay factores que contribuyen al abandono de la escuela, que dan cuenta de la situación general de los jóvenes, hay que recordar que cada estudiante es singular y único; con características físicas, económicas e intelectuales diferentes; con historias de vida, a partir de las cuales van construyendo su recorrido. No obstante, es común asociar a los estudiantes que no continúan con su formación en las escuelas con el fracaso escolar, sin tomar en cuenta que muchos de los jóvenes que son asignados al CONALEP provienen de

los grupos socialmente más desfavorecidos. Por lo tanto, se ven implicados en la exclusión social, por medio de la propia escuela, ya que los jóvenes que se enfrentan a un sistema educativo, que no puede ofrecerles educación adaptada a sus intereses, motivaciones y capacidades, fracasan y abandonan su formación, sin las capacidades necesarias para incorporarse exitosamente a la vida adulta y activa.

Generador de exclusión social, no cabe duda de que, el fracaso escolar está en el origen de algunas formas de violencia, de delincuencia y de marginación que hoy observamos con creciente preocupación tanto en el propio sistema educativo como en la sociedad adulta (UNESCO, 1996).

También se pueden observar en la EMS mecanismos de exclusión encubiertos, que surgen a través de las barreras u obstáculos de todo tipo, que impiden o inhiben la participación y el aprendizaje de algunos alumnos, por ejemplo, ignorar o despreciar a quienes no aprenden al mismo ritmo que los demás y quienes son objeto de maltrato por sus iguales, no reciben el apoyo que necesitan (Echeita, 2006). El CONALEP es una institución socialmente marginada y excluida, ya que, como se mencionó antes, se encuentra en el piso más bajo de la “calidad educativa”, por lo tanto, no tiene recursos como los de otras instituciones.

Aunque existen diversos estudios e investigaciones acerca del por qué los estudiantes abandonan las escuelas; también es importante reconocer por qué permanecen en la escuela, al igual que los recursos orientados hacia la permanencia y la conclusión de los estudios de bachillerato. Sobre la base de las consideraciones anteriores, este trabajo apunta en esa dirección.

Con base en el mapeo que realizó el INEE en 2017, de las acciones pública dirigidas a la prevención y atención del abandono escolar en EMS, en los últimos diez años, Miranda (2018) identificó dieciséis acciones, estrategias y programas, orientados a ofrecer distintos tipos de apoyos: nueve programas de tipo económico, tres programas enfocados al desarrollo socioemocional y cuatro apoyos académicos. Puede observarse que la mayoría de estas acciones están enfocadas al ámbito económico, ponderando las becas como un elemento importante, sin embargo, hay que recordar que el abandono es un problema multifactorial. En ese sentido, el

programa Construye T<sup>5</sup>, ha tenido buenos resultados, ya que brinda apoyo socioemocional, en la prevención de violencia, adicciones y embarazo adolescente.

De acuerdo con el autor, los principales hallazgos de la evaluación de este proyecto revelan que ha modificado las prácticas y concepciones de los docentes. Empero, los resultados también señalan la necesidad de potenciar las capacidades de la escuela, para desarrollar las habilidades socioemocionales de los jóvenes y mejorar el ambiente escolar (IPE-Unesco, 2010, citado en Miranda, 2018). Además, considera la cultura y la convivencia escolar, lo que es muy importante, pues, como se ha registrado a lo largo de este trabajo, la escuela es un espacio de la vida juvenil. Si bien se han implementado diversas acciones para enfrentar el abandono, las acciones públicas para revertirlo deben tener un enfoque integral, en el que dialoguen diversos factores, que permitan atender eficazmente los problemas de índole individual, familiar, social y económica, que se acentúan en la escuela y son causa importante de la interrupción de los estudios.

En 2017, el INEE emitió cinco directrices para mejorar la permanencia en la educación media superior, con la pretensión de orientar las decisiones en pro de la permanencia. Consideró los diversos contextos socioeducativos que caracterizan a los planteles de la EMS y enfocó su atención en las modalidades de condiciones desventajosas y con mayores dificultades para el aprendizaje. Las directrices son:

Directriz 1. Fortalecer, con un enfoque de equidad, las políticas dirigidas a institucionalizar las acciones para la permanencia escolar en los planteles de EMS.

Directriz 2. Mejorar la formación de los tutores académicos y las condiciones institucionales para su adecuado desempeño.

Directriz 3. Fortalecer las competencias docentes para generar interacciones pedagógicas pertinentes a las necesidades educativas de los jóvenes.

Directriz 4. Afianzar la identidad de los jóvenes con la escuela, promoviendo ambientes escolares seguros, incluyentes y democráticos.

Directriz 5. Ampliar las estrategias de reincorporación educativa de los jóvenes, atendiendo la diversidad de sus contextos sociales (INEE, 2017, p. 33).

Estas directrices pretendieron contribuir a la toma de decisiones para que puedan consolidarse políticas integrales, con enfoque de equidad, que garanticen el

---

<sup>5</sup> Este programa es importante porque, además de las becas destinadas al fortalecimiento de la permanencia escolar, es el único que permanece instaurado en los planteles de media, puesto que, actualmente, no hay una política específica que atienda este reto.

derecho a la permanencia escolar, priorizando mecanismos de prevención y atención oportuna de los factores de riesgo. De igual forma, procuraron apoyar en el fortalecimiento de alternativas para que los jóvenes que interrumpen sus estudios, puedan terminarlos y, con esto, fortalecer la autonomía escolar y la práctica docente, para generar entornos de aprendizaje, donde los estudiantes permanezcan y terminen la EMS. Estas directrices cobran relevancia porque reconocen la importancia del ambiente y la cultura escolar, a la vez que admiten que la escuela también es un lugar en el que se desarrolla la vida juvenil de los estudiantes. Retomar lo anterior y orientarlo a acciones concretas, será de mucha ayuda para promover la permanencia en la escuela.

Promover ambientes propicios para la permanencia escolar de los estudiantes es una tarea ardua e involucra a la comunidad escolar, especialmente a los docentes, que comparten el día a día con los estudiantes y quienes pueden darse cuenta, en primera instancia, de los estudiantes que están en alerta de abandonar la escuela. Las acciones y apoyos que emprenden, desde sus trincheras, son oportunidades para que los estudiantes puedan continuar con sus estudios. En consecuencia, es importante que los docentes involucren a los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje, tanto con las actividades en el aula. como con la retroalimentación del conocimiento que han adquirido, luego de una actividad de evaluación.

Igualmente es sustancial resaltar las posibilidades que tienen los docentes, de desarrollar prácticas retadoras, trabajando de manera colaborativa, proponiendo proyectos integradores y actividades que permitían que los planteles se conviertan en espacios con mayor sentido, lo cual puede contrarrestar problemáticas como la del abandono escolar (INEE, 2019c). no obstante, de acuerdo con el INEE (2019c), aún falta generar procesos de enseñanza y aprendizaje en las prácticas cotidianas de aula, que permitan a los estudiantes involucrarse en su aprendizaje, tomando en cuenta a aquellos jóvenes que se encuentran en situación de desventaja, pues, muchas veces, pasan desapercibidos. En este sentido, las actividades en el aula, en conjunto con compañeros y maestros, pueden ayudar a que cualquier estudiante se sienta involucrado, encuentre sentido a su formación y considere permanecer en

la escuela. También, es importante considerar la flexibilización de los reglamentos escolares, pues al implementarlos tan rígidamente, desde la normatividad escolar, se podría estar alentando a los estudiantes a abandonar la escuela.

#### *Cuarta parada del recorrido*

A lo largo de este capítulo, se ha encuadrado cómo se conceptualizan la escuela y la educación, desde diversas posturas sociológicas y los debates que se han generado en torno a las funciones sociales y mutaciones de la escuela. En referencia a esto, se coincide con Dubet, en que la escuela es parte importante de la dinámica social; pero ya no fundamenta valores, creencias ni acciones homogéneas, puesto que los estudiantes tienen la capacidad de utilizar los recursos que el sistema les ofrece. Por lo tanto, al conocer el juego, las normas y reglas del mismo, pueden emplear las estrategias que les permitan conseguir sus objetivos y construir su experiencia en la escuela.

También, se logra advertir que, a pesar de que existe cierta fragmentación y segmentación de la EMS y se vea al CONALEP como el piso más bajo de calidad, entre los servicios educativos, éste, en realidad, ofrece diversos apoyos y programas que fomentan conocimientos prácticos y técnicos, pero, también, la formación de sus estudiantes como personas y profesionales, además de que se persigue la permanencia escolar en sus planteles.

Finalmente, se esbozó la tensión que existe entre el abandono y la permanencia escolar, señalando que existen factores que pueden ser comunes a los estudiantes. Asimismo, se consideraron cuestiones, como la personal, heterogénea y única de los jóvenes, que inciden en que éstos continúen o abandonen la escuela. En ese sentido, uno de los objetivos connotados en este trabajo es conocer las razones por las que los estudiantes, participantes de esta investigación, decidieron quedarse en el colegio y cómo fue esa experiencia, las estrategias que utilizaron para recorrer su formación técnica y las formas de construir su experiencia escolar.

## 5. La experiencia escolar y los significados de estudiar en el CONALEP

Los jóvenes se encuentran en una travesía, en la que se tienen que enfrentar a diferentes imprevistos, escenarios desconocidos y, a veces, indómitos. A partir de los cuales aprenderán algo, después de sobrevivir a los riesgos de su encuentro con el peligro, y eso será su experiencia. Uno de los encuentros más importantes en la vida de los jóvenes es con la educación media superior. En México es un reto importante, puesto que, se pone en juego su futuro; elegir y ganar el lugar de preferencia, marcará su recorrido, a través del sistema educativo mexicano.

Pero la travesía no se limita a lo educativo, más bien en la travesía que es la vida, la escuela y la juventud se intersecan, conformando la vida juvenil estudiantil. En este sentido, es importante considerar cómo, en muchas de las ocasiones, se manifiestan, en el espacio escolar, expresiones, sentimientos, emociones y conductas, afines a periodos específicos de su edad, que emergen de ambientes ajenos a éste y que comprometen su proceso educativo, de modo que los jóvenes se encuentran inmersos en un conflicto interno, que los distrae de su oficio como estudiantes o, por el contrario, los enriquece.

Ingresar a una institución educativa, aún está limitado por factores familiares, sociales y culturales, que diferencian a los estudiantes que pueden acceder a ciertos privilegios y a quienes no. Según lo dicho, los participantes compartieron su recorrido, desde el punto de partida, en el que nos cuentan a cerca de sus expectativas a futuro, cómo fue su elección de escuela, la preparación (o no) mediante cursos para el ingreso, el día del examen y el momento en que se enteraron de su ingreso al CONALEP Azcapotzalco.

De igual manera, se emprende un recorrido por su encuentro con lo desconocido y con los otros, así como por su trabajo cotidiano y las tensiones presentes en su día a día. Por último, se presentan los significados de estudiar en el CONALEP, para estos jóvenes estudiantes, desde una opción para incorporarse al mercado laboral,

una oportunidad para tener educación preparatoria, hasta como un espacio de convivencia social y autonomía familiar y económica.

### 5.1 El punto de partida

Cabe recordar que Larrosa *et al.* señalan que la experiencia “es en primer lugar un paso, un pasaje, un recorrido, que la palabra experiencia tiene el *ex* de lo exterior y el *per* de la travesía, del pasaje, del camino, del viaje” (2006, p. 17). Es decir que la experiencia implica salir de un lugar para llegar a otro, pero también conlleva una salida de sí mismo, hacia otra cosa y hacia otros. Ese paso, recorrido o viaje es una aventura, por lo tanto, es incierto e implica peligros y riesgos.

La vida, la juventud y la educación son un viaje y, en tanto viaje, tienen un punto de partida y un punto de llegada, empero no es un trayecto ni lineal ni fijo, ni cerrado, puesto que la “salida de” y “la llegada a” no significan el fin del viaje, por el contrario, suponen la apertura a la posibilidad de un nuevo comienzo y a una oportunidad para crear nuevos significados. “Ese nuevo comienzo permite que la educación sea una experiencia relacionada, no ya con los significados pedagógicos dados, sino con la creación del sentido” (Bárcena *et al.*, 2006). Por consiguiente, como señala Bárcena (2005), el viaje en educación conduce a abandonar un lugar conocido, habitado y familiar, para dirigirse al encuentro con lo extraño, con lo otro y con los otros. En este caso, el lugar de partida de los jóvenes viajeros fue la secundaria.

#### Expectativas de futuro

Corica (2010) señala que, en la transición a la vida adulta, hacer elecciones y tomar decisiones cobra relevancia, puesto que, el tiempo presente no está determinado solamente por las experiencias del pasado, sino que también se conforma por las aspiraciones y los planes futuros. Así, el presente siempre está condicionado por los proyectos o la anticipación al futuro, en este caso, los estudiantes debieron imaginar cómo sería su futura etapa escolar.

En el caso de este trabajo, los participantes parten desde la secundaria. En México, es el último segmento de la educación básica y obligatoria (Ducoing, 2007), hasta el 2012, cuando se decretó la obligatoriedad de la EMS, del sistema educativo

mexicano. Este nivel educativo es diverso, heterogéneo y demanda cierta especificidad, sin embargo, al igual que la EMS, también se configura como un espacio de la vida juvenil, dado que atiende a jóvenes de entre doce y quince años. En este espacio, además, se construyen identidades y significados que, de alguna manera, permean en las expectativas y decisiones posteriores de los estudiantes. De igual manera, se construyen relaciones con los otros y se asignan significados a sus experiencias en la escuela. En este aspecto, se van incentivando inquietudes, intereses y expectativas, respecto a su futuro, y comienzan a surgir cuestionamientos, en mayor o menor medida, sobre lo que les gusta, lo que quieren ser y lo que quieren hacer. Davila y Ghiardo (2006) señalan que:

La juventud se impone como la etapa en que se debe definir el futuro, en que los sueños de la infancia se vienen encima, se vuelven problema del presente. Disposición social que la convención convierte en convicción, que cuando se hace subjetiva estimula la proyección presente de la vida futura y despierta anhelos sobre lo que se quisiera hacer y llegar a ser, sobre el mundo que se quisiera vivir (p. 192).

De acuerdo con Corica (2010), la mirada hacia el futuro implica aquello que se espera como posible o aquello que puede ser proyectable, sin que sea seguro alcanzarlo totalmente. Estas proyecciones no ocurren aisladas de su contexto, pues las situaciones sociales influyen esas expectativas de futuro. Al respecto, Alejos y Sandoval (2010) subrayan que es en la adolescencia, cuando estos cuestionamientos sobre el futuro se intensifican y constituyen, en un primer momento, como el inicio en la estructuración de un proyecto de vida.

En ese sentido, los estudiantes empiezan a concretar sus motivaciones en acciones que los conducen o los separan de su vida ideal. De modo que las “orientaciones vitales específicas de la persona se localizan en su entorno social propio y se constituyen con base en el conjunto de estructuras individualizadas de autodirección personal que conforman funciones autorreguladoras motivacionales, autorreflexivas, autovalorativas y de autodeterminación” (D’ Angelo, 2002, p. 106). No obstante, la configuración de un proyecto de vida requiere información, orientación y comunicación con otros, que, en muchos casos, es insuficiente, lo que

no significa que no tengan idea de lo que quieren y en dónde quieren estudiar. Al respecto, los participantes señalan<sup>6</sup>:

Me encaminaba más a las ciencias biológicas, porque a mí desde la secundaria siempre me gustó mucho la Biología y la Química, siempre fue mi fuerte y yo quería algo así en la prepa (K21, EASHPC).

Yo quería estudiar medicina, pero no sabía en qué (M17, 6SHPC).

Quería antes estudiar Psicología o Derecho (S17, 6SHPC).

Pues a mí me hubiera gustado la carrera de turismo, creo que todavía no iba bien enfocada, pero sí era como que algo (S16, 4A).

A mí desde la primaria o la secundaria, no me acuerdo bien, me gusta el inglés (D17, 6A). Desde el kínder, él solito empezó aprender el inglés, viendo la televisión unos programas o se mete a la computadora y buscaba y ahí prácticamente lo fue aprendiendo solo, ya después estuvo yendo a alguna escuelita particular de inglés extraescolar, participó en concursos de deletreo, alguna ocasión ganó en segundo y dos veces en primer lugar (MD).

Cuando me preguntaban eso (qué quería ser), yo decía “luchador”. Siempre igual tuve esa espinita, de estar viendo luchas. Mi abuelo me llevaba a las arenas y esa fue como mi primera experiencia de “quiero ser luchador de grande”. Después me enteré de que mi abuelo y mi papá estaban vinculados en el ámbito automotriz y al principio no me interesó, no le veía como el gusto, pero ya después, cuando me empezó a llevar (eso sí, nunca me llevó a la fuerza), siempre yo quise ver cómo arreglaban, me empezó a gustar el sonido, la velocidad, ahora sí que ensuciarte las manos y eso fue lo que me apasionó más (A18, 6M).

Podemos darnos cuenta de que los estudiantes tenían una idea o esbozo de lo que querían hacer en un futuro, dos de ellos señalan que su interés viene de más atrás que la secundaria, incluso surgió a raíz de su encuentro con familiares que se dedicaban a eso o a partir de la televisión y la autodidáctica. En ese sentido, de acuerdo con Dávila y Ghiardo (2005), las aspiraciones nacen de los “mundos de vida” y las condiciones sociales que en ellos se configuran; de igual forma, se alimentan de los relatos e historias de familiares, conocidos o amigos, sobre lo que son, lo que tuvieron que hacer para “ser lo que son” o “tener lo que tienen”. “Ahí está la fuente y a la vez el filtro de esos sueños, el fondo de experiencia que

---

<sup>6</sup> Todos los testimonios aquí documentados fueron sometidos a una revisión sintáctica para que el lector pueda leer con facilidad lo referido por los estudiantes, sin embargo, no se modificó su discurso.

contrasta lo ideal con lo posible, que convierte la aspiración en expectativa” (Dávila y Ghiardo, 2005, p. 193). En ese sentido, dos jóvenes expresan:

Mi hermana es egresada del CONALEP plantel Cuautitlán Izcalli y ella es protesista dental y siempre me platicó buenas experiencias con los maestros, compañeros, de hecho, a ella la mandaron a hacer sus prácticas profesionales en el ejército y siempre me platicaba que le gustaba, que era buen plantel y esa espinita fue la que me hizo querer entrar a un CONALEP (A18, 6M).

Lo que pasó es que yo tenía otras opciones que daban la condición de alguna persona que yo conozco, una amistad me dijo que podía entrar a CCH Vallejo, de hecho, esa era mi intención, de hecho, el señor tiene una niña de parálisis cerebral, la cual asiste en sillas de ruedas y el señor está todo el día con ella y me ofreció ir con él (D17, 6A).

Corica (2010) señala que las investigaciones que indagan sobre las relaciones, entre las subjetividades de los jóvenes y el mercado de trabajo, sostienen que los jóvenes tienen percepciones muy limitadas sobre lo que sucede en el mercado de trabajo y, aunado a la poca o nula información u orientación vocacional, que se brinda a los jóvenes, ellos tienen pocas herramientas para realizar un plan más consolidado. Por su puesto, es una etapa en la que, si bien existen algunas pautas que van conformando la identidad y los gustos e intereses de los jóvenes, también es cierto que deben tomar decisiones para su futuro escolar o, de ser el caso, para su futuro laboral. En ese sentido, una de las primeras elecciones que deben tomar solos y, en ocasiones, por presiones familiares, especialmente las de los padres, es la elección de una escuela para cursar su educación media superior.

#### Elección de escuela y examen de asignación

Tomar decisiones es un asunto cotidiano, desde elegir la ropa, la comida del día o la película para ver; hasta elegir qué carrera estudiar, en qué trabajo desempeñarse, la pareja con quién compartir la vida, etc. En la medida que se va teniendo edad, la complejidad de las decisiones aumenta, puesto que muchas de las decisiones que se toman durante la infancia y parte de la adolescencia están influenciadas o tomadas, incluso, por los padres.

El vocablo *decidir* proviene de *decidĕre*, que significa cortar o resolver (RAE, 2014). Etimológicamente, tomar una decisión es hacer un corte, implica una evaluación de las opciones disponibles, separando y cortando la que se ha elegido. Una decisión

es una elección, un compromiso para llevar a cabo una tarea específica o una línea de conducta determinada en el futuro, por lo tanto, esa decisión implica la renuncia a otras opciones. Al mismo tiempo, es un proceso individual y social, en tanto forma parte de los entornos familiares, escolares, culturales, etcétera. Tomar decisiones es parte de la vida, pero la elección de una escuela preparatoria es de vital importancia, pues condicionará el futuro académico y profesional de los jóvenes (Dubet y Martuccelli, 1998; Weiss, 2012a; Villa-Lever, 2010; Solís, 2015).

En capítulos precedentes, se indicó que para ser estudiante de educación media superior, es necesario participar en un examen de asignación, donde se toman como base los conocimientos básicos y habilidades generales del plan y programas de estudio de secundaria, así como las preferencias de cada participante por ciertas opciones educativas y que el criterio de asignación es darle prioridad al número de aciertos obtenidos en el examen, todo con la finalidad de evaluar en igualdad de condiciones y brindar igualdad de oportunidades a los aspirantes.

Los jóvenes que participan en este trabajo realizaron el examen de admisión al bachillerato, organizado por la COMIPEMS, por medio del cual fueron asignados al CONALEP Azcapotzalco. Todos tenían a este plantel como opción, ya sea como primera o última, pues, al momento de registrarse para participar en el concurso de asignación, pueden incluir hasta veinte opciones educativas de su preferencia, esto, en palabras de la COMIPEMS (2020), para facilitar la transición de los jóvenes de la educación básica a la media superior; y, como aquí se agrega, para no dejar a nadie afuera, hay que recordar que la EMS, a partir del 2012, es obligatoria. En cuanto a los estudiantes que eligieron el CONALEP Azcapotzalco como su primera opción, expresan:

El CETIS fue mi segunda opción, la primera fue CONALEP Azcapotzalco. Ingresé primero al CETIS 33, pero no me quise quedar ahí, porque se contaba mucho de que ahí no enseñaban bien, los maestros no daban lo mejor de ellos y entonces no me quise quedar ahí, yo le dije a mi papá, cuando me estaba apoyando a entrar, le dije: “Yo no me quiero quedar aquí en el CETIS, quiero pasarme al CONALEP”. Hablamos con un tío mío que, de hecho, es maestro de Bachilleres 1, el cual tenía varios contactos con unos directores de varios CONALEP, el cual me recomendaron el plantel donde estoy y pues hice lo que tenía que hacer. Hice el examen, después me hicieron unas pruebas para poder quedarme, que fue prácticamente los primeros meses, el primer semestre era una prueba para ver si me podían aceptar o no. La

pasé, me aceptaron y ahora ya estoy en sexto semestre. De hecho, había sacado porcentaje de setenta y tantos puntos y entré, pero como me platicaron de ella no quise entrar. (A18, 6M).

Yo llegué al CONALEP por la carrera, porque mis papás querían que yo fuera profesional, en cuanto a atención prehospitolaria, fue mi primera opción por eso me quede ahí, más por mis padres que por mí. Mis papás fueron en ese momento los que tomaron la decisión por mí, aunque a mí me hubiera gustado estudiar en otra escuela, ellos querían que estudiara ahí. De hecho, no me fue mal en el examen, saqué 89 aciertos (K21, EASHPC).

En el caso del primer testimonio, el estudiante señala que su primera opción fue el CONALEP Azcapotzalco, sin embargo, no se quedó en la escuela de su preferencia, por lo que fue asignado a un CETIS, posteriormente hizo otro proceso para que fuera aceptado en el CONALEP Azcapotzalco. En el segundo testimonio, la estudiante argumenta que fue su primera opción porque sus padres tomaron la decisión por ella, aunque señala que sí le hubiera gustado estudiar en otra escuela.

Si bien la familia (padres, madres, hermanos o hermanas) pueden servir de soporte y estímulo para tomar las decisiones, en cuanto a la carrera académica o la escuela en la que estudiar; con la segunda joven, los padres omiten su interés y toman la decisión de enviarla a una escuela que no quería, pero que tenía beneficios posteriores. Por lo tanto, la decisión fue tomada en función de la utilidad para el futuro de su hija.

Por otro lado, los estudiantes que no tenían como primera opción al CONALEP expresan:

Pues cuando hice lo de la convocatoria para el examen COMIPEMS, que estuve buscando escuelas y todo, cuando puse las opciones, ésa fue de mis últimas. Había pedido yo la prepa 9, pero no me quedé y entonces ya fue que me dieron la opción, bueno, estaba en mis opciones el CONALEP. Tuve como 80 aciertos. (M17, 6SHPC).

Puse opciones que... Bueno, no era mi primera opción, fue de las últimas. Mi primera opción era CCH Azcapotzalco o CCH Vallejo, igual no me quedé, tuve 71 aciertos (S17, 6SHPC).

Pues hice un examen a nivel medio superior, no me acuerdo cómo fue, en una escuela (...) Siendo honesto, no estaba en mis primeras opciones (...) CONALEP fue de las últimas opciones. Yo tenía el CECyT 3 y 14 ... y tuve, no me acuerdo... el número de aciertos, pero vamos a decir como 79, 89, 90, por ahí (D17, 6A).

Yo hice el examen y la verdad como que siento que... Seré sincera, no estudié tal vez al cien y pues obviamente no tuve los resultados que quería y pues ya llegué al CONALEP. Mi primera opción había sido creo que prepa 8 de la UNAM. Creo que fueron 74 aciertos (S16, 4A).

La mayoría de los jóvenes eligieron escuelas de la UNAM y el IPN, sin embargo, para ingresar al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) se necesitan entre 87 y 97 aciertos, mientras que para ingresar a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) se necesitan más de 100. Del mismo modo, los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) del IPN, requieren entre 92 y 110 aciertos para ingresar (CONAMAT, 2019). Una de las razones para elegir el bachillerato de la UNAM, es el pase reglamentado, por el cual el tránsito a la educación superior es más fácil, como lo señalan algunas participantes: “Es, a lo mejor, de la prepa o CCH entrar más fácil a la UNAM” (K21, EASHPC). “Pues al principio quieres la UNAM por el pase directo que es a la universidad” (S17, 6SHPC).

La elección de escuelas como la UNAM o el IPN, al menos en la zona metropolitana del país, puede explicarse a partir de la hipótesis de Villa-Lever (2010), pues sostiene que existe una jerarquía entre el bachillerato general, el bivalente y el profesional técnico, donde el primero es más aceptado y el último más despreciado. Respecto a lo anterior, Solís (2015) señala que el CONALEP corresponde al piso de calidad más bajo, es asociado con problemas como: el embarazo adolescente, la drogadicción, el vandalismo y la violencia, siendo que dichas dificultades no son propias de este colegio, pero, debido a tal asociación, para la mayoría de los entrevistados, no figuraba dentro de sus aspiraciones:

Sinceramente las personas hablan mal de CONALEP, que no tiene un buen nivel del estudio y esas cosas (...) que no tenía el nivel de educación muy alto, que era una carrera terminal, que ya después de ahí no iba a poder continuar con mis estudios, eso era lo que como más decían (S16, 4A).

Al principio no me llamaba la atención estar ahí por el ambiente y todo. Pues por eso que decían que salían embarazadas o que no era una escuela como de muy buen nivel y yo decía: “No, es que capaz y me hago como todos dicen, no, mejor no” (M17, 6SHPC).

Al principio, yo no quería pues entrar ahí por la famita que tiene (...) de que dicen que iba puro ratero o vicioso y todo eso, entonces es lo que te espanta, igual el nivel, pero porque salen técnicos, yo digo que es por esa causa (S17, 6SHPC).

Porque decían que iba a entrar ahí e iba a salir embarazada, que realmente el conocimiento iba a ser demasiado básico y que, si yo quisiera estar en la universidad, jamás iba a entrar y de más (K21, EASHPC).

Pues los memes que hacen, ¿no? De “NOPALEP”, de que según no saben, todo eso, pero me dijo mi hermana: “Tú no hagas caso, siempre los que están criticando es porque quieren o desean estar ahí, por cómo te dan las clases” (A18, 6M).

Después de leer estos testimonios, es posible recuperar que las desventajas del CONALEP que los estudiantes identificaron son en función de otros, no de una investigación consiente en las fuentes reales, sino son parte de comentarios externos y es a partir de esa imagen externa, que los estudiantes asociaban al colegio con el embarazo adolescente, la delincuencia, las adicciones, el bajo nivel de estudios, que es una carrera terminal y que es una carrera técnica.

Estas perspectivas coinciden con lo señalado anteriormente por Villa Lever (2010) y Solís (2015). Sin embargo, respecto al embarazo adolescente, Enrique Mendoza, director general del CONALEP, en el Estado de México, asegura que las redes sociales son el principal lugar de estigmatización del embarazo contra alumnas del CONALEP y afirmó: “Necesitamos comunicar a la sociedad muy bien lo que está sucediendo porque el índice de embarazo dentro de las aulas de CONALEP es mínimo, de los 39 planteles yo le puedo advertir que no tenemos más de cinco” (Mendoza, 2017). La cuestión no es cuántos embarazos hay en el CONALEP, sino la importante cifra de embarazos de niñas y adolescentes que ponen a México como el primer lugar en Latinoamérica y segundo lugar a nivel mundial, donde se dan estos casos (Valadez, 2019).

Las principales razones por las cuales los entrevistados pusieron al CONALEP Azcapotzalco como una de sus principales opciones fue la carrera y la cercanía del plantel a los domicilios, pues la mayoría vive en Azcapotzalco:

Yo llegué al CONALEP por la carrera, porque mis papás querían que yo fuera profesional en cuanto a la atención prehospitalaria. Igual por la cercanía, porque igual no había pasado tanto tiempo que recién yo llegue a vivir a la delegación de Azcapotzalco (K21, EASHPC).

Me llamó la atención la carrera porque era una carrera que no había escuchado mucho la verdad y ya pues... antes vivía por acá, entonces me quedaba muy cerca y entonces dije “ah pues sí voy a aponer esa” y la puse y todo y me quedé ahí.

Cuando me mudé a Iztacalco, me querían cambiar de escuela por la distancia y todo eso y entonces buscamos CONALEP por allá y sí había uno, pero las carreras la verdad no me llamaban la atención u otras escuelas... IEMS, hay una por mi casa también y me iban a cambiar a esa y fuimos a preguntar mi mamá y yo, pero la verdad como que el ambiente no era el mismo, veíamos a los chavos tirados en el piso, no de que estuvieran borrachos ni nada, pero eran como que... más libertad y a mi mamá no le gustó y entonces dijo: “¿Sabes qué? Quédate allá, aunque esté más lejos y te tengas que parar más temprano, pero prefiero que termines allá la escuela bien, a que andes aquí haciendo quién sabe qué cosas” (M17, 6SHPC).

Podemos observar que, en el segundo testimonio, la joven señala que debido al cambio de domicilio se planteó cambiarse de escuela, también a un CONALEP, sin embargo, otras carreras no fueron de su interés y decidió continuar sus estudios en el plantel Azcapotzalco y en la carrera de Seguridad e Higiene y Protección Civil. Otro motivo fue el ambiente más controlado y la falta de “libertad”, que otros sistemas sí tienen, como en este caso el IEMS, por lo que su mamá decidió que se quedaría en el plantel Azcapotzalco.

Para tratar de asegurar el ingreso a una opción educativa de la EMS, muchos estudiantes optan por inscribirse a un curso de preparación para el examen de la COMIPEMS, a otros, en la secundaria se les brinda una preparación para el examen, sin embargo, también hay jóvenes que deciden no realizar ningún curso ni estudiar, como lo expresan los siguientes participantes:

De hecho, entré a un curso que era del politécnico y lo terminé. Ahí me dieron como una guía, yo iba todos los sábados cinco horas y me daban el curso y ya terminando fue cuando yo presenté el examen. Mi papá, obviamente, como que investigó bien todo y yo también quería entrar y ya fue que lo descubrimos, igual hicieron la inscripción, el pago y ya entré (S16, 4A).

Fui a un curso y era mi fin de semana totalmente dedicada al curso (M17, 6SHPC).

Yo iba en una secundaria de tiempo completo, entonces los últimos bimestres nos preparaban ahí. Las últimas dos o tres horas, que era de seis de la mañana a las seis de la tarde mi escuela, entonces pues ahí era donde me preparé y realmente no me fue tan mal en el examen (K21EASHPC).

Al principio se me hacía una flojera estudiar. De hecho, siempre me ha dado flojera estudiar, entonces de hecho hice el examen así al aventón. Sí había muchas preguntas que sí sabía, las contesté, pero había muchas que por ejemplo en el área de las matemáticas sí me llegó a fallar y yo creo por eso no pude entrar así luego luego al plantel que quería. Nada más me dijeron “es este día”, nomás fui, presenté el examen y me fui a mi casa, no estudié, ni me preparé, ni nada (A18, 6M).

Solamente tres estudiantes señalaron haber tenido preparación para presentar el examen de admisión. En el caso de la joven que obtuvo preparación en la secundaria, no señala un tiempo adicional, pues formaba parte de la dinámica de la escuela de tiempo completo, también cabe señalar que, tanto para esta joven como para el joven que no tuvo preparación, no fue necesario asistir a un curso, puesto que tenía como primera opción el CONALEP Azcapotzalco, en el cual se requieren 37 aciertos para Administración y 40 aciertos tanto para Mantenimiento Automotriz como para Seguridad, Higiene y Protección Civil.

Por otro lado, quienes pagaron el curso, además de invertir una cantidad de dinero, también implicó tiempo para los padres y las jóvenes que asistían. En ese sentido, al haber diferencia entre lo que se esperaba con lo que se obtiene, puede haber diversas reacciones y emociones. En cuanto a la reacción de saber que se quedaron en el CONALEP, los jóvenes expresaron una montaña rusa de emociones, desde la decepción por no haber “dado el cien”, de “esperar más”, de no haber obtenido los resultados deseados, hasta sentirse felices por un “un logro más” y tristes, al mismo tiempo, por las críticas hacia la institución:

La verdad como que siento que... seré sincera, no estudié tal vez al cien y pues obviamente no tuve los resultados que quería. Al principio cuando me dieron la noticia, sí quedé un poco decepcionada de mí (Sharon, 16, 4-A).

Pues de entrada como que feliz pues porque dije bueno “un logro más” van llegando más experiencias (...) entonces si me sentí bien, pero una parte de mí se sentía triste porque también estaba muy consiente de todas esas críticas, que más allá que fueran constructivas, yo siento que eran más destructivas (Karina, 21, EA-SHPC).

Pues no me esperaba el resultado, fue un giro inesperado en mi vida, sabía que es todo un reto grande y quería afrontarlo, y quería ver cuál lejos podría llegar (D17, 6A).

Al principio no estaba seguro de mí mismo y en segundo pues no esperaba que me quedara en esa opción, yo esperaba algo más, finalmente, pues me acostumbré, pero primero no quería (D17, 6A).

La transición hacia lo nuevo

Para conceptualizar la palabra transición, Grau *et al.* (2013) destacan que se puede considerar como la delimitación de un tiempo indeterminado con acontecimientos, procesos y experiencias interrelacionadas; el tiempo concreto con una sucesión de

cambios de ambiente para los afectados; o un momento en el desarrollo personal en que se produce una ruptura con la normalidad anterior y suceden cambios personales de mayor o menor envergadura. En otras palabras, la transición es un momento o tiempo indeterminado, que implica una ruptura con una normalidad anterior, en la que se interrelacionan experiencias, procesos y acontecimientos que desencadenan diversos cambios en la vida personal. En este aspecto, la juventud, de acuerdo con Dávila y Ghiardo (2005), representa un periodo intermedio que es “paso”, y, a la vez, “espera”, entre la infancia y la adultez; dicho de otra forma, ser joven es ir dejando de ser niño, sin todavía ser adulto o, como sostiene Bourdieu (1990), “medio niño-medio adulto”, “ni niño, ni adulto”. Los autores también señalan que ser joven es estar expuesto a lo indefinido, a vivir entre la tensión que implica dejar de ser lo que se era, sin que esta etapa signifique latencia e inactividad y que, al contrario, toda transición es un proceso lleno de cambios, por ello, señalan que:

Los de orden biológico preparan su inicio y los de condición van marcando el ritmo a un proceso complejo que solo se produce porque los jóvenes actúan, porque son sujetos en tránsito, no en trance. En efecto, ser joven no es siempre, ni solamente estar en una fase de preparación, en una «sala de espera», como diría Machado País (Dávila y Ghiardo, 2005, p. 190).

Sin embargo, la transición no se da únicamente en el ámbito personal de los jóvenes, sino también en su vida como estudiantes, por lo tanto, se habla de una transición educativa, cuando se pasa de un grado escolar a otro o de un nivel escolar a otro. Para Rodríguez *et al.* (2001), la transición educativa es el abandono de un conjunto de asunciones previas y la adopción de otro conjunto nuevo, que le permita afrontar un espacio vital alterado a la persona. Se habla de ruptura, cambio, desarrollo, evolución y crisis. Esta transición, les permite asimilar a los jóvenes que ya no pertenecen a su ambiente escolar anterior, que sus relaciones, sus amigos sus creencias, valores y asunciones ya no son las de antes y los abre a la posibilidad de empezar de nuevo, la posibilidad de ser de otra manera, de abrazar lo desconocido, de abrirse a lo otro y a los otros. De adoptar un nuevo lugar dónde construir su experiencia. Al respecto, un joven señala que a pesar de que no se esperaba el resultado, entrar a este colegio era un reto grande al que quería enfrentarse, aceptar el desafío, “jugársela” y ver qué tan lejos podía llegar, a pesar

de no saber cómo sería el sistema, cómo se manejarían los maestros, entre otras dudas que implican ir hacia adelante, avanzar y transitar hacia algo nuevo, hacia lo inexplorado.

*Entonces quise intentarlo, me la jugué y pues decidí intentarlo, quise aceptar el desafío, aunque no entendía cómo iba a ser el sistema y cómo iban a manejar a los maestros (D17, 6A).*

## 5.2 El lugar de la experiencia

La escuela es un lugar de encuentros y relaciones con los otros, con el mundo y con el conocimiento. Es una fuente de sentidos, de significados, de experiencias y un lugar donde el acontecimiento es inevitable. Contreras y Pérez de Lara (2010) señalan que la educación, en tanto experiencia, implica una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que suponen o significan para quien los vive; supone pensar en lo que lo vivido hace en los administrativos, docentes y estudiantes. La escuela es el lugar en el que algo pasa, algo les pasa a los jóvenes estudiantes y algo les acontece. Para Han (2017), el acontecimiento es aquello que rompe la regularidad, fractura la dimensión del tiempo, es un trauma. Esto concuerda con Bárcena (2006), en el sentido que

Un acontecimiento es una experiencia de concernimiento personal. Cuando se da un acontecimiento decimos que lo imprevisible y sorprendente ha tenido lugar, y con ello podemos querer decir, al menos tres cosas: que algo nos da a pensar, que alguien realiza una experiencia; y que alguien, como consecuencia de eso que le pasa, ya no es el mismo que antes, que es discontinuo con respecto a un tiempo vital y biográfico anterior (...) el centro del acontecimiento es, entonces, la experiencia del aprender: el paso del antes al después (p. 45).

Por lo tanto, es en la escuela donde se presentan múltiples y diversos acontecimientos, en ella surgen muchísimas situaciones, tanto académicas, sociales, políticas y culturales; estos acontecimientos son imposibles de controlar y reproducir. Aun si se comparte el contexto escolar, los maestros, los compañeros y las reglas, cada acontecimiento afecta de manera distinta a cada estudiante. Por lo tanto, como señala Romano (2013), el acontecimiento es constituido por un surgir de experiencias singulares, en sujetos de carne y hueso, y constituyentes porque dejan huella y marcan una experiencia en quien las vive (Jaramillo *et al.*, 2020).

En consecuencia, la escuela es el lugar de la experiencia, en donde el encuentro con los otros marca la estancia y el ser de cada estudiante. No obstante, también se va configurando una cotidianidad, unos hábitos que hacen reconocible y familiar el nuevo lugar; en ese sentido, Guzmán y Saucedo (2015) establecen que las personas tienen hábitos que, al ser mecánicos, dejan de ser pensados, por lo que ya no son experiencia, excepto cuando se rompe la secuencia, para poner en marcha un nuevo hábito. Del mismo modo, en un solo día, los sujetos pueden vivir o participar en un conjunto de acontecimientos, sin que éstos supongan experiencia, debido a que, como señalan Larrosa *et al.* (2006), sólo se convierten en “una experiencia”, cuando lo vivido les importa a los sujetos, los mueve emocional y cognitivamente, los lleva a construir un sentido personal que impacta en su ser o persona. Esto significa que no todas son experiencias significativas, sino sólo cuando las personas se construyen o transforman a partir de ellas. Por tanto, si el acontecimiento pasa de largo, no hay experiencia.

#### El encuentro con lo desconocido

La educación, de acuerdo con Bárcena *et. al* (2006), entraña “una triple experiencia original de lo pedagógico –la del viaje, la de la salida al exterior y la del comienzo– en un intento de pensar la educación como acontecimiento” (p. 235). Este viaje, en el que se abandona el lugar conocido y habitado, para encontrarse y confrontarse con lo extraño, también consiste en escapar de las identidades fijas e inmutables, para desligarse de los lazos que fueron impuestos por la familia y la sociedad.

Esta travesía que los jóvenes emprenden implica salir de su entorno escolar, de un nivel escolar que ya conocían, en el cual habían construido cierta familiaridad y cotidianidad, para transitar y confrontarse con otro completamente nuevo, donde tienen la oportunidad de comenzar de nuevo. Sobre lo anterior, Bárcena y Jover se apoyan en Hannah Arendt, filósofa alemana, para pensar la educación como acción de comienzo y como natalidad. Al respecto, señalan:

La figura que encarna esa novedad es lo que denominó natalidad: el hecho de que todos hemos venido a este mundo -aparecemos- por el nacimiento y de que este mundo se renueva constantemente -recomienza de continuo- con la llegada de los nuevos, que traen consigo la posibilidad de un nuevo comienzo (Bárcena y Jover, 2006, p. 1).

Si bien la llegada a un nuevo lugar de experiencia brinda la posibilidad de comenzar de nuevo, en este caso en el CONALEP, plantel Azcapotzalco, también es cierto que produce emociones diversas, dependiendo del estudiante y sus expectativas. Pues ser nuevo, en un lugar que ya estaba y al cual debe integrarse, produce ciertas resistencias e incertidumbres de cómo será el sistema, cómo serán los maestros y cómo serán los compañeros. Sobre esto, un joven expresa:

Yo llegué con mi mamá, estaba muy nervioso, no sabía qué onda ni qué decir, me acerqué con pánico, no entendía nada ni conocía nada. Estaba muy nervioso y no sabía muy bien qué decir y estaba un poco no sé... no comprendía nada al principio y un poco del miedo al rechazo, pero al principio no fue fácil la llegada. Al principio no estaba seguro de mí mismo y en segundo pues no esperaba que me quedara en esa opción, yo esperaba algo más, finalmente, pues me acostumbré, pero primero no quería (D17, 6A).

En ese sentido, en la llegada a este plantel, el joven señala su miedo a lo desconocido, a los otros, al rechazo, lo que le provocaba nerviosismo, además, estaba muy adaptado y acostumbrado a su entorno en la secundaria y familiarizado con las personas con las que convivía. Respectivamente, su mamá<sup>7</sup> agrega:

Primero fue el cambio a algo nuevo, algo desconocido. Él es de hábitos y costumbres, de salir de la secundaria tres años, muy familiarizado con las personas, que le comento, entonces el hecho de saber que llega a una escuela nueva, donde no iba a conocer, finalmente, era lo que lo tenía un poco así, llega a un lugar donde no conocía a nadie, miedo a lo desconocido (MD).

Otra estudiante expresa que estar en el CONALEP, como primer encuentro, la hacía sentirse mal, porque se confrontó con un lugar en el que ella no quería estar, puesto que, a pesar de que fue su primera opción y verlo como otro logro, en el sentido de avanzar un tramo más de su trayectoria académica, la imposición de sus padres para pertenecer a dicha institución, la llevó a cuestionarse sobre su estancia en el CONALEP.

Pues yo sí me sentí un poco mal y desde que entré dije “qué hago aquí”, “no quería estar aquí” y cosas así. Yo no me sentía bien emocionalmente porque yo sentía que

---

<sup>7</sup> Es importante señalar que la entrevista con el estudiante (D17, 6A), se realizó en compañía de su mamá, quien acompañó a su hijo en todo su recorrido como estudiante en el plantel, debido a una condición de discapacidad. Hace aclaraciones y es intérprete de algunas expresiones, puesto que, a veces, fue complicado entenderlas. Sus interacciones estarán identificadas como (MD)

no merecía estar ahí. De mi primer semestre al segundo, todavía estaba bajoneada, realmente hacia las cosas por hacer, porque no sentía una gran inspiración (K21, EASHPC).

Esta joven estudiante confrontó sus expectativas con el lugar al que llegó, que si bien es cierto que el CONALEP es ambivalente y se estudia el bachillerato, de acuerdo con la joven, está priorizada la cuestión práctica y profesional de la carrera que estudia, situación con la que la joven no estaba de acuerdo y señala:

Igual los primeros profesores que tuve, nada más iban a algo en específico, era más al ámbito profesional que el bachillerato, yo sí buscaba esa fusión de ambas, pero tampoco desde el principio quería que ya me dijeran “tú nada más te vas a encaminar a esto” y “a esto es a lo que te vas a dedicar y ya no vas a volver a hacer una carrera universitaria” (K21, EASHPC).

Además, su primer encuentro con la escuela se dio en circunstancias extraordinarias, debido a un temblor que derrumbo parte de las instalaciones del plantel y que, de igual forma, la mantenían en la incertidumbre, a la vez que se presentaban cambios muy rápidos en su vida:

No sabía si iba a tener una escuela o iba a tener un salón, realmente desconocía cómo iba a ser mi mundo después de estar ahí, pero sí fue como cambios muy radicales y muy rápidos porque estuvimos un tiempo en CECATI compartiendo aulas y demás, ya después nos pasaron a las zonas prefabricadas y así estuvimos. Hacía mucho calor y ya todos estábamos sudando, teníamos mucha sed, de por sí a muchos nos cuesta mucho concentrarnos, era aún más difícil concentrarse. Igual cuando hacía frío, cuando llovía se inundaba todo, entonces, pues sí, las emociones eran malas y a pesar de eso, pues sí salimos a pesar de eso, cada quién iba a su camino (K21, EASHPC).

Puede decirse que, en la llegada de su viaje, la estudiante tuvo que sortear diversos obstáculos y peligros. Estas condiciones, aunadas a su falta de motivación para estar en esa escuela, pudieron ser el precedente para que abandonara sus estudios, puesto que sus emociones eran negativas. A pesar de eso, como ella misma refiere, ella y otros continuaron su camino. Por otro lado, debido al ambiente más controlado y escolar, una joven señala que no sintió una diferencia entre la secundaria y el CONALEP, por lo que no le fue difícil adaptarse a su nuevo entorno, al respecto nos comenta:

Siento que el CONALEP se parece mucho a la forma de una secundaria porque... por ejemplo, no sé, los alumnos están afuera y los maestros les dicen “ya métanse a su salón”, se preocupan por ellos. Yo no sentí tanto el cambio, como de una

secundaria a un nivel bachillerato, siento que sí eran muy parecidos en ese aspecto (S16, 4A).

En la escuela, se dan múltiples encuentros, del estudiante con el lugar de su experiencia, con los maestros, con los estudiantes y con las autoridades, es decir, un encuentro intergeneracional (tiempo adulto y tiempo joven) y, al mismo tiempo, un encuentro con aprendizajes y nuevos acontecimientos. Enfrentarse con lo desconocido puede significar un trauma o una crisis en la forma de asimilar esa nueva situación, pero este nuevo comienzo o nacimiento brinda la oportunidad de conocer y familiarizarse con lo otro y, especialmente, con los otros.

El encuentro con los otros

Como se ha venido expresando, la educación es el lugar de la relación y del encuentro con el otro (Contreras, 2009). El encuentro es una categoría referida a lo común, al Nosotros que no se disminuye a la instrumentalización del otro como propiedad e, incluso, como objeto de conocimiento; el otro del encuentro vale en el sentido de su rostro, de su singularidad, de su posibilidad de diálogo, en el cara a cara (Jaramillo y Orozco, 2015). En ese sentido, la experiencia en el campo educativo resulta de la relación que el estudiante tiene con algo que le es ajeno, una relación que se dio en él, tras la cual no es el mismo. De igual forma, es una relación del estudiante con los demás (otros estudiantes, profesores, autoridades, padres, etc.), de modo que lo que impacta tiene un efecto, también, en su vínculo con los otros, mediante distintos tipos de experiencias: de lenguaje, sensibles, emocionales, cognitivas, relacionales, etcétera.

Las experiencias, de acuerdo con Bárcena *et al.* (2006), suceden en el mundo con, para y frente a los demás, esto significa que los estudiantes son seres en situación y relación con los demás, por lo que las condiciones contextuales están enmarcadas por los espacios y los tiempos en los que viven, piensan, actúan, se relacionan y se experimentan como seres corpóreos. En ese sentido, el autor señala que los seres humanos y, por lo tanto, los estudiantes, no son totalmente resultado de la biología ni de la historia personal, ni tampoco comienzan totalmente de nuevo, puesto que ese inicio es producto de las relaciones que cada uno de ellos ha mantenido y mantiene con los demás. Es así que ni han comenzado del todo ni están del todo

terminados, porque sus situaciones y sus relaciones con los otros, con el mundo y con ellos mismos, nunca son idénticas (Mèlich, 2009). De acuerdo con Jaramillo y Orozco (2015), hablar del otro es definirlo, categorizarlo y tematizarlo. Se trata de clasificar su humanidad singular en un estereotipo socialmente aceptable, una manera de decir quién es y quién no es, con el propósito de ejercer poder y autoridad, lo cual legitima una forma de justificar y naturalizar la dominación, en los escenarios educativos.

Ante esto, los autores proponen que hablar con el otro es la posibilidad de encuentro, relación, diálogo y construcción colectiva, es decir, proximidad. Es el pretexto para estar junto al otro en la escuela, en esos escenarios educativos. También señalan que encontrarse con el otro es atender su presencia y acudir a su llamado, atender su necesidad de reconocimiento y de acogida, como el extranjero que llega a un nuevo lugar, lejano de su hogar. Los estudiantes son los extranjeros, que arriban a la escuela, después salir de su hogar y sortear travesías y peligros; son los que demandan acompañamiento, necesitan de la mano amiga que los ayude a conocer el lugar y orientarlos sobre las costumbres, ritos y tradiciones de la escuela; necesitan que el otro no los deje a su suerte y, en cambio, los albergue.

Sin embargo, los estudiantes participan de una dominación cultural y de unas instituciones que se dicen educativas. En palabras de Contreras (2009), en las que el encuentro se piensa como predeterminado, estos espacios educativos han decidido quién es el otro, quiénes son y quiénes tienen que ser los implicados en el encuentro; qué tiene que ocurrir y qué hay que esperar de ese encuentro; por último, qué hay que conseguir del otro. De modo que las relaciones que se establezcan entre los estudiantes y los otros (maestros, administrativos y estudiantes) se dan en función de lo que la institución educativa ha decidido, de lo que se espera de ellos y su función en la escuela.

En cuanto a su encuentro con los administrativos<sup>8</sup>, los estudiantes señalan que, en general, cuando ingresaron al CONALEP los trataron bien y les resolvían sus dudas;

---

<sup>8</sup> Como administrativos, se designa a todo el personal que no ejerce funciones docentes en el aula, incluye a personal de seguridad, servicios escolares, prefectos, orientadores, coordinador y director.

incluso interactuaban con ellos para saludarlos, preguntarles cómo estaban y si necesitaban algo. Sin embargo, sí se presentaban malas actitudes de las administrativas de control escolar, en donde tenían que hacer trámites, pagar exámenes, etc., quienes, señalan los estudiantes, tienen un carácter muy fuerte:

Cuando entras, sí te tratan muy bonito la verdad, al menos nuestra secretaria al principio era como de las mejores que teníamos. Ya después, como que de repente se pone un poco grosera en algunas cosas, pero de ahí en fuera sí nos avisan las cosas (M17, 6SHPC).

Había personas que realmente sí te asesoraban, que sí te explicaban, pero por otra parte unos no te decían nada. Lo que sí era muy tedioso y desgastante, en lo personal, era como esa conversación o ese acuerdo entre las administrativas de ahí, porque tienen un carácter muy fuerte y a veces, uno como nuevo ingreso, no tiene claras como esas ideas de por qué esto y por qué lo otro, y ya no te lo querían volver a repetir (K21, EASHPC).

Todo el personal, excluyendo a la secretaria de ventanilla, todos son buenas personas, te tratan bien. De hecho, es algo que me impresionó porque antes, nunca me habían dicho en las escuelas “buenos días”, “que te vaya bien”, “¿cómo estás?”, y aquí sí te lo preguntan, más el director y el coordinador, te preguntan “buenos días, ¿cómo están?”, “¿cómo se sienten?”, “¿necesitan algo?”. O luego si estás afuera del salón en horas de clase, te pregunta “¿en dónde está el maestro?”, investiga dónde está para ver por qué situación faltó (A18, 6M).

El subdirector tiene muy buen trato con todos los alumnos, siempre los está motivando a que aspiren a más. Si llegan a ver los orientadores a alguien afuera, les preguntan como que por qué no tienes clase o ve a tu clase, como que sí se preocupan por sus alumnos (S16, 4A).

La educación es un espacio de encuentros y reencuentros con el otro, en el cual, recibir la expresión del otro, implica una conversación y una respuesta. Derrida (1998) señala que la enseñanza “es recibir la expresión de otro (...) acoger, abordar lo que viene del exterior” (p. 36). En ese sentido, la respuesta que los actores educativos, que ya se encuentran dentro de la institución educativa, deben abrirse al encuentro con el otro (los estudiantes), que irrumpe con su fragilidad y busca ser atendido, acogido y, como señala Mèlich (2014), “la educación es cuidar de la vulnerabilidad del otro, ocuparse de su sufrimiento” (p. 135).

Es evidente entonces que los estudiantes, al llegar al CONALEP, se encuentran con una primera línea que son los administrativos, quienes, en su recibimiento, algunas veces, mostraban hostilidad y no cumplían con su responsabilidad de apoyar y dar

respuesta a las dudas que pueden surgir en los procesos de integración al nuevo lugar, puesto que, como los propios estudiantes señalan, ellos desconocen tramites e, incluso, pueden llegar a olvidar detalles importantes, por lo cual buscan de nuevo la amabilidad de respuesta para resolver esas dudas.

Empero, otros actores como el subdirector o el director entienden su responsabilidad como un compromiso. Para Lévinas (1987) es “la responsabilidad para con el otro, la cual no puede haber comenzado en mi compromiso, en mi decisión. La responsabilidad ilimitada en que me hallo viene de afuera de mi libertad” (p. 54). Es así como los estudiantes, ante estas figuras, se sienten acogidos, bien tratados, se sienten presentes para las figuras de autoridad, que, de alguna forma, sorprenden a los estudiantes, puesto que, al parecer, no era de esa forma anteriormente.

Las respuestas en el encuentro con el otro son variadas, especialmente con los docentes, puesto que los estudiantes están en contacto con distintos profesores, cada día y así cada semestre. En ese tiempo, se encuentran y se reencuentran con caras conocidas:

Hay unos que de verdad no nos dan clase, otros que no la dan bien, otros que llegan tarde, otro que (...) Nos han tocado maestros como que... los mismos maestros en varios semestres y sí, ya sabemos como el carácter de cada uno, en general, con los maestros nos llevamos bien, ya los conocemos, ya nos conocen. Hubo una vez un maestro que tuvimos que nada más, de todo un semestre, dio una clase bien, que explicó con láminas, hasta con dibujos y todo. Y sí, la explicó muy bien la verdad, fue la única clase que le entendí mejor y de ahí no volvió a dar otra clase igual (M17, 6SHPC).

Como hay maestros que te enseñan bien, es que bueno, a mí me caen mejor los que te dan la clase bien. A los que no te dan, luego otros maestros te preguntan sobre esa clase y tú no sabes nada (S17, 6SHPC).

Había unos que por formar parte del sindicato de la escuela, aprovechaban ese poder que tenían para hablarte de una manera fea, además que, para mí, no hacían bien su trabajo porque eran profesores “barcos”, además, también faltaban mucho y, por otra parte, sí hubo profesores que nunca faltaron, que siempre eran constantes, que tenían la atención del alumno, que igual como maestro no es fácil que tengas a todos en la mira y había profesores que sí tenían como que ese clic (K21, EXSHPC).

De acuerdo con Ortega (2017), el encuentro con el otro responde a una ética de acogida y responsabilidad; es obediencia a un mandato que hace a los administrativos y docentes responsables del otro, de los estudiantes; es una ética que se traduce en servicio y hospitalidad. “Ese otro con el que me relaciono, y que me permite la entrada en un espacio asimétrico de alteridad (...) es un otro que reclama una relación de hospitalidad con él, una relación desinteresada y gratuita. Me pide una relación de donación y acogida” (Bárcena *et al.*, 2006, p. 146). Por lo tanto, el encuentro con el otro, en educación, exige estar atento a las condiciones de vida del otro, ser sensible a sus esperanzas y necesidades, a sus éxitos y a sus frustraciones; en una palabra, a su vida. De esta forma, en ese encuentro, tanto los maestros como los estudiantes son permeados por lo que cada uno es, en ese sentido, los estudiantes comentan que encontraron apoyo y respuesta a sus demandas en algunos profesores, como se expone a continuación:

Pues, de hecho, cuando entré en primer semestre, como todos, pues venimos de la secundaria, venimos de sentirnos “muy gallos”, les contestamos, pero ellos tratan de formar ese vínculo de amistad. Hay un maestro que casi siempre está al pendiente de todos, se llama Osnaya<sup>9</sup>, cuando me dio clases, me estaba dando suspensión y siempre me dio consejos. Yo he querido adquirir manuales de mantenimiento y siempre me ha aconsejado a dónde ir, en dónde están más baratos o si un manual tiene mucha información, pero está caro, te lo recomienda, sin dudarlo, y es creo el mejor maestro que he conocido, porque te aconseja, no te deja solo y si ve que estás mal trata de ayudarte (A18, 6M).

Este joven comenta que su actitud con los profesores, en el primer semestre de CONALEP, era agresiva y retante. Él y sus compañeros se sentían muy “gallitos” al enfrentar a los profesores, no obstante, ante esas actitudes los docentes trataban de entenderlos y formar un vínculo de amistad e incluso hubo un profesor que lo apoyaba y no lo dejaba solo, siempre trataba de ayudarlo, por lo que, para este joven ese profesor es el mejor maestro que ha conocido.

Tuve cuatro profesores que no me decían lo que quería escuchar, sino lo que yo necesitaba (...) Tuve un profesor de Biología y por él, de cierta manera, me inspiré, hoy en día, para mi carrera universitaria y él también siempre me dijo que no me conformara y que no por el hecho de estar ahí me quedara sólo con eso y siguiera sólo con eso (...) y entonces sí hubo profesores que realmente sí me inspiraron a

---

<sup>9</sup> Osnaya es el apellido de un par de profesores del CONALEP, que son hermanos. En este caso se trata de un profesor de mecánica automotriz.

seguir estudiando, sin la necesidad de quedarme con lo que ya tenía (K21, EASHPC).

Para esta joven estudiante, algunos profesores fueron más que una persona que les brindaba conocimientos y adultos con quienes compartían el espacio escolar, fueron una fuente de inspiración y motor para seguir adelante, la alentaban a no quedarse con lo que la escuela le ofrecía y a buscar más allá, incluso gracias a un profesor fue que afirmó su vocación por las ciencias y su orientación hacia la biología.

Al principio, desde primero, conocía a algunos profesores, algunos llegaron así de la nada, no sé si los enviaron los administrativos, yo que sé, me acostumbré a ellos, nos simpatizaron y nos cayeron bien, pero al principio iba entendiendo el formato de cómo iba a ir manejando los maestros, y después me fui adaptando a su modo de trabajo y, no sé, medio mes después, no me acuerdo, ya les iba hablando. Una maestra que me apoya mucho en mi carrera, desde un principio, cuando la conocí en esto de la computación, se llama Osnaya<sup>10</sup>, me fue ayudando, poco a poco y fui manteniéndome (D17, 6A).

Los estudiantes señalan que el encuentro con algunos profesores fue beneficioso e incluso fue una disposición de acompañamiento, de inspiración, de no abandono y, al contrario, de guías, de conversación y escucha al otro; de ser considerados en su singularidad y en su falta de orientación, motivación e información. Aunque, en algunos casos, los maestros naturalizaban sus prácticas y las relaciones con los alumnos y olvidaban el tacto, la sensibilidad de hospedarlos y escucharlos.

Por otro lado, Dubet y Martuccelli (1998) consideran que la identidad de los estudiantes se materializa a partir de sus gustos e intereses; y los grupos sociales configuran su identidad y sus valores, con base en sus posibilidades. Por lo tanto, las personas buscan distanciarse de algunas figuras que conocen y acercarse a otras que les resultan más atractivas, ya que buscan asimilarse (Saraví, 2009). En ese sentido, en el CONALEP, el encuentro con sus compañeros, en un principio horizontal, sin jerarquía, como en el caso de los docentes y administrativos, permitió, en un primer momento, encontrarse con quienes compartían gustos e intereses,

---

<sup>10</sup> En este testimonio, el estudiante se refiere a la maestra Osnaya quien es profesora de administración.

buscaban encontrar caras familiares, que se encontraban en la misma situación y con quiénes no sentirse solos. Al respecto, dos estudiantes comentan:

Al principio, cuando entramos recién al plantel, todo era bonito, todos eran como de, a pesar de que en todo el día no se hablaron, llegaba la hora de la salida y decían “¿quién va para el metro?” y ya se ponían de acuerdo, no pues nos vemos en la esquina de la escuela y ya todos jalaban al metro (M17, 6SHPC).

O en la entrada se juntaban y todos entrábamos al mismo tiempo (S17, 6SHPC).

Posterior a ese llevarse bien, comienzan los desencuentros, la diferenciación y la distanciamiento de algunos y, a la vez, la identificación y el acercamiento con otros. En cuanto a la diferenciación con otros compañeros, los estudiantes señalan que:

Casi la mayoría de mi salón, incluso de otros salones, que no me agradaba su forma de pensamiento y también me ponía muy triste porque luego yo decía “vamos a hablar de Octavio Paz” o de cualquier libro y no pasaba, ellos se cerraban a la idea que tenían del CONALEP (...) había chavos que definitivamente eran súper mal educados, eran muy groseros y no solamente con los profesores, o sea, contra todos (K21, EASHPC).

Y los demás, pues nada más se hacían tontos porque una parte de alumnos realmente sí estudia, pero la mayoría, realmente, siento que no les importa nada, o sea nada más están ahí porque sí, porque sí tenían claro que querían estudiar, pero sólo se quedaban ahí, no hacían nada más, no tenían ganas de saber más, experimentar más, de ser como más curiosos (K21, EASHPC).

Mis compañeros no son muy maduros para poder entrar a sus clases y sí está bien como que alguien les dé el recordatorio de “ya entra a tu clase” (S16, 4A).

Hay compañeros que son como muy... que quieren que todo sea a su favor (...) Pero sí hay muchas actitudes de mis compañeros que, al menos a mí, no me gustan (M17, 6SHPC).

En general, se distancian de sus compañeros por las actitudes que adoptan con sus maestros y hacia ellos, es decir, porque son groseros, interesados, desinteresados, flojos y poco maduros para entrar a sus clases. Por otro lado, los compañeros con los que se identificaban tenían los mismos intereses, sin embargo, también son un respaldo, un apoyo en momentos difíciles:

Yeratzí estaba ella leyendo un libro el de *Rayuela*, el de Julio Cortázar, y yo tenía muchas ganas de leerlo y por eso fue que me acerqué a ella y de Aníbal porque tuvimos que hacer unas ecuaciones matemáticas en equipo y no sé si fue coincidencia o destino, que fue que con ellos dos, fue que salí bien, sin ningún problema (K21, EASHPC).

Pues antes sí, lo admito, era muy peleonero y antes sí me respaldaban cuando alguien me iba a pegar u otra bandita me iba a pegar y ahí sí brincaban por mí y desde ahí, empiezas a ver quiénes sí son tus amigos y quiénes no (A18, 6M).

En resumen, el encuentro con el otro es un acontecimiento que transforma, que modifica la dinámica de grupo, algunas relaciones son más jerárquicas que otras y todas causan impactos tanto positivos como negativos en los estudiantes. El primordial es que encuentran la motivación y el interés por continuar sus estudios en el CONALEP, sentirse acompañados, escuchados y presentes. Pero, como señalan Guzmán y Saucedo (2015), existe un momento en el que los acontecimientos se vuelven hábitos, parte de una rutina que compone una cotidianidad significativa para todos los actores educativos.

#### Cotidianidad y conflicto

Considerar la cotidianidad en la escuela es importante porque estudiantes, maestros y administrativos comparten los mismos espacios (instalaciones del plantel Azcapotzalco) y los tiempos (semestre, horario escolar, horas de clase, receso, etc.). Tanto Dubet y Martuccelli (1998), como Rockwell (1995) indican que es imposible acercarse a lo que sucede en las escuelas, únicamente a través de lo normativo oficial, es decir, del sistema en cambio. Les interesa reconstruir la experiencia escolar cotidiana que condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible conocer en la escuela. Por ello, sostienen que la experiencia escolar es una experiencia formativa; es una experiencia de aprendizaje, no sólo de los alumnos, sino de todos los integrantes del centro escolar.

De acuerdo con Castoriadis (1993), pensar la vida cotidiana no solamente consiste en mirar los actos diarios y habituales de las personas, también implica contemplarla como el espacio donde los seres humanos construyen y despliegan su subjetividad e identidad social, en otras palabras, el centro de la historia personal. Por otra parte, Lindón (2004) se opone a la simple recopilación de hechos y sostiene que la vida cotidiana es el escenario, donde es posible la espacialidad humana, sus elementos son el espacio, el tiempo, las pluralidades de sentido, lo simbólico y las prácticas. En palabras de Canales (1995), lo cotidiano designa un conjunto de vivencias que ocurren para y entre sujetos. Lo cotidiano no denomina un conjunto de hechos, en

su sentido objetivo clásico, sino que constituyen el significado y la subjetividad de tales hechos. Todo lo que puede ser llamado cotidiano ocurre para una subjetividad que lo experimenta. Para Reguillo (2000), la vida cotidiana permite pensar la sociedad en su compleja pluralidad de símbolos y de interacciones, en donde confluyen las estructuras y prácticas de los individuos, para la reproducción social, la creatividad y la innovación.

Rockwell privilegia la acepción de Heller (1977), sobre lo cotidiano, dado que integra al estudio de la cotidianidad todo tipo de actividades que constituyen, desde cada sujeto, procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural, los cuales permiten ver más allá del quehacer escolar rutinario. A partir de ello, considera que “la vida cotidiana abarca una gran diversidad de actividades mediante las cuales maestros, alumnos y padres le dan existencia a la escuela” (Rockwell, 1995, p. 7). Para la autora, las dimensiones espacial y temporal son importantes en las investigaciones sobre la vida cotidiana y señala que, con la dimensión temporal, además de conducirnos a la periodización, también nos permite pensar en la coexistencia de diferentes planos temporales, mientras que la dimensión espacial ayuda a situar la experiencia cotidiana en el entramado de redes sociales. Es en el tiempo y el espacio donde se construye la cotidianidad, cuando entre personas, al encontrarse unas con otras, crean un cierto espacio común.

En la escuela y, por ende, en el CONALEP, existe heterogeneidad de experiencias cotidianas de los estudiantes, puesto que, como señala Rockwell, “permanecer en la escuela, en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de la vida infantil, necesariamente deja huellas en la vida” (1995, p. 13). Así pues, la experiencia depende y varía, a partir de la sociedad y la escuela en la que los estudiantes se sitúan. Las investigaciones, revisadas en el capítulo uno, dan cuenta de esa multiplicidad y diversidad de experiencias, vivencias y significados, tanto de bachilleratos generales, como de bachilleratos tecnológicos, que pueden converger en lo general; pero cada estudiante del CONALEP vivió a su manera y significó desde su subjetividad, y sus relatos dan cuenta de ello.

Todo plantel escolar tiene un horario establecido de entrada y salida, en el que se distribuyen los módulos que los estudiantes deben tomar, con los maestros que deben impartirlos. Sin embargo, en la hora de entrada, se define quiénes tomarán las clases del día y quiénes no. Al respecto, dos estudiantes señalan que la entrada es a las 7:00 a.m. y tienen diez minutos de tolerancia, pasado ese tiempo, se les impide el paso al plantel y la puerta se vuelve a abrir a la tercera hora. Los estudiantes saben que es una regla la hora de entrada y la tolerancia, pero señalan que, a veces, algunas situaciones les complican llegar temprano y no es que ellos salgan tarde o lleguen retrasados deliberadamente:

Sabemos que es una regla llegar temprano. Está bien que nos pongan un límite de tiempo, cuando entramos, pero también yo digo que a la siguiente hora nos permitan pasar, ya no a la tercera porque también ya es mucho. Luego no es que nosotros salgamos tan tarde, si no que luego se tarda el camión o que hay mucho tráfico y así, por un minuto no nos dejan pasar, ven que estamos caminando hacia la puerta y nos la cierran. Luego sí tenemos que entregar cosas importantes y pierdes toda una clase, en vez de perder una hora, pierdes todo el día (S17, 6SHPC).

Ya sabemos que los miércoles no podemos llegar tarde porque ya no nos dejan pasar, ni los viernes, porque le toca guardias a los maestros, les toca cuidar la puerta, si son 7:10 ya te la cierran y los miércoles sí está el ingeniero, el que era director y él no te deja pasar todo el día, aunque estés afuera pidiendo que por favor, así tengas un examen, una clase súper importante, ya no te deja pasar y pues ya sabemos (M17, 6SHPC).

La entrada es un filtro diario para los jóvenes, debido a la sanción por llegar tarde, que implica denegar el acceso a las primeras clases, si el estudiante llega antes de las 7:10 y negarle el acceso el día entero, si llega después de la tolerancia. Los estudiantes señalan que, al negarles el acceso al plantel, ellos pierden una clase, un examen y, a veces, todo el día, incluso saben qué días están en guardia los maestros con los que evitan llegar tarde. El INEE (2019c) advierte que las sanciones que se refieren a limitar la entrada al salón de clases o al plantel, las que suponen suspensiones de días o periodos escolares, así como las que determinan el impedimento para presentar un examen o la baja de calificaciones en asignaturas, por faltas disciplinarias, conllevan un daño directo al proceso formativo de los estudiantes, además de una desvinculación con sus pares.

A la entrada, los profesores de guardia y el personal de seguridad solicitan a los estudiantes que se identifiquen, pidiéndoles su credencial y revisando su mochila. Este proceso se llama operación mochila y si encuentran artículos como plumones permanentes o algún otro que no esté permitido, es confiscado. Los estudiantes expresan que la seguridad se incrementó, a partir de un incidente, ocurrido en el plantel, en el 2017, cuando un estudiante le disparó a un compañero con una pistola de pluma. Es por ello por lo que se realiza la revisión de mochila, pero, en ocasiones, los jóvenes no están de acuerdo con que sólo “tocan” la mochila, sin revisar bien:

Primero te piden tu credencial, después tienes que abrir tu mochila y usted sabe que hay de todo en la escuela y hay chavos que se enojan, se enfadan. Sí he visto que sí se llegan a agarrar con los de los guardias de la entrada, pero nada más son dos manotazos y ya, pero sí te revisan bien y aparte están los de operación mochila y ahí sí te revisan todo. Pero en la entrada, yo digo que está bien porque no sé si se enteró del accidente que hubo en la escuela y, desde ese momento, como que se reforzó la seguridad en la entrada (A18, 6M).

Te piden si traes tu credencial o si no la traes, que te anotes en la lista (S16, 4A).

Pues de lo que pasó, cuando fue lo del disparo, según aumentaron la seguridad, pero yo digo que no, porque así cuando pasas, bueno es que sí van a perder mucho tiempo en revisar cada mochila, pero es que ya nada más la tocan y te dicen “pásate”, entonces yo digo que eso no es revisar bien y, también, tomaron cartas en el asunto sobre cuando olía mucho a mota y sí, ahorita ya no, pero pues creo que nada más eso, que revisen bien, porque sí llevan policías a que revisen las mochilas y de hecho sí nos quitan todo, plumones permanentes y ese tipo de cosas y yo digo que está bien (S17, 6SHPC).

Podemos notar que el hecho de que les revisen las mochilas no les molesta, al menos a los participantes, pues señalan que está bien que revisen, pero que lo hagan bien, puesto que de esta forma se pueden evitar incidentes como el citado anteriormente. Aunque también señalan que otros compañeros sí se molestan e, incluso, han tenido altercados con el personal de seguridad, debido a ello. Sin embargo, tienen claro que ésa es la forma de ingresar al espacio escolar, por lo tanto, forma parte de la rutina diaria.

En el trabajo diario hay encuentros y reencuentros con los profesores, formas de trabajo específicas y dinámicas diversas con los grupos, es decir, un grupo no es igual con todos los profesores. Como se indicó anteriormente, en sus expresiones, se notan algunas pautas para saber cuál era la dinámica de trabajo, cómo se

comportaban los estudiantes en la clase y los intereses que los jóvenes tenían. En ese sentido, en la investigación fue muy común el término *buena clase*, por lo que se quiso ahondar un poco más de acerca, cómo concebían una buena clase. Los estudiantes comentan que, para que una clase sea buena, les gustaría:

Que nos pusieran ejemplos, que nos pusieran a escribir, que tuviéramos apuntes, pero bien, apuntes buenos, cortos, pero que expliquen bien (...) porque hay unos que nada más te dicen “copia, copia, copia” y así nunca vamos a aprender, que [los maestros] sean estrictos, no tanto, pero sí, porque, si no, el grupo son los que toman al maestro (S17, 6SHPC).

Al mismo tiempo que tienes tu clase teórica, tu práctica y tu examen, o sea, yo siento que esa sería una buena clase (M17, 6SHPC).

Había unos que por formar parte del sindicato de la escuela, aprovechaban ese poder que tenían para hablarte de una manera fea, además que, para mí, no hacían bien su trabajo porque eran profesores “barcos”, además, también faltaban mucho y, por otra parte, sí hubo profesores que nunca faltaron, que siempre eran constantes, que tenían la atención del alumno, que igual como maestro no es fácil que tengas a todos en la mira y había profesores que sí tenían como que ese clic (K21, EXSHPC).

Pero lo que es fuera de las materias sí, todo es a lo que es: hacer los trabajos, no distraerte, hasta que termine la hora. Pero, en sí, los que más me agradan son los que cotorrean, te platican y sí te enseñan, pero es más cotorreo. Casi los que nunca me han agradao las clases es porque es trabajar y trabajar, hasta que terminen las horas, y había materias hasta de tres horas, nada más trabajando y trabajando, entonces sí llega a fastidiar, al menos conmigo. Pero eso es lo único que no me gustaba de los maestros (A18, 6M).

En la ausencia puede recuperarse la presencia, es decir, a partir de lo que los estudiantes expresan como buena clase, nos podemos dar cuenta de lo que no hay en su cotidianidad y ellos desean, no es generalizable a todos los docentes, porque ellos mismos señalan que hay tanto “*buenos profesores*” como no buenos profesores. Una joven señala que los profesores “barcos” son quienes no tienen un orden en sus clases, aprovechan su situación como sindicalizados, para tratar mal a los estudiantes: faltaban mucho y no ponían disciplina en clase; el tema de la corrupción en las calificaciones también salió a relucir, pues algunas estudiantes señalan:

Los típicos que les das una Coca y ya te pasaron y era algo se me hacía muy injusto porque, pues uno desvelándose, haciendo tarea, para que otros alumnos lleguen y por el hecho de caerse bien ya los pasaron, con 7 u 8, pero los pasaban y era de

“yo que me esforcé estoy sacando más o menos el mismo rango de calificación de alguien que no hizo nada” (K21, EASHPC).

Nosotros siempre hemos pasado limpiamente se podría decir y pues hemos visto que otros sí dan dinero para... (S17, 6SHPC).

Muy pocos, de nuestra carrera son muy pocos, los que se dejan comprar, luego sí te van diciendo quiénes de otras carreras, pero la verdad es cosa que no nos importa mucho, porque aparte son profesores que no nos dan, son más de otras carreras, pero como no los conocemos (...) y bueno, son los chavos que nos dicen “ya tengo tantas pasadas, porque ya les voy a dar tanto dinero”, ya hasta saben con cuánto dinero, ya tienen una tarifa (M17, SHPC).

Coincido con Fuentes (2007), en que la corrupción, dentro de la escuela, es el contraejemplo de los valores que intenta formar en los jóvenes. Sin embargo, la corrupción institucionalizada ocupa un espacio en el que tanto estudiantes como maestros están involucrados, “el maestro que pide dinero o cualquier otra forma de retribución por otorgar una calificación y el alumno que lo acepta, pues parece que le resulta mejor pagar que estudiar” (Fuentes, 2007, p. 160). De este modo, hacerse amigos del profesor, darle un refresco o dinero, como expresan algunos estudiantes, los encierra en un círculo de poder, en el cual se cometen injusticias hacia otros estudiantes que sí trabajan y aprueban “limpiamente” y que, con esfuerzo, sacan sus calificaciones. A partir de esto, se observa claramente que las calificaciones no siempre legitiman el proceso de aprendizaje y el nivel de conocimientos alcanzado por los estudiantes, pues, a veces, las calificaciones de alguien que trabajó, entregó todo y se mantuvo en lo correcto son las mismas de “quien no hizo nada”.

Por otro lado, había profesores que no llegaban tarde, que hacían su clase dinámica y desafiante hacia los estudiantes, con prácticas innovadoras, como: que realizaran exposiciones con ejemplos, editaran videos, presentándose en inglés, que usaran aplicaciones y redes sociales, que son cuestiones que los estudiantes dominan muy bien, etc.

También señalan la diferencia que hay entre los módulos enfocados a la carrera técnica y las de bachillerato, sobre esto, los jóvenes comentan que los enfocados a la carrera son más prácticos y los orientados al bachillerato son más teóricos, y ellos gustan de clases prácticas o un equilibrio entre ellas:

En las meterías de las carreras, todos (los maestros) te cotorrean, estamos en clase, pero cuando ven que estamos distraídos, sueltan una palabra que hace reír a todos, hacen que nos desestresemos un rato. Las materias de la carrera sí son un poco dinámicas porque vamos al taller, pero ése es el problema, que casi nunca vamos al taller, ahorita sí veo que los que son de cuarto semestre para abajo, están yendo constantemente a taller y pues eso sí me da gusto, porque, al menos en mi generación, casi no íbamos a taller (A18, 6M).

También como prácticas, bueno, que dé como una clase teórica y otra donde la llevemos a cabo (S17, 6SHPC).

Partiendo de la práctica cotidiana de los maestros de cualquier centro escolar y tratando de identificar las situaciones particulares de trabajo que ofrecen las escuelas, para el desempeño de la docencia, Ezpeleta sostiene que precisamente es la escuela el lugar donde “las tensiones que surgen de actores y relaciones que, en circunstancias precisas y condiciones materiales diversas, organizan y desarrollan su actividad” (1992, p. 105). En este aspecto, el trabajo cotidiano es donde se presentan desacuerdos, enfrentamientos y conflictos, sobre todo con los docentes y entre los mismos compañeros. Respecto a los compañeros, generalmente se organizaban en equipos, por lo que los grupos se formaban en función de los intereses comunes, pero, también, en función de quienes trabajan y quienes no, es decir, eligen a sus compañeros con los que se sienten más cómodos en el trabajo y con quienes menos tuvieran desacuerdos. Los estudiantes declaran:

El grupo está muy dividido, empezaron a haber más problemas y para todo buscan pelea, la verdad, y se empezó a dividir y luego, ya para el último semestre, pues ya te das cuenta que se dividió más de lo que ya estaba, pero siento que ahorita está quien se tenía que quedar, porque la verdad hemos sido de los grupos que más ha aguantado, en el sentido de que ahorita ya deberíamos ser menos de treinta y seguimos estando la mayoría de los que entramos, porque la mayoría de los maestros nos dicen “es que sí ya han aguantado”, hasta el que no hace nada en todo el semestre ahí está, en semana de recuperación se la avienta toda (S17, 6SHPC).

Hay muchos grupos en donde dicen “no vamos a entrar a esta clase” y tú dices “yo sí quiero entrar”. Tú entras y tú tomas la decisión de tomar la clase, mientras nosotros no, entonces te vas juntando con las personas que sí entraron a clases y te das cuenta que estás como que más, a las que sean más cumplidas. Bueno. en mi caso, yo me junté con ellas porque en los trabajos somos, pues, las que lo hacemos mejor, la verdad. Por eso yo creo que luego se enojan de que los maestros nos agarran para todo, pero pues es que, dicen que, porque estamos en frente, pero si nos ponemos hasta atrás, no vamos a poner atención (S17, 6SHPC).

Como en todo hay grupitos, todos se separan siempre por grupitos y obviamente hay los que estudian más, que se esfuerzan más y hay unos como que no les importa mucho y así; y bueno, pues yo tengo a alguna de mis amigas que, por lo regular, siempre hacemos equipo para sacar los trabajos bien (S16, 4A).

En el primer semestre, sí hubo una mala comunicación, en el cual nos dividimos en varios grupos, pero actualmente sí nos echamos la mano todos, sí hacemos los trabajos en equipo, cuando alguien no sabe o ya se trabó en algo, uno que sí entendió el tema le explica sin problema y, de hecho, cuando los maestros saben que, al menos en nuestro grupo, sí nos apoyamos y hay trabajos que tienen que ser a fuerzas individual, sí nos dicen “individual”, pero ahora con el teléfono, con el Whats App, todos nos estamos ayudando. Cuando es un trabajo, ya por inercia hacemos nuestros grupitos y ya nos empezamos a apoyar. Antes sí era de, “con quién voy a hacer mi grupo”, pero ahorita como ya sabemos con quién trabajamos correctamente, ya nos ponen un trabajo, aunque sea individual, en equipo lo empezamos a hacer (A18, 6M).

Jaramillo y Orozco (2015) señalan que, si el encontrarse con el otro es la oportunidad de hablar con él, el antiencuentro es la manera en que se expresa el hablar de él, por lo tanto, ese no encuentro es un mecanismo, mediante el cual se regula y valora a los otros, de acuerdo con el lugar que ocupan, no por su cara, sino por la categoría a la que se han asignado. De acuerdo con Duseell (1995), esos lugares de anonimato y desconocimiento legitiman las diferencias, negando cualquier aparición posible de alteridades que sorprendan o inquieten, lo que puede impulsar la aparición de la violencia con el otro. En ese sentido, en el CONALEP, categorizar a los otros estudiantes como los trabajadores, inteligentes o favoritos de la clase, los posiciona como los otros, pues señalan que los demás compañeros ejercían violencia contra ellos o se enojaban porque entregan las tareas y los trabajos como los piden los profesores, en ese sentido, eran buscados para que les hicieran la tarea a otros compañeros o les pasaran trabajos, para así aprobar. Algunas estudiantes comentan:

Sí había violencia y también hubo *bullying* hacia mí y mis amigos, que éramos los que sí estudiábamos y, por ejemplo, a mí me tocó, de primer a cuarto semestre me decían “hazme la tarea, yo te pago” y yo, en algún momento, accedí por miedo y pues también no sabía a quién preguntarle, y ya cuando aprendí a decirles que no, que ellos lo hicieran y demás, se molestaban, pero al final aprendí de ello, aprendí que las cosas más difíciles les pones más desempeño y les tienes que poner más esfuerzo, y ya me di cuenta que no valía trabajar más, por alguien que no aspiraba a más, a lo mejor, y no aspiraba a ni siquiera a terminar bien el CONALEP y tampoco aspiraba a una carrera universitaria, entonces, pues yo pienso que sí falta muchísima cultura (K21, EASHPC).

Es que luego es como unos grupitos, cuando nosotros entregamos un trabajo bien, como la otra vez, el maestro dijo que, si vieran nuestro trabajo, los demás estarían reprobados, porque nosotros sí lo estamos haciendo bien, entonces, como que todos voltean a vernos, así como de “aggh”, entonces, yo creo que es por eso, como que la agarran contra nosotros, pero es que ellos nada más están viendo por su conveniencia (S17, 6SHPC).

Cuando ven que estás bien, que te está yendo bien luego luego, quieren que te vaya mal, que quieren buscarte un problema, bueno, al menos yo lo siento así, porque ven que tienes todo y van y te buscan o ven que vas bien en algo o así, te quieren meter trabas para que no lo logres o yo lo siento así (M17, 6SHPC).

Los conflictos no se dan solamente entre compañeros, sino también entre estudiantes con maestros y administrativos, pues como señala Skliar (2018), en toda convivencia hay perturbación, conflictividad y turbulencia, dadas por las diferencias, la afectación y fricción mutua, que provocan entre las personas que conviven. En cuanto a los conflictos con los administrativos, señalan algunas estudiantes que fueron por incumplir el reglamento en cuanto las no perforaciones y el cabello teñido. Comentan que entienden que existe un reglamento, sin embargo, su apariencia no afecta ni su desempeño ni los conocimientos que tienen, por lo que están en desacuerdo que se les niegue el derecho a estudiar por cómo se ven, al respecto comentan:

Hubo un tiempo en el que no nos dejaban acceder a las niñas y a los niños por el cabello o por la forma en cómo te vestías y demás. Yo sí me puse en contra de ellos porque dije “es que, pues estamos aquí estudiando y realmente el cómo te veas no debe de ser de gran relevancia”. Yo siento que lo que tienes es tu conocimiento ahí, pero como tienen normas en la escuela, decían que no y lo acepté, pero no me parecía que nos cerraran la puerta o que no nos dejaran estudiar por el hecho de ir con el cabello un poco más largo o las chavas que éramos morenas, decían que por qué lo teníamos un poco más claro y que tenía que ser un tono específico (K21, EASHPC).

La única vez es que en el reglamento está prohibido traer perforaciones, entonces yo me hice mi perforación, pero fue la única vez porque ya no me quería quitar mi pieza, entonces, uno de los prefectos me pidió que me la quitara, entonces le dije que me la iba a quitar, pero que yo la iba a guardar, porque luego ellos nos las quitan y no nos las regresan, entonces le dije “yo la guardo”, pero se enojó (S17, 6SHPC).

Esa vez de que a Samara le quitaron su pieza, bueno que le querían quitar su pieza, Samara sí se la iba a quitar, pero hasta la fueron a perseguir al salón en el que nos tocaba y hasta fue el director a decirle que se la quitara y que se la quitara y pues sí se la terminó quitando, ¿no? Pero sí se me hizo muy exagerado para lo que era, la verdad (M17, 6SHPC).

En ese sentido, como lo señala Nancy (2007), “estar en común o estar juntos, y aún más simplemente o de manera más directa, estar entre varios (...) es estar en el afecto: ser afectado y afectar. Es ser tocado y es tocar. El ‘contacto’ –la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión– es la modalidad fundamental del afecto” (p. 51). Por lo tanto, la convivencia, ése estar en común, no es un contacto de continuación ni de afirmación, al contrario, es sobre todo embate, fricción y no pasividad o indiferencia (Skliar, 2018). En el entendido de que tanto adultos como jóvenes, en su papel como docentes, administrativos o estudiantes, son heterogéneos, tienen experiencias diferentes, valores, creencias y modos de actuar contradictorios frente otros, esa condición variada y heterogénea, hace que los encuentros, en ocasiones, se tornen violentos.

Tuve un incidente con una maestra. Bueno, primero fue una maestra, la cual siempre se portaba retante conmigo y yo lo único que hice fue evitarlo. Después fue otro maestro que fue más retante y le digo, llegando de secundaria, sintiéndote “muy gallo”, sí nos hicimos de palabras y admito que hubo un manotazo de parte mía. No hubo consecuencias porque, después, yo hablé con el maestro y le dije... quedamos en un acuerdo, que ya no lo iba a molestar yo ni él a mí, y ahí quedó. Actualmente, a ese maestro no lo he visto en el plantel (A18, 6M).

Porfirio porque no entregue los trabajos: Evolución del Mercado, Diagrama de Gant, el proyecto final que era conjuntar todas esas ideas y entregarlos, y otro sobre qué era... déjeme acordarlos... ya se me fue... bueno, pero eran como cinco proyectos, valían, según dijo el maestro, el diez por ciento de la unidad y yo, en ese entonces, tenía el treinta y dos por ciento y necesitaba entregar los trabajos porque no me alcanzaba para pasar y al principio tuve problemas, confrontaciones para ir con este profesor y entonces pues... Ya me iba a rendir, no sabía qué hacer, pero después fui comprendiendo y me costaba trabajo (D17, 6A).

Tenemos una maestra que, por llegar cinco minutos tarde, ya no te deja pasar y eso nos perjudica porque nos pone falta. Sí decimos “pues sí llegamos tarde, no es nuestra culpa”, pero también como que... y luego de todo se quiere enterar, hace comentarios que no van al caso, la otra vez hasta tuvimos una no discusión, pero sí... (M17, 6SHPC).

No explica, si ve que estamos mal en una parte... bueno, nos dejó hacer una carta descriptiva y nadie la sabía hacer. Si entregamos una carta y ve que no está bien y te pide otra, pero no te da las partes que lleva, pero ve que la estamos entregando mal es porque no sabemos hacerlo, y en vez de que nos ponga un ejemplo o nos diga cómo es, no (S17, 6SHPC).

¡Ah! con Itzel que reprobó a todos y que la querían cambiar también (M17, 6SHPC).

Tuvimos una maestra de inglés, donde reprobó a varios, creo que nada más habíamos pasado como quince o veinte de todo el salón. Pero es que la maestra se ponía a explicar y atrás jugando, todos jugando, otras riéndose, cantando, maquillándose, entonces la maestra se daba cuenta quién ponía atención y luego ya iban y le preguntaban a la maestra, pero la maestra sí explicaba, pero tenemos una compañera que por cualquier cosita se enoja, entonces, yo creo que fue que ella pidió el cambio (S17, 6SHPC).

En los desencuentros y conflictos que describen los estudiantes, en general, las diferencias son por las formas de explicar de los profesores y su demanda es que no entienden, por lo que buscan que les expliquen de nuevo las cosas, sin embargo, se niegan. Asimismo, sólo un joven señala haber ejercido violencia, pero habló con el profesor para quedar en un acuerdo de llevarse bien, en ese sentido, existen tendencias y concepciones que califican al conflicto como una confrontación negativa, no deseable, es decir, una situación que corregir y, sobre todo, evitar.

Tal como lo expresa Robins, “en todos los niveles, el conflicto se considera negativo” (1987, p. 301), en el ámbito educativo, desde una perspectiva de control, el conflicto se concibe como perturbador de los procesos educativos, especialmente los de enseñanza y aprendizaje, por lo que su valor es negativo y se trata de ocultar y evitar en cualquier acción educativa. Por otro lado, las perspectivas interpretativas, sustentan que cada situación es propia e irreplicable y, al mismo tiempo, está condicionada por las interpretaciones de cada actor educativo, de este modo, el conflicto no se niega y además se considera inevitable y positivo, para estimular el aprendizaje en diversas situaciones (Pérez-Archundia y Gutiérrez-Méndez, 2016).

### 5.3 Los significados de estudiar en el CONALEP

La experiencia de los jóvenes está ligada al acontecimiento, a lo imprevisto y a las transformaciones, tras las cuales ya no es el mismo, aunque se da un proceso de instrumentación. En ese sentido, cuando la experiencia escolar se solidifica, el trabajo escolar adquiere una significación, el alumno interioriza la obligación de trabajar, se hace consciente la percepción de la utilidad escolar y social y, por último, se identifica con la realización de sí mismo y por lo que le transmite el trabajo escolar. Dubet y Martuccelli señalan que la experiencia escolar es, entonces, “todas estas significaciones que se entremezclan y se transforman, y es el individuo quien

las combina y articula en una experiencia” (1998, p.93). De esta manera, en este apartado, se da cuenta de las significaciones que expresaron los jóvenes estudiantes del CONALEP.

#### Opción de ingreso al trabajo

La formación profesional para el trabajo es uno de los grandes objetivos del CONALEP y basa sus contenidos y estructura curricular en las exigencias específicas del campo laboral, por lo que, como se señaló anteriormente, el colegio, además de expedir el certificado de bachillerato, otorga un título y una cédula como profesional técnico, después de acreditar el servicio social, las prácticas profesionales y sustentar una tesis. A diferencia de los hallazgos de Guerra (2007), con respecto a un bachillerato tecnológico, al cual los jóvenes valoran como ineficaz, irrelevante y de poco interés o utilidad real, los jóvenes valoran el carácter bivalente y la formación profesional, como una ventaja y la cédula como un respaldo de sus conocimientos previos. Al respecto, expresan:

Era bueno porque no solamente me iba a llevar al bachillerato, sino también una carrera técnica y aparte que iba a tener la posibilidad de trabajar en el área del gobierno y me iba a ir bien, ¿no? Entonces, como que ésa fue la posibilidad, a diferencia de otras escuelas u otras instituciones (K21, EASHPC).

Tenemos un beneficio de que salimos técnicos, entonces, pues ya podemos trabajar de lo que estudiamos, de lo que somos profesionales y no tener nada más como un bachillerato, así, normal (S17, 6SHPC).

Y la verdad sí me gusta la escuela porque la comparo, así, con amigos que tenemos en otros lados, de “Vocas” o CCH y digo, “no pues la verdad como que ellos no tienen la misma calidad que nosotros”, porque nosotros ya salimos con cédula, es como un beneficio que nos dan y sí me gusta poder tener la posibilidad de que, saliendo de ahí, puedes trabajar, porque ya te están dando tu cédula, respaldándote de que ya puedes trabajar, tienes unos conocimientos previos (M17, 6SHPC).

Los estudiantes se asumen como técnicas y profesionales de calidad, con conocimientos previos, respaldados por sus documentos oficiales, que les permitirán insertarse al campo laboral, casi inmediatamente, después de concluir sus estudios. Relacionarse en otros ambientes, con otras personas del campo laboral, les abre el panorama, así como darse cuenta de que, al momento de incorporarse a algunas empresas, sin importar de qué escuela egresen, siempre

éstas buscan la experiencia, en el sentido de saberes acumulados y la práctica de la profesión con anterioridad,

Yo creo que hasta te ayudan a madurar un poco más, porque te preparan más profesional y, aparte, con el servicio y práctica, ellos dicen, ya es para que sepas cómo se labora bien y que veas los roles y todo. Entonces, yo creo que eso es una experiencia, ¿no? Y que ya no vayas tan novato, así de “no sé qué onda aquí”, ya sabes cómo es la movida y todo (S17, 6SHPC).

Creo que algo que me he dado mucha cuenta, ahorita que estoy ahí, en reclutamiento, es que las empresas sí son muy elitistas, porque, por ejemplo, cuando buscan un perfil, buscan siempre la experiencia, así tengas como que tu escuela bien y todo, como que buscan mucho la experiencia, entonces siento que eso me va a ayudar para cuando yo busque un trabajo, de que pues tenga la experiencia de estar trabajando en una empresa (S16, 4A).

La parte que más me gustó del CONALEP, el ver también la realidad de que siempre va a haber alguien que te mande y que la vida sí es muy dura (K21, EASHPC).

Después de leer estos testimonios, es evidente que las prácticas profesionales, el servicio profesional y la formación, por medio del modelo dual, cobran relevancia, pues, en tanto espacios formativos, les permiten confrontar lo aprendido en la escuela, como nos comparten una joven participante del modelo dual y un estudiante de mecánica.

Siento que algunas cosas de la escuela son como ya muy antiguas, y ya ahorita, en los trabajos de ahora, ya no se realizan (S16, 4A).

De hecho, hay compañeros que no saben nada de mecánica y básicamente lo que sabemos algunos es por afuera. Porque ellos nada más te dan la materia, pero muy básico, pero ellos no te llevan a taller y no te enseñan si hay una falla aquí, ¿cómo poder arreglarlo?, nada más lo puro teórico, lo demás es en talleres, se les dice “talleres de esquina” (A18, 6M).

Los jóvenes perciben que, en la escuela, los conocimientos y algunas prácticas ya están desactualizadas. De la misma manera, califican como básica, la información recibida en la escuela; a Mecánica, por ejemplo, la describen como muy teórica. Y como los conocimientos y prácticas sí difieren de las demandas del mercado de trabajo, en algunos casos, los estudiantes buscan aprender por fuera.

De igual forma, tienen la oportunidad de resolver situaciones adversas, propias del campo laboral e, incluso, cuestiones de convivencia, que no tienen que ver con el trabajo, pero sí con cómo moverse en el mundo laboral, a nivel intersubjetivo.

Yo hice mi servicio, lo hice en el SAT, por el metro Hidalgo. Sí estuve relacionada con la carrera, porque me llevaron al área de protección civil y ahí estuve todo mi servicio. También estuve en el área de servicio médico y ahí sí era más de acomodar los medicamentos, o hacer el inventario de qué medicamentos había, o las consultas, o luego nada más me mandaban al sótano a acomodar medicamento, en protección civil me hacían más revisar programas internos, que viera cómo eran y así (M17, 6SHPC).

Por su puesto, algunos estudiantes señalan que, al menos, una de las actividades extracurriculares obligatorias, no tenía que ver con su formación laboral, sin embargo, también aprendieron de esas situaciones.

Yo hice mi servicio y mis prácticas en Conciliación y Arbitraje. A mí, al principio, sí me ponían a foliar, a sacar copias y todo eso. Ya después de Semana Santa, una licenciada nos pidió y ahí sí hicimos una plataforma que se llama INAI, entonces nosotros le ayudamos y desde ahí nosotros... ¡Ah! Tuve otro dónde tenía que facturar las demandas que llegaban y, después de ahí, nosotros pedimos nuestro cambio para hacer nuestras prácticas, igual en Conflictos, así se llama, Conflictos Colectivos, creo. Entonces, igual ahí hacemos una plataforma que es el INAI, era por mes, bueno y, aparte, ahí nos trataron muy bien (S17, 6SHPC).

En mi servicio, en el Instituto Politécnico, que está a lado de la escuela, la verdad no hago nada. Primero, había ido a una central de laboratorios que está aquí cerca, la central de laboratorios número 2 y ahí estaba, pero tuve algunos problemas porque empezaron a decir que yo me estaba robando cosas, cuando revisaban las grabaciones de las cámaras de seguridad, vieron que no era yo, pero todavía me estaban diciendo que yo era. Ahí sí me estresé mucho porque ya hasta me querían cobrar las cosas y dije: “No, a ver, están viendo las grabaciones, ¿pero por qué me están culpando?”. Ya hasta que la directora habló conmigo, me dijo que no se me iba a cobrar nada, que ya iba a acabar ese problema, que siguiera yendo ahí. Pero con tanta presión que me metieron, de que me había robado las cosas, dije: “No, para evitarnos problemas, nada más deme mi carta de servicio y yo la entrego y hasta aquí se queda”. Ya me la dieron y luego fui al Instituto y volví a realizarlo (A18, 6M).

Se puede constatar, que a pesar de que en los testimonios, sus prácticas o servicio no estaban relacionadas con los conocimientos de la carrera, estos espacios les dejaron marcados algunos acontecimientos. En el primer testimonio, los acontecimientos fueron positivos porque se extendió la percepción, más allá de lo que estipula su carrera e, incluso, se desarrolló en un ambiente de trabajo más amable. En el segundo testimonio, la práctica marcó su relación con las autoridades, con quienes quiere evitar problemas, debido a la acusación de la que fue víctima, aun con pruebas a su favor: “Y sí, cuando me dicen que tengo que entrar a una

oficina de algún supervisor o algún maestro o alguien de un rango importante en la escuela, sí digo ‘no quiero entrar porque quiero evitarme problemas’” (A18, 6M).

En las investigaciones realizadas por Filmus *et al.*, (2001) y Jacinto *et al.*, (2005), sobre las relaciones entre las subjetividades de los jóvenes y el mercado laboral, Corica (2010) señala que los jóvenes tienen percepciones muy ceñidas sobre lo que sucede en el campo de trabajo, en este sentido, el CONALEP les ayuda a ver un panorama más general, un poco más contextual de lo que es el campo laboral, permitiéndoles ya no ir “tan novatos”, que lleguen como “no sé qué onda aquí” y aprendan cómo es “la movida”.

Lo anterior cobra sentido, cuando observamos que el CONALEP tiene una estrecha relación con el sector productivo público, social y privado, a nivel nacional, a través de convenios que pacta la Coordinación de Vinculación Institucional; asimismo, exhorta su participación en la obtención de beneficios para los alumnos y planteles, prácticas profesionales, servicio social, bolsa de trabajo, becas del sector productivo, donaciones, entre otros apoyos, para que los estudiantes se incorporen al campo laboral y no dejen sus estudios. De lo expresado, un estudiante indica:

Mi hermana y yo creemos que es la única escuela que apoya a las chavas que están embarazadas, porque yo he visto que en otros planteles, que no son de CONALEP, estás embarazada o con alguna enfermedad, por ejemplo, de transmisión sexual y como que se espantan y te dan de baja y hazle como tú quieras y yo he visto que en CONALEP no, que ahí las chavas embarazadas o los que estamos trabajando y te apoyan para que no dejes la escuela (A18, 6M).

La falta de información sobre las características y servicios que ofrecen las instituciones de media superior, así como la falta de una orientación vocacional efectiva, no deja conocer los beneficios del colegio, tal como lo expresa una estudiante: “Realmente no tuve una orientación vocacional para decir, está la prepa, el CCH o cualquier otra institución” (K21, EASHPC). Entre las ventajas que tiene una carrera técnica es que, actualmente, hay un alza en la demanda de técnicos, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el mercado laboral requiere 80% de técnicos y 20% de profesionales de dirección, planificación e investigación. Debido a esta demanda, los jóvenes tienen mayores posibilidades de insertarse al campo laboral, en un plazo menor.

La duración de carreras técnicas es menor, esto beneficia a jóvenes que no desean o no pueden ingresar a la educación superior. Sobre el bajo nivel de estudios o nivel académico, existen algunos resultados de pruebas, como PLANEA (2017), que señalan que el colegio, a nivel nacional, en cuanto a Lenguaje y Comunicación, 44.1% se encuentra en el nivel I (NI)<sup>11</sup>; 32.3% en NII; 20.8% en NIII; y 2.8% en el nivel NIV. Mientras que, en Matemáticas, 77.6 % se encuentra en el NI; 17.8% en el NII; 4.0% en el NIII; y el 0.6% en NIV. Si bien son porcentajes muy altos en los niveles de desempeño inferiores, no significa que, en todos los planteles o el subsistema, en general, existe un bajo nivel educativo. Por ejemplo, en 2017, tres alumnos del CONALEP viajaron a Corea del Sur para competir en la séptima edición del Concurso Mundial ICON, donde obtuvieron el tercer lugar, con una aplicación para teléfonos móviles. Otros estudiantes han visitado la NASA, debido a sus promedios; una joven realiza prácticas profesionales en Ibiza, España; entre muchos otros eventos y concursos internacionales (Cultura Colectiva, 2019).

#### Una oportunidad de estudiar el bachillerato

Todos los estudiantes valoraron como positiva la opción de ingresar al campo laboral y reconocen los beneficios y la vinculación que existe con las empresas públicas y privadas, tanto para hacer prácticas, como para realizar el servicio y formar parte del modelo dual. Pero, de igual manera, es verdad que sólo dos estudiantes tenían al CONALEP como primera opción: una estudiante lo tenía como primera opción, pero quería otra escuela; el otro estudiante tenía al CONALEP como primera opción y se quedó en su segunda opción, en la que no quiso quedarse y realizó los procesos necesarios para incorporarse al CONALEP Azcapotzalco.

Finalmente, los cuatro estudiantes restantes tenían al CONALEP como una de sus últimas opciones, pero preferían otra escuela, como se indicó anteriormente.

---

<sup>11</sup> En el nivel I son capaces de comprender información explícita, en textos sencillos, con temáticas que les son familiares y con un orden típico, por ejemplo, inicio, desarrollo y conclusión. Sin embargo, no pueden formular inferencias de contenidos implícitos, en diferentes tipos de texto, o comprender textos extensos y complejos. Además, no pueden identificar el proceso de investigación y su aplicación, como medio para la construcción de conocimientos. Los estudiantes ubicados en el nivel IV tienen las habilidades requeridas en proyectos de investigación, planean escritos, atendiendo a las propiedades textuales y a diferentes propósitos, e interpretan y valoran información de diferentes tipos de textos (INEE, 2017).

También se señaló que no quedarse en su primera opción escolar (IPN y UNAM), los hizo sentirse rechazados de las mejores opciones y, como rechazados, fueron asignados al CONALEP, pero se quedaron por tres motivos: motivación personal, motivación familiar y familiarización con el ambiente escolar:

El chiste es que yo siguiera con mis estudios y no me enfocara a otras cosas como trabajar, entonces me dijeron [mis papás] que ese año fuera a estudiar y que, si no me gustaba, podría hacer otra vez el examen, pero pues sí me agradó (S17, 6SHPC).

Llegué al CONALEP y de un principio, yo la verdad no quería. Mi papá me dijo: “No, sí ve a ver qué tal está y conócelo”. Y pues ya, yo entré a la escuela y obviamente conocí a mis compañeros, me fui familiarizando más con todo, con los administrativos, con los maestros y la verdad me gustó (S16, 4A).

Después me fui adaptando poco a poco (D17, 6A).

Me puse a pensar y dije “no, pues es por algo”, yo creo que por algo me quedé allí, ¿no? Al principio no me llamaba la atención estar ahí por el ambiente y todo, pero ya después me fui acoplando al ambiente y me gustó y me terminé quedando (M17, 6SHPC).

Con el inicio de las actividades escolares y después de conocer a sus compañeros, maestros y el ambiente en general, los estudiantes se convencen a sí mismos de que el CONALEP es una buena escuela y van adoptando una postura de mayor aceptación al hecho de ser estudiantes del colegio, sin llegar a sentirse orgullosos. Por otro lado, hubo una joven que nunca se sintió a gusto en el CONALEP, más bien lo percibió como una experiencia negativa y comenta: “Algo de mí me decía que se iba a acabar mi tormento emocional y que iba a estar tranquila” (K21, EASHPC). A pesar de no tener una buena percepción del colegio, continuó con sus estudios, pues era un requisito para entrar a una carrera universitaria.

Como se puede apreciar, la motivación personal, el apoyo familiar y la familiarización del nuevo lugar son la clave de sobrevivencia y permanencia de los jóvenes, en este plantel. Reconocer el lugar, ya no como nuevo, sino como nuevo hogar y familiarizarse con los otros, permitió que los jóvenes pudieran, incluso, ya no querer estar en otro lugar, como lo expresa una estudiante: “Ya ahorita no me gustaría estar en otra escuela, la verdad” (M17, 6SHPC). Cinco de los jóvenes no tenían como aspiración al CONALEP y, sí, fue su última opción para cursar el

bachillerato, pero también fue una oportunidad de estudiar, que algunos otros jóvenes no tuvieron, ya sea por incorporación al mercado laboral, situaciones familiares específicas, etc.; finalmente, también fue un espacio que les permitió vivir cambios de todo tipo, sobre todo de pensamiento y de toma de decisiones. Los estudiantes expresan:

Pues es que tenía muchas ideas, muchas expectativas de que más allá que fuera sólo CONALEP, sino que yo decía: "No, pues la prepa son muchos cambios, cambios de cuerpo, cambios de pensamiento, cambio para aprender a tomar decisiones". Y yo como en ese tiempo sí me sentía en parte triste, pero también había parte que me sentía feliz, porque yo sentía que tuve esa oportunidad que a lo mejor muchos no tuvieron, por bajos recursos o por "X" razón ya no pudieron estudiar, entonces, yo creo que sí, esa, la parte motivacional que era estar ahí en el CONALEP (K21, EASHPC).

El no desperdiciar tanto tiempo en intentarlo, intentarlo, sino que ya tener como la oportunidad, el espacio para estudiar (S17, 6SHPC).

CONALEP *no* más veo que es una institución que me permitió estudiar lo que a mí me apasiona, pero hasta allí (A18, 6M).

Seguir una trayectoria escolar lineal y sin interrupciones, para muchos jóvenes es un reto y es prácticamente imposible, porque, por cuestiones económicas, se tienen que incorporar al mercado laboral para ayudar a la economía familiar, sin poder realizar sus estudios de bachillerato o son pospuestos, en lo que juntan dinero suficiente para estudiar.

Contrario a nuestros preceptos iniciales, los estudiantes del CONALEP (y se habla en específico de los estudiantes, no de los aspirantes), no ven al colegio como su última opción, puesto que, en fragmentos anteriores, mostraron que tuvieron la oportunidad de cambiarse de plantel, de subsistema e, incluso, de volver a presentar el examen, sin embargo, fue decisión personal continuar sus estudios, en el plantel Azcapotzalco.

El CONALEP no se circunscribe a representar una única oportunidad, también ofrece muchísimas ventajas, como lo señala una estudiante:

CONALEP te da muchísimas oportunidades, pero muchas veces no te das cuenta. Porque igual como que siempre aparece ese miedo del cambio, de no sé qué va a pasar, si va a funcionar, entonces, creo que como que quitar todo eso del camino y

aventarte a las cosas y hacerlo bien, eso es algo muy bueno y para poder aprovechar las oportunidades que te da el CONALEP y, siempre, como tratar de buscar oportunidades y si no son para ti, pues esperar a que llegue la que es para ti. Pude haberme quedado en mi comodidad de la escuela y decir: “No, está bien, voy a tener las tardes libres y no pasa nada”. Pero siento que yo siempre, como que busco algo más, una oportunidad, algo que me pueda hacer crecer. Entonces, aunque todos me dijeran que no, yo dije que sí y fue por que entré a modelo dual (S16, 4A).

Esta joven planteó la formación dual como una oportunidad que ella tomó, a pesar de que le dijeran que no. Ella se propuso tomar el reto y aprovechar las oportunidades que le brinda el colegio, entre ellas, dos apoyos económicos: una beca de aprovechamiento por parte de la escuela y el salario que le pagan en GNP, por participar en el modelo dual, así como otros beneficios:

En la tarde, la empresa nos da un transporte, nos trata de acercar un transporte para que se nos facilite más llegar, nos dan un apoyo económico, nos están dando 2000 pesos al mes y aparte lo del transporte, y nos proporcionan un club deportivo que está ahí, en las instalaciones. De hecho, igual la empresa nos está dando uniformes para que podamos ir, como presentables en los días de trabajo. Cuando nosotros terminamos nuestro bachillerato, es una probabilidad algo grande de que nos puedan contratar a nosotros y podamos seguir como becarios y estudiando en la universidad. Obviamente, ya cuando nosotros seamos mayores de edad, porque ahorita todavía no lo somos, ya como que se haría un contrato y se especificarían las horas y cómo vamos a seguir ahí en la empresa (S17, 6SHPC).

El CONALEP también les brindó a los jóvenes la oportunidad de mirarlo con otros ojos, sentirlo y vivirlo, desde su propia experiencia, de darse cuenta por sus propios medios de que “nadie experimenta en cabeza ajena” y que los únicos que pueden decidir el significado del CONALEP son ellos mismos. Se dieron cuenta de que, efectivamente, existe el embarazo adolescente o la drogadicción, pero que no tenía por qué pasarles forzosamente a ellas, como era su temor inicial, y el nivel, hasta lo llegan a comparar con los CCH o las vocacionales. Las estudiantes quieren demostrar a todos y a sí mismas, que el CONALEP no es como todos lo miran, no es como todos dicen:

Yo quería cambiar esa idea que tenía y que la mayoría tiene del CONALEP, dar mi testimonio sobre el ambiente que en verdad es; que no es como todos dicen, que sí se ha dado el caso de que están embarazadas y todo, pero eso ya es cosa de cada uno, ¿no? Pero la verdad sí me gusta el ambiente. Yo siento que en otro lado no me hubiera hallado, no hubiera sido lo mismo que el CONALEP, o sea, siento que las personas son más diferentes a otros ambientes, porque ves a los de CCH y

vocacionales y siento que se crecen mucho. [Ser estudiante] del CONALEP no es algo que digas, "¡ah, el CONALEP!", orgullosamente, pero no es algo que me moleste (M17, 6SHPC) o que te haga menos (S17, 6SHPC).

De hecho, no ves a todas las mujeres embarazadas (nada más ha habido tres casos), ni a todos drogándose, y pues unas de sexto que ni conocía, pero pues no es todo y sí, ya es decisión de cada quien, y como aquí sí te dan la posibilidad de seguir estudiando, aunque estés embarazada... porque luego te das cuenta que los novios ni son de ahí, son de afuera (S17, 6SHPC).

El caso aquí es que le eché ganas y que si dicen que CONALEP es una escuela que no tiene mucho nivel de estudio, poder demostrar que no. Yo me hice una meta cuando entré al CONALEP y era como de que, si la escuela tenía un nivel muy bajo, yo tenía que ser de las mejores, para no caer en eso, de lo que dicen de la escuela. De hecho, yo tenía una teoría de CONALEP, dicen que la escuela es mala, pero yo digo que no es mala, simplemente, como son carreras, se enfocan tanto en las materias de carrera, que cuando tú presentas el examen, por ejemplo, para la UNAM y el Poli, son materias como más... son diferentes. Entonces, es por eso que, muchas veces, pues no funcionan. De hecho, mi primo hace un año hizo su examen para la UNAM y él iba en CONALEP, en otro CONALEP, y no se quedó, y cuando yo platiqué con él, me dijo que había materias que veíamos muy poco o que definitivamente no veíamos, entonces por eso era que no pasábamos nuestros exámenes y decían que no era bueno (S16, 4A).

Tal como se ha descubierto, los estudiantes del CONALEP, en la zona metropolitana, son mirados como los otros, los vencidos, los que no lograron ingresar a la mejor o una mejor opción, se les mira con la falta de calidad de buenos maestros, de aprendizajes, con la carencia de prestigio y de buena posición social, sin embargo, la mayoría de los estudiantes se miran sin nada que esconder, sin nada que envidiar a otros y sin sentirse menos.

#### Relaciones sociales

Los estudiantes del CONALEP, además de aprender los contenidos escolares, tienen vivencias sobre las prácticas escolares, se relacionan con sus pares, en términos de amistades y participan en una socialización entre compañeros (Guzmán y Saucedo, 2005). No obstante, el control en las aulas y, en general, en las instalaciones del plantel, no les permite salir del plantel, estar en el patio o en los pasillos, no hay gran libertad en cuanto al tránsito de los estudiantes fuera del aula.

No es una escuela que goce de la libertad que brindan otros bachilleratos, para elegir las clases a las que se quieren entrar o permanecer sentados en algún lugar platicando. Las relaciones sociales se reservan para la salida, para el receso o para

el tiempo libre entre clase, pero cuando llega el profesor se acaban. Hablar de sí mismos, de su sentir, no como estudiantes, sino como jóvenes, está reservado para el tiempo que no está controlado y, sin embargo, las relaciones de amistad se dan en el aula; se establecen vínculos de confianza, lealtad y conflicto, pero también de dialogo, apoyo emocional, escucha atenta y consejo amigo, que llega a traspasar el espacio escolar y se trasladaba a su vida personal:

Durante los tres años que estuve en el CONALEP, nada más tuve dos amigos y eran de los que estábamos siempre apoyándonos y ayudándonos. Nos la pasábamos bien, luego nos íbamos a comer o íbamos al cine. Cuando teníamos como problemas familiares y demás, sí había apoyo (K21, EASHPC).

La verdad, yo con mi círculo de amigas estoy bien, siento que con ellas sí ha estado la relación, tanto adentro como afuera, siempre bien. Nunca pelear de pegarnos, nada más nos dejamos de hablar, pero ya después estamos ahí: “No, ya ven” y “perdóname”. Y pues cada quién reconoce su error y por eso yo creo que hemos estado juntas, porque éramos cinco (S17, 6SHPC).

Yo siento que nuestro círculo es mucho de ser leal, o sea, nunca nos separamos, sí nos hemos peleado, pero siempre lo arreglamos porque la verdad no le vemos caso a estar peleadas (M17, 6SHPC). Cuando tengo problemas, luego le llego a platicar a ella [su amiga], cuando sí me siento muy mal, sí le platico las cosas y ya como que nos apoyamos y hasta ahí se queda, en la plática, y ya me da su consejo y todo, y ya después entramos a clase y ya como si nada (M17, 6SHPC).

Luego yo también le platico mis cosas y así, pero igual hasta ahí, o luego vemos que ya entró el maestro y pues ahorita le seguimos con nuestra plática y ya normal, seguimos en nuestra clase (S17, 6SHPC).

De acuerdo con los testimonios de las jóvenes, en las aulas se pondera el trabajo escolar y sus pláticas se dan previo a las clases. Al ser un plantel pequeño, tienen la posibilidad de relacionarse con otros compañeros de otros semestres, incluso de otras carreras. El espacio pequeño brinda una mejor vivencia y relación con el otro, de acuerdo con las jóvenes estudiantes y describen su estancia en el CONALEP, en cuanto a sus relaciones sociales, como una bonita experiencia:

De hecho, en mi vida ha sido la etapa más bonita, porque, como es chiquito el plantel, conoces a todos, entonces ya haces amistad con otros salones, ya si en tu salón no (M17, 6SHPC).

Yo creo que por eso es una experiencia bonita y más en el CONALEP, que me permitió conocer más personas, porque luego en planteles muy grandes no tienes las posibilidades de conocer a tanta gente, o a lo mejor sí, porque te van rolando en

los grupos, pero luego ya no ves a las demás, entonces, así ya conservo a mis amistades que tengo y a los que voy a conocer (S17, 6SHPC).

### Autonomía económica y ser escuchado

Los estudiantes del CONALEP Azcapotzalco, no tienen la libertad de entrar y salir cuando ellos quieran, evitar y saltarse clases y elegir las clases que les interesan, es decir, se encuentran en un control escolar un tanto estricto, a diferencia de otros subsistemas, como los bachilleratos autónomos (UNAM, IPN, IEMS) o el Bachilleres. Pero el contexto de este plantel es particular y se distingue de los demás del país, porque los jóvenes no utilizan uniforme institucional, esto debido a las constantes burlas, acoso y violencia, por parte de las escuelas aledañas, justamente pertenecientes al IPN, la UNAM y el Bachilleres, así como de la presencia de grupos porriles. Si bien no son totalmente autónomos, ellos sí pueden asistir al colegio con la ropa de su elección, a excepción de los estudiantes de SHPC, que debían portar el uniforme de brigadista, pues constantemente realizaban simulacros. Si bien, es cierto que existen ciertas regulaciones, para no ingresar con pantalones rotos, minifaldas, escotes o gorras, así como cabello teñido o perforaciones, también es cierto que los jóvenes se las arreglan para expresar su autenticidad dentro del plantel, por ejemplo, quitarse y esconderse perforaciones, traer suéter, etcétera.

Uno de los aspectos en los que los jóvenes señalan sentirse más independientes, es al momento de realizar trámites, a diferencia de la educación básica, en la que los padres eran los responsables de dichos trámites, pagos y estar al pendiente de las cuestiones administrativas de sus hijos. En el bachillerato, la responsabilidad de cumplir esas tareas recae en los estudiantes. Algunas jóvenes manifiestan que:

Yo siento que nos preparan más, porque así, al principio, pues todos los que hacen nuestros trámites son los papás, entonces, al principio yo le iba a decir a mi abuelita que ella fuera a dejar mis cosas, pero me dijo que la acompañara, entonces, cuando fui, me di cuenta que los que teníamos que entrar a hacer nuestro papeleo éramos nosotros, entonces creo que sí te preparan más, como dicen ahí, que sales como profesional y tienes que ser más independiente, entonces yo creo que ellos quieren, bueno su objetivo es que nosotros seamos más independientes y sepamos cómo hacer trámites (S17, 6SHPC).

No te dejan entrar con tus papás, ya tú tienes que hacer tus trámites solo (S16, 4A).

Una joven, lo atribuye a que su formación es profesional, por lo tanto, deben hacerse responsables de sus actos, de sus trámites y de su vida. De igual manera, otro elemento que les permite cierta libertad es la cuestión económica, debido a que tenían becas, si bien recibían apoyo económico, también podían hacer uso de su dinero libremente, aunque la mayoría lo utilizaba para comidas, pasajes y materiales para la escuela, en ocasiones, del mismo modo, lo empleaban para ropa o algún antojo. Al respecto comentan:

Tuve los tres años beca, me sentía bien porque ya no les pedía dinero a mis papás, de hecho, todo el dinero me lo quedaba yo, pero de ahí agarraba yo para comer, para comprar algún libro o, por ejemplo, el material que se pedía ahí, de protección civil, sí era caro, no nos lo da la escuela, el uniforme tampoco lo daba la escuela, todo lo teníamos que comprar, las botas de casquillo, el pantalón de comando, el botiquín completo de primeros auxilios y de más, pues todo se tenía que comprar (K21, EASHPC).

Gran parte de la beca la utilizo en mis pasajes, vivo más lejos y tengo que tomar camión y metro, y alguna otra parte la utilizo para comida, casi para comida no me gusta gastar porque esa me la da mi mamá, o sea, me hace de comer en mi casa para llevarme a la escuela, entonces como la comida que me mandan, y lo que me sobra, a veces, me los gasto en ropa o que le quiero regalar algo a mis amigas, a mi mamá, y ya lo compro de eso. Para eso [materiales], le pido más a mi mamá, el material sí es para mi mamá o luego le digo, la mitad y la mitad, o cuando tenemos que pagar, ya sea un proyecto o algo así como prácticas, pues le digo, yo lo pago (M17, 6SHPC).

Bueno, cuando iba al servicio, mi beca se iba en comida porque me mandan comida, pero para mi escuela y bueno, porque a aparte me da hambre y ya me como todo en la escuela, entonces, ya cuando salía, ya era que me iba a comer con los que iban conmigo en el servicio, nos daba tiempo de ir a comer y nos íbamos a comer y era en lo que se me iba el dinero, y ahorita es de que luego se me antoja algo y se va gastando el dinero bien rápido, y entonces igual, a veces en ropa, pero casi no es mucho (S17, 6SHPC).

Por otro lado, el hecho de ser mayores, de estar en el bachillerato y de poder aportar algo de dinero, las hace más visibles; las estudiantes señalan que las toman en cuenta, se sienten con mayor oportunidad para expresar su opinión y comentan:

Te toman más en cuenta, en más cosas (M17, 6SHPC).

Ya te toman más en cuenta en opiniones, supongamos familiares, ya puedes más dar tu opinión, porque como le digo, ya uno piensa más las cosas, ya las ves distintas y creo que ya toman más tu opinión. Cuando tengo la posibilidad, sí les digo: "Pues si quieren yo les pongo tanto". O para pagar algo, yo les puedo apoyar con tanto,

tampoco es una cifra de “todos vamos a dar por igual”, pero con lo que los pueda apoyar, o hay veces que ellos me dicen: “No, es tu dinero, guárdalo porque tú de dónde vas a sacar”. Entonces, yo creo que es así, pero en mi opinión es así, o en problemas sí ya te toman más en cuenta o pueden discutir contigo (S17, 6SHPC).

Poder resolver problemas, transformar el pensamiento y madurar, como señalan las estudiantes, les ha permitido este cambio de actitud, que les aprueba participar de discusiones, conversaciones y problemáticas, en las cuales su opinión es tomada en cuenta. En relación con todo lo expresado, los estudiantes nos comentan cuáles fueron los cambios que notaron en sí mismos, tras salir de la secundaria y su trayectoria en el CONALEP.

#### Transformaciones y cambios

La educación como experiencia, está llena de acontecimientos, encuentros y reencuentros con lo desconocido, con los otros y consigo mismos, los acontecimientos vividos significan algo en quienes los padecen y les permiten pensar en lo que lo vivido hizo en los estudiantes, tal como Contreras y Pérez de Lara (2010) formulan que “una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella” (p. 24). Que la experiencia sea subjetiva, implica la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo, desde la diferencia y la singularidad. Por lo tanto, los estudiantes pudieron reflexionar sobre lo que ha cambiado en ellos, después de partir de la secundaria y su trayectoria en el CONALEP; expresaron de qué manera su vida y su percepción de sí mismos fueron trastocadas. Los estudiantes consideran que hubo cambios personales:

Uno ya piensa más las cosas y ya no estás todo tontito y aparte eso de no juzgar a las personas por su portada ni conocerla, entonces, yo creo que sería eso y pues tampoco he cambiado mucho, porque como le digo, cuando he salido con mis amigos de la secundaria o hasta de la primaria, siguen siendo iguales, bueno, algunos, porque hay unos que sí se crecen (S17, 6SHPC).

En la secundaria, siento que el trato era como estar más atrás de los niños, como que sí, los niños eran obviamente más inmaduros, entonces tenían que entrar atrás de ellos y aquí en el bachillerato, pues sí igual hay algunos niños, pero, en general, siento que ya son como más enfocados en lo que quieren (S16, 4A).

Los comentarios anteriores hacen referencia a una cuestión de madurez, al señalar que el trato en la secundaria era como “niños”, “estar atrás de ellos” y el hecho de crecer y estar en otro nivel educativo, implica un cambio de pensamiento, de pensar más las cosas, medir las consecuencias, juzgar opciones, etc. Por otra parte, se asocia el acto de no pensar con la noción de “tontitos”, es decir, se niega la capacidad de pensar más allá, tendencia que se transforma en el CONALEP. Las siguientes declaraciones advierten el cambio en el ambiente escolar, de la secundaria al CONALEP:

Yo fui a una secundaria que tenía mala fama por los estudiantes, pero ahorita ya sé que no era por los estudiantes, sino era por los maestros y la gente que trabajaba allí, que era la que siempre te estaba retando, no retándote a algo bueno en lo escolar, sino retándote de que a veces te querían pegar y pues claro, uno de secundaria sí te sientes muy *arre* y pues les contestas o hasta ya te haces de golpes, en mi secundaria se hacían de golpes con los maestros. En la secundaria me sentía muy *gallito* “aquí soy el que mando y todo”, y ya cuando entré al CONALEP, aprendí a que llegas y va a haber uno mejor que tú respecto a lo escolar y pues ha hecho que sea más como sumiso, no que me deje, pero sí saber cuándo quedarme callado y eso es lo que ha pasado de secundaria a la prepa (A18, 6M).

El estudiante comenta que estudió en una secundaria en la que había violencia e incluso golpes entre maestros y estudiantes, cuestiones que le hicieron estar a la defensiva y sentirse “muy gallito”; en el CONALEP aprendió a controlarse y saber cuándo quedarse callado, para no incurrir en la violencia, además sostiene que fue en la escuela en donde aprendió los valores que le permiten ser constante, respetuoso y amable, es decir, aprendió a ser buena persona.

[La escuela] te ayuda a reforzar esos valores que casi ni te enseñan en la casa, porque yo no aprendí a respetar a las personas o a ser amable en mi casa, ni mucho menos en la calle. Esos valores yo los aprendí en la escuela, aprendí a ser constante. La gente piensa que la escuela es aburrida porque nada más vas, te sientas y escuchas a un maestro hablar, hasta por siete horas, y bueno, yo no lo veo así. Yo veo son muchos maestros que ya tienen treinta años y pues tienen una gran experiencia, *óra* sí que, de la vida buena, y he aprendido a mezclar eso que me enseñaron en las calles con lo que me enseñaron en la escuela, para, por ejemplo, hablarle a usted correctamente, no faltarle al respeto a usted u otra persona. Yo creo que eso es lo más importante que no les dicen a los chavos, es que te enseñan a ser buena persona, pero muchos piensan que la escuela es para que tú sepas algo más, algo más de lo escolar (A18, 6M).

Este participante exalta el valor de la escuela, como formadora de buenas personas. Señala que, tras vivir en un contexto de violencia, tanto en la escuela, como en las calles, en el CONALEP consiguió adoptar valores que le permiten convivir con respeto y amabilidad. De la misma forma, expresa que en la escuela no sólo se aprenden cuestiones escolares, sino más allá. Por otro lado, una estudiante señala que hubo mucha diferencia entre el ambiente de la secundaria, pues ahí realizaba múltiples actividades que la estimulaban intelectualmente y le permitían aprovechar el tiempo, debido a eso, indica que entrar al CONALEP sí fue un cambio radical:

Pues es que en la secundaria era toda la mañana y parte de la tarde, pues sí sentí un cambio muy radical, pues sentía que desperdiciaba mi tiempo. En la secundaria lo aprovechaba muy bien porque iba a tres talleres y mi mente sentía que estaba más despierta en la secundaria, porque no solamente aprendí de programación y sistema binario y de más, sino que también aprendí a dibujar, aprendí a hacer manualidades, alebrijes aprendí a estar como en un teatro y aparte tenían actuación. Bueno, yo siento que todas esas actividades... Cuando entré al CONALEP y fue de “¡Ay! Esto es ser chavo”, porque la mayoría era de “vamos a una fiesta” y yo era de “yo quiero nadar, yo quiero dibujar”, ése fue el cambio, porque estamos de acuerdo que en la secundaria hacía muchas cosas que me mantenían despierta y en el CONALEP nada más me mantenía despierta en la mañana (K21, EASHPC).

La joven señala que en el CONALEP desperdiciaba mucho el tiempo, pues estaba acostumbrada a realizar actividades que en el bachillerato ya no podía hacer, además tenía intereses distintos a sus compañeros. Sin embargo, reconoce que fue en el CONALEP en donde pudo tratar su timidez y tener claros sus intereses, así como pensar de otra forma:

Ya hablo más, mi timidez ya es diferente, ya tengo claro qué es lo que quiero y también muchas personas, amigos externos de la escuela, pues ellos mismos me han dicho que incluso mi forma de pensamiento va bien, o sea, no tengo ideas malas, o sea, voy sobre la marcha. Pues porque a pesar de todo, pues ya sé cómo dirigirme hacia las personas y además también sé que no nada más se les cuelga y ya, sino que también la realidad es diferente y que no me debo de conformar con lo que tengo, que no me tengo que sentir sola y tampoco me tengo que sentir inferior y que realmente todo es posible. O sea que, a pesar de que yo estuve ahí, nunca fue que reprobara y aparte también nunca decaí, entonces yo sí creo que hubo apoyo entre algunos profesores y entre mis únicos amigos que tuve, y pues sí es una lección aprender de ello para crecer (K21, EASHPC).

Otra estudiante declara que, en la secundaria, el ambiente en el que se desenvolvía estaba conformado únicamente por niñas, de modo que convivir con el otro género,

sí cambio su forma de relacionarse con los jóvenes, pero señala que, en cuanto a personalidad, no ha cambiado, pues la escuela no define quién eres:

Yo fui a una escuela de niñas, en ese sentido del ambiente sí cambió, entonces sí lo veo diferente el relacionarme con más niños, pero yo siento que no he cambiado mucho, porque si eres de una forma, siento que así tienes que ser siempre, o sea, sí debes tener tus cambios, pero no así tan drásticos de “como ya vas en otra escuela, ya eres otra persona”, no. Debes mantener tu sencillez, así como eres (M17, 6SHPC).

La transformación de pensamiento, actitudes y valores, ayudan a los estudiantes a plantearse nuevamente sus expectativas de futuro, en algunos casos serán las mismas que cuando ingresaron al bachillerato y para algunos se habrán transformado, tras su salida de éste.

#### Proyectos a futuro

En un apartado anterior, se planteó que es en la juventud, cuando los estudiantes deben decidir sobre su futuro, es el momento en el que deben plantear su convicción, así como construir, reafirmar o reconducir su proyecto de vida a futuro. Pero, a diferencia del proyecto hacia el futuro, tal vez incipiente, de la secundaria, el proyecto de la media superior hacia el futuro puede sentar mejores bases para que los jóvenes realicen los planes y estrategias pertinentes, para alcanzar sus metas. Dadas las circunstancias, los estudiantes señalan que, si bien, saliendo de la preparatoria pueden entrar a trabajar de inmediato, solamente un participante expresó querer incorporarse al mercado laboral, los demás tienen sus aspiraciones en la educación superior, incluso, una joven logro ingresar a la universidad y plantearse nuevas metas.

El estudiante, que sí quiere dedicarse a la profesión de mecánica automotriz, tenía ese proyecto desde la secundaria y su expectativa es poner un taller, en conjunto con algunos compañeros:

Pues yo me veo y esperemos que así sea, me veo yo tranquilo, ya sin preocupaciones, trabajando en lo que me gusta, incluso hay unos proyectos con unos compañeros para hacer varios talleres y espero que sí se logre y pues sí me veo viviendo y manteniéndome de eso, de esos talleres (A18, 6M).

Por otro lado, quienes buscan hacer una carrera universitaria comentan:

Después de los estudios (...) tengo una licenciatura en inglés como próximo plan y estoy soñando y construyendo día a día mi objetivo, y espero, en Dios Padre, si la vida me lo permite, lo quiero lograr, si tengo más adelante dos o cuatro años, o a medio plazo buscar trabajo (D17, 6A).

Hay que recordar que este estudiante tenía como expectativa, incluso antes de la secundaria, estudiar inglés, por lo que su proyecto sigue en pie. Sobre el proyecto, otra estudiante comenta:

Mi meta [en la secundaria] era ésa y para tener mi pase automático a la UNAM, pero ya después de que no se pudo, pues digo “no es imposible”, porque tenemos esta oportunidad de entrar todavía, entonces yo quería antes estudiar psicología o derecho. Y cuando hice mi servicio, pues es derecho laboral ahí, y me dijeron que ellos me podían apoyar y era más fácil, pero en prestarme libros y así. Y sí quiero derecho, pero dos ramas o si se puede tres, y ya después de tener una estabilidad en un trabajo, a lo mejor poder seguir estudiando y así (S17, 6SHPC).

En el caso de esta estudiante, tampoco hubo un cambio en sus expectativas, aún quiere ingresar a la universidad, pero estaba entre dos opciones y ahora se inclina más hacia derecho. Señala que tiene apoyo de algunas compañeras del servicio, que pueden prestarle libros y algunos otros recursos. También comenta que intentó realizar el examen de ingreso a la universidad, pero no se quedó, por lo que, en adición, narra:

Voy a hacer ya la segunda vuelta y en caso de no quedarme, a lo mejor sí me meto a trabajar y pagarme un curso de inglés mientras, y prepararme para la otra vuelta (S17, 6SHPC).

También están las estudiantes que, a lo largo de su paso por el CONALEP, sus expectativas cambiaron y sus intereses van en una dirección diferente, a la que se habían planteado antes de ingresar al colegio. Al respecto refieren:

Muchas veces, aunque tengas un plan, siempre va cambiando todo, porque yo igual cuando entré a la escuela dije “no, sí quiero turismo” y ya después que me fui dando cuenta de muchas cosas, dije “como que creo que no, creo que voy a cambiar”. De hecho, ahorita cambié un poquito mis planes y estaba entre economía o relaciones internacionales, de hecho, ya las estuve investigando un poquito y están en la UNAM las dos, entonces me gustaría... todavía no sé bien cuál, pero estoy entre esas dos (S16, 6A).

Al principio, la estudiante quería estudiar turismo, sin embargo, sus planes han cambiado y, ahora, quiere estudiar economía o RI en la UNAM; aunque todavía no está del todo clara su orientación. También señala que, a raíz de su estancia en el

programa de formación dual, busca un estilo de vida diferente y tiene un plan más o menos sólido:

Yo, en lo personal, siento que soy una persona que como que busca cosas para mí, por ejemplo, no me gustaría estar toda mi vida en una oficina, matándome de ocho de la mañana a seis de la tarde. Entonces, pues yo lo que quiero es poder terminar mi carrera y pues como independizarme y crear algo nuevo, como, por ejemplo, yo estaba pensando, después de que ya terminara mi carrera, empezar a ahorrar dinero para poder hacer un proyecto de casas en la playa y ya, de ahí, como yo poder tener un sustento y seguir creciendo (S16, 6A).

Otra estudiante también relata su cambio de planes, luego de quedarse en el CONALEP:

Yo si me quedaba en mi primera opción, yo no me veía más allá de quedarme allí, [quería estudiar] medicina, pero no sabía en qué, y ya después de que me enteré que me quedé ahí [en el CONALEP], ya como que empiezan a cambiar tus ideas y terminé queriendo otra cosa, [ahora quiero] nutrición. Ya me metieron a una escuela de paga, dura tres años mi carrera [en nutrición], entonces a los 23 ya tengo que estar terminando la carrera y sí me gustaría tener un posgrado o algo así, seguir estudiando para poder estar mejor preparada y al mismo tiempo trabajar (M17, SHPC).

En ese sentido, esta joven ya tiene acceso a la educación superior y, además, señala que sí hizo su examen para la UNAM, pero no se quedó, por lo que su mamá decidió que estudiaría en una institución de paga, para no perder el tiempo:

Sí lo hice, pero no me quedé, entonces mi mamá me dijo: “No quiero que andes perdiendo el tiempo esperando otro año, mejor te pago la escuela, sabemos que la vas a hacer en tres años y mejor aprovechas el tiempo, en vez de andar esperando a ver si te quedas”.

Con referencia a lo anterior, es claro que el apoyo y los recursos económicos son importantes a la hora de elegir escuela y aunque se presentaron cambios en la elección de carrera, la expectativa de esta estudiante siempre fue ingresar al nivel superior y estudiar una carrera universitaria, para después trabajar y hasta continuar con sus estudios de posgrado.

Finalmente, en cuanto a los testimonios, se tuvo la oportunidad de entrevistar a una estudiante de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), quien fue estudiante de la carrera de SHPC, quien, además de compartir su experiencia como estudiante de CONALEP, también comentó sobre su proceso de transición hacia la

educación superior. Esta exalumna señala que su estancia en el CONALEP fue difícil, a pesar de que fue su primera opción, pues, como ya se indicó, esta decisión la tomó por presión de sus padres. Ella no logró sentirse identificada como estudiante del CONALEP, por lo que buscaba otras alternativas, otros espacios, otros pares, fuera y dentro del colegio, para poder sobrevivir a su estancia.

Yo estudio la carrera de Ciencias Genómicas y yo entré ahí por un sorteo, en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, yo solamente hice un examen y eso fue para el Politécnico, pero no me quedé, yo quería estudiar Ingeniería Biomédica, pero no me quedé y yo siento que eso también repercute también en el CONALEP, porque, ahí, nada más te enseñan lo básico de bachillerato y, además, que a partir de cuarto semestre entras bien, bien a la carrera, así de lleno y nada más se dedican a eso. Entonces, a mí sí me hizo mucha falta estudiar un poco más, porque no tuve ningún curso y la verdad ya no lo volví a intentar porque, en ese momento que yo hice mi examen, que fue en el 2016, nada más hice una vuelta y la otra desconozco por qué la cancelaron, pero ya no se dio. Entonces, me tomé mi año, que fue cuando trabajé en la delegación y ya entré a esta escuela, y me gusta porque ahí sí ves el lado humanitario, ese lado que nunca vi en el CONALEP (K21, EASHPC).

Esta joven universitaria señala que no logró quedarse en el IPN, pues no tuvo los puntos necesarios para ser aceptada, además, señala que los conocimientos que el CONALEP imparte no le fueron suficientes para ingresar al Politécnico, puesto que los cursos se enfocan en la carrera técnica, desde el cuarto semestre. Igualmente, señala que le faltó estudiar más, pues no se preparó mediante ningún curso, por eso optó por participar en el sorteo de la UACM, señala que, a diferencia del CONALEP, en la universidad sí “ves el lado humanitario”.

Pues porque aquí la mayoría de personas sí saben lo que quieren y, además, aquí las cosas son más claras, son más objetivos, obviamente, como todo estudiante universitario, obviamente te cuestionas de muchas cosas, pero yo pienso que es parte del proceso, es parte de esa transición del adolescente al adulto y saber qué es lo que quieres, yo siento que ésa es la parte que hace la diferencia del CONALEP, porque, a pesar de que yo desconocía muchas cosas, todavía era un niña, pero sí estaba consciente de lo que realmente yo quería. Entonces, sí hace falta muchísimo apoyo de la cabeza, que es el director, de una estructura muy compleja para todos, que todos se beneficien, que sí sea un ámbito profesional, pero que también sea ese ámbito humanitario, que no se deje a un lado. Porque siento que es muy importante que los alumnos del CONALEP sean más interesados en hacer las cosas, que hagan las cosas bien, que no nada más las hagan por hacer y que se sienten muy inferiores a las otras instituciones, que, por el hecho de estar ahí, ellos mismos se crean esas ideas de que, pues ya se quedaron ahí y se les va el interés por completo, yo siento que hace falta más comunicación y una mejor estructura en el CONALEP (K21, EASHPC).

A la par, expresa que su percepción, como exalumna de CONALEP, la hacía sentir mal, pues, en cuanto a conocimientos, estaba atrasada o limitada, con respecto a sus amigos de CCH. Y al solicitar ciertos intereses, los profesores se los negaban porque no estaban en el programa e, incluso, junto con otros compañeros, le daba pena decir que estudiaba ahí, porque el nivel académico no era el mismo, por lo tanto, se sentía inferior:

Sí, sí me llegue a sentir muy mal y en ese aspecto... sí había momentos en lo que, mientras yo sabía apenas lo básico de álgebra, mi primo ya sabía de ecuaciones más avanzadas, también sabía de cálculo, de física y todo eso, y sí me hacía sentir mal, porque, a pesar de que yo le dijera a mi profesor, a veces me decían que no, que por que no estaba en el programa y que nada más era eso. Entonces, también siento que el que te limiten, también te hace desanimarte mucho (...) y sí había personas que estuvieran porque sí les gustara la carrera de Mecánica o Protección Civil, también tuvieron su momento en que se sentían *chiquitos* o hasta les daba pena decir en dónde estaban, por el simple hecho de que el nivel académico no era el mismo, es que sí son muchos factores para que los alumnos del CONALEP y yo como exalumna nos sintamos inferiores (K21, EASHPC).

Sin embargo, ya en la Universidad, esta informante continua con su orientación hacia las ciencias que, desde la secundaria tenía claro, y ahora es una feliz universitaria, con proyectos y expectativas claras:

(...) y la universidad pues la amo. Me gustaría dar clases de Bioquímica, ahí en la universidad donde estoy, pero también me gustaría especializarme en la misma carrera o viajar, incluso trabajar, obviamente, en otro país (K21, EASHPC).

Estudiar en el CONALEP tiene diversos significados para los estudiantes. Aunque la mayoría de los entrevistados lo vieron como un paso para la universidad, es verdad que también se transformaron, cambiaron sus planes, expectativas, actitudes y, muy importante, se plantearon nuevas rutas para conseguir sus objetivos. El CONALEP fue una experiencia que los marcó y esas huellas son imborrables, pues se transformaron a raíz de ellas. Y a pesar de que sus expresiones están contenidas en categorías amplias, la huella y singularidad de cada uno está reflejada, pues, como dice el refrán: “Nadie experimenta en cabeza ajena [ni en cuerpo ajeno]”.

## Última parada del recorrido. Reflexiones finales

Hechas las consideraciones anteriores, me gustaría compartir que, desde que era pequeña, mi sueño siempre fue ser maestra. Nunca tuve claro por qué, pero la respuesta a la pregunta obligada siempre fue ésa. No sabía de qué materia ni en qué grado, ni en qué escuela, pero lo sabía. Más tarde, dejé de lado la idea de ser maestra y comenzó un limbo de indecisión, sobre lo que quería hacer en el futuro; pasé de querer estudiar Turismo a Biología Marina, después fui de querer ser corresponsal de guerra a presentadora de televisión, lo que me llevó a elegir la carrera de Comunicación.

Debo decir que, el factor definitivo, por el que me decidí por esa disciplina, fue que no tenía matemáticas: tengo esquemas (Cole, 1999) muy arraigados, por medio de los cuales siempre creí que no era buena para ellas. Finalmente, como dicen, “todos los caminos llevan a Roma”, mis elecciones, tanto de preparatoria, como de carrera y de preespecialidad, me llevaron a recuperar el camino hacia la docencia. Estas decisiones me ayudaron a definir qué disciplina quería aprender para compartir y a qué nivel hacerlo. Empero, en el campo de la investigación, me sentía insegura y debo admitir que también tenía una concepción muy limitada, incluso, un tanto negativa sobre ella. Yo ya poseía la noción de que la investigación era muy importante en la docencia, pero no alcanzaba a ver su importancia real, para comprender los acontecimientos educativos, por lo que la veía complicada y tediosa.

Cabe agregar que siempre me ha gustado la escuela, estudiar, aprender nuevas cosas y conocer personas nuevas, con las cuales compartir conocimiento, por eso ingresé a la maestría en Pedagogía, además de que, en mi trayectoria como docente, me interesó una comunidad en específico: la de los estudiantes del CONALEP.

En este viaje llamado tesis, me vi obligada a confrontar mis preceptos y prejuicios sobre la investigación, para vivirla, sentirla y experimentarla de otra forma. Debo asumir y reconocer que tuve muchas dificultades y deficiencias como estudiante, sin embargo, la que más me costó sortear fue la de escribir. Al principio de cada

capítulo, luchaba contra el “síndrome de la página en blanco” y, en definitiva, enfrentarme al folio en blanco era inquietante y muy frustrante; este choque, en muchas ocasiones, me hizo pensar en el abandono. Mientras postergaba la escritura, recurría a los autores y a los textos, para poder encontrar la forma y el sentido, pero nunca tuve la sensación de haber terminado de consultar fuentes, para, justamente, comenzar a escribir.

No obstante, las fuentes que consulté me ayudaron a bosquejar, mentalmente, mi escrito. Siempre tenía la sensación de tener clarísimo lo que debía hacer y cómo estructurarlo, pero, al intentar trasladar lo de mi cabeza a un texto, de pronto se esfumaba todo. La claridad que creía tener se volvía caos y no encontraba cómo convertir las ideas en palabras, oraciones y, finalmente, en párrafos. Sin embargo, coincido con García Martínez (2019), en que:

1) [Investigar y] escribir en educación implica[n] andar caminos indómitos, sin renunciar, ya que el hecho renunciar, implica la renuncia a sí mismo; 2) que la pérdida de sentido te lleva a habitar de otras formas, y en el sin-sentido siempre existirá un resquicio en el que otros sentidos se harán presentes (p. 206).

Hago este recuento de mi experiencia y mis caminos transitados hasta ahora, ya que, en el recuerdo, se vive de otra forma una experiencia, que abre paso a otra experiencia completamente nueva. Recordar me hace reconocer que, a pesar de que existen destinos proyectados, los caminos por los que transitamos están llenos de acontecimientos que marcan el rumbo e, incluso, el destino de llegada. En este sentido, llegar hasta este punto de mi vida personal, profesional y académica, me hace más abierta hacia los acontecimientos, lo desconocido y hacia los otros.

En esta misma dirección, experimentar la investigación sobre la experiencia fue un terreno complejo, en el cual me tuve que posicionar, desde una postura interpretativa. Para aprehender la experiencia de los estudiantes, abandoné los típicos debates, entre investigación cualitativa y cuantitativa, para apoyarme de la complejidad; reconocí la multiplicidad, opacidad, duda, contrariedad y aleatoriedad de la educativo, como objeto de estudio, así como de la multirreferencialidad, que me permitió echar mano de todas las disciplinas, para comprender los conceptos

necesarios y, de este modo, interpretar la experiencia escolar de los estudiantes del CONALEP.

La investigación educativa me permitió ahondar en algunas de las problemáticas más importantes en la educación media superior: el abandono y la permanencia escolar, lo que implicó considerar diferentes planteamientos, perspectivas, disciplinas y especialidades y culminó en este trabajo recepcional; comprendió todo un ejercicio de acercamiento para conocer la realidad de los estudiantes entrevistados, de acuerdo con los elementos presentes en un momento y contexto específicos, sin dejar de lado la naturaleza compleja de las interacciones que allí convergieron. Llevar a cabo esta labor implicó, plantear iniciativas que permitieran, de acuerdo con un conjunto de cualidades, recrear, reconstruir y repensar la realidad, puesto que, en el ámbito educativo, no se puede aislar de las subjetividades de los sujetos, continuamente sumergidos en las complejidades propias de su naturaleza, lo que extrapola al continuo humano, en su tránsito por el sendero de la vida.

Asimismo, la investigación en educación y pedagogía responde a las consolidaciones de ciertas formas de ver el mundo y al ser humano. Por lo tanto, a partir de estas formas, los investigadores tratan de comprender esa realidad, acudiendo, en primera instancia, a las herramientas del conocimiento que tienen a la mano y, en segunda, a la acumulación histórica, que, en conjunto, dota de relevancia al contexto sociocultural y el significado de los actos humanos. En otras palabras, esta orientación valora, en gran medida, las vivencias que el ser humano ha tenido, como producto de la forma en que percibe y vive esa realidad. Igualmente toma en cuenta sus ideas, sentimientos y motivaciones, por lo que es necesario complementar estas visiones, para lograr un mejor acercamiento a la realidad educativa y comprender que los sujetos viven, sienten, experimentan de la forma en que sus circunstancias se lo permiten y al mismo tiempo son parte de la sociedad y tienen un rol que cumplir, en este caso el de estudiantes.

Este trabajo se sustenta en una diversidad de teorías, métodos y estrategias, que constituyen el pluralismo fortalecedor, cabe aclarar que la intención no fue la de

contraponer todas esas teorías, métodos y estrategias; al contrario, el propósito fue estructurar el proyecto, de tal forma que todo lo teórico se complementara, para que me permitiera comprender la realidad de los estudiantes del CONALEP.

Por otra parte, desde un enfoque interpretativo, los resultados no estuvieron previstos, ni se partió de certezas previas, ordenadas y deterministas. En cambio, el método que se propuso fue el de un viaje desafiante, “una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado e imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante... es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente” (Morin, Ciurana y Motta, 2006, p.17).

En lo referente a las voces de los estudiantes, es importante señalar que no se pretende generalizar los hallazgos, puesto que el objetivo era la comprensión de la experiencia única e irrepetible de los jóvenes estudiantes del CONALEP. Así que se dio un vuelco a la estrategia, para tratar de conocer los hechos, procesos y fenómenos en general, sin limitarlos sólo a la cuantificación de algunos de sus elementos, debido a que la realidad cambia y se transforma, por ende, las generalizaciones no constituyen el principio de verdad, pues se está frente a peculiaridades que no responden a un mismo entorno que, además, está conformado por condiciones y circunstancias ampliamente variables. En ese sentido, la investigación en este contexto no está agotada, al contrario, ofrece una oportunidad para seguir estudiando la experiencia escolar en el CONALEP, nutriendo el saber que se construye provisionalmente.

Como parte del trabajo de análisis, fue importante reconstruir los significados y el alcance de los conceptos del referente teórico, para relacionarlos a partir de la construcción de categorías intermedias que permitieran tejer lazos entre el referente teórico y el referente empírico. La intención no era “calzar” la teoría a los testimonios de los jóvenes, puesto que, trasladarla mecánicamente, podría encajonar y desfigurar la particularidad del objeto de estudio (Buenfil, 2011).

Cabe recordar que la categoría intermedia funge como nexo entre el referente teórico y el empírico. Para sustentar esto, Buenfil (2011) afirma que el recurso analítico se emplea para tejer lazos que permitan transitar entre lógicas y conceptos,

ubicados en el plano de lo general y abstracto, al plano de lo particular e histórico, de manera que “esta figura de intelección se construye *ad hoc* [...] es una herramienta analítica que depende de su relación con el objeto en construcción [...]” (p. 260). Por lo tanto, las categorías que se presentan en el último capítulo permitieron articular la teoría de la experiencia en el campo educativo, como la experiencia escolar, con el referente empírico.

Como todo texto, este trabajo es perfectible y deja abiertas varias interrogantes que pueden profundizarse en posteriores investigaciones. Sería interesante recuperar el concepto de cultura escolar y ahondarlo en el contexto del plantel Azcapotzalco, así como poner énfasis en el desarrollo de la educación profesional técnica en México. En esta misma línea, si bien en el primer punto se habló de las características de las relaciones entre docentes, estudiantes y administrativos, no se hizo una descripción detallada de la cultura escolar y tampoco se desarrolló el concepto desde alguna postura teórica. En cuanto al segundo punto, se puede profundizar en el declive de la formación técnica, así como en el periodo de auge del CONALEP, cuando se configuró como la respuesta a una necesidad de formación para los jóvenes. Igualmente, será significativo profundizar en los planteamientos de los autores, así como en la articulación de lo obtenido en las entrevistas con la teoría, para que esta información no permanezca en el plano descriptivo. Por último, me gustaría más adelante analizar, articular y discernir con mayor puntualidad los planteamientos epistémicos y conceptuales de los autores revisados.

Esta investigación se articuló debido a mi interés por conocer la experiencia escolar de los estudiantes del CONALEP. A partir de ahí, uno de mis propósitos fue abonar a la línea de investigación sobre estudiantes de bachillerato y abrir brecha en la ampliación de experiencias y trabajos en el nivel profesional técnico, sobre todo, desde la recuperación de las voces del alumnado.

Puedo concluir que, en las nociones de experiencia, educación, joven y estudiante, habitan diversos significados, sin embargo, siempre hay uno que los liga y los encamina, ya sea hacia un hilo de sentido o hacia un viaje; de la misma forma, los conduce a un punto de salida y un punto de llegada, a través de donde los jóvenes

estudiantes sortean ciertos peligros y, tras sortearlos, quedan marcados, esa marca los transforma y configura su experiencia, tanto en la vida personal, como en la vida escolar. En ese sentido, los significados, que los estudiantes le otorgan a su experiencia en la escuela, están en función de sus tránsitos pasados y sus miradas hacia el futuro.

Finalmente, el pasado y el presente de los jóvenes está mediado por un contexto político, social, cultural y educativo, que ciñe sus planes y, en algunos casos, los frustra, pues la injusticia es parte de todo sistema social. En efecto, el examen de asignación es injusto con los que menos recursos tienen; empero, los participantes me dejaron claro que la preparatoria sólo es un paso hacia la universidad y que la escuela no define quién eres, aunque en los debates y las teorías, se diga lo contrario.

## Referencias

- Abad, M. (2002). Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. *Última Década*, (16), 4-21. <https://www.redalyc.org/pdf/195/19501605.pdf>
- Aberastury, A. (2006). El adolescente y la libertad. En A. Aberastury y M. Knobel (eds.), *La adolescencia normal un enfoque psicoanalítico* (pp. 15-28). Paidós Educador.
- Adrián, J. E. y Rangel, E. (2007). *La transición adolescente y la educación. Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (SAP001)*. <http://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20Personalidad/Curso%201213/Apuntes%20Tema%201%20La%20transicion%20adolescente%20y%20a%20educacion.pdf>
- Alcázar, L., Rendón, S. y Wachtenheim, E. (2001). Trabajando y estudiando en América Latina rural: decisiones críticas de la adolescencia. *Documento de trabajo*, (3), 1-44. <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/LATRABAJA NDO%20Y%20ESTUDIANDO.pdf>
- Alejos, Y. y Sandoval, E. (2010). Significatividad del proyecto de vida en el estudiante de Educación. *Educare*, 14(3), 123-134.
- Allport, G. (1966). *Personalidad. Configuración y Desarrollo*. Editorial Herder.
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Editorial La Oveja Negra.
- Álvarez, F. J. (2014, 12 de abril). Etimología de «estudiante» y «alumno». *Gramática histórica del castellano Blog*. <https://www.delcastellano.com/etimologia-estudiante-alumno/>
- Arango, J., Gómez, L. y Gómez, M. (2008). El cómic es cosa seria. El cómic como mediación para la enseñanza en la educación superior caso Universidad Nacional, Universidad de Medellín y Universidad Pontificia Bolivariana. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 7(14), 15-32. <https://doi.org/10.22395/angr.v7n14a1>
- Ardoino, J. (1988). El análisis multirreferencial. En Publicaciones ANUIES. [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista87\\_S1A1ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf)
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en la educación*. Paidós.
- Bárcena, F. y Jover, G. (2006). *El pathos de la novedad en educación. En torno a Hannah Arendt y John Dewey*. XXV Seminario interuniversitario de teoría de la educación. "Las emociones y la formación de la identidad humana". Universidad de Salamanca. Salamanca. <http://www.redsite.es/docu/25site/ad4barcena.pdf>
- Bárcena, F. y Mèlich, J-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.

- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J-C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40(1), 233-260. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_40-1\\_11](https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-1_11)
- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24(67), 135-156. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S16074041200200010003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16074041200200010003&lng=es&nrm=iso)
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1989). Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. En J.G. Sacristán y A. Pérez Gómez. (1989). *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 20-36). Akal.
- Bourdieu, P. (1990). La “juventud” no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp.119-127). Grijalbo; Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos*. Siglo XXI.
- Bouzas, J. A. (coord.). (2015). *Las nuevas condiciones del trabajo en el contexto de la globalización económica: ¿hacia un nuevo derecho del trabajo?* UNAM. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/iiecunam/20170531050423/pdf\\_1406.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/iiecunam/20170531050423/pdf_1406.pdf)
- Brito, R. (1996). Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la reconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud. *Jóvenes* 1(4), 24–33.
- Buenfil, R. (2011). Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en investigación social. Editorial Académica Española.
- Butti, F. (2016). *Adolescencia y juventud. Entre los estereotipos y la construcción de la subjetividad*. Universidad Nacional de Villa María.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Secretaría de Servicios Parlamentarios. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_080520.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_080520.pdf)
- Campdepadrós, R. y Pulido, C. (2009). La Sociología de la Educación desde la Pedagogía Crítica. En R. Flecha García, y S. Steinberg (coords.), *Pedagogía crítica del S. XXI [monográfico en línea]*. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 56-73. [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/3960/3983](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/3960/3983)

- Canales, M. (1995). Sociologías de la vida cotidiana. En M. Garretón y O. Bravo (comps.), *Dimensiones actuales de la sociología*. Allende Editores.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad* (Vols. 1 y 2). Tusquest.
- Castello, L.A. y Mársico, C. T. (1995). *Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente*. Altamira. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/35/35CASTELLO-Luis-MARSICO-Claudia-Que-es-educar.pdf>
- Cole, M. (1999). Poner la cultura al centro. En *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro* (pp.113- 137). Ediciones Morata.
- Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Morata.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ) y Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2004). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias* (LC/L.2180). [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2785/S2004083\\_es.pdf;jsessionid=0FB2B68BC9B1A7F704CFB6860C9748F6?sequence=1](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2785/S2004083_es.pdf;jsessionid=0FB2B68BC9B1A7F704CFB6860C9748F6?sequence=1)
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). (2017). *Pertinencia de la oferta educativa 2017*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/295772/Estudio de Pertinencia de la Oferta Educativa 2017.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/295772/Estudio_de_Pertinencia_de_la_Oferta_Educativa_2017.pdf)
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. (09 de enero de 2020a). *Convenios de Colaboración con el Sector Productivo*. <https://www.gob.mx/conalep/acciones-y-programas/convenios-de-colaboracion-con-el-sector-productivo>
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. (09 de enero de 2020b). *Becas del Sector Productivo*. <https://www.gob.mx/conalep/acciones-y-programas/becas-externas-y-estimulos-economicos?idiom=es>
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. (09 de enero de 2020c). *Vinculación con Empresarios*. <https://www.gob.mx/conalep/acciones-y-programas/vinculacion-con-empresarios>
- Contreras, J. (2009). Prologo. En C. Skliar y J., Larrosa (comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Corica, A. (2010, 10 de diciembre). *Entre lo posible y lo deseable: Expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria* [ponencia]. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5424/ev.5424.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5424/ev.5424.pdf)
- Coulon, A. (2005). *El Oficio del Estudiante. La entrada a la vida universitaria*. Antrophos.
- Cultura Colectiva. (2019, 31 de octubre). *Del estigma al prestigio, así fue la evolución del CONALEP*. *Cultura Colectiva Noticias*. <https://news.culturacolectiva.com/mexico/del-estigma-al-prestigio-asi-fue-la-evolucion-del-conalep/>

- D' Angelo, O. (2002). El desarrollo profesional creador (DPC) como dimensión del proyecto de vida en el ámbito profesional. *Revista cubana de psicología*, 19(2), 106-114. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n2/03>
- Dávila, O. y Ghiardo, F. (2005). De los herederos a los desheredados. Juventud, capital escolar y trayectorias de vida. *Revista Temas Sociológicos*, (11), 173-220.
- De Garay, A. (2012). *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/28oct-DeGaray.pdf>
- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. Siglo XXI.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y Educación*. Morata.
- Díaz S. J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 431-457. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002906.pdf>
- Díaz-Barriga, Á. (2014). El papel de los instrumentos de mediación entre teoría y datos en la construcción y desarrollo de una investigación. En Á. Díaz-Barriga y A. Luna (coords.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 43-67). Universidad Autónoma de Tlaxcala-Díaz de Santos.
- Dilthey, W. (1905). Poesía y Experiencia. En M. Jay. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós.
- Dubet, F. (2005a). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Dubet, F. (2005b). Los estudiantes. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (1). <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Dubet, F. (2009). Las paradojas de la integración escolar. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (19), 197-214. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539801010.pdf>
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades* (H. Pons, trad.). Amorrortu.
- Dubet, F. y Martuccelli D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Ducoing, P. (2007). La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 12(032), 7-36. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n032/pdf/N032B.pdf>
- Ducoing, P. (ed.). (2016). La especificidad de lo educativo: un acercamiento a la presentación del libro. En *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. Plaza y Valdés; Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación.

- Duque, P. A., Rodríguez, J. C. y Vallejo, S. L. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* [tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>
- Durán, D. (2010). Corrientes críticas en educación: cuestionamiento de la didáctica mexicana. En P. Ducoing (coord.). *Pensamiento crítico en educación* (pp. 217-252). UNAM- IISUE.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Narcea.
- Elosúa, M. R. (1994). Estereotipos y su incidencia educativa. En *Interculturalidad y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios*. Narcea.
- Erazo, E. D. (2009). De la construcción histórica de la condición juvenil a su transformación contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencia Social de la niñez y juventud*, 7(2), 1303-1329. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianzacindeumz/20131127113116/art.EdgardiErazo.pdf>
- Erikson, E.H. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Paidós.
- Ezcurra, A. M. (2011). *La igualdad como punto de partida. Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Los Polvorines; Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezpeleta, J. (1992). Momentos de la investigación. Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En J. Ezpeleta y A. Furlan (comps.). *La gestión pedagógica escolar*. UNESCO/OREALC Santiago.
- Experiencia. (2020). En *Diccionario Etimológico Castellano en Línea*. <http://etimologias.dechile.net/?experiencia>
- Fandiño, Y.J. (2011). Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. *Revista Iberoamericana de Educación superior*, 4(II), 150-163. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v2n4/v2n4a9.pdf>
- Ferrándiz, F. (2011a). Conversaciones y entrevistas. En *Etnografía contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro* (pp. 111-133). Anthropos; UAM-I.
- Ferrándiz, F. (2011b). La observación participante. En *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro* (pp. 83-94). Anthropos; UAM-I.
- Ferrater, M. (1998). *Diccionario de Filosofía*. Ariel.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2011). *Estado mundial de la infancia 2011. La adolescencia: Una época de oportunidades*. [https://www.unicef.org/spanish/publications/index\\_57468.html](https://www.unicef.org/spanish/publications/index_57468.html)

- Freud, S. (1983). *Obras completas de Sigmund Freud: Fragmento de análisis de un caso de histeria; Tres ensayos de teoría sexual y otras obras: 1901-1905* (J.L. Etcheverry, trad.). Amorrortu.
- García Martínez O. R. (2019). Sentidos y saberes de los estudiantes de la Lic. en Pedagogía. Entre la transmisión y la experiencia [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Reyes, J. (2020). La experiencia escolar de los estudiantes del bachillerato profesional técnico, en un plantel de la Ciudad de México. *Convergencia Educativa* 7, pp.1-17. <http://revistace.ucm.cl/article/view/544/624>
- García, C. y Parada, D. (2018). “Construcción de adolescencia”: Una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. *Universitas Humanística*, (85), 347-373. <https://dx.doi.org/10.11144/javeriana.uh85.cach>
- Goicovic, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Última Década*, (16), 11-53. <https://www.redalyc.org/pdf/195/19501602.pdf>
- González, J. (2001). Jhon Dewey y la pedagogía progresista. En J. Trilla Bernet (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 15-39). Grao. <https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/Trilla%20J%20E!%20Legado%20Pedagogico%20Del%20Siglo%20XX%20Para%20La%20Escuela%20Del%20Siglo%20XXI.pdf>
- González, M. (2014). La deserción en la Educación Media Superior en México: Análisis de las políticas, programas y gasto educativo. [tesis de maestría, FLACSO].
- Grau, S., Álvarez, J.D., Moncho A., Ramos, M.C., Crespo, M. y Alonso, N. (2013). Las transiciones educativas. Necesidades de un proceso de orientación completo. En M. Tortosa, J.D. Álvarez y N. Pellín (coords.), *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica* (pp.818-833). Alicante; Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/31305#vpreview>
- Greco, M., Pérez, A. y Toscano, A. (2008). Crisis, sentido y experiencia. Conceptos para pensar las prácticas escolares. En R. Baquero, V. Pérez y A. Toscano (comps.). *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar* (pp. 63-82). Homo Sapiens.
- Guerra, M. I. (1998). *Los jóvenes frente a la desigualdad de las oportunidades de Educación Media Superior en el contexto de un bachillerato universitario y uno tecnológico* [tesis de maestría, CINVESTAV-DIE]. Servicios Bibliográficos e Investigaciones Educativas.
- Guerra, M. I. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 1-26. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001004.pdf>

- Guerra, M. I. (2007). ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. En C. Guzmán y C. Saucedo (coords.). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. Universidad Nacional Autónoma de México; Ediciones Pomares.
- Guerra, M. I. (2012). Recorridos escolares. Jóvenes de sectores populares y la escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida. En E. Weiss (coord.). *Jóvenes y bachillerato*. ANUIES.
- Guerrero, M. E. (1998). *Más allá de la educación propedéutica y terminal* [tesis de maestría, CINVESTAV-DIE]. Servicios Bibliográficos e Investigaciones Educativas.
- Guerrero, M. E. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 205-242.  
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14001003.pdf>
- Guerrero, M. E. (2008). *Los estudios de bachillerato: Un acercamiento a la perspectiva juvenil* [tesis de doctorado, CINVESTAV-DIE]. Servicios Bibliográficos e Investigaciones Educativas.
- Guerrero, M. E. (2012). Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato. En E. Weiss (coord.). *Jóvenes y Bachillerato*. ANUIES.
- Guzmán, C. (2002). Hacia el conocimiento del trabajo estudiantil. *Revista de la Educación Superior*, 31(122), 95-106.  
[http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista122\\_S2A4ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista122_S2A4ES.pdf)
- Guzmán, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, (33), 91-101.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01852698201100050009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01852698201100050009)
- Guzmán, C. y Saucedo, C. L. (2005). La investigación sobre los alumnos en México: Recuento de una década 1992-2002. En P. Ducoing (coord.). *Sujetos, actores y formación* (Vol. 8, Tomo II). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.  
[http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002\\_v08\\_t2.pdf](http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v08_t2.pdf)
- Guzmán, C. y Saucedo, C. L. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. Pomares; CRIM; UNAM.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.  
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14042022002.pdf>
- Hernández, J. (2006). Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 459-481.  
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14002907.pdf>

- Hernández, J. (2018, 14 de marzo). A 22 años del COMIPEMS, ¿deudas pendientes? *Nexos Distancia por tiempos. Blog de educación*  
<https://educacion.nexos.com.mx/?p=1063>
- Hopenhayn, M. (2015). La juventud latinoamericana. Recuento de daños, logros y esperanzas. En H. Hernández y A. Campos (coords.). *Actores, redes y desafíos: juventudes e infancias en América Latina* (pp. 410). El Colegio de la Frontera Norte; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160303033708/ActoresRedesyDesafios.pdf>
- Ibarra, L., Escalante, A. y Fonseca, C. (2013). El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato. *Archivos Analíticos de Políticas educativas*, 21(60), 1-28.  
<https://doi.org/10.14507/epaa.v21n60.2013>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2011). *La educación media superior en México 2010-2011*. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/la-educacion-media-superior-en-mexico-informe-2010-2011/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2012). *La educación en México: estado actual y consideraciones sobre su evaluación*.  
[https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion\\_211112.pdf](https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_211112.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Estudio exploratorio sobre la educación media superior: caracterización del problema del abandono escolar y la política educativa*. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/media-superior-abandono-escolar-politica-educativa.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*.  
<https://www.inee.edu.mx/wpcontent/uploads/2018/12/P1F105.pdf>
- Instituto Nacional para la Educación de la Educación. (2019a). *Análisis de reglamentos escolares en educación media superior*.  
<https://www.inee.edu.mx/publicaciones/analisis-de-reglamentos-escolareseneducacion-media-superior/>
- Instituto Nacional para la Educación de la Educación. (2019b). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-mexico-2018-educacion-basica-y-media-superior/>
- Instituto Nacional para la Educación de la Educación. (2019c). *¿Qué hacen los planteles de educación media superior contra el abandono escolar? [Evaluación de la Implementación Curricular en educación media superior (EIC EMS)]*.  
<https://www.inee.edu.mx/wpcontent/uploads/2019/08/P1D256.pdf>
- Jaramillo Ocampo, D., Cortes E., Jaramillo Echeverri, L. (2020). Experiencia, memoria y responsabilidad: la escuela como lugar de encuentro y donación. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 32 (1), 147-162.

- Jaramillo Ocampo, D. y Orozco, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 47-68. [http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11\(2\)\\_3.pdf](http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11(2)_3.pdf)
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós.
- Jociles, M. I., Franzé, A. y Poveda, D. (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Catarata.
- Krauskopf, D. (2015). Los marcadores de juventud: la complejidad de las edades. *Última Década*, (42), 115-128. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362015000100006](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362015000100006)
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciencias de l'educació i de l'esport*, 19, 87-112.
- Lévinas, E. (1987). De otro modo que ser o más allá de la esencia. Ediciones Sígueme
- Lozano, M. I. (2003). Nociones de juventud. *Última Década*, (18), 11-19. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v11n18/art02.pdf>
- Margulis, M. y Urresti M. (2008). La juventud es más que una palabra. En *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 13–30). Editorial Biblos.
- Martín-Crespo, M.A. y Salamanca, A.B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (27), 1-4. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340/330>
- Martínez, F. y Flores, B. A. (coords.). (2017). *La urdimbre escolar: palabras y miradas*. Alumnos. UNAM.
- Mèlich, J-C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- Melich, J. C. (2009). Antropología de la situación. En C. Skliar y J., Larrosa (comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Mèlich, J-C. (2014). Disimilaciones (Intento de pensar la educación desde Emanuel Levinas). *Anuario Colombiano de Fenomenología*, 8, 123-141. file:///C:/Users/Hp/Downloads/Disimilaciones\_Intento\_de\_pensar\_la\_educ.pdf
- Mendoza, E. (2017, 12 de diciembre). Niega director que CONALEP sea fábrica de embarazo adolescente. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/edomex/niega-director-que-conalep-sea-fabrica-de-embarazo-adolescente>

- Menoyo, P. (2020). Adolecer. En *Diccionario Etimológico Castellano en Línea*. <http://etimologias.dechile.net/?adolecer>
- Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (51), 1-22. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/863/1035>
- Miranda, F. e Islas, J.M. (2014). Educación media superior en México. Hacia una política de reescolarización. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(2), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie642362>
- Morales, L. (2009). Durkheim y Bourdieu: reflexiones sobre educación. *Revista Reflexiones*, 88(1), 155-162. <https://www.redalyc.org/pdf/729/72912559011.pdf>
- Moreno, T. (2017, 25 de junio). Buscan más de 325 mil adolescentes un lugar en el bachillerato. *El Universal*. <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2017/06/25/buscan-mas-de-325-mil-adolescentes-un-lugar-en-el-bachillerato>
- Moreno, A. y Del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Editorial Aique.
- Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2006). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Muuss, R. (1989). *Teorías de la adolescencia*. Paidós; Ibérica Ediciones.
- Nancy, J-L. (2007). *La comunidad enfrentada*. La Cebra.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2000). *La Salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad* (Serie de Informes Técnicos). [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/36922/WHO\\_TRS\\_731\\_spa.pdf;jsessionid=392CBB52AD42474BBC86BBFE4BF32AB5?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/36922/WHO_TRS_731_spa.pdf;jsessionid=392CBB52AD42474BBC86BBFE4BF32AB5?sequence=1)
- Organización Mundial de la Salud (2020). Desarrollo en la adolescencia. *Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente*. [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/)
- Ortega, P. (2017). La Educación es un encuentro con el otro. *Revista Virtual Redipe*, 8, 25-36. <https://pdfs.semanticscholar.org/3fe0/6c80826713fe668477f06dc83c8a73f53a34.pdf>
- Palacios, A. (2007). Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de los alumnos a una escuela no deseada. En C. Guzmán y C. Saucedo (coords.). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 127-147). UNAM; Ediciones Pomares.
- Parsons, T. (1976). La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Revista de Educación*, (242), 64-86. <http://hdl.handle.net/11162/71526>

- Pérez-Archundia, E. y Gutiérrez-Méndez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*, 12(3), 163-180.  
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811010.pdf>
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular
- Ramírez, J. (2006). Notas acerca de la noción de experiencia pedagógica. *Revista Educación y Ciudad*, (11), 119-136.  
<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Nociones%20de%20Experiencia%20pedagógica.pdf>
- Real Academia Española (RAE). (2014). Experiencia. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Consultado el 14 de julio de 2020. <https://dle.rae.es/experiencia>
- Redondo, J. M. (2000). La condición juvenil: Entre la educación y el empleo. *Última Década*, 8(12), 175-223.  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362000000100012](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362000000100012)
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Grupo Editorial Norma.  
[https://www.iberopuebla.mx/sites/default/files/bp/documents/emergencia\\_de\\_culturas\\_juveniles\\_estrategias\\_del\\_desencanto\\_0.pdf](https://www.iberopuebla.mx/sites/default/files/bp/documents/emergencia_de_culturas_juveniles_estrategias_del_desencanto_0.pdf)
- Restrepo, M. (1992). La construcción del objeto. En *El proceso de investigación científica. Curso especializado a distancia sobre investigación en ciencias sociales. Módulo 2*, ICFES Bogotá.
- Robles, L. (2016, 27 de junio). Desairan a 3 opciones de prepa; bachilleres ha perdido la mitad de aspirantes. *Excélsior*.  
<https://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/06/27/1101320>
- Rockwell, E. (coord.). (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En *La escuela cotidiana* (pp.13-55). Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, J., Miranda, C. y Moya J. (coords.). (2001). *Transición a la vida universitaria*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas.
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 337-354.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.15.num.2.2004.11637>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y Clima Escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, (41), 153-178.  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S071822362014000200007&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S071822362014000200007&lng=es&nrm=iso)
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables: juventud, desigualdad y exclusión en México*. Centro de Investigaciones; Estudios Superiores en Antropología Social.

- Saur, D. (2006). Reflexiones metodológicas: tres dimensiones recomendables para la investigación sobre discusiones sociales. En M. Jiménez García (coord.). *Los usos de la teoría en la investigación*. Plaza y Valdés Editores.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008). Acuerdo 442. *Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad*. Diario Oficial de la Federación.  
[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008#:~:text=%2D%20El%20objeto%20de%20este%20Acuerdo,de%20la%20Educa%20ci%C3%B3n%20Media%20Superior.&text=El%20MCC%20permite%20articular%20los,\(EMS\)%20en%20el%20pa%C3%ADs](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008#:~:text=%2D%20El%20objeto%20de%20este%20Acuerdo,de%20la%20Educa%20ci%C3%B3n%20Media%20Superior.&text=El%20MCC%20permite%20articular%20los,(EMS)%20en%20el%20pa%C3%ADs).
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Glosario de términos de educación media superior*.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Estadísticas Educativas ciclo escolar 2018-2019.
- Skljar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias*. (Notas, fragmentos, incertidumbres). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Solís, P. (2015, 28 de octubre). Mayor cobertura educativa, la misma desigualdad social. *Nexos Distancia por tiempos. Blog de educación*.  
<https://educacion.nexos.com.mx/?p=55>
- Souto, S. (2007). Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un sujeto de análisis. *Historia Actual Online*, (13), 171-192.  
<http://hdl.handle.net/10261/162771>
- Staroselsky, T. (2015). Consideraciones en torno al concepto de experiencia en Walter Benjamin. X Jornadas de Investigación en Filosofía, 19 al 21 de agosto de 2015, Ensenada, Argentina. En *Memoria Académica*.  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.7648/ev.7648.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7648/ev.7648.pdf)
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2019). *Revisión del Marco Curricular de Educación Media Superior*.  
<http://revisiomarcocurricular.cosdac.sems.gob.mx/wpcontent/uploads/bpattachments/1075/Revisión-del-Marco-Curricular-SEMS-2020.pdf>
- Székely, M. (2010). Avances y transformaciones en la educación media superior. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords.). *Los grandes problemas de México* (Vol. VII, pp. 313-336). El Colegio de México. <https://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Székely, M. (2015). *Estudio sobre los principales resultados y recomendaciones de la investigación y evaluación educativa en el eje de prevención y atención a la deserción escolar en educación media superior*. Institución Nacional para la Evaluación de la Educación.  
<https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/prevencion-y-atencion-al-abandono-escolar-en-ems.pdf>

- Tapia, G. (2015). Estudiantes en la transición rural-urbana del bajo. Los significados del bachillerato y del trabajo. [tesis de Doctorado, CINVESTAV-DIE]. Servicios Bibliográficos e Investigaciones Educativas.
- Torres, A. (2015, 01 de abril). La gestión cotidiana escolar. Apuntes pedagógicos. *Milenio*. <https://amp.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/la-gestion-cotidiana-escolar>
- Torres Carrillo A. y Jiménez Becerra (2004). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. En La practica investigativa en ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Bogotá. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050354/construccion.pdf>
- Urteaga, E. (2009). Las teorías de la sociología de la educación en Francia. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(2), 46-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039845>
- Valadez, B. (2019, 25 de septiembre). México ocupa segundo lugar a nivel mundial en embarazo adolescente. *Milenio*. <https://www.milenio.com/cienciaysalud/embarazoadolescentemexicoocupamundo/atinoamerica>
- Vargas, J. (2007). Sentido y significado pedagógico-cultural de las experiencias trabajadas por maestros investigadores desde la escuela. *Revista Educación y Ciudad*, (12), 115-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705024>
- Velázquez-Albo, M. L. (2004). Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario. *Perfiles educativos*, 26(104), 79-92. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982004000300005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000300005)
- Villa-Lever, L. (2007). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de la Educación Superior*, XXXVI(141), 93-110. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60414105.pdf>
- Villa-Lever, L. (2010). La Educación Media Superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords.). *Los grandes problemas de México* (Vol. VII, pp. 271-311). El Colegio de México. <https://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Velázquez, L. (2007). Microculturas y trayectorias estudiantiles en el nivel medio superior. *Tiempo de Educar*. 8(15), 37-65.
- Weiss, E. (2000). Reseña de “En la escuela. Sociología de la experiencia escolar” de Francois Dubet y Danilo Martuccelli. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 5(10), 355-370. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001008.pdf>
- Weiss, E. (2008). Jóvenes y Bachillerato: Los estudios sobre estudiantes. ANUIES.

- Weiss, E. (2012a). La educación media superior en México ante el reto de su universalización. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6). 1-23.  
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33497>
- Weiss, E. (2012b). Los estudiantes como jóvenes: El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34(135), 134-148.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982012000100009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000100009)
- Weiss, E. (2015). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. En R. Ramírez (coord.), *Desafíos de la educación media superior* (pp. 81-159). Senado de la República-Instituto Belisario Domínguez.  
[http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/2939/desafios\\_educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/2939/desafios_educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Weiss, E. y Bernal, E. (2013). Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana. *Perfiles Educativos*, 35(139), 151-170.  
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13225611013.pdf>
- Zemelman, Hugo (1987). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica de apropiación del presente*. Colegio de México, Anthropos.
- Zemelman, Hugo (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Colegio de México, Anthropos.
- Zorrilla, A. (2009). *Experiencia y docencia: un ejercicio de comunicación humana* [ponencia]. 2º Congreso de Investigadores Venezolanos de la Comunicación. Comunicación, Maracaibo, Venezuela.  
[http://www.invecom.org/eventos/2009/pdf/zorrilla\\_a.pdf](http://www.invecom.org/eventos/2009/pdf/zorrilla_a.pdf)

## Anexo

### La experiencia escolar de los estudiantes del CONALEP Azcapotzalco

#### Cuestionario para entrevista semiestructurada

Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Indicadores para cada una de las dimensiones analizadas	Guía para el grupo focal.
<p>Analizar la experiencia escolar de los estudiantes de Conalep Azcapotzalco</p>	<p>Analizar la integración de los estudiantes a su contexto escolar.</p> <p>Identificar las estrategias de los estudiantes</p>	<p><b>Integración</b></p> <p><b>Estrategias</b></p>	<p>Institución</p> <p>Aula</p> <p>Maestros</p> <p>Circulo social</p> <p>Compañeros</p> <p>Tiempo</p>	<p>¿Cómo llegaste al Conalep?</p> <p>¿Cómo ha sido tu experiencia al realizar trámites administrativos (inscripciones, pagos de módulos)? ¿Cómo ha sido tratado por el personal administrativo (director, coordinador, control escolar, prefectos y guardias de seguridad)?</p> <p>¿Cuáles han sido tus experiencias y relaciones con los profesores?, ¿Tienes algún profesor favorito? ¿tienes algún modulo que te dejara marcado personal, académica o profesionalmente?</p> <p>¿Cuáles son tus experiencias y relaciones con tus compañeros dentro y fuera de las instalaciones?, ¿Tienes amigos dentro de la escuela?</p> <p>¿Realizas alguna actividad cultural o deportiva dentro de la escuela? ¿Quién te invitó?</p> <p>¿Conoces las diferentes actividades que promueve tu escuela (becas, servicio social, eventos académicos, culturales o deportivos)?</p> <p>¿Realizas tus trabajos escolares con tus compañeros?, ¿Cómo se ponen de acuerdo? ¿cómo haces para pasar los módulos?</p> <p>¿te gusta estudiar en algún lugar?, ¿Cómo es el ambiente donde regularmente haces tus trabajos escolares?,</p> <p>¿Usas redes sociales o aplicaciones para estudiar? ¿cuales?</p>

	<p>que emplean en la escuela.</p> <p>Interpretar el significado de los estudiantes sobre la escuela.</p>	<p><b>Subjetivación</b></p>	<p>Trabajo</p> <p>Lugares</p> <p>Actividades extracurriculares</p> <p>Familia</p> <p>Escuela</p> <p>Conalep</p> <p>Carrera técnica</p> <p>Futuro</p> <p>Tu como estudiante de Conalep</p>	<p>¿Cuál es tu experiencia con la reprobación? ¿Cómo lo superas?</p> <p>¿Tu familia te apoya en las tareas escolares?</p> <p>¿Realizas actividades extraescolares?, ¿Con quienes?, ¿Por qué?</p> <p>¿Qué haces en tu tiempo libre?, ¿Tienes familiares, amigos o conocidos que se dedican a lo que estudias?</p> <p>¿Por qué te encuentras en el Conalep? ¿Te gusta estudiar en Conalep?, ¿Por qué?</p> <p>¿Has vivido un cambio en tu vida desde que egresaste de la secundaria?</p> <p>¿Crees que es importante ir a la escuela?, ¿Por qué estudias esa carrera técnica?, ¿Que te gusta de la carrera técnica?, ¿Alguien te motiva a ir a la escuela? ¿qué significa para ti ser alumno de Conalep?</p> <p>¿Cómo te ves en 10 años? ¿Cómo has logrado empatar tu vida de estudiante con tu vida personal?</p>
--	--	-----------------------------	---	---