



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

LA EXCLUSIÓN Y DISCRIMINACIÓN ESCOLAR VINCULADA CON LA
REPRODUCCIÓN DE LA VIOLENCIA EN EL CCH

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA
JOSÉ RUIZ REYNOSO

TUTORA
DRA. ALMA ROSA SÁNCHEZ OLVERA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

COMITÉ TUTOR
DR. IGNACIO PINEDA PINEDA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
DR. JESÚS GARCÍA REYES
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN

SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO, FEBRERO 2025



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A mi querida familia:

Laura compañera de vida, por su apoyo y paciencia durante estos años dedicados a la realización de mis estudios, por sus valiosas sugerencias a mi trabajo de investigación y sobre todo por su cariño que me impulsó a continuar y poder llegar a la meta.

Darío, por su gran gusto por la lectura, por su conocimiento de la cultura general y en especial por su buen carácter.

Leonardo por ser un gran artista, por contagiarnos su alegría por la vida, su música y sus poemas.

Elektra por ser compañera solidaria de Leo, por darnos la paz de saber que están bien en otro país.

Mi Madre Refugio y hermanos Javier y Sergio por ser solidarios y afectuosos. A Ismael por su recuerdo.

A mi tutora: *Dra. Alma Rosa Sánchez, por la dedicación para leer los avances de mi tesis, por su orientación profesional, por las sugerencias de lecturas y artículos especializados y por los valiosos aportes que le dieron sentido a mi investigación.*

A mi Comité Tutor:

Dr. Ignacio Pineda Pineda, por sus observaciones, críticas y valiosas sugerencias expertas sobre la metodología que contribuyeron al desarrollo de esta investigación.

Dr. Jesús García Reyes por sus aportes y conocimientos del tema que permitieron mejorar el contenido y la parte teórica de mi trabajo.

A mis sinodales: *Dr. Mario González Rubí y Dr. Arturo Torres Barrueto, por sus valiosos comentarios que enriquecieron mi trabajo de tesis y por el apoyo brindado para concluir mis estudios.*

A la coordinación de posgrado de Pedagogía de la FES Acatlán: *Dr. Celerino Casillas Gutiérrez, Mtra. Martha Patricia Jordán Becerril y Guadalupe Durán Pérez por su amable orientación para resolver las dudas sobre los trámites administrativos y escolares.*

A la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y a la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, por la gran oportunidad que me dieron para continuar formándome académicamente y de alcanzar mis sueños.

A todos nuevamente gracias.

Febrero de 2025

Índice

	Página
Introducción	4
Capítulo 1. La violencia estructural y exclusión escolar a la luz de las teorías de la reproducción.	11
1.1. La escuela como aparato ideológico.	12
1.2. Violencia simbólica en la escuela.	14
1.3. Reproducción de las violencias: estructural, cultural y directa.	18
1.4. Relación de la violencia con la agresividad.	21
1.5. ¿Qué es la exclusión social?	24
1.6. La exclusión educativa.	27
1.7. Pobreza estructural, violencia y exclusión escolar.	29
Capítulo 2. La educación una mercancía durante los gobiernos neoliberales en México.	33
2.1. Reestructuración del sistema educativo público acorde con las necesidades del mercado laboral.	33
2.2. El valor de la educación para una sociedad.	41
2.3. La educación pública un derecho imprescindible para la igualdad social.	43

Capítulo 3. Juventud y adolescencia población vulnerable. Tipos de exclusión escolar que se aplican al estudiantado en el CCH y consecuencias sociales de la reproducción de la violencia estructural.	47
3.1. Población juvenil grupo vulnerable.	51
3.2. Tipos de exclusión social y escolar que se aplican al estudiantado en el CCH.	55
3.3. Consecuencias de la reproducción de la violencia estructural (exclusión social y discriminación escolar).	67

3.4. La exclusión social y el abandono escolar en la EMS.	70
3.5. Pandemia y exclusión educativa.	73
Capítulo 4. Contexto social y origen del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).	76
4.1. Nuevo proyecto educativo.	80
4.2. El Modelo educativo del CCH.	81
4.3. Situación actual del Colegio.	83
4.4. Datos socioeconómicos del estudiantado de nuevo ingreso.	86
Capítulo 5. Acercándonos a nuestros sujetos: el trabajo de campo.	89
5.1. Primer cuestionario aplicados a la generación 2019.	93
5.2. Segundo cuestionario aplicado a las generaciones 2020, 2021 y 2022.	109
5.3. Grupos focales.	116
5.4. Análisis de las narrativas de los grupos focales de Azcapotzalco y Sur.	121
Alternativa: La pedagogía crítica y las teorías de la resistencia frente a la reproducción de la violencia estructural y la exclusión escolar.	135
Propuesta: Educar para la paz, a través de la pedagogía crítica y las teorías de la resistencia, una posibilidad de favorecer la inclusión social y educativa en el CCH.	144

Conclusiones	151
Referencias	158
Anexos	187

Introducción

La educación siempre juega un rol central -de forma visible o de forma velada- en cualquier proyecto ideológico.

Henry Giroux

La exclusión escolar en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), como parte de la violencia estructural, se reproduce con actitudes de discriminación por prejuicios o estigmas relacionados a las condiciones socioeconómicas y características físicas de un sector del estudiantado, cuya intención es afectar sus derechos y libertades fundamentales. En este sentido García (2011) señala: “Cuando hay duda y desinformación acerca de las diferencias se presentan los estigmas, los prejuicios que sirven para catalogar a las personas por la apariencia y diferencia de los que se hacen llamar normales.” (2011, p.54)

La exclusión social es la acción por la que personas o grupos son marginados, impidiéndoles participar y acceder a las mismas oportunidades y servicios disponibles (trabajo, salud y educación) que en general disfruta el resto de la población.

De acuerdo con Carrasco y Ruiz (2017), la exclusión social es cuando el Estado limita a ciertas personas o grupos mediante el descuido intencional o no de sus derechos humanos, que los ubica en una situación de desventaja, al marginarlos de los beneficios que concede la política social.

Entre las exclusiones sociales se encuentra la educativa, cuando se niega o limita al estudiantado la inscripción a la escuela por diversas razones de género, orientación sexual,

origen étnico, clase social, creencias religiosas, nacionalidad, situación económica o capacidades diferentes.

Para adentrarnos en la problemática, se considera que la exclusión social y educativa es parte de la reproducción de la violencia estructural impuesta por los grupos hegemónicos políticos y empresariales, por tanto, para realizar el análisis se retoma el enfoque de las teorías de la reproducción, que considera a la escuela un aparato ideológico que el sistema capitalista utiliza para reproducir las relaciones sociales y culturales necesarias para su subsistencia, además, las normaliza a través de la violencia simbólica con la cual impone una cultura hegemónica hacia los grupos dominados.

De acuerdo con Gramsci, la hegemonía es una “entidad compleja de actividades teóricas y prácticas con las cuales la clase dominante no sólo justifica y mantiene su dominación, sino que busca ganar el consenso de aquellos a quienes domina” (Gramsci, 1975, p. 186)

Asimismo, la violencia simbólica tiende a legitimar y normalizar la violencia estructural y la violencia directa en la escuela, cuando permite la discriminación del estudiantado por sus condiciones socioeconómicas o cierra la oportunidad de escolarización a niñas, niños y adolescentes que viven en zonas urbanas y rurales marginadas con ambientes de violencia.

En este sentido, Martínez (1997) señala que, en todas las sociedades, las personas que poseen un bajo capital económico, social o cultural no tienen las mismas oportunidades de acceso a los servicios necesarios para desarrollar sus capacidades, lo que propicia una

permanente situación de desigualdad social que puede calificarse como violencia estructural¹ o injusticia social.

Por lo anterior, en la presente investigación se analizarán las formas de exclusión social y educativa en el CCH y su relación con la reproducción de la violencia estructural. Para tal propósito, se recurrirá a las teorías de la reproducción y sus categorías de aparato ideológico de Estado, violencia simbólica y capital cultural, social y económico.

Planteamiento del problema

Entre los grandes problemas que ha padecido la sociedad y se ha intensificado en los últimos años, se encuentra la violencia (estructural, directa y cultural), situación que la sociedad ha normalizado debido a que cotidianamente la observa o la vive en las calles, en las familias, en la televisión y en las escuelas, las causas han sido estudiadas a profundidad y se relacionan con la pobreza, la exclusión y la discriminación de personas o grupos considerados vulnerables por sus condiciones económicas, de raza, clase social o género.

Desde esta perspectiva, consideramos que las clases hegemónicas (políticas y empresariales) utilizan a la escuela (la institución familiar, la iglesia y los medios de comunicación) para reproducir las relaciones sociales y culturales que les permita mantener su dominio sobre las clases oprimidas, además, se conjetura que, al mismo tiempo, se generan dos grandes consecuencias sociales: la pobreza y la violencia estructural.

¹ La violencia estructural es cuando los grupos vulnerables son víctimas de daños o privaciones y sus necesidades básicas no son cubiertas desde la estructura o sistema económico vigente. Estos grupos en desventaja se convierten en víctimas de la marginación y la exclusión social (Galtung, 1989).

El CCH, es un espacio educativo que reproduce y legitima la violencia estructural que afecta al estudiantado considerado vulnerable,² impone una violencia simbólica hegemónica para preparar al estudiantado en carreras requeridas para el desarrollo tecnológico y científico solicitadas por las empresas nacionales y transnacionales, dejando de lado las artes y las humanidades.

Además, en el CCH se oculta el carácter político y social de la cultura dominante y la presenta como objetiva e incuestionable, invisibilizando, al mismo tiempo las culturas de los grupos subordinados.

Preguntas de Investigación

- ¿Cómo se reproduce y normaliza la violencia estructural (exclusión y discriminación escolar) entre las comunidades estudiantiles de los planteles Azcapotzalco y Sur del CCH?
- ¿Cuáles son los tipos de exclusión y discriminación escolar que se reproducen en el CCH?
- ¿A quién afecta más la violencia estructural, la exclusión y discriminación escolar en las comunidades estudiantiles de los planteles Azcapotzalco y Sur?
- ¿Qué experiencias de exclusión y discriminación escolar ha experimentado el estudiantado de los planteles Azcapotzalco y Sur del CCH?

² Plan Nacional de Desarrollo (PND 2003) definió la vulnerabilidad como: una consecuencia de las desventajas provocadas por un conjunto de causas sociales y económicas, así como de algunas características personales y/o culturales. Se consideran como grupos en situación de vulnerabilidad: niñas, niños y jóvenes, migrantes, personas con capacidades diferentes, adultos mayores y la población indígena.

- ¿Por qué la pedagogía crítica y las teorías de la resistencia pueden ser una posibilidad de inclusión social y educativa?

Objetivos Generales

- Investigar cómo se reproduce la violencia estructural en el CCH.
- Investigar los tipos de exclusión social y educativa que se implementan en el CCH (Inequidad en el acceso; Selección y asignación de escuelas y; Discriminación por el origen social o condición económica del estudiantado).
- Investigar cómo la violencia estructural (exclusión social y discriminación escolar) afecta al estudiantado considerado vulnerable en los planteles Azcapotzalco y Sur.

Objetivos particulares

- Analizar los mecanismos de exclusión social y discriminación escolar que se producen entre la comunidad estudiantil de los planteles Azcapotzalco y Sur.
- Conocer la percepción del estudiantado de Azcapotzalco y Sur sobre la violencia, exclusión social y discriminación escolar que viven en el Colegio.

Supuestos de Investigación

- El CCH al imponer una cultura dominante a través de la violencia simbólica, contribuye a que la violencia estructural normalice la exclusión y discriminación escolar hacia la población estudiantil considerada vulnerable por sus condiciones sociales, económicas, raza o género.

- La violencia simbólica, pretende justificar a través de la escuela las relaciones desiguales de poder derivadas de la violencia estructural, logrando que actitudes como el clasismo, el racismo y la exclusión se perciban como normales.
- El estudiantado expuesto a la violencia estructural (exclusión social y educativa) en el CCH, puede llegar a tener: dificultades de aprendizaje, problemas de salud y de socialización que, en ocasiones, causan el abandono escolar.
- Los capitales cultural, social y económico, del estudiantado son factores que influyen en actitudes de violencia y exclusión escolar (estigmatización o prejuicios) hacia ciertos integrantes de las comunidades estudiantiles de los planteles Azcapotzalco y Sur del CCH.

Metodología

En concordancia con la pregunta integradora de esta tesis: ¿Cómo se reproduce y normaliza la violencia estructural (exclusión y discriminación escolar) entre las comunidades estudiantiles de los planteles Azcapotzalco y Sur del CCH? consideramos el método cualitativo, porque nos permitió estudiar la realidad e interpretar los hechos de acuerdo con los relatos del estudiantado sobre las prácticas y situaciones de violencia, exclusión y discriminación escolar experimentadas en el Colegio.

En concordancia, se aplicaron dos cuestionarios al estudiantado el primero: fue a 230 participantes (115 de Azcapotzalco y 115 del Sur). El segundo: a 50 estudiantes (25 de Azcapotzalco y 25 del Sur), para recoger sus experiencias sobre la exclusión social y educativa que han experimentado en la escuela. Asimismo, para contrastar la información recabada y ampliar el conocimiento sobre sus consumos culturales de los jóvenes, se

organizaron 4 grupos focales con 8 integrantes cada uno (2 grupos en Azcapotzalco y dos en el Sur).

Por lo anterior, se incluye información acorde con los objetivos particulares de esta investigación:

Capítulo 1. Marco teórico. En este apartado se incluyen las categorías de las teorías de la reproducción: aparato ideológico, violencia simbólica y capitales cultural, económico y social. Las categorías de violencia estructural, directa y cultural, también, las de exclusión social y educativa.

Capítulo 2. Contexto nacional de la educación en México durante el Neoliberalismo, valor social de la educación, importancia y derecho a la educación pública.

Capítulo 3. Juventud y adolescencia población vulnerable, los tipos de exclusión escolar que se aplican al estudiantado en el CCH y consecuencias sociales de la reproducción de la violencia estructural.

Capítulo 4. En este apartado se trata lo relacionado al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el contexto de su origen y su modelo educativo. También, la situación actual del Colegio y datos socioeconómicos del estudiantado de nuevo ingreso.

Capítulo 5. Metodología. Aplicación de instrumentos, cuestionarios y grupos focales. Hallazgos de los cuestionarios aplicados a la comunidad estudiantil de los planteles Azcapotzalco y Sur y análisis de las pláticas con los grupos focales.

Por último, se incorporan las propuestas, la bibliografía y anexos para ampliar la información sobre los temas del estudio presentado en el cuerpo de la tesis.

Capítulo 1. La violencia estructural y la exclusión escolar a la luz de las teorías de la reproducción

El sistema contra el que estamos luchando no es un sistema meramente estructural; también está dentro de nosotros, mediante la internalización de las reglas culturales opresoras que definen nuestra cosmovisión.

Patrick Reinsborough

Presentación

Las teorías de la reproducción social y cultural del sistema capitalista y sus categorías de aparato ideológico y violencia simbólica serán el marco para analizar el papel que juega la escuela (en este caso el CCH) en la reproducción de la violencia estructural y los tipos de exclusión social y escolar que afectan al estudiantado en situación de vulnerabilidad y que justifican la desigualdad social en nuestro país.

Conviene hacer un poco de historia sobre estas teorías, a finales de los años 60 surgieron en Francia y Estados Unidos de América (EUA) varios planteamientos teóricos sobre el papel que la escuela pública desempeñaba en la reproducción social del sistema capitalista, centrado en una profunda la lucha de clases con intensas críticas al orden social establecido.

Estas teorías sociológicas, no se sumergieron en las prácticas escolares, pero sí procuraban señalar el papel de la escuela en el funcionamiento de la sociedad capitalista.

Pensando que la escuela en la actualidad sigue siendo un aparato de reproducción de relaciones sociales y de producción de los grupos hegemónicos, considerando que las formas

de explotación han cambiado a través del tiempo, sobre todo con respecto a las nuevas tecnologías y con el modelo neoliberal que hace posible asegurar la reproducción de dichas relaciones.

En las instituciones educativas ha sido muy difícil saber qué y cómo se reproduce el sistema social vigente, debido a que se han construido pocas categorías de análisis para observar lo que ocurre en su interior, por ejemplo, cómo relacionar el conocimiento adquirido en el CCH y las imposiciones ideológicas de la clase dominante. Tomando en cuenta que en sus planes y programas de estudio no es muy claro distinguir entre los propósitos reales de los contenidos y los mecanismos de dominación ejercidos desde los grupos hegemónicos.

Por tanto, con fundamento en las teorías de la reproducción y sus categorías: aparatos ideológicos y el de violencia simbólica, se analizaron las diversas formas en que el sistema económico vigente, también, reproduce la violencia estructural y la exclusión social y educativa que experimenta el estudiantado del CCH en diferentes momentos de su trayectoria escolar.

1.1. La escuela como aparato ideológico

De acuerdo con las teorías de la reproducción, para que una formación social dominante pueda subsistir se requiere que los aparatos represivos e ideológicos del Estado reproduzcan las condiciones económicas y sociales que le son favorables (Althusser, 1970).

Los aparatos represivos están representados por el ejército, la policía y las prisiones y, los aparatos ideológicos por las instituciones encargadas de difundir los valores y creencias que legitiman y mantienen el orden social existente, tales como la escuela, la iglesia y los medios de comunicación.

En la reproducción del sistema capitalista es fundamental conservar la fuerza de

trabajo del proletariado, para lo cual son necesarias dos condiciones: la primera, es el salario que le permite reponer el gasto de energía del trabajador; la segunda, la capacitación para que realice mejor sus labores dentro del proceso productivo, función que realiza el sistema educativo (Althusser, 1970).

En este sentido, la escuela proporciona al trabajador las habilidades técnicas necesarias para desempeñar los diferentes puestos que ocupará. Además, aprenderá las reglas de convivencia social que desarrollará en la división del trabajo, por lo que la reproducción de su fuerza demanda someterse a la ideología dominante para asegurar el predominio de las clases hegemónicas (Althusser, 1970).

Las teorías de la reproducción colocan a la escuela como un aparato ideológico que prepara a la infancia durante varios años de manera gratuita y obligatoria, desde el jardín de niños hasta los estudios profesionales se les transmiten habilidades y valores de la doctrina capitalista. Asimismo, explican que aquellos estudiantes que abandonan la escuela, por lo general, sólo encuentran trabajos en las fábricas o establecimientos de servicios, los que estudian más años ocupan puestos de empleados o funcionarios medios y los que concluyen se convierten en agentes de la explotación (administradores); de la represión (militares y policías) o profesionales de la ideología (sacerdotes), todos cargados de los valores acordes al rol que deberán cumplir en la sociedad de clases, ya sea como explotado o como agentes de la explotación (Althusser, 1970).

Por lo anterior, la institución escolar es central en la formación de los sujetos y en la transmisión de conocimientos e intereses de las clases hegemónicas, por ello, el sistema la utiliza como una herramienta de control ideológico.

La apariencia neutral y laica de la escuela esconde los mecanismos que usa para imponer la ideología capitalista, en el proceso un sector del profesorado contribuye a la

reproducción, ignorando esta imposición, afortunadamente, también hay profesores que se percatan de la ideología de las instituciones educativas (Althusser, 1970).

En instituciones de Educación Media Superior (EMS) como el CCH, se reproduce la ideología dominante y se marginan otras visiones, situación que promueve la exclusión de ciertos grupos sociales y la permanencia de las desigualdades entre la comunidad.

Desde este punto de vista, se puede afirmar que la educación es una herramienta de control del pensamiento crítico estudiantil y limita su capacidad de disentir para mantener el orden social y evitar protestas.

La educación no es imparcial y, por lo general, siempre está influenciada por la ideología de las élites del poder político y económico. Por lo tanto, es necesario fomentar en el CCH una educación crítica que permita a los estudiantes cuestionar y analizar la información que reciben.

1.2. Violencia simbólica en la escuela

Otra categoría fundamental de las teorías de la reproducción que recuperamos en la presente investigación es la de violencia simbólica, necesaria para comprender cómo se normaliza y se introyecta la cultura hegemónica a los grupos oprimidos, con el propósito de mantener las condiciones sociales y económicas del sistema capitalista.

Bourdieu y Passeron exponen que la violencia simbólica son las “formas y consecuencias de una acción pedagógica que se ejerce arbitrariamente en el ámbito de una institución educativa; con el fin de reproducir la cultura dominante y contribuir a fortalecer la estructura de las relaciones de poder” (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 47).

Con este fin, la escuela oculta el carácter político y social de la cultura dominante y la presenta como objetiva e incuestionable, rechazando al mismo tiempo las culturas de los

grupos subordinados. Además, la institución escolar protege la reproducción de las estructuras sociales hegemónicas consiguiendo que los grupos dominados la acepten como algo normal (Bourdieu y Passeron, 1979).

Por ello, la base de la reproducción cultural y social es un proceso de adoctrinamiento sustentado por el sistema escolar. Los estudiantes que no aceptan esta cultura dominante, debido a que se enfrentan a problemas de comprensión del lenguaje y a una nueva percepción del mundo, son excluidos del sistema educativo (Bourdieu y Passeron, 1977).

La violencia simbólica se puede entender en dos líneas que se complementan: la primera, es el conocimiento del sujeto de su propia posición y la posición de los otros dentro de la estructura social y, la segunda, el desconocimiento de los sujetos de la violencia a la cual son sometidos, porque en gran medida la ignoran (Bourdieu y Passeron, 1977).

Por lo tanto, la dominación siempre tiene una dimensión simbólica, debido a que las actitudes de sumisión aceptan la estructura y reconocen su legitimidad, así, se entiende que hay consentimiento del sujeto y de alguna forma es cómplice de la relación de opresión (Bourdieu, 2007).

En el proceso de legitimación de la violencia simbólica, el Estado pretende “inculcar formas simbólicas de pensamiento comunes por medio de la imposición de un marco de significados y principios de clasificación que afectan al conjunto de la sociedad” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p.231).

Para ello, se apoya en instituciones como la familia y la escuela para favorecer la construcción de visiones sociales y en lo cultural establece ciclos y jerarquías de estudio. Así, la obtención de los títulos universitarios certifica una determinada trayectoria social de la persona y también la legítima, es una forma de capital cultural que le servirá como símbolo distintivo (Bourdieu y Wacquant, 1995).

El concepto de capital cultural (relacionado con el capital social y el capital económico) es un elemento fundamental del sistema para legitimar la dominación y estratificación de los grupos oprimidos:

- En el capital cultural se identifican tres estados; 1. El incorporado se encuentra ligado a la persona y presupone un proceso de interiorización, son los conocimientos, valores y habilidades que se adquieren a lo largo del tiempo de socialización; 2. El objetivado son los bienes materiales como libros, cuadros, enciclopedias, instrumentos y teorías, con estos se pueden obtener nuevos conocimientos que aumenten el capital cultural incorporado y; 3. El institucionalizado son los títulos académicos que la escuela otorga como reconocimiento de un conjunto de habilidades escolares (Bourdieu, 2001).
- El capital social es la red de relaciones con las que cuentan los estudiantes y al cual pueden recurrir en su trayectoria escolar, adquiridas por medio de familiares, amistades y el contexto donde se desenvuelven, es un capital ligado a la pertenencia de un grupo social determinado (Bourdieu, 2001).
- El capital económico se refiere a los recursos monetarios y materiales que pueden medirse por los ingresos económicos de la familia o del estudiante y que se utilizan en el campo escolar.

Son precisamente los grupos más favorecidos por esta acumulación de saberes y gustos que se traducen en hábitos, preparación y actitudes que utilizan directamente en sus labores académicas (Bourdieu, 2001).

Por lo anterior, el estudiantado del CCH que no cuenta con suficiente capital cultural, social o económico tendrá mayores dificultades para lograr el éxito escolar, situación que puede hacerlos sentirse excluidos o discriminados.

Para las teorías de la reproducción los aparatos ideológicos de Estado en particular la escuela, es la encargada de la reproducción social y económica del sistema capitalista, por medio de la especialización de los trabajadores para que cumplan con un perfil técnico y una mentalidad que acepte las reglas de la sociedad de clases. Aunado a esto, la violencia simbólica que se ejerce mediante una acción pedagógica en la escuela logra imponer y legitimar los valores de la cultura dominante a los grupos más vulnerables. Estos planteamientos teóricos señalan que la institución escolar pretende mantener el predominio de la clase dominante sobre las clases oprimidas.

Aunque en el CCH se intenta poner en igualdad de condiciones al estudiantado, el origen familiar y la cultura provocan entre la comunidad escolar, actitudes de exclusión por motivos de clase social y cuestiones económicas.

También, en los planteamientos de las teorías de la reproducción se puede encontrar elementos de exclusión social y educativa, por ejemplo: vista la escuela como aparato ideológico, los estudiantes que no concluyen y abandonan sus estudios sólo podrán trabajar de obreros o de campesinos, los que permanezcan algunos años más en la escuela ocuparán puestos de empleados o funcionarios medios.

Desde la perspectiva de la violencia simbólica, la institución escolar legitima e impone la cultura dominante al estudiantado de la clase oprimida y aquellos que no la adoptan como propia quedarán excluidos del sistema.

Asimismo, en las teorías de la reproducción se advierten planteamientos que abren la posibilidad de ejercer resistencia ante la dominación ideológica, ya que, las personas o grupos

sociales no son homogéneos y, por tanto, no se someten a estas arbitrariedades. En ese sentido, Althusser menciona que hay algunos profesores que, a pesar de contar con pocas herramientas, actúan contra la ideología y contra el sistema. Del mismo modo, en los planteamientos de Bourdieu y Passeron podemos encontrar que ante la violencia simbólica que impone la cultura dominante en la escuela, existe la posibilidad de resistir mediante la cultura preexistente aportada por la familia.

Se puede afirmar que en la sociedad siempre habrá grupos disidentes y opositores a los mecanismos de reproducción que se imponen por medio de la escuela capitalista.

En la medida en que las instituciones educativas como el CCH implementen programas y planes de estudio enfocados a preparar técnicos y profesionistas desde una visión empresarial y neoliberal se está imponiendo una violencia simbólica, si los sujetos o grupos desfavorecidos aspiran incorporarse al mercado laboral deben aceptar la cultura y estructuras de poder dominantes.

1.3. Reproducción de las violencias: directa, estructural y cultural

En esta investigación planteamos que al mismo tiempo que los aparatos ideológicos del estado y clases hegemónicas reproducen el sistema capitalista, también, se reproducen la violencia y la pobreza estructurales.

Los estudios sobre violencia plantean su clasificación en tres tipos: estructural, directa y cultural, las cuales se relacionan y se retroalimentan, son violencias que se manifiestan en la sociedad de múltiples formas: física, psicológica y social, en las cuales existe el uso de la fuerza de los más fuertes sobre los más débiles, que puede dañar, lesionar o incluso causar la muerte (Galtung, 1990).

Sostiene Reguillo que, frente al escenario de violencia actual el lenguaje académico se queda corto, perdido en medio de una tormenta de arena que no permite ver horizontes claros: “las violencias en el país hacen colapsar nuestros sistemas interpretativos, pero al mismo tiempo esos cuerpos vulnerados se convierten en un mensaje contundente de callar y someterse” (Reguillo, 2012, p. 34).

Sobre el tema, el autor Galtung presenta las definiciones de los tres tipos de violencia:

- “La directa o visible, se manifiesta en actos de agresión física y verbal, golpes, gritos, descalificación, acoso laboral, acoso y abuso sexual, la cual puede ser realizada por personas, grupos o instituciones” (Galtung, 2016, p.150).
- La estructural o invisible es cuando las personas con desventajas son víctimas de la marginación y la exclusión social, cuando el sistema económico vigente no cubre sus necesidades básicas. Además, en este tipo de violencia “no se puede ubicar al sujeto que la ejerce debido a que se refiere a las estructuras sociales, económicas y políticas que limitan el desarrollo de los integrantes de la comunidad por medio de reglas sociales que, por lo general, benefician a los grupos hegemónicos” (Galtung, 2016, p.153).
- “La violencia cultural, pretende justificar a través de la escuela las relaciones y las prácticas desiguales de poder derivadas de la violencia estructural, logrando que actitudes como el clasismo, el racismo y la exclusión se perciban normales” (Galtung, 2016, p.149).

El sistema económico vigente, intenta legitimar la violencia estructural, al presentar la realidad de una forma disfrazada para que las personas piensen que la pobreza, la discriminación y exclusión son hechos normales, en este sentido, Galtung apunta que los estudios sobre la violencia se han enfocado a dos temas fundamentales: en su utilización y en la legitimación de su uso (Galtung, 2016).

Asimismo, Galtung (2016) dice que, la violencia simbólica incorporada a una cultura no mata o mutila como la violencia directa incorporada a la estructura. Sin embargo, de acuerdo con la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (CONAVIM, 2023) impone y reproduce jerarquías arbitrarias como las que se establecen en la relación adulto-infante, profesor-estudiante, médico-paciente, donde se discrimina por cuestión de edad, raza, características físicas, orientación sexual; desigualdad fundada en el sexo donde el poder lo tienen los hombres sobre las mujeres.

De este modo, la sociedad se acostumbra a la violencia estructural y a considerarla como algo normal, con ello, legitima su reproducción y fomenta la violencia directa (Galtung, 2016).

Algunos ejemplos de violencia normalizada, son las colonias con falta de infraestructura (calles sin pavimentar, falta de agua y luz, en general escasos de servicios); también, los niños en situación de calle que viven en pobreza extrema y que generalmente no cubren sus necesidades de alimentación; adolescentes que son excluidos y se ven obligados a abandonar la escuela para trabajar, y que, en el peor de los casos, son orillados a vincularse con la delincuencia, lo que reduce dramáticamente su esperanza de vida (Pérez, 2013).

Por lo anterior, las élites económicas y políticas aprovechan al sistema escolar, como es el caso del CCH, para imponer una cultura dominante por medio de una violencia

simbólica que fortalece la producción de conocimiento centrado y orientado a producir sujetos consumidores, con el interés de promover una economía basada en el deshecho de mercancías. En este sentido Giroux explica que, desde la visión de la cultura empresarial, el conocimiento es visto como una mercancía y los estudiantes son tratados como los consumidores. Agrega que el conocimiento está bajo el control de las políticas establecidas por los grupos económicos poderosos, los religiosos y las élites corporativas (Giroux, 2017).

I.4. Relación de la violencia con la agresividad

Sobre el tema de la violencia directa es fundamental considerar que existe una relación con la agresividad, en este sentido, Brenes y Porras (2007, citado en Estrada 2023), plantean dos teorías: la primera, sostiene que la agresividad es una reacción normal porque viene desde el nacimiento, que se liga a un instinto básico el cual se activa cuando la persona recibe un estímulo que le produce temor o alerta; la segunda, en oposición, señala que el comportamiento agresivo no es inherente a la naturaleza humana, sino que es resultado de un conjunto de experiencias sociales.

En cuanto a nuestra posición en la presente investigación, pensamos que ambas formas se manifiestan en la medida que el ser humano es un ente biológico, psicológico y social, sin embargo, le damos un peso mayor a la socialización, debido a que es posible ser consciente de reaccionar sin violencia ante eventos que nos ponen en peligro o nos provocan temor.

En este sentido, Burgos (2011) ubica estas dos teorías en:

- Innatas: psicoanalistas y biológicas, sostienen que la agresividad del ser humano viene desde el nacimiento, y cuando se manifiesta son acciones violentas por instinto.
- Reactivas: condicionamiento clásico, condicionamiento operante y aprendizaje social, sostienen que los individuos reaccionan de manera violenta debido a los estímulos externos o aprendidos.

El aprendizaje social, considera que el contexto escolar y familiar influye en el desarrollo de las conductas agresivas, porque son realizadas de manera consciente por personas que quieren lograr un objetivo o la utilizan como medio de defensa, en este sentido, Bandura (2001, citado en Estrada, 2023), expone que es necesario reconocer que en el aprendizaje de conductas agresivas hay gran influencia del ambiente social, debido a que, se aprende de la familia, en la escuela, de conocidos, amigos o situaciones que se observan en series, noticieros y películas.

El aprendizaje para responder de manera violenta no es un reflejo condicionado, las personas pueden decidir cómo reaccionar ante situaciones que les cause temor o enojo, porque se tiene la capacidad de actuar de forma tranquila y sin violencia.

García y Núñez (1992 citados en Estrada, 2023) presentan una clasificación de la categoría de agresividad:

- Depredadora; es cuando el agresor disfruta la sumisión de personas más débiles.
- Competitiva; es cuando se busca demostrar superioridad en fuerza y poder ante otros.

En este sentido, Fernández menciona “cuando los niños se perciben con más poder y

los otros no se atreven a contradecirlo, cuando abusa de otros niños y no recibe regaño, descubre que los demás le aguantan todo y, por tanto, lo seguirá haciendo”. (Fernández,1999, en Estrada 2023, p. 45)

- Defensiva; son respuestas que se dan en situaciones de miedo, un ejemplo es cuando un niño más desarrollado físicamente tiene temor de que se burlen de él por su tamaño, puede responder de manera agresiva hacia sus compañeros. Vinyamata comenta que “las necesidades y deseos que generan angustia y miedo pueden llegar, en algunos casos, a transformarse en agresividad” (Vinyamata, 2003, en Estrada 2023, p.45)
- Irritativa; son causadas por el ruido, los gritos, algunos colores y el estrés, condiciones que pueden producir malestar y enojo. Cuando los niños o jóvenes viven en familias y contextos violentos, con condiciones de pobreza y carencia de servicios.
- Territorial; “se lucha por algunas zonas para sobrevivir, este comportamiento es observable en las bandas o pandillas, se presenta en las escuelas cuando el alumnado de grados avanzados elige los mejores espacios en la escuela para reunirse, jugar o comer” (Estrada, 2023, p. 46).
- Instrumental; “producida a cambio de una recompensa o por el simple hecho de provocar dolor a otra persona, es muy común entre adolescentes que muestran comportamiento agresivo hacia sus compañeros de clase”, en este caso, los bravucones sienten placer por infundir temor” (Estrada, 2023, p. 47).

Este tipo de agresiones son conductas normales de los seres vivos relacionadas con la territorialidad, preservación y reproducción que pueden provocar actos violentos.

Asimismo, Dodge y Coie (1987, en Estrada, 2023) mencionan dos tipos de agresión tomando en cuenta la parte motivacional o funcional de los individuos: la reactiva y la proactiva.

Para Raine et. al. (2006, en Estrada 2023) la agresión reactiva es una respuesta a una amenaza advertida, que se relaciona con altos niveles de impulsividad y hostilidad, la proactiva es un tipo de estrategia para obtener un beneficio. Un ejemplo, de agresiones reactivas y proactivas es el acoso escolar, debido a que la víctima es elegida por sus características físicas, económicas o intelectuales, diferencias por las cuales son de objeto de burlas y amenazas.

Por lo anterior, el comportamiento agresivo entre la comunidad estudiantil del CCH pretende excluir, ofender o lesionar a otra persona, dicha conducta se liga a uno o varios estados afectivos como el enojo, la ira o el miedo y sociales aprendidos en la familia, en la escuela, por amistades o en los medios de comunicación (Estrada, 2023).

1.5. ¿Qué es la exclusión social?

Como parte de la violencia estructural, se consideran varias manifestaciones que afectan a la sociedad, por ejemplo: la exclusión social, la discriminación y la marginación.

La categoría de exclusión social se comenzó a utilizar en Francia por el autor René Lenoir (1974), quien la definió como una ruptura de los lazos sociales a partir de su estudio sobre el 10 % de la población francesa que estaba desempleada y que vivía al margen de la seguridad social, entre ellos, los discapacitados, ancianos, niños en situación de abandono y adictos a las drogas.

Durante la siguiente década, la categoría de exclusión social se empleó en campos académicos, políticos y sociales, para ubicar a los sectores más desfavorecidos de la política

del Estado de Bienestar, a los cuales no lograba dar una respuesta adecuada a su precaria situación (Pérez y Eizaguirre, 2005).

En este sentido, diversos investigadores plantearon una relación entre el surgimiento del concepto de exclusión social y los cambios ocurridos en las sociedades postindustriales, como lo expone Alain Touraine:

A principios de los 80 se produce un cambio en el funcionar de las sociedades occidentales, antes las diferencias sociales se fundaban en una oposición vertical, centradas en términos de clases sociales, ahora, se pasó a una organización horizontal, la cual distingue entre los incluidos y los excluidos del mercado laboral (Touraine, citado en Martínez, 1999, p.42).

En Francia surge el concepto de nuevos pobres, en los años 80, los integrantes de las clases medias pasaron a la zona de exclusión social, porque las empresas necesitaban recortar sus gastos los despidieron, el desempleo y la miseria les afectó porque dejaron de protegerse por la contratación definitiva y las políticas del Estado Benefactor.

Por su parte, Castel (1997) denominó a la exclusión social como el “derrumbe de la sociedad salarial” señalando dos aspectos que impactaron la integración de las personas con su mundo social: 1) el mundo laboral y 2) el fin del Estado de Benefactor. Consideró que la actividad laboral ofrece a los sujetos un sentido de utilidad y pertenencia social, cuando no hay trabajo se fragmentan los lazos familiares.

Por el cambio de la política del estado de bienestar hacia una política neoliberal las clases medias comenzaron a ser afectada en los siguientes aspectos.

1. **Económico:** Desempleo y falta de oportunidades laborales.
2. **Social:** Ruptura de los lazos familiares y comunitarios.
3. **Político:** Pérdida de participación en las decisiones que afectan el entorno de las personas excluidas. La participación política disminuye conforme lo hace el nivel socioeconómico de las personas (Pérez y Eizagirre, 2005).

Sin duda, la exclusión social está condicionada por la estructura socioeconómica y política del sistema capitalista que determina las relaciones entre clases sociales, así como, el control de los recursos materiales y el poder. Por tanto, la exclusión social se relacionado con la pobreza que contiene aspectos de participación social y del disfrute de derechos como seguridad y protección social (Martínez, 1999).

Sin embargo, la exclusión social no puede ser sólo analizada desde los procesos de descomposición de los lazos sociales que afectaron a las clases medias, como lo plantean los investigadores franceses, porque se olvidan de aquellos grupos o personas que ya estaban excluidos de los servicios básicos, en condiciones de pobreza y fuera de las políticas del Estado benefactor.

En Latinoamérica para tratar a los grupos excluidos se utilizaba la categoría de marginalidad Nun (1969), se aplicaba a los barrios marginados de las grandes ciudades y más tarde a la población rural, además, se relacionó con la baja participación social y del escaso provecho que obtenían de los bienes y servicios públicos.

Al finalizar la política económica conocida como Estado de bienestar, aumentaron los niveles de exclusión y marginación de los grupos más pobres, aislándolos del desarrollo económico y social, orillándolos a enfrentar escenarios de elevada vulnerabilidad.

Capdevielle menciona que Latinoamérica tiene un lamentable récord de desigualdad mundial y tasas graves de pobreza extrema, lo que revela una exclusión estructural que impide a muchos individuos satisfacer sus necesidades básicas y decidir sus opciones de vida (Capdevielle, 2014).

Además, las condiciones de carencias en la región son un campo fértil para la proliferación de tensiones sociales y de movimientos reivindicatorios, como las manifestaciones de descontento de los grupos más desfavorecidos de la sociedad. Los excluidos luchan por una mayor inclusión, por lo que utilizan medios de protesta y de resistencia civil ante la incapacidad de la autoridad, para que se consideren sus necesidades (Capdevielle, 2014).

Desde lo estructural, la exclusión social es la dificultad de acceso de personas o grupos a los bienes y servicios básicos, en lo social, es la ausencia de relaciones familiares y de escasa participación política, desde lo personal, es la desmotivación, desesperanza y ausencia de un proyecto de vida.

1.6. La exclusión educativa

Entre las exclusiones sociales está la exclusión educativa, por la inequidad de oportunidades de ingreso y permanencia en la escuela de un sector de la población por causas sociales y económicas, además, se añaden factores institucionales como la evaluación, la poca financiación del Estado, la escasa formación del profesorado y la discriminación entre la comunidad escolar.

Por su parte, Echeita y Sandoval explican que los sistemas educativos, a través de mecanismos explícitos, segregan a estudiantes con capacidades diferentes al asignarlos a instituciones especiales y, otros implícitos, como las políticas de selección y evaluación del alumnado, por eso, las instituciones son las primeras en generar un gran número de estudiantes en riesgo de exclusión educativa (Echeita y Sandoval, 2002).

Cabe señalar que, los procesos a través de los cuales se implementa la exclusión educativa se manifiestan cuando se niega o limita al estudiantado la inscripción a las escuelas por razones de género, orientación sexual, origen étnico, clase social, creencias religiosas, nacionalidad, situación económica o capacidades diferentes. Además, se presenta en la escuela cuando hay actitudes de desprecio hacia una o varias personas con base en un prejuicio relacionado con una aparente desventaja material o social, cuya intención afecta sus derechos y libertades fundamentales.

Los autores Castellanos y Zayas (2019) señalan que la exclusión educativa aumenta las dificultades para que los individuos o grupos puedan desarrollarse en el nivel personal y social.

Para Gentili, los mecanismos actuales de exclusión educativa adquieren nuevas formas, comenta que con el tiempo se les negó el acceso a la escuela a los pobres, ahora se les excluye (incluye) porque se les mantiene dentro de un sistema que no garantiza una educación de calidad, situación que les limita el ejercicio de este derecho por las condiciones de desigualdad que se han trasladado al interior del propio sistema escolar, así, la pobreza sigue siendo un factor de exclusión por no contar con recursos para acceder a mejores instituciones y por no poder exigirlo ante el Estado (Gentili, 2011).

También es importante subrayar que la exclusión educativa aumentó en México durante el periodo neoliberal, debido a que la política del Estado fue dejar en manos del

capital privado los bienes públicos como la salud y la educación, con este modelo económico se amplió la desigualdad social en el país. Solo se abrieron escuelas públicas técnicas para formar trabajadores que requería la industria, y se amplió la oferta de instituciones privadas, sin infraestructura adecuada, ni con planta docente preparada, con cuotas relativamente accesibles que facilitaron a las familias con recursos económicos la inscripción de sus hijos para continuar los estudios.

Explica Gentili que en nuestras sociedades los excluidos y los no excluidos deben acostumbrarse, por el miedo a los efectos de la pobreza que produce el hambre y la desesperación por no contar con los derechos sociales básicos, situación que nos recuerda cada día la existencia de la exclusión (Gentili, 2000).

Por ello, las instituciones escolares deben contribuir a la formación de horizontes que nos ayuden a comprender los procesos que operan en la normalización de la exclusión, distinguir cuándo se vuelve cotidiana e identificar qué elementos le dan poder para producimos miedo, con el fin de obtener las herramientas suficientes que nos permita resistir a este tipo de violencia (Gentili, 2000)

Es necesario visualizar las formas de exclusión social y educativa en instituciones como el CCH, aunque continuamente se manifiestan entre la comunidad estudiantil (en ocasiones provienen de los profesores) con prácticas que ofenden y agreden a ciertos integrantes por su características personales y sociales, no son cuestionados o rechazados debido a su cotidianidad en el ámbito escolar y pareciera que son actos normales.

1.7. Pobreza estructural, violencia y exclusión escolar

En cuanto a la pobreza, el Centro de Investigación y Docencia Económicas CIDE (2014) señaló que es una de las principales causas de la violencia. Como mencionamos, en el sistema

capitalista la exclusión de los grupos más vulnerables es el mecanismo para limitar las posibilidades de acceso al sistema educativo, al mercado laboral, a los servicios de salud y de justicia, situación que amplía la desigualdad social y agrava las condiciones de pobreza en la que viven miles de familias que no cuentan con los elementos mínimos para tener una vida digna.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social indicó que, el porcentaje de la población en situación de pobreza pasó de 43.9% (55.7 millones de personas) en 2020 a 36.3% (46.8 millones) en 2022, los factores que incidieron en estos datos fueron el aumento al salario mínimo, la creación de empleos formales y la recuperación económica posterior a la pandemia (Coneval, 2022).

Dicha medición toma en consideración los derechos sociales³ vinculados con: el ingreso económico; la problemática social y; la situación económica, además, es resultado de la aparición de nuevas formas de producción, de la pérdida de los medios de subsistencia y empleo, por políticas de gobiernos neoliberales que han cerrado los ojos al beneficio común, sólo les ha interesado el poder, preocupados por su bienestar y posición, ignorando la desigualdad y violencia en la que han sumido al país

Asimismo, el Coneval, reportó que, en 2022 había 9.1 millones de personas (7.0% de la población total) estaban en pobreza extrema; en comparación con el 2018 que donde había un (7.1 %) de la población que se encontraba en esta situación. Estas personas no cuentan con lo necesario para costear, al menos, la canasta básica de alimentos en zonas rurales o urbanas (Coneval, 2022).

³ Personas en situación de pobreza, pertenecer a un hogar con un ingreso per cápita por debajo de la línea de pobreza de ingreso (agosto de 2022 en \$ 2,086.2 para zona urbana y \$ 1,600.2 para zona rural) y carece por lo menos de uno de los siguientes derechos sociales: educación, salud, empleo, seguridad social, vivienda y alimentación nutritiva.

A pesar de la disminución de la pobreza en los recientes años, esta sigue siendo una situación que flagela a millones de mexicanos, debido a que se encuentra excluidos de los servicios básicos como el empleo, salud, vivienda digna y educación.

La pobreza, la define Galtung (1996) como la privación de las necesidades básicas justificada por la cultura, la miseria se manifiesta como un poder desigual y con oportunidades de vida distintas.

Los individuos que carecen de poder para participar en la distribución de los recursos existentes no tienen las mismas oportunidades de acceso a los medios necesarios para desarrollar sus potencialidades, esta inequidad de oportunidades origina una permanente situación de desigualdad que puede calificarse como violencia estructural o injusticia social. (Martínez-Román, 1997)

La pobreza estructural es parte del escenario cotidiano de miles de familias en México, donde el valor de las personas está en función de su capacidad para sobrevivir dentro del ambiente competitivo, por ello, los espacios fundamentales como el hogar, la escuela y aquellos con quienes se comparte la vida personal, se volvieron lugares de desahogo violento de la frustración, situación que se agudizó por el confinamiento durante la pandemia.

Debemos, considerar que asociar pobreza con la delincuencia organizada fortalecen los argumentos para criminalizar tanto a la pobreza como a los jóvenes, lo cual provoca la toma de soluciones autoritarias y violatorias a los derechos humanos (Reguillo, 2008).

Respecto a la pobreza y educación, un informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) indica que los niños con menos recursos económicos tienen más probabilidades de vivir en zonas aisladas y rurales que no cuentan con suficientes servicios públicos. Tienen menos probabilidades de acceder a la escuela y, además, son los que abandonan antes de concluir. Los niños y jóvenes de hogares pobres están menos

representados en los niveles escolares superiores, precisamente los que reciben más fondos públicos para la educación (UNICEF, 2024).

En gran medida, lo que sucede en una parte de la población juvenil es una exclusión que la orilla a espacios de vulnerabilidad social, laboral, política educativa y cultural (Reguillo, 2008).

La pobreza y la exclusión es una asociación que alimenta y permite justificar la expresión violenta en espacios de la vida social, las cuales se originan y gestionan desde el desafío a la legalidad y a la crisis de legitimidad del orden institucional (Reguillo, 2008).

En el país, la gran mayoría de las y los jóvenes viven en colonias marginadas con enorme desigualdad, difícil acceso y movilidad, con carencia de los servicios públicos, son espacios donde las expresiones de violencia constituyen la cotidianidad para sus habitantes (Alvarado, 2016).

En este sentido, cabe mencionar que en el CCH hay estudiantado con un nivel económico alto, sin embargo, la mayoría provienen de familias con bajos y medianos recursos, además, existen diferencias entre las comunidades de los planteles, en Azcapotzalco se recibe estudiantado con deciles más bajos a diferencia del plantel Sur que se ubican entre los más altos, situación que se relaciona con el capital social y cultural, aspectos que se manifiestan en las distintas problemáticas que enfrentan en su trayectoria escolar.

Capítulo 2. La educación una mercancía durante los gobiernos neoliberales en México

*Donde hay educación,
no hay distinción de clases.
Confucio*

Presentación

En el presente capítulo se hace un breve recorrido de las políticas educativas durante el periodo neoliberal, posteriormente, se argumenta la importancia que tiene la educación para el desarrollo personal, social y económico de los integrantes de la sociedad, también, se presenta la legislación que reconoce a la educación pública como un derecho fundamental, lo anterior, con el fin de visualizar las formas de privatización de la educación durante el neoliberalismo, el cambio de un bien social a ser una mercancía y la alienación de la escuela pública a las necesidades del mercado, asimismo, la necesidad de reconocer la importancia y el derecho imprescindible de educación para la sociedad.

2.1. Reestructuración del sistema educativo público acorde con las necesidades del mercado laboral

Tras casi 40 años (1946-1982), el modelo de Estado de Bienestar (el concepto se originó en 1946, consecuencia de la gran depresión que culminó con la Segunda Guerra Mundial, se caracterizó por brindar seguridad social para todos los ciudadanos) entró en crisis porque no se tenían los recursos financieros para atender el aumento de las necesidades de salud, vivienda, trabajo, pensiones y educación de la población. A principio de la década de los 80, en México se inició un cambio político y social que impulsó la liberación del comercio

exterior y el sistema financiero, limitando la intervención del Estado en asuntos económicos, con el fin de atraer capital extranjero al país.

En Latinoamérica el modelo neoliberal implementó una nueva política económica sustentada en el Consenso de Washington (1989), integrado por el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el Departamento del Tesoro de Estados Unidos, el cual proponía diez medidas para que los países en desarrollo pudieran salir adelante de sus problemas financieros. Entre ellas, se encontraban dos aspectos fundamentales: 1. Disciplina fiscal que permitiera reducir el déficit público y; 2. Privatización de las empresas públicas (Martínez y Soto, 2012).

Los neoliberales se manifestaron a favor de mantener una inflación baja, mercados desregulados,⁴ libre comercio,⁵ se olvidaron de las cuestiones sociales por ser consideradas un gasto y no una inversión. Al abandonar los conceptos de desarrollo y progreso la política social dejó de ser un derecho de la ciudadanía (Godínez-Montoya, 2017).

Asimismo, Tinoco (2010) explica que la vía de modernización de los países en desarrollo fue la descentralización de las empresas y servicios, en este sentido, la educación se consideró una inversión y un servicio público, por lo que representaba una gran carga tributaria para el Estado.

En el caso particular de México, el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se aprobó en 1992 por el gobierno de Salinas de Gortari, el cual proponía: darle la dirección de la educación a los Estados; una reestructuración del sistema educativo y objetivos de enseñanza de acuerdo con las necesidades del mercado laboral.

⁴ La desregulación es el proceso de reducir o eliminar las reglas que controlan la actividad económica con el fin de que sean las fuerzas de mercado las que determinen el equilibrio entre oferta y demanda.

⁵ Libre comercio es un enfoque o doctrina económica opuesta al proteccionismo, que consiste en permitir el paso de mercancías entre diferentes territorios sin la intervención estatal.

El ANMEB, fue parte de la Reforma neoliberal del Estado, en el cual se planteaban dos aspectos importantes para el desarrollo del Sistema Escolar Mexicano (SEM): 1. La descentralización del sistema educativo, una reforma curricular y pedagógica para la educación básica y; 2. La formación inicial de maestros. Estas reformas son una muestra de las ambiciones del sistema educativo por atender las necesidades del mercado de trabajo y exigir calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, privatizar la educación y en la escuela pública preparar mano de obra especializada y barata.

Desde, 1993 con la reforma a la Ley General de Educación, se estableció el derecho de todo individuo a la educación y la obligatoriedad del nivel medio (secundaria), además, se otorgaron facultades al poder Ejecutivo Federal, sobre el Artículo 3° de la Constitución, para modificar los planes y programas de primaria, secundaria y normal, también, se constituyeron los consejos de participación social en los centros escolares que hasta el 2013 fueron importantes en la política educativa nacional (Carpio, et. al., 2021).

Con el propósito de modernizar la educación en el país y atender las necesidades de la industria los gobiernos posteriores al de Salinas de Gortari, siguieron perfeccionando formas de organización del sistema educativo, a través de modelos de calidad, creando consejos de participación social y la profesionalización del personal docente. “Haciendo énfasis en los procesos de calidad en las instituciones educativas, la autonomía escolar y la evaluación estandarizada de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Carpio, et. al., 2021, p.5).

En el periodo de Ernesto Zedillo (1994-2000) se publicó el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) que entre sus planes estaba: “ampliar la cobertura; elevar la calidad educativa e integrar los diferentes ciclos escolares” (Carpio, et. al. 2021, p.5).

Justo a finales del sexenio, hubo un intento de privatización de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) causa del movimiento estudiantil de 1999. El Consejo General de Huelga (CGH) declaró el paro de actividades en la UNAM en rechazo al aumento de cuotas que había sido aprobado por el Consejo Universitario. El aumento de cuotas intentaba terminar con el carácter gratuito de la UNAM, la propuesta era “cobrar en las licenciaturas 1,360.00 pesos, cantidad que las autoridades consideraban moderada, intentando convencer a la comunidad diciendo que el aumento no se aplicaría a quienes ya estuvieran estudiando en la institución” (González, 2000, p.1).

Por su parte, Ceceña indica que el modelo neoliberal transformó los derechos sociales en servicios privados, cambiando su sentido político y comunitario por el de una mercancía, por eso, fue loable el movimiento estudiantil y un sector de docentes que defendieron la educación pública en contra de la visión de las clases en el poder (Ceceña, 2000).

En el periodo de Vicente Fox (2000-2006) se recuperaron las ideas de modernización a través de la Nueva Gerencia Pública, con una visión del ciudadano-cliente, se creó el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), que proponía la autonomía de gestión, la calidad y la educación multicultural, con la intención de atender las zonas más rezagadas del país, los consejos de participación social continuaron jugando un papel importante en la toma de decisiones y en la autonomía de gestión de los centros educativos, sin embargo, eran los encargados de vigilar y asignar los recursos lo cual limitaba la libertad de acción de las escuelas (Carpio, et. al. 2021).

Durante el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) hubo una negociación con el Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE), se firmó en 2008 la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) que proponía impulsar una transformación educativa con la participación de los gobiernos estatales, legisladores, autoridades educativas, padres de

familia, estudiantes, sociedad civil, empresarios y academia, para avanzar en la construcción de una política educativa de Estado. La ACE incluía que los maestros fueran seleccionados adecuadamente, capacitados y recibir estímulos en función de sus logros académicos, además, se proponía fortalecer la evaluación para elevar la calidad educativa y serviría de base para el diseño adecuado de políticas educativas (ACE, 2008, p 28).

En este periodo, con el Programa Nacional de Educación, se creó en 2006 una Sub-Secretaría de Educación Media Superior y en 2008 se anuncia una nueva Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), como resultado de las nuevas condiciones sociales y económicas nacionales e internacionales (SEP, 2001-2006).

Se proponían distintas soluciones al problema de EMS, como: promover la articulación académica de los planes de estudio desde preescolar hasta el nivel bachillerato; y un perfil básico que los egresados debían alcanzar independientemente de la institución donde cursaran su bachillerato.

Se indicaba que la mayor parte del trabajo les correspondía a las propias instituciones y a los docentes a cargo de impartir las asignaturas de un plan de estudios, que cada institución debía acomodarse a las características de su entorno y necesidades de la población atendida. Asimismo, el objetivo de la RIEMS es lograr un bachillerato que garantice una educación humanista para formar ciudadanos con un pensamiento crítico autónomo, libre y reflexivo.

También, el gobierno de Calderón consideró la obligatoriedad de la EMS, como una medida para fortalecer los procesos de desarrollo económico y cultural que requería el país para competir en un mundo globalizado. Se establecieron mecanismos para evitar los factores de riesgo que causaban el abandono en este nivel escolar, a través, de una profunda reforma educativa. La obligatoriedad de acuerdo con el Diario Oficial de la Federación (DOF),

“se realizaría de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2012-2013 y hasta lograr la cobertura total en sus diversas modalidades en el país a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022” (DOF 2012, p.3).

El carácter obligatorio en este nivel educativo buscaba, tener afinidad con las transformaciones que planteó la RIEMS sobre el bachillerato. Esta reforma fue parte de un proceso que consistió en la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) sustentado en cuatro ejes:

1. *La construcción de un marco curricular común.* Hacia un modelo centrado en el aprendizaje.
2. *Una mejor definición y pertinencia de la oferta de la EMS.* Creación de un proceso operativo para implementar la educación por competencias.
3. *La profesionalización de los servicios docentes.* Un sistema de ingreso y permanencia.
4. *Certificación nacional complementaria.* Un proceso de evaluación para cada institución.

Cabe mencionar que, en este contexto, la UNAM y su subsistema de bachillerato compuesto por el CCH y la ENP no participó en la RIEMS.

Por otra parte, en el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) se llevó a cabo la Reforma Educativa (2013), la cual proponía mejorar la calidad y equidad de la educación básica y media superior por medio de la profesionalización docente, la revisión y actualización de los planes y programas de estudio, la atención de la infraestructura escolar, y la evaluación frecuente de los componentes del sistema educativo. La reforma pretendía

abatir la desigualdad en el acceso a la educación y propiciar la participación de los padres de familia por medio de los Consejos de Participación Social.

En este sentido, se aprobó la Ley General de Educación (LGE, 2013) que en su artículo 8° inciso IV, definía una educación de calidad, como: “la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo conforme a las dimensiones de eficacia, pertinencia y equidad”. Asimismo, en la Ley General de Servicio Profesional Docente, artículo 4° fracción XVII, detalla que una educación de calidad es “el conjunto de perfiles, parámetros e indicadores que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio”, se especifica que un profesor bien preparado académicamente juega un papel importante como agente de cambio (DOF, 2013, p.33).

Pese a las promesas de crecimiento y superación del modelo neoliberal, incluyendo la atención de las zonas más pobres, la obligatoriedad de la educación, de ampliar la cobertura, de elevar la calidad educativa y de programas de formación para el profesorado. La realidad fue que durante este periodo los gobiernos neoliberales permitieron que la educación se privatizara, además, sólo crearon instituciones educativas de corte técnico para cubrir las necesidades del mercado laboral, resultado de estas políticas fue la exclusión y discriminación educativa de una gran parte de población juvenil en situación de pobreza.

Además, a pesar de los programas estatales sólo una parte de la población logró mejores niveles de escolarización, otros lamentablemente se quedaron en el camino, porque, a pesar de acceder a la educación primaria y secundaria no contaron con las condiciones socioeconómicas para continuar en la escuela.

Con el modelo neoliberal, la educación se convirtió en una mercancía, por ello, las instituciones de EMS de capital privado se multiplicaron y comenzaron a atender a una proporción cada vez mayor de la matrícula total, por ejemplo: entre 1980 a 2003 se incrementó del 13.2% al 33.3% el número de inscritos en estas instituciones (SEP, 2003).

En los últimos treinta años aumentó la población de esta edad y la demanda en este nivel educativo, además, se redujo el apoyo a las escuelas públicas, con excepción de los institutos y universidades tecnológicas (Ávila, 2007).

Durante el periodo neoliberal el crecimiento de la economía mexicana sufrió altibajos, ejemplo, fueron las tasas negativas de crecimiento del PIB y per cápita causadas por la crisis bancaria de 1994-1995; la crisis económica por la desaceleración de la economía global de 2001 y la crisis financiera de 2008 por el problema hipotecario en EUA.

Asimismo, Gentili plantea que, en el neoliberalismo se aplicaron políticas de desprestigio y desmantelamiento de la escuela pública, la educación dejó de ser derecho y se volvió una instancia que promueve la competencia, el individualismo y renunció a la visión colectiva. Ante estas políticas del modelo neoliberal, surgen grandes desafíos como garantizar una educación de calidad para los grupos más vulnerables, así como, transformar las condiciones políticas y sociales que impiden el derecho de educación. El autor afirma que la situación actual de la escuela se debe al desinterés de los gobiernos neoliberales por atender las demandas populares y a su incapacidad de revertir la desigualdad social y económica de la población (Gentili, 2011).

Con el modelo neoliberal aumentó la pobreza y violencia estructural en los países de Latinoamérica, las medidas económicas y políticas sólo beneficiaron a los grupos hegemónicos que tenían los recursos para invertir, comprar y manipular los negocios en su favor dejando de lado los intereses de la comunidad. En este periodo la exclusión y

marginación se observan en las altas tasas de desempleo, la migración forzada, las pocas o nulas oportunidades de escolarización de calidad y también, en el aumento de la delincuencia.

2.2. El valor de la educación para una sociedad

Escudero considera que la educación es una de las necesidades básicas de la sociedad, un derecho con valor que surge de los principios de una sociedad democrática y justa, la cual habilita a las personas para acceder, participar y ejercer otros derechos en la vida social, cultural, política y económica (Escudero, 2005).

De acuerdo con Sen, cuando un país logre que todos sus ciudadanos accedan a la educación y a los servicios de salud, podría alcanzar resultados positivos en cuanto a longevidad y calidad de vida. Con la educación una persona puede socializarse y obtener un empleo, lo cual ayudaría a aumentar su libertad y disminuir la inseguridad. (Sen, 1999, citado en London y Formichella 2006).

Asimismo, Sen expresa “Si continuamos dejando a gran parte de la población mundial fuera de la órbita de la educación, vamos a construir un mundo, no solo menos justo, sino también menos seguro” (Sen, 1999, citado en London y Formichella 2006, p.24).

Por su parte Gentili señala que un deseo pedagógico moderno es que haya educación pública para todos, con el fin de acercar los beneficios del progreso a la sociedad. El acceso a conocimientos, habilidades, normas y valores, en un mundo cada vez más complejo, constituyen una necesidad pedagógica si se quiere una sociedad basada en la libertad y el progreso colectivos. La educación aumenta la productividad y las posibilidades de competir por el dominio de los conocimientos técnicos y disciplinarios necesarios para participar en el mercado laboral y optar por los mejores puestos (Gentili, 2021, p.33).

También, Gentili reconoce el valor y el potencial de la educación para ayudar a disminuir las injusticias y revertir las violentas formas de exclusión que sufren grandes sectores de la juventud. Añade que en una sociedad democrática el valor de la educación es esencialmente político y cultural, porque la acción educativa modifica a las personas y son ellas las que pueden cambiar el mundo (Gentili, 2011).

Agrega que cualquier nivel escolar aporta herramientas para competir en el mercado de trabajo, sin embargo, prometer a los jóvenes buenos empleos y mejores salarios sin cambiar las condiciones de exclusión que existen en el campo laboral es simplemente una mentira. Cambiar la escuela sin cambiar las condiciones del trabajo producirá más frustración entre la juventud, que ilusionada acude a la escuela intentando mejorar su futuro (Gentili, 2011).

Por su parte, Giroux (2019), define a la educación como una útil herramienta para desarrollar la capacidad crítica, utilizarla para que los estudiantes sean agentes comprometidos con el mundo, preocupados por afrontar asuntos sociales, dispuestos a profundizar y extender el significado de la práctica democrática y revolucionaria.

La educación es una esperanza para las familias de clases medias y bajas, porque la consideran un medio de ascenso social y económico. De acuerdo con la Comisión Económica para América y el Caribe (CEPAL), la educación es un mecanismo que permite avanzar en dimensiones tales como la inclusión social, la igualdad de oportunidades, obtener habilidades para la movilidad social, familiaridad con la reglas culturales y mayores posibilidades de acceso al mercado laboral (CEPAL, 2008).

Por lo anterior, la educación es un bien público, un derecho que tienen los ciudadanos a gozar de ésta. Precisamente, el CCH surge ante la inconformidad social que exigía nuevas oportunidades de estudio, lo cual se expone más adelante, cuando se habla del origen de este

bachillerato. En el siguiente apartado se expondrá el significado de la educación pública como un derecho.

2.3. La educación pública un derecho imprescindible para la igualdad social

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) el derecho a la educación es fundamental para el desarrollo de los niños y jóvenes por ser el mecanismo de movilidad social más eficaz que existe y, además, evita que se repita el círculo vicioso de pobreza y violencia estructural, porque promueve la equidad de oportunidades y reduce la desigualdad social. “La educación debe proveerse durante toda la vida y el acceso debe ir acompañado de calidad” (UNESCO, 2011, p.34).

De este modo, la educación es un derecho que pretende asegurar la igualdad social y oportunidades de una mejor calidad de vida (Chávez, 2017).

Asimismo, en la Constitución Mexicana en el Artículo 3º: Párrafo primero, señala que:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias... La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia (DOF, 2019).

Párrafo segundo:

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (DOF, 2019).

Párrafo tercero:

La educación se fundará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (DOF, 2019).

Párrafo cuarto:

El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos (DOF, 2019).

De esta manera, “los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades... la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras” (DOF, 2019, p. 9).

También, se mencionan con fundamento en el artículo 24, los criterios que orientarán dicha educación como: la libertad de creencias, la democrática, nacional (sin hostilidades ni

exclusivismos) y contribuir al mejoramiento de la convivencia, respeto por la naturaleza, dignidad de las personas, integridad de las familias, “fraternidad e igualdad de los derechos, evitando privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos” (DOF, 2019, p. 9)

Es importante observar en la redacción y modificaciones al Artículo 3º: el respeto a la dignidad de las personas, a los derechos humanos, las libertades y, algo relevante, la cultura de paz y la conciencia solidaria. Aspectos que sugieren incluir en los planes y programas la perspectiva de género, el cuidado del medio ambiente y la educación sexual, con un enfoque educativo que fomente la igualdad de las personas evitando los privilegios de razas, sexos, grupos o individuos.

De igual forma, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), establece en su artículo 26, ... toda persona tiene derecho a la educación. Debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental que tiene un carácter obligatorio. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

Las anteriores legislaciones indican que, toda sociedad tiene derecho a la educación pública, gratuita y obligatoria, para el crecimiento personal y social de la niñez y juventud, porque, les proporciona habilidades y conocimientos necesarios para desarrollarse como ciudadanos responsables, además, les aportará herramientas para ejercer otros derechos.

Sin embargo, a pesar de que la educación es un beneficio social, de acuerdo con la UNICEF (2017), en México más de 4 millones de niñas, niños y adolescentes no asistían a la escuela.

Asimismo, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación señala que en este año alrededor de 5.7 millones de infantes y jóvenes de entre 6 y 17 años se encontraban fuera del sistema escolar (MEJOREDU, 2019).

La educación pública y gratuita es un derecho ganado por la sociedad civil que ha luchado por conquistar mejores condiciones de vida, la escuela es un espacio público que debe defenderse ante las imposiciones de la ideología mercantilista, que sólo desea continuar formando consumidores.

En la historia del sistema educativo público, los gobiernos mexicanos afirman en su discurso haber realizado acciones para ofrecer cobertura educativa y de calidad a la población, pero miles de jóvenes no pueden estudiar.

Por ello, la niñez y juventud de nuestro país deben asistir a la escuela para recibir una educación de calidad y los apoyos suficientes para que concluyan sus estudios, para incorporarse como ciudadanos comprometidos con el bien común de la sociedad.⁶

La educación como derecho requiere que las instituciones educativas modifiquen y flexibilicen sus planes y programas de estudio, que los profesores se formen según las necesidades actuales y el compromiso de los gobiernos de apoyar con recursos y becas a los estudiantes que por razones económicas no puedan abandonar sus estudios.

Según la información, de casi 20 millones de jóvenes de 15 a 24 años solo llegan a la educación superior un poco menos del 3 %. Las juventudes, por su edad, representan a los grupos más vulnerables, veamos a continuación.

⁶ Por lo menos son 12 años de estudios formales, los necesarios, para revertir la tendencia de pobreza y garantizar una alta probabilidad de un acceso al bienestar a lo largo del ciclo de vida (CEPAL,1999b; PREAL, 2009; Goicovic, 2002).

Capítulo 3. Juventud y adolescencia población vulnerable. Tipos de exclusión escolar que se aplica al estudiantado en el CCH y consecuencias sociales de la reproducción de la violencia estructural

Aunque la idea de juventud cambia y con ella las claves para su comprensión, algunos elementos permanecen inalterables. El más sobresaliente es la indiferencia funcional del Estado respecto de los problemas que atañen a los jóvenes: deserción escolar, consumo de drogas, desempleo, violencia intrafamiliar, sexualidad, sida, aborto... (Monsiváis, 2005, p.127)

Presentación

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, la adolescencia se considera entre los 10 y 19 años y la juventud entre los 15 a 29 (UNICEF, 2023).

La juventud es una condición social y cultural con cualidades específicas que se expresan de varias maneras, por ejemplo: no es lo mismo en cuanto a su duración en zonas rurales que en la ciudad, en las clases altas que en las clases pobres, además, la juventud se delimita por dos procesos: el biológico con la maduración de los órganos sexuales, y el social con el desarrollo de habilidades para incorporarse a la sociedad como un ser productivo y la asimilación de normas y valores del mundo adulto (De Garay, 2004).

Sandra Souto nos explica que la juventud es el periodo de vida donde la sociedad deja de ver a una persona como un niño, sin embargo, tampoco le da un lugar y funciones completas de adulto. Es una etapa de transición de la dependencia infantil a la autonomía

adulta, marcada por las reglas que la sociedad le permite o prohíbe hacer, asimismo, se espera que los jóvenes empiecen a tomar decisiones que los convierta en sujetos independientes (Souto, 2007).

Añade Souto que, no se puede definir cronológicamente a la juventud, porque “Las aproximaciones teóricas a la juventud han evolucionado ligadas a la situación histórica, al papel de los jóvenes en la sociedad, al mismo desarrollo de los movimientos juveniles y en función de las teorías predominantes en cada momento en las ciencias sociales” (Souto, 2007, p.171).

Además, con la modernización, la juventud se encuentra expuesta a una gran cantidad de influencias externas competitivas y contrapuestas a los tipos de socialización familiares y comunitarios habituales que otorgaban lugar a una serie de actitudes, normas, ideas y hasta expectativas de vida. Ahora “la especialización, diferenciación y organización de las instituciones responsables de la socialización de los adolescentes provocaron (y provocan) enfrentamientos entre sistemas de valores cada vez más complicados y abiertos” (Souto, 2007, p.173).

Por otra parte, Delval explica que la categoría de adolescencia se constituyó recientemente como campo de estudio de la psicología evolutiva o del desarrollo humano, y que el psicólogo norteamericano Stanley Hall lo utilizó con mayor fuerza y de forma sistemática a principios del siglo XX con la publicación de su tratado sobre la adolescencia, lectura fundamental para su estudio (Hall, citado en Delval, 1998).

Para Hall, la adolescencia es:

Una edad dramática y tormentosa en la que hay tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que el/la joven se divide entre tendencias opuestas. Además, la adolescencia supone un corte profundo con la infancia, es como un nuevo nacimiento (tomando esta idea de Rousseau) en la que el joven adquiere los caracteres humanos más elevados (Hall, citado en Delval, 1998, p.505).

A la vez de los cambios biológicos, el concepto de adolescencia es una construcción social a partir de las políticas sociales y culturales de cada sociedad, con lo que se definen los derechos y responsabilidades que deben atribuirse a las personas de esa edad (Dávila, 2020).

Las características biológicas de la adolescencia son casi mundiales, pero dependiendo de la ubicación geográfica, condiciones socioeconómicas, duración y particularidades de esta etapa han cambiado con el tiempo. Por ejemplo, ha habido cambios en cuanto al inicio temprano de la pubertad, el aplazamiento de la edad para el matrimonio, el periodo de dependencia familiar, las actitudes y prácticas sexuales.

Se deben considerar las variables de la adolescencia, no solo como una etapa de socialización y como un periodo de regulación del comportamiento y desarrollo de habilidades para cumplir con los roles sociales propios de su edad. En este sentido, para entender qué los define, más allá de las maneras de hablar, vestir y las formas de relacionarse entre ellos, es conocer sus expectativas para resignificar las problemáticas y los retos que enfrentan.

La definición de la adolescencia y sus problemáticas ha sido una acción política y simbólica, es una estructuración de la percepción de la realidad a partir de un sistema de categorías impuestas por grupos hegemónicos según sus intereses. Ante esta situación, se debe entender a los adolescentes como sujetos con capacidad de decidir sobre aspectos personales y sociales que afectan su bienestar y desarrollo.

De acuerdo con diversas teorías como el psicoanálisis, el conductismo, el desarrollo cognitivo y la antropología social, se puede ubicar a los adolescentes del Colegio de Ciencias y Humanidades con las siguientes características: (Ver anexo 1)

- Perciben, realidades distintas a la de los adultos en virtud de que han estado expuestos a condiciones sociales y culturales diferentes.
- Son críticos y rebeldes contra las normas impuestas por instituciones como la familia y la escuela, por tanto, surgen discrepancias y malentendidos con los adultos.
- Se adaptan y absorben con más rapidez los cambios, a diferencia de los adultos, sobre todo en lo que respecta a las nuevas tecnologías.
- Ponen en tela de juicio los valores sociales adquiridos y se aferran a una nueva escala de valores, generalmente adquirida por la identificación con sus pares y la influencia de los medios de comunicación.

Las teorías de la adolescencia precisan que, si el adolescente no se enfrenta a ciertos conflictos, ni cuestiona los valores familiares y las normas sociales en las que vive, será un joven que no logrará encontrar su verdadera identidad y se convertirá en un adulto inseguro (Tarragona, 2009).

Agregan, dichas teorías que las diferencias entre adolescentes y adultos son casi inevitables, en algunos casos, suelen resultar sanas y necesarias. También, se entiende que la intensidad de los conflictos dependerá de las relaciones y de la comunicación que los adultos hayan logrado con los adolescentes desde la infancia.

De esta forma, podemos asegurar que el estudiantado del CCH está en busca de su propia identidad, según las representaciones internas que construyen su origen familiar, contexto social, educación escolar, formas de hablar, vestir, gustos y consumos culturales.

No existe una forma única de apreciar al estudiantado del CCH, son polifacéticos y algunos son idealistas y se comprometen con movimientos de carácter social, se organizan en colectivos, aunque a veces son manipulados por personas externas o grupos políticos con intereses ajenos a la universidad, asimismo, participan en actividades académicas y de apoyo a programas institucionales que les ofrece la institución.

3.1. Población juvenil grupo vulnerable

Es importante conocer la información relativa a este sector juvenil para tener un panorama de su participación política y social, así como de sus características físicas y biológicas, en este sentido, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda, la población total en México en el 2020 era de 125,998,301, en cuanto a los jóvenes de 15 a 29 años se estimaba en 31 millones, lo cual representa el 25% del total de la población (INEGI, 2020).

Distribución de la población

- De 15 a 19 años, 10.8 millones (35%) *
- De 20 a 24 años, 10.0 millones (33%)
- De 25 a 29 años, 9.9 millones (32%)

* Población de 15 a 19 años: Mujeres 5,396,092 y hombres 5,503,565. (Ver anexo 2)

Asimismo, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI nos informó que en el primer trimestre de 2021 hubo una tasa de desocupación de 7% de la población de 15 a 29 años. Los altos índices de desempleo y la baja inserción laboral se encuentran relacionadas con la situación económica de las familias, los empleos mal pagados y la incapacidad del sistema educativo para retener al estudiantado para que concluya con los niveles escolares (INEGI, 2021).

Ante esta situación de pobreza, se observa a infantes y adolescentes vender productos en las calles, limpiando parabrisas de autos, pidiendo limosna, trabajando en fábricas, en el campo o en tiendas de autoservicio. En algunos casos, también, se ha documentado que los jóvenes y niños se incorporan a grupos delictivos, además, si son mujeres, se exponen a la trata de personas, violencia doméstica, prostitución o feminicidio.⁷

⁷ Las estadísticas del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública señalan que el feminicidio, violación y trata de personas crecieron 7.1%, 30.5% y 47.5%, respectivamente, durante enero y mayo de 2021. Es importante señalar que el Secretariado Ejecutivo cataloga al feminicidio, la violación y la trata de personas, como delitos de alto impacto, lo que permite establecer un marco referencial en el estudio de las diferentes manifestaciones de violencia contra las mujeres.

Continuando con los datos, el Censo Nacional de Población y Vivienda realizado por el INEGI (2021), indica el nivel de asistencia escolar por edad:

Población	Asistencia a la escuela
15 a 17 años	Mujeres 74% y hombres 70%
18 a 23 años	Mujeres 36% y hombres 35%
24 a 29 años	Mujeres 7% y hombres 8%

Se observa una mayor proporción de asistencia a la escuela de las mujeres de 15 a 23 años.

Otro dato interesante, es que los jóvenes de 15 a 24 años que asistían a la escuela en el 2000 era de aproximadamente el 33% promedio que aumentó al 45% en el 2020, aunque hubo un aumento, las cifras evidencian que aún no ha sido posible alcanzar el 50% de estudiantes de esta edad que acudan a la escuela (INEGI, 2020).

Sobre los grupos vulnerables, el INEGI y el Seminario Internacional. Medición de Grupos Sociales Vulnerables, identifican que los adolescentes y jóvenes sufren discriminación por características como: edad, sexo, situación familiar, nivel cultural y educativo, razones por las cuales se les excluye del trabajo, salud, educación, alimentación, vivienda digna y de posibilidades de realizar actividades recreativas (INEGI, 2011) ⁸

Por lo anterior, se consideran vulnerables por edad a niñas y niños, adolescentes, jóvenes, mujeres y adultos mayores,⁹ que por sus condiciones sociales y económicas

⁹ Cámara de Diputados. Ley General de Desarrollo Social. Artículo 4: ... Con base en lo anterior, son sujetos de la asistencia social, preferentemente: I. Todas las niñas, niños y adolescentes, en especial aquellos que se encuentren en situación de riesgo... Para los efectos de esta Ley son niñas y niños hasta 12 años y adolescentes entre 12 y 18 años, tal como lo establece el Artículo 2 de la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

(indígenas; afrodescendientes; con capacidades diferentes: por habitar en zonas marginadas; por su orientación sexual y migrantes, entre otros), sufren discriminación y exclusión de sus derechos sociales.

Los adolescentes, en particular, son una población vulnerable, debido a que aún no son independientes y están en una posición de desventaja porque no pueden ejercer sus derechos y libertades, hasta que alcancen la mayoría de edad. La autonomía la alcanzan a medida que crecen, sin embargo, algunas veces este proceso no se logra de manera adecuada, debido a las condiciones sociales, culturales y económicas del país, que les impide disfrutar de sus derechos políticos y sociales.

Asimismo, el Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina (SITEAL), explican que los jóvenes que viven en hogares con bajo nivel económico y cultural tienen en promedio seis veces más probabilidades de quedar excluidos de la escuela y del trabajo a diferencia de los jóvenes más favorecidos. Asimismo, explica que “Una proporción considerable de adolescentes se encuentra al margen de la escuela y el trabajo agudizando de este modo su vulnerabilidad social” (SITEAL, 2008, pp.4-6).

El diagnóstico del Programa Nacional de Juventud 2014-2018, informa que la situación de vulnerabilidad por motivos políticos, económicos y sociales representan la condición histórica de la juventud en México. Además, aporta elementos para entender que la permanencia y abandono escolar están ligados a circunstancias de salud, trabajo y lugar de residencia, factores a considerar en las políticas educativas y posibilitar otra forma de ejercer el derecho a la educación de la población juvenil (DOF, 2014).

Ante ese panorama, es posible que varios jóvenes deciden no estudiar porque cuentan con otras habilidades y apoyos económicos para aprender un oficio, poner un negocio, dedicarse a un deporte, una actividad artística o cultural, sin embargo, para los más

desprotegidos, el no acceder a la escuela, es truncar su futuro y enfrentar situaciones de mayor violencia y pobreza.

3.2. Tipos de exclusión social y escolar que se aplican al estudiantado en el CCH

Como se ha señalado, en esta investigación nos interesa conocer el papel de la exclusión educativa y la percepción que el alumnado de CCH tiene al respecto, por lo que en este apartado analizaremos las formas como se expresa en la EMS y particularmente en el CCH.

El estudio de la exclusión educativa es complejo, ante lo cual, los investigadores han propuesto diferentes formas de analizarla, un ejemplo es Terigi (2010) que propone cinco tipos de exclusión: 1. No estar dentro de la escuela; 2. El abandono escolar; 3. La escolaridad de baja intensidad, aquellos estudiantes que no se involucran con sus actividades educativas; 4. Aprendizajes elitistas o sectarios en marcos curriculares que no contemplan los intereses y necesidades de todos y; 5. Aprendizajes de baja calidad.

También, Márquez, A. et. al. (2022), menciona tres tipos: 1. Exclusión sistemática, cuando los jóvenes no tienen oportunidad de permanecer en la escuela, asisten varios años y no concluyen sus estudios (rezago educativo); 2. Aprendizajes de baja calidad y; 3. Aprendizajes elitistas, el sistema escolar privilegia a las minorías sobre las mayorías.

A partir de lo anterior, se realiza un análisis de los tipos de exclusión educativa y social en el CCH:

Exclusión	Tipos
Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Inequidad en el acceso a la EMS. • Selección y asignación de estudiantes a escuelas con menores recursos materiales y humanos.
Social	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminación por el origen social o condición económica del estudiantado.

3.2.1. Inequidad en el acceso a la Educación Media Superior (EMS)

La falta de oportunidades para ingresar a la EMS se debe a que no hay un lugar institucional en el que se pueda atender toda la demanda escolar de los egresados de secundaria. A veces, sólo hay oferta educativa en escuelas lejanas a sus hogares, en instituciones técnicas en las cuales no les agrada estudiar o que consideran de baja calidad educativa. Asimismo, instituciones reconocidas y de alta demanda como la UNAM o el IPN no han ampliado su oferta educativa para este nivel escolar en los últimos 40 años.

Se ha marginado a una gran cantidad de jóvenes la posibilidad de ingresar a la EMS, por ejemplo, en la UNAM la demanda de ingreso al bachillerato para el ciclo escolar 2019 fue de 175,286 y sólo fueron aceptados 34,642, de los cuales el CCH absorbió a 18,000 jóvenes en sus cinco planteles, es decir, el 52% de la oferta educativa de bachillerato de la Universidad.¹⁰

¹⁰ Entre los cinco planteles del CCH se atiende una población mayor a 60 000 alumnos, anualmente se reciben más de 3600 alumnos por plantel.

Por otra parte, a la ENP llegaron 16,642 estudiantes (48%) distribuidos en sus nueve planteles. La información, nos aporta que el 19% de la solicitud de lugares de bachillerato en la CDMX la absorben los planteles universitarios, siendo un atractivo fundamental, el pase reglamentado a las licenciaturas de la Universidad.

Asimismo, los datos de la UNAM indican que en los últimos diez años el número de estudiantes aceptados en el bachillerato se ha mantenido en aproximadamente 34 mil lugares, mientras que en el mismo periodo creció de 114,105 solicitudes de la generación 2010 a 175,286 en 2020. También es un hecho que la institución no puede recibir a toda la población que demanda su ingreso a su bachillerato, debido a que no existe infraestructura suficiente para darles cabida. (Ver anexo 3)

La inconformidad, ante este tipo de problemáticas sobre la capacidad de acceso a la Universidad, en el año 2006 surgió el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES) como resultado de las políticas neoliberales del gobierno mexicano y por el examen de ingreso implementado desde 1996. Además, del avance de las políticas neoliberales que promovió el crecimiento de las escuelas privadas, hasta que hoy representan el 60 % de las instituciones de este nivel, que atienden un 33 % de la matrícula nacional.

Así, el estudiantado que no alcanzó cupo en el sistema público puede incorporarse a escuelas privadas (conocidas como Instituciones de Absorción de Demandas Estudiantiles, IADE) con colegiaturas accesibles, que ofrecen estudios de bachillerato y de carreras de alta demanda, son escuelas que no requieren de instalaciones ni equipos costosos, generalmente con un bajo nivel educativo (Ávila, 2007).

Los integrantes del movimiento de aspirantes exponen que en 40 años no se han construido universidades públicas, sólo la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) en el 2001 y la SEP creó 12 institutos tecnológicos en la CDMX. Sobre esta oferta

educativa, señalan que sólo son centros educativos de capacitación para formar técnicos que cumplan con las necesidades e intereses empresariales. Es importante señalar que este movimiento ha buscado alternativas para resolver de manera integral el problema de la exclusión educativa y entre sus demandas se encuentran:

- Cancelación del examen de admisión.
- Diseño de un nuevo procedimiento de ingreso más justo y equitativo.
- Aumentar el presupuesto destinado a la educación pública.

La educación superior a distancia no soluciona el problema de la cobertura, por la falta de recursos materiales y económicos y porque solo se ofrecen carreras para adultos que por su actividad laboral le conviene optar por esta modalidad.

Es importante mencionar que el estado mexicano se comprometió que para el año 2023 habría cupo para todos los egresados de la secundaria.

A pesar de los logros en la cobertura de egresados de la secundaria, sigue la inequidad en el acceso y la oferta insuficiente de espacios educativos.

3.2.2 Selección y asignación de escuelas con menores recursos materiales y humanos

Otro factor para considerar en la exclusión escolar es la selección de las instituciones de la EMS, con un examen único de ingreso a los bachilleratos públicos, que intentó ser equitativo en el proceso de selección, pero no resolvieron las diferencias en la calidad educativa de los distintos tipos de bachilleratos.

Así, el estudiantado que no logra los puntajes requeridos para entrar en planteles de alta demanda deberá conformarse con ingresar a otros de menor calidad. Con el proceso de evaluación de ingreso, se amplían las desigualdades sociales y educativas entre los jóvenes de origen social más desfavorable (Solís et. al., 2014).

La discriminación del estudiantado por parte de las instituciones educativas consideradas de prestigio promueve la segmentación social, porque este criterio orienta las preferencias de los jóvenes e institucionaliza las distintas categorías de oferta. En el paso de la escuela secundaria a la EMS hay desigualdades por el origen social, lugar de residencia y por la institución de procedencia del estudiantado, situaciones que impactan el acceso a instituciones públicas de mayor prestigio (Solís et al., 2014).

Al igual que el sistema educativo nacional, en el bachillerato de la UNAM hay exclusión social y educativa en sus procesos de selección y asignación de planteles, por ejemplo: cuando no obtienen los aciertos requeridos para ingresar al CCH Sur, los remiten a su segunda o tercera opción, como pueden ser los planteles Azcapotzalco, Naucalpan o Vallejo, o los envían a otras instituciones, como: el Colegio de Bachilleres (COLBACH); Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP); Centros de Enseñanza Técnica Industrial (CETI); o al Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS) siempre y cuando haya cupo.

Continuando con el ejemplo, el número de aciertos que se solicitan para ingresar a cada plantel del bachillerato universitario, en el ciclo escolar 2018 fueron para el CCH Sur 99 aciertos y para el plantel Azcapotzalco 94, una diferencia de 5 puntos. Con respecto a la ENP hay un marcado contraste, en el caso de la Prepa 6 se solicitaron 113 aciertos, comparado con el Sur hay una diferencia de 14 puntos y con Azcapotzalco de 19.

También, la ENP ofrece menos lugares y es más solicitada por los aspirantes, acepta a los que cumplen con el mayor número de aciertos, lo cual hace suponer que están mejor preparados y con mayor capital cultural, social y económico. Una muestra fue en la generación 2018 que la ENP 6 alcanzó un corte mínimo de 113 aciertos (de 128 totales), equivalente a 8.8 de calificación, a diferencia del plantel Sur que los recibió con un mínimo de 99 aciertos, que equivale a 7.7 de calificación (Muñoz, Ávila y Díaz, 2019).

Se dice que cuando el sistema educativo niega el acceso por medio de reglas de selección, son jóvenes que no lograron pasar el examen porque no tienen los conocimientos ni aptitudes suficientes, sin embargo, debemos considerar que no cuentan con suficiente capital cultural o social, que han vivido en condiciones de pobreza, consecuencia de la violencia estructural que los excluye del sistema escolar.

Los mecanismos aplicados en las reglas de ingreso excluyen a una cantidad importante de jóvenes que desean ingresar a los bachilleratos de la UNAM, como no alcanzan los puntajes necesarios, los envían a otras instituciones públicas o de plano los dejan fuera del sistema escolar, sobre el tema se encuentra una investigación de Cobos (2018), en su tesis de maestría titulada *Heterogeneidad y desigualdad institucional del sistema educativo medio superior en México*.

Cobos (2018), realiza una evaluación de cuatro aspectos que considera relevantes en la discriminación del estudiantado en este nivel educativo: 1. La absorción; 2. La diferenciación; 3. La selectividad y; 4. La estratificación. Explica el autor que un rasgo distintivo del sistema educativo es la discriminación del estudiantado por su origen social, debido a que se ofrecen más oportunidades educativas a los que proviene de orígenes sociales favorecidos y menos para los desfavorecidos.

Las escuelas públicas con mayor demanda suelen recibir a los estudiantes con mayor capital social, cultural y económico, mientras que las con menor infraestructura y recursos humanos acogen a un alumnado con desventajas sociales y educativas, que tienen mayor riesgo de sufrir fracaso y abandono escolar. De acuerdo con Saraví, en los múltiples espacios educativos se expresan desigualdades socioeconómicas y culturales que dan paso a la “conformación de distintos mundos escolares, cada uno de ellos socialmente homogéneos y recíprocamente distantes y desconocidos” (Saraví, 2005, citado en Castellanos y Zayas, 2019, p.2).

Por otra parte, explica García, los estudiantes de clase media o baja con posibilidades económicas que no alcanzan cupo en instituciones públicas, pueden seguir estudiando en escuelas particulares, pero, “por los bajos costos de inscripción y los escasos recursos con los que funcionan, solo ofrecen una educación de baja calidad y la fácil obtención de títulos y diplomas” (García, 2001, citado en Ávila, 2007, p.81).

Sobre el tema de la desigualdad de los espacios educativos, se recupera una investigación de Guerra (2000) donde analiza las condiciones de estratificación y exclusión educativa entre dos diferentes modalidades de bachillerato, uno tecnológico (Centro de Bachillerato Tecnológico CBTIS) y otro universitario (CCH Oriente), ambos ubicados en una zona popular de la CDMX.

De acuerdo con la investigación, los estudiantes del CCH Oriente provienen de familias con mayor escolaridad, más integradas, con menos problemas económicos y cuentan con apoyo para realizar sus estudios, asimismo, en el plantel hay un ambiente más propicio para desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje, con profesores más accesibles, mejor preparados, con instalaciones y recursos adecuados para sus procesos educativos (Guerra, 2000).

Por el contrario, los jóvenes del CBTIS provienen de familias de escasos recursos, padres que nunca asistieron a la escuela y no tienen estudios profesionales, no reciben apoyo moral o económico y tienen menos libros para leer en casa, carecen de hábitos y espacios adecuados para estudiar. En general, tienen trayectorias escolares fragmentadas, edades que no corresponden al nivel cursado, además, algunos ya tienen responsabilidades laborales y familiares tempranas a diferencia de los jóvenes del plantel Oriente.

Señala la autora, que otro factor que incide en la calidad educativa son las cuestiones de infraestructura y recursos humanos de los planteles, a continuación, se presentan algunas diferencias.

El CBTIS:

- En el año 2000 tenía 100 profesores, 53% con licenciatura, no cuentan con un adecuado programa de actualización y formación docente.
- Había aproximadamente 2000 estudiantes.
- La biblioteca contaba con un acervo de 4 mil 13 volúmenes.
- Aparte de las aulas y laboratorios, sólo tienen un audiovisual con capacidad para 150 estudiantes, una pequeña cafetería, cinco canchas de basquetbol y una de futbol rápido.
- Las áreas verdes son escasas y se encuentran ocho o diez bancas de metal en la explanada donde el estudiantado suele reunirse en sus periodos de descanso.

El CCH Oriente:

- En el año 2000, había 401 maestros, 72 con posgrado, 204 con licenciatura y 125 pasantes. Cuentan con cursos anuales de actualización y formación docente.

- Había aproximadamente 12 mil estudiantes.
- El acervo bibliográfico ascendía a 132 mil libros. Hay cubículos para el trabajo en equipo y computadoras disponibles para los usuarios.
- Cuentan con salas de audiovisual, auditorios, un campo de futbol, siete de volibol, cuatro de basquetbol, gimnasio y un vestidor.
- Amplia explanada, áreas verdes y barras de venta de alimentos.

La investigación, revela desigualdad de condiciones materiales y recursos humanos entre las dos instituciones educativas del nivel medio superior, situaciones que influyen directamente en la formación ofrecida a los jóvenes, debido a que, los del bachillerato tecnológico recibirán aprendizajes de menor calidad y posiblemente no tengan una trayectoria de éxito escolar.

Román (2013) señala que el 80% de los estudiantes con mayores recursos económicos concluyen sus estudios, mientras que solo el 20% de los más pobres lo terminan. Las familias que viven en condiciones de pobreza y falta de recursos para sostener los estudios de sus hijos no encuentran beneficio inmediato a la educación y prefieren que se incorporen a las actividades laborales para apoyar a los gastos de la casa.

La escuela puede cerrar las brechas de la desigualdad social, si logra abatir la exclusión educativa o ser una gran generadora de exclusión, si continúa diferenciando instituciones de baja o alta calidad de conocimientos, beneficiando a los grupos con mayores posibilidades económicas.

3.2.3. Discriminación por el origen social o condición económica del estudiantado

En las escuelas se manifiesta la violencia entre su comunidad por diversas razones, las cuales se asocian a las dinámicas sociales, en el CCH la cultura familiar y las condiciones socioeconómicas del estudiantado son factores que influyen en actitudes de exclusión y discriminación entre compañeros. También, debemos agregar que otra fuente de violencia escolar, tiene relación directa con familias disfuncionales, contenidos de televisión y falta de preparación de los docentes para atender esta problemática.

De acuerdo con Pulido y Martín (2011, citado en Estrada, 2023), la violencia escolar es cualquier tipo de comportamiento que afecte el clima de respeto y sea contrario a los fines educativos.

Estrada (2023), complementa la idea y dice que la violencia escolar puede manifestarse contra bienes (daños a las instalaciones escolares) o contra personas (física, verbal y psicológica) dentro de los espacios educativos.

De la misma forma Ayerve y Aramendi (2007), agregan que puede haber personas dentro de las instituciones escolares con actitudes antisociales y agresivas que generan temor, inseguridad, daño psicológico o físico a otros integrantes de la comunidad.

En el CCH hay estudiantes que rompen ventanas, queman los botes de basura, rompen o rayan las mesas, sillas, paredes o cristales y, a veces, algunos grupos de activistas durante sus manifestaciones destruyen y queman las instalaciones de las direcciones de los planteles.

Por otra parte, François Dubet (citado en Guzmán, 2012) plantea otros tipos de violencia escolar:

- 1) La violencia normal de los adolescentes, se considera una forma de “violencia tolerable”, es parte de la vida escolar entre cuyas manifestaciones se encuentran las peleas, ofensas e injurias entre compañeros y a veces, hacia los maestros.
- 2) La violencia estructural, cuyo origen es externo a la escuela, son los problemas no escolares que la institución no sabe cómo enfrentar. Se conocen tres condiciones sociales que provocan este tipo de violencia: la marginación social y carencias económicas; masificación escolar que permite que la vida juvenil y sus problemas entren a la escuela y; la exclusión social de la que son objeto cierto tipo de estudiantes.
- 3) La violencia anti-escolar, es aquella que surge y es generada por la propia escuela debido a las dinámicas internas, son conductas como mal comportamiento, destrucción de material escolar, ofensas contra los maestros y en ocasiones, por parte de los padres de familia. Desde el punto de vista de Dubet, los maestros se resisten a aceptar este tipo de violencia, porque los hace responsables, en virtud, de que implica admitir que la escuela jerarquiza, selecciona a los alumnos y, por tanto, produce ganadores y fracasados (François Dubet, citado en Guzmán, 2012).

Asimismo, la violencia escolar se materializa en la agresión, maltrato y discriminación entre la comunidad y hacia las instalaciones. Pero no es viable considerar que exista violencia normal o tolerable de los adolescentes, que provoque agresiones a otros integrantes de la comunidad.

También, hay omisiones o descuidos por parte de la institución escolar, debido a que no toma en cuenta las condiciones sociales de violencia y pobreza estructurales como son “la desintegración de las familias, la condición económica, el desempleo, las consecuencias de las crisis sociales o de salud” como causas directas de la violencia dentro de las escuelas (Osorio, 2008).

En el CCH la violencia estructural se aprecia en dos formas distintas: una que ejerce la institución con reglamentos hacia el estudiantado y, otra que se manifiesta entre la comunidad estudiantil por motivos socioeconómicos.

La agresión entre estudiantes es una expresión de la violencia estructural, un ejemplo es la exclusión escolar, que se manifiesta con conductas de acoso sistemático hacia algún integrante de la comunidad, situación que puede derivar en el aislamiento del estudiante de sus compañeros, esta situación revela los procesos de segregación existentes en la sociedad capitalista (Steindl, 2010).

En este sentido Furlan (2003) indica que en escuelas ubicadas en zonas de alto riesgo se presentan problemáticas que rebasan a la propia institución y a las autoridades educativas, porque no se cuenta con experiencias de investigación ni de intervención y, por tanto, no hay programas que atiendan problemas de exclusión y discriminación escolar relacionados con la violencia y pobreza estructurales. Posiblemente se encuentren en esta situación los planteles Azcapotzalco y Naucalpan del CCH.

De igual manera, el hostigamiento al interior de las instituciones educativas se ejerce desde figuras de autoridad, profesores, que asignan al estudiantado “trabajos de poca importancia, labores que otros no quieren realizar, se le excluye de actividades importantes, ignoran su participación o sus aportes y se le niega la información necesaria para hacer las tareas” (Steindl, 2010, p. 97).

Sobre este tipo de exclusión social, un factor a considerar en el CCH es la reproducción de actitudes violentas motivadas por estigmas y prejuicios infundados que afectan a un sector del estudiantado en condiciones de precariedad económica y social, conductas asociadas a situaciones de discriminación similares a las que prevalecen en el país, según el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, CONAPRED (2023), establece que es una práctica recurrente tratar con desprecio injustificable a ciertos grupos y personas de la sociedad, explica que todos hemos practicado o experimentado.

La exclusión social en el CCH se observa cuando parte del estudiantado o algunos profesores discriminan por prejuicios a los que consideran distintos, no los dejan participar en actividades escolares, no los integran a los equipos de trabajo escolar, les encargan actividades de menor importancia, los tratan con desprecio, generalmente, por razones de pigmentación o color de piel, obesidad, formas de hablar y de vestir o género, también, por falta de recursos económicos, origen social y por carencia de conocimientos académicos.

Sin duda la ideología del capitalismo permea a las escuelas y es complejo darse cuenta y resistir, debido a que, la violencia se ha vuelto cotidiana, como es el caso de las reglas de ingreso y asignación de escuelas que afectan al estudiantado con mayores desventajas socioeconómicas, en las actitudes de discriminación que se originan entre la comunidad escolar y, a veces, por parte del profesorado del CCH. Parece que la imposición de la cultura de los grupos hegemónicos se normaliza y no se cuestiona.

3.3. Consecuencias de la reproducción de la violencia estructural (exclusión y discriminación escolar)

La exclusión escolar afecta personal y socialmente a la población más vulnerable en nuestro país, debido a que limita el desarrollo y participación de los derechos de la sociedad, en este

sentido, el Programa Nacional de Juventud (2014-2018) indicó que en México sólo el 56 % de la juventud recibe educación media superior, en contraste con el 84% logrado por los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, también, se afirma que siete de cada diez jóvenes consiguen su primer empleo por sus contactos (capital social), casi siempre por amigos o familiares. ¹¹

Una consecuencia directa de la exclusión escolar es el impacto laboral, según los datos del INEGI (2019) muestran que 7 millones 894,712 de trabajadores en el país ganan el salario mínimo, de esta cantidad el 84.3% sólo tiene estudios de secundaria.

También la información presentada por el Gobierno de México en *Profesionistas y Técnicos* (2023) se observa una relación directa entre el salario promedio mensual con los años de escolaridad en la que son evidentes las inequidades salariales entre los sexos con los mismos niveles de escolaridad:

Escolaridad	Mujeres	Hombres
7 a 9 años	\$5,180	\$5,897
10 a 12 años	\$4,664	\$5,999 (Bachillerato)
13 a 15 años	\$5,005	\$6,043
16 a 18 años	\$6,285	\$7,186
Más de 18 años	\$11,484	\$11,141

Fuente: Data México (2023)

¹¹ IMJUVE (2011). Ver la Encuesta Nacional de Juventud 2010.

Otra información de la (CEPAL), destaca que en países de la región el bajo nivel educativo de la población afecta el capital cultural y social, necesarios para que puedan acceder a mejores empleos que les posibilite salir de la situación de pobreza. Igualmente, reportó que cerca de 37% de la población entre 15 y 19 años abandonan los estudios en el transcurso del primer año de la EMS (CEPAL, 2002).

La Comisión agrega que la mayoría de las personas con menos estudios tienen salarios bajos y contribuyen muy poco con impuestos para la economía de un país, generan mayores costos de salud, algunos viven de la asistencia pública y otros se suman a los grupos delictivos, además, no se involucran en actividades cívicas y no participan en los procesos electorales (CEPAL, 2002).

Algunas investigaciones plantean una relación directa entre la exclusión educativa y la reproducción de la violencia directa o visible, por ejemplo, Nateras y Zaragoza (2017) señalan que las causas de la violencia son los bajos niveles de desarrollo económico, el desempleo y la desigualdad en las oportunidades de educación, en este sentido, la exclusión escolar es factor social que influye en el índice de actividades delictivas.

Para fortalecer el argumento anterior, un estudio del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de la Universidad Anáhuac México en colaboración con la Secretaría de Gobernación en los Centros Federales de Reinserción Social (CEFERESO), indica que una mayoría de personas que se involucran en actos delictivos provienen de sectores de la población excluida de los beneficios sociales tales como el trabajo y la educación.

La coordinadora de la investigación Martínez Lanz, reveló que “las mujeres y hombres que fueron privados de su libertad antes de cumplir los 30 años provienen de sectores marginados, con una baja escolaridad”: contaban con estudios de primaria (39%) y de secundaria (43%); tenían carencias económicas debido a que el (40%) de la población de

la prisión ganaba antes de su ingreso menos de 3,000 pesos al mes y también, sufrieron violencia intrafamiliar (Martínez, et. al., 2019, p.31).

Por tanto, de acuerdo con los resultados, los factores de mayor incidencia relacionados con actos delictivos son: el nivel escolar; el ingreso económico y; la violencia intrafamiliar, los cuales reflejan situaciones de exclusión social y educativa (Martínez, et. al., 2019).

Las consecuencias de la exclusión educativa limitan a los grupos vulnerables la oportunidad de incorporación social y económica, por lo tanto, entre los desafíos del sistema educativo mexicano es proponer formas de inclusión y respeto a la diversidad entre los integrantes de su comunidad.

3.4. La exclusión social y abandono escolar en la EMS

A pesar de la oferta educativa de los últimos años sólo se ha cubierto el 60% de los egresados de secundaria.¹² Además, en la EMS es el nivel escolar donde más se presenta el abandono escolar, debido a que el estudiantado se enfrenta a situaciones de exclusión y deja de asistir a la escuela y al ciclo escolar de inscripción.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), presentó un estudio correspondiente al ciclo escolar 2009-2010 y reveló un abandono anual en la EMS del 16% que corresponde a 622 mil 830 estudiantes (SEP, 2012).

Asimismo, para el ciclo escolar 2012, informó que 650 mil estudiantes abandonan el bachillerato cada año, precisando que el 61% lo hizo en el primer año, el 26% en segundo año y 13% en el tercer año (SEP, 2013).

¹² En el gobierno de Calderón el 9 de febrero de 2012 se promulgó la obligatoriedad de la EMS, argumentando que esta ley, puede fortalecer el nivel medio superior. El objetivo de la obligatoriedad se relaciona con “el mejoramiento de la productividad, la movilidad social, la reducción de la pobreza, la construcción de la ciudadanía y la identidad y, en definitiva, con el fortalecimiento de la cohesión social” (INEE, 2011, p. 13).

El tema del abandono escolar en el bachillerato se ha considerado un problema por parte de los gobiernos mexicanos, un ejemplo fue en el sexenio 2006-2012, donde la SEP realizó el *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, y señaló que un requisito para lograr que los mexicanos reciban una educación de calidad, radica en garantizar el acceso y la permanencia en un programa educativo presencial, intensivo, virtual, mixto o certificado por exámenes (SEP, 2012).

La encuesta señala que el abandono, también, es consecuencia del bajo nivel escolar de los padres, porque el 65 % de jóvenes que dejaron los estudios indicaron que sus padres solo terminaron la secundaria. La familia no motiva a sus hijos a una mayor educación porque no le ven resultados inmediatos.

Por su parte, Gilberto Guevara menciona que la pésima distribución del ingreso destinado a la educación ha generado inequidad en las oportunidades educativas y la imposibilidad de sectores pobres de permanecer en la escuela y terminar sus estudios, explica que entre menor sea el ingreso familiar será mayor la dificultad para pagar los costos de la escuela (Guevara, 1992).

En hogares de bajos recursos aumenta el riesgo de abandono escolar, sólo 4 de cada 10 adolescentes en pobreza continúan estudiando después de la secundaria, porque tienen que trabajar para ayudar a sus familias. En cuanto al género, la causa principal de abandono en los hombres es el trabajo, mientras que en las mujeres es por embarazo, matrimonio o unión libre y motivos familiares (INEGI, 2018).

También, la SEP (2022) indica que el abandono escolar en la EMS es resultado de múltiples factores: 38% económicos; 41% escolares; 5% familiares o personales y; 16 % debido a otras variables como la violencia y la inseguridad que impera en el país.

De esta forma, las causas del abandono escolar en la EMS se relacionan con la

exclusión de la población más vulnerable, información que se corrobora con los resultados del Módulo de Trabajo Infantil donde se muestra que entre las causas del abandono están la falta de recursos económicos y la necesidad de trabajar (MTI, 2017).

Los estudiantes con bajo capital cultural, social y económico, tienen dificultades para adaptarse al sistema escolar, ya que suelen venir de familias con carencias económicas que viven inseguridad y sin recursos para sostener sus estudios.

Las consecuencias de abandonar la escuela impactan a las personas para el resto de su vida, ya que les impiden desarrollarse plenamente, limitan sus oportunidades laborales y dificultan el ejercicio pleno de otros derechos.

En el CCH no se tienen datos precisos que permitan ubicar las causas del abandono escolar, sin embargo, se puede relacionar con la exclusión social y educativa que afecta al estudiantado por su origen social, situación económica, religión, orientación sexual y características físicas.

Un dato relevante, se aprecia en los datos del Portal de Estadística Universitaria de la UNAM (2021), donde se señala que el porcentaje de egresados ha aumentado en los últimos años del 58% en 2010 al 78% en 2019, pero no hay información del 26 % que no concluyó porque se desconoce su situación escolar. Es posible que hayan abandonado su educación por motivos académicos, personales, familiares o económicos y otros posiblemente logren egresar en 4 o 5 años. (Ver anexo 4)

También llama la atención que, a pesar de los programas de tutoría y asesoría, en el cuarto semestre sólo el 54% de la población estudiantil de la generación 2019 fue regular, lo que significó que el 46% reprobó al menos una asignatura. (Ver anexo 5)

Por otro lado, Casanova (2020) afirma que para algunos estudiantes abandonar la escuela no sólo significará interrumpir la continuidad de sus estudios de bachillerato, sino

sus perspectivas de un mejor futuro, dentro de un contexto marcado por la violencia, el crimen organizado y el narcotráfico donde los jóvenes pueden ser un botín fácil de la delincuencia.

En este sentido, De la Cruz (2020) señala que en nuestro país el nivel medio superior es el “punto de quiebre del sistema educativo: el abandono escolar, como expresión rotunda del fracaso escolar, es una constante y seguramente aumentará ante la pandemia” (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE, 2020, pp.39-46).

3.5. Pandemia y exclusión educativa

Las dificultades generadas por la pandemia entre los años de 2019 a 2021, elevaron la pobreza y ampliaron la desigualdad social. Con la pandemia, millones de personas perdieron sus empleos y no tuvieron recursos suficientes para subsistir, las clases bajas fueron las más afectadas. De acuerdo con las cifras mundiales, la Oxford Committee for Famine Relief, (Oxfam) señala que casi la mitad de la humanidad (3.400 millones de personas) vive con menos de 5,50 dólares al día y cada año 100 millones de personas en todo el mundo se hunden en la pobreza (Oxfam, 2021).

Además, de acuerdo con la UNESCO, en 2018 había 258 millones de niñas y niños en el mundo sin escolarizar y 2,200 millones de personas no tenían acceso al agua potable en sus hogares.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) estima que en el mundo hay alrededor de 135 millones de personas que sufren de hambre debido a los conflictos militares, el cambio climático, las recesiones económicas y afirmó que la pandemia de COVID-19 podría duplicar la cifra y sumar unos

130 millones de personas que están en riesgo de padecer hambre severa hacia finales de 2020 (FAO, 2021).

Debido a la pandemia, la exclusión educativa se agravó en el sistema público nacional, una causa fue el desempleo de madres y padres de familia se quedaron sin recursos económicos y ya no pudieron sostener los estudios de sus hijos, al respecto, el INEGI (2021) informó que la tasa de desempleo creció en un porcentaje del 3.5 % durante el primer trimestre de 2020, lo cual significó que 2 millones de personas no tuvieron trabajo durante este tiempo, además de acuerdo con la Secretaría de Trabajo se perdieron más de 450 mil empleos (INEGI, 2021).

También, en esta emergencia sanitaria se evidenciaron tremendas brechas entre los jóvenes que si tienen y los que no cuentan con los recursos necesarios técnicos y materiales para continuar estudiando a distancia. En este sentido, Leonardo Lomelí, Secretario General de la UNAM, explicó en entrevista, al periódico *El Universal*, que la pandemia generó un abandono escolar mayor respecto a años anteriores, debido a que cerca de 72 mil estudiantes de bachillerato y licenciatura abandonaron sus estudios en la UNAM, las principales causas fueron la situación económica, la falta de equipo y conexión a internet, así como, problemas emocionales por el confinamiento. Lomelí, señaló que en el bachillerato el 11.4% no se presentó a sus clases y el 8.8% no aprobó, lo cual significó un 8% más que en el año 2019 ¹³ (*El Universal*, septiembre de 2020).

La preocupación se centra en los estudiantes que no pueden seguir en la escuela por su situación económica, a los que sus familias ya no pueden sostenerlos, a los afectados por

¹³ De acuerdo con una población estudiantil de 111,569 en el ciclo escolar 2019-2020, Dirección General de Administración Escolar de la UNAM, (DGAE, 2020, p.1).

problemas psicológicos consecuencia de la pandemia, son estudiantes que necesitan apoyos para evitar el abandono escolar (*El Universal*, septiembre de 2020).

Durante la pandemia, en América Latina, hubo cierre de instituciones educativas que afectaron a millones de estudiantes, se suspendieron las clases presenciales y se implementaron nuevos métodos de aprendizaje mediante el uso de plataformas digitales, herramientas basadas en Internet y dispositivos móviles (CEPAL-UNESCO, 2020).

Por último, las estimaciones de la SEP (2020) indican que la matrícula en el bachillerato en 2019 fue de 5 millones 144,673 estudiantes, y se espera que para el 2020 sea de 4 millones 344 mil 673, una disminución de 800 mil inscripciones.

Capítulo 4. Contexto social y origen del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

El verdadero profesor es aquel que sigue estudiando y el verdadero estudiante es aquel que aprende a enseñar.

Pablo González Casanova

Presentación

Para contextualizar el surgimiento del CCH hay que conocer la situación política, económica y social de 1940 a 1960. Durante este periodo el Estado Mexicano apoyó el desarrollo de inversiones bancarias e industriales, aseguró el control de sectores productivos, tanto del campo como de la ciudad, al mismo tiempo, creció una clase trabajadora con limitada libertad política y escasa participación social. Estas características configuraron un periodo de aparente estabilidad nacional, que muchos autores y estudiosos lo denominaron el milagro mexicano (García, 1987).

Bajo estas circunstancias, el desarrollo industrial comenzó a centrarse en tres grandes ciudades: Ciudad de México; Guadalajara y; Monterrey, un progreso económico y social que incrementó la migración campesina a estas urbes, ya que se pensaba que habría mayores oportunidades de trabajo.

En particular, en la Ciudad de México hubo un incremento de obreros que se incorporaron a una sociedad de consumo, la mayor parte de ellos con bajo poder adquisitivo, lo cual condujo a la multiplicación de zonas marginadas al norte y oriente de la ciudad, en condiciones precarias de urbanización, fueron nuevas colonias sin infraestructura para satisfacer las necesidades de agua, electricidad, hospitales, escuelas y vías de comunicación.

A lo anterior, se sumó la devaluación de 1954 y su consecuencia fue acelerar el deterioro de la población, lo que provocó manifestaciones de inconformidad proletaria entre 1958 y 1959, provocando luchas contra la clase empresarial (González y Flores, 1979).

El descontento aumentó y el Estado usó las fuerzas represivas para sofocar las manifestaciones de los telegrafistas, ferrocarrileros y maestros, para preservar el equilibrio social. Este fue el contexto de inconformidad social que antecedió al movimiento estudiantil de 1968.

En esta realidad, Pablo Latapí (1988) nos ofrece una visión amplia de la configuración del sistema educativo, que puede sintetizarse en cinco grandes proyectos: vasconcelista; socialista; de unidad nacional; el técnico y; el modernizador. Los momentos iniciales de cada proyecto están marcados por fechas importantes como la creación de la SEP en 1921, la reforma del artículo 3º constitucional en 1946, el movimiento estudiantil del 1968 y las graves crisis económicas de 1982 y 1994.

Latapí menciona que la educación como se encuentra actualmente es resultado de las normas legales y de las prácticas escolares. De este modo, podemos deducir que la conformación del sistema educativo es producto de un conjunto de fuerzas que entran en conflicto y que actúan en la sociedad e inciden en el Estado.

Latapí (1988) identifica cuatro puntos de conflicto permanentes entre estas fuerzas impulsoras:

1. **Demandas populares contra intereses de poder.** Buscar soluciones adecuadas a la educación de la población indígena, acabar con la ineficiencia del sistema educativo, lograr equidad en las oportunidades de acceso, mejorar la formación magisterial, atender a la población adulta.

2. **Exigencias sindicales y otras del magisterio contra propósitos gubernamentales.** El poder sindical creció tanto dentro de la SEP que es imposible distinguir si los asuntos que se discuten son sindicales, laborales o estrictamente educativos.
3. **Tendencias progresistas contra conservadoras.** Las tendencias de cambio se han encontrado con resistencias ideológicas, políticas, laborales y con la intervención de municipios en la administración educativa por razones partidarias.
4. **Lo nacional contra lo internacional.** Es un conflicto entre las fuerzas que impulsan un proyecto educativo en función de las necesidades del país, frente a las que defienden que se conforme de acuerdo con las tendencias internacionales.

Además, debemos considerar que la demanda de estudios universitarios se incrementó en las décadas de 1950 a 1970, lo que derivó en la saturación de instituciones de enseñanza media superior y superior; también, se requerían cambios en los planes y programas de estudio acordes a las necesidades de un país en proceso de crecimiento industrial.

Estas situaciones de masificación y el escaso gasto público otorgado al sistema educativo provocaron inconformidad de la población estudiantil.

El movimiento estudiantil de 1968 fue una respuesta al autoritarismo del sistema presidencial dominante, “constituyó una crítica al desarrollo capitalista y a la fe puesta en los empresarios, reveló que el crecimiento económico y el progreso eran patrimonio de un núcleo reducido de la sociedad y recalcó la necesidad de buscar un modelo social diferente” (Torres, 2007, p. 45).

Por tanto, el movimiento de 1968 surgió con un carácter democrático y popular en el cual se sintetizaron un conjunto de reivindicaciones progresistas y democráticas, entre los que destacan el respeto a las garantías individuales y colectivas, el derecho de manifestación y protesta, libertad de presos políticos, más oportunidades educativas, entre otras peticiones. Dicho movimiento evidenció las desigualdades económicas, políticas y sociales existentes en el país.

La postura de intransigencia que distinguió al gobierno mexicano llegó a su punto más crítico con la matanza del 2 de octubre de 1968 en Tlatelolco. Este hecho fue la expresión de una crisis de la relación entre clases subalternas y el Estado. Hubo una ruptura de los vínculos sociales que habían permanecido más o menos estables hasta entonces entre clases hegemónicas y clases oprimidas (Díaz, 1985).

Sobre la complejidad del movimiento social de los sesenta, Zermeño plantea que:

Las causas del estallido estudiantil: la incapacidad del sistema político para incorporar las demandas de los sectores ilustrados de la clase media, el deterioro de la relación entre el Estado y la UNAM, propiciado por la autonomía el cual llegó al punto de ruptura al ganar terreno dentro de la Universidad posiciones marxistas y socialistas; el debilitamiento de la ideología nacionalista-desarrollismo que perdió sentido ante la desnacionalización y la apropiación de capitales extranjeros de los sectores más dinámicos de la economía mexicana; y la transformación del Estado populista en uno más propenso a favorecer a los sectores de las clases altas,

cuya crítica y malestar expresados por grupos de clase media fueron controlados mediante la represión (Zermeño 1983, citado en Torres, 2007, p.47).

En lo que respecta a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a partir de la segunda mitad del siglo XX, enfrentó grandes retos como fue la necesidad de actualizar los planes de estudios en sus escuelas, facultades y bachillerato; revisar y ampliar las estructuras de administración y la optimización de sus espacios físicos para responder a la alta demanda de educación.

4.1. Nuevo proyecto educativo

En este contexto de crisis política y social surge el CCH como una solución a las demandas de educación media superior, formó parte de una reforma en la UNAM que sustentó el proyecto denominado “Nueva Universidad”, en el cual se planteó transformar la concepción educativa tradicional, además de buscar la renovación de estructuras académicas, administrativas y políticas dentro de la propia Universidad. Los autores e ideólogos principales fueron el Dr. Pablo González Casanova y el Dr. Alfonso Bernal Sahagún.

El proyecto del CCH fue aprobado en la sesión del 26 de enero de 1971 y se respaldó en una serie de postulados académicos y pedagógicos novedosos, entre los cuales destacan:

- Unir las ciencias y las humanidades, con la participación de las escuelas y Facultades de Ciencias, Filosofía y Letras, Química, Ciencias Políticas y la Escuela Nacional Preparatoria.
- Otorgar al estudiante una formación de cultura básica y dotarlo de un bagaje metodológico e interpretativo, que le permita enfrentar nuevas formas de aprendizaje.

- Ofrecer una formación propedéutica y terminal del estudiantado, para darles una capacitación que les permitiera incorporarse al campo laboral.

La esencia del nuevo proyecto educativo radicó en la concepción de qué aprender y cómo aprender tal como lo mencionó el Dr. Pablo González Casanova:

...combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo, y a proporcionar una preparación que hace énfasis en materias básicas para la formación del estudiante; esto es, en aquellas materias que le permitan tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, y del español...de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica. (*Gaceta UNAM*, 1971. p.7) ¹⁴

Este fue el contexto nacional, donde surgió una manera distinta de abordar la problemática educativa de los años 60 y 70 con la creación del CCH se cambió el concepto tradicional de enseñanza que tenía la Escuela Nacional Preparatoria.

4.2. El Modelo educativo del CCH

Como se mencionó, desde su creación el CCH se opuso a una educación tradicional y enciclopédica, centrada en el profesor que consideraba pasivo al estudiantado. Por ello, la propuesta educativa del Colegio se apoyó en principios pedagógicos que ponen al estudiante

¹⁴ Declaración ante el H. Consejo Universitario, el 26 de enero de 1971, fecha en que se aprueba la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades en *Gaceta UNAM*.

en el centro del proceso educativo y lo conciben como sujeto crítico, reflexivo y autónomo, capaz de transformar su medio.

Aspectos que se plasmaron en la *Gaceta Amarilla* (1971) donde se presentó el proyecto original del CCH, que incluía un elemento clave dentro de la perspectiva pedagógica, “que el alumno asuma la responsabilidad y autonomía de su aprendizaje a través de la investigación” (*Gaceta Amarilla*, UNAM, 1971, p.4).

Lo anterior implicaba que los alumnos pudieran leer textos, escribir, expresar ideas, resolver problemas, elaborar gráficas, mapas conceptuales, realizar proyectos y experimentos, aplicar encuestas, trabajar en equipo.

El estudiantado del CCH al concluir el bachillerato serán personas con valores y actitudes éticas sólidas, con sensibilidad e intereses artísticos y científicos, capaces de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez, listos para incorporarse al trabajo con creatividad, ciudadanos respetuosos y solidarios en la solución de problemas sociales y ambientales. Fines ambiciosos que son difíciles de cumplir, porque no todos los estudiantes adquieren algunas habilidades.

El CCH trazó un camino innovador, apoyado en un modelo educativo que estimulaba a su comunidad académica y estudiantil a la reflexión, a la crítica constructiva, al aprendizaje significativo, un modelo que promovía habilidades afines a una educación activa.

Los cambios económicos, políticos, culturales, ambientales y tecnológicos han orientado a las instituciones educativas a ponerse al día en lo referente a los planes de estudio, las teorías educativas y los programas de formación de profesores, lo que repercute directamente en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, el modelo educativo del CCH se volvió anacrónico, porque se ha mantenido un discurso institucional durante más de 50 años que no se apega a la realidad del país, a las necesidades educativas de la comunidad

estudiantil y laborales de su planta docente, por tanto, se requiere un nuevo proyecto académico, pedagógico y político acorde con los tiempos actuales.

4.3. Situación actual del Colegio

El CCH en sus 5 planteles, cuenta una comunidad de aproximadamente 60 mil estudiantes, 3,500 profesores y 2,300 trabajadores administrativos. Por eso, debido a su magnitud, es un hecho que la situación de emergencia sanitaria como la que se vivió en la pandemia de COVID afectó económica y socialmente a los integrantes de esta comunidad y a sus familias.

Previamente al confinamiento por la contingencia sanitaria, en el CCH se vivía un ambiente de incertidumbre, debido a la violencia y caos que se originó a partir de un conflicto suscitado en enero de 2019 por la eliminación de murales que habían elaborado estudiantes de Azcapotzalco y que concluyó en septiembre del mismo año con la renuncia de la directora del plantel.

Dichos actos sirvieron de contexto para la marcha de estudiantes que derivó en un enfrentamiento entre porros y activistas en la explanada de la Rectoría el 3 de septiembre de 2019, con lamentables consecuencias que hasta la fecha siguen marcando las relaciones entre la comunidad y los directivos del CCH, pues las demandas estudiantiles no fueron atendidas, entre las que se destaca la falta de seguridad al interior y exterior de las instalaciones, así como, el aumento de la violencia de género (acoso sexual) en los cinco planteles.

Una muestra de la violencia directa, fueron los eventos ocurridos en el mes de mayo de 2024 en las inmediaciones del CCH Naucalpan, donde murió un estudiante de la FES Acatlán debido a un ataque porril, este tipo de violencia la Universidad la ha padecido durante décadas, sin embargo, en los últimos 6 años se recrudeció, discutir el complejo tema de la

violencia porril merece un análisis profundo que permita desentrañar los mecanismos, objetivos y sobre todo descubrir con certeza quién los dirige y cuáles son los fines.

Se ha dicho que la comunidad estudiantil del Colegio es muy manipulable, por sus características de adolescentes (rebeldes e idealistas), por la creencia de ser muy politizados y la falta de información, son situaciones que se suman a los problemas estructurales de pobreza y violencia, por lo que se suman a movimientos y luchas sociales sin analizar su veracidad.

Los grupos porriles se aprovechan de las problemáticas personales, sociales y económicas del estudiantado, por ello es vulnerable, los invitan a participar en fiestas donde se consume alcohol, drogas y hay sexo, los hacen sentirse integrados a un grupo que los acepta tal como son, les dan su jersey, los preparan para golpear y destruir las instalaciones escolares. Ante esta situación la universidad no ha podido hacer mucho, porque son grupos pagados y manejados por personas sin escrúpulos.

Se anexa una parte de las conclusiones de un documento publicado por Ordorika (2024) donde presenta un análisis sobre la temática.

El término genérico “porril” denota a un conjunto de hechos de violencia que tienen lugar en el espacios públicos y educativos que están conectados, al menos en el origen, a las prácticas violentas de control social que han caracterizado al régimen político en México.

Asimismo, de acuerdo con Rivas (2019), el porrismo es un fenómeno político auspiciado indistintamente por autoridades escolares o gubernamentales, que hace uso de la violencia física, la exclusión y otras formas de agresión en contra de todo tipo de lucha estudiantil.

Un dato relevante es que los grupos porriles coexisten entre la comunidad escolar y son conocidos por estudiantes y autoridades del CCH, ejemplo de ello, son:

- Azcapotzalco. (11 grupos) se mencionamos tres, Federación Estudiantil de Universitarios (FEU), Porras Estudiantil Universitaria (PEU) y Grupo Alfonso Peralta.
- Naucalpan. Federación de Estudiantes Naucalpan (FEN).
- CCH Oriente. La Onda, Arremangados, Grupo 3 de abril.
- CCH Vallejo: Independientes, Comitiva Oro y Grupo 3 de marzo.
- CCH Sur: Grupo de Estudiantes del Sur (GES) 3 de mayo.

Fuente: Gobierno de la CDMX, la Secretaría de Gobernación (Segob) y la UNAM, septiembre de 2018.

El problema del porrismo ha afectado durante décadas a la comunidad estudiantil del CCH, desde cierres de planteles, agresiones al estudiantado, oposición a los grupos politizados, vandalismo y destrucción de instalaciones, que capta para sus filas jóvenes que desean sentirse integrados a un grupo social, ser tomados en cuenta y sobre todo valorados por sus capacidades físicas (golpeadores, violentos, agresivos), sin reflexionar que son manejados por personas sin escrúpulos que promueven el temor entre la comunidad con el fin de apoyar o truncar proyectos políticos.

4.4. Datos socioeconómicos del estudiantado de nuevo ingreso

El CCH desde su creación en 1971 recibe en su mayoría estudiantes de familias con niveles socioeconómicos bajos (entre los deciles del 1 al 4)¹⁵ sobre todo, en los planteles Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo y Oriente que provienen de colonias o municipios con problemas de violencia y carencia de servicios básicos (SIJ, 2015).

En Muñoz et al. (2019), se indica que el CCH Naucalpan tiene solo 15 % de estudiantes con domicilio en la CDMX, Azcapotzalco un 30 % y cerca del 50 % los planteles Oriente y Vallejo. Además, otro dato importante, el 85 % de los estudiantes que llegan al CCH proceden de escuelas públicas.

Los estudiantes que han ingresado al Colegio en la última década se encuentran entre los 15 y los 18 años en la etapa adolescente,¹⁶ donde son determinantes en su forma de actuar los factores biológicos, psicológicos y sociales. Los adolescentes ingresan al Colegio suelen identificar, por ejemplo, en los datos de su paso por la secundaria se aprecia una buena trayectoria escolar, el 96% de estudiantes reporta no haber reprobado asignaturas, además, el mismo porcentaje egresó en tres años, y el 4% informa que reprobaron por motivos económicos y problemas emocionales (Muñoz et al., 2019). (Ver anexo 6)

El desempeño escolar del estudiantado en la secundaria es diferente a la eficacia mostrada en el Colegio, de acuerdo con información institucional casi un 30% no egresa en los tres años reglamentados. (Ver anexo 7)

También, el 89% no presentó exámenes extraordinarios en la secundaria, sin

¹⁵ Decil: cantidad total de dinero que aportan los integrantes de un hogar, dividido por el número de miembros de la familia.

¹⁶ La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 12 y los 19 años. Etapa de transición muy importante en la vida del ser humano, se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambios biológicos.

embargo, esta situación se invierte en el Colegio ya que en quinto semestre el 60% reprobó materias y presentaron al menos un examen extraordinario. (Ver anexo 8)

Se reporta que siete de cada diez estudiantes obtuvieron calificaciones de 8 y 9 en el examen de ingreso al CCH, entre 90 a 101 aciertos. (Ver anexo 9)

Por la información escolar, el promedio de secundaria y aciertos del examen de ingreso, se piensa que los alumnos que ingresan al Colegio vienen bien preparados, sin embargo, en el Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI) realizado por la Secretaría de Planeación del CCH los resultados no son muy alentadores, además, la opinión de los profesores es que es muy bajo el nivel académico de los estudiantes, comentan que para mejorar los datos estadísticos la SEP permite, sin rigor académico, el paso de estudiantes de secundaria a la EMS.

El Colegio tiene una la alta demanda debido al pase reglamentado a las carreras ofrecidas por la Institución. Cada año ingresan aproximadamente 3,600 estudiantes por plantel repartidos en dos turnos, situación que se refleja en salones de clases abarrotados, sobre todo, en las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción e Historia Universal que tienen más de cincuenta estudiantes por grupo, a diferencia de las áreas de Ciencias Experimentales y Matemáticas que sólo atienden a 25 estudiantes.

El egreso en el tiempo reglamentado de tres generaciones fue: 2017 el 67%: 2018 el 73% y 2019 el 78%. (Ver Anexo 10)

Sobre los dos planteles que se toman como referencia para esta investigación, el promedio de ingreso de estudiantes en 2017 y 2018, en Azcapotzalco fue de 3,700 y en el Sur de 3,600. (Ver Anexo 11)

También, en la generación 2019 el egreso del plantel Azcapotzalco fue de 1,720 mujeres y 1,323 hombres, en el Sur fue de 1,687 mujeres y 1,509 hombres, se aprecia que hubo mayor egreso por parte de las mujeres. (Ver anexo 12)

Aparte de las características escolares de los estudiantes, es importante conocer información sobre las condiciones socioeconómicas en las que viven y que influyen en el desempeño académico, se reporta que el material de consulta de los estudiantes en su casa: 84% tenían internet; 52% libros de texto; 26% enciclopedias; 12% revistas culturales y 11% periódicos, atlas y mapas (Santillán y López, 2021).

Como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiante está expuesto a las condiciones sociales y familiares que lo rodean, lo que influye en sus expectativas, motivación, autoestima, rol que asume y desempeño en diversos espacios sociales, estado físico y psicológico, entre otros

Capítulo 5. Acercándonos a nuestros sujetos: el trabajo de campo

*No hay enseñanza sin investigación ni
investigación sin enseñanza.*

Paulo Freire.

Presentación

Para la elaboración de la presente investigación fue valioso el seminario de metodología cualitativa ubicado en el plan de estudios del posgrado de pedagogía. Durante el curso se analizaron los diseños y la viabilidad de cada proyecto de investigación educativa, considerando tres niveles de conocimiento: teórico, metodológico y técnico. También, nos apegamos a las líneas de investigación de la Sociología de la Educación que proponen analizar la relación de la escuela con la sociedad, temas como: la desigualdad social, el acceso, el rezago y el abandono escolar, precisamente son aspectos que fundamentan el desarrollo del presente trabajo sobre la violencia y los tipos de exclusión social y educativa en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

El interés sobre la violencia, exclusión y discriminación escolar en el CCH surge porque lo consideramos un problema social que afecta, en mayor medida, a un sector de la comunidad estudiantil considerada vulnerable, debido a sus condiciones socioeconómicas, por tanto, esta investigación se centra en el análisis de la reproducción de la violencia estructural, la exclusión y discriminación escolar, asimismo, en la necesidad de conocer la percepción y experiencias del estudiantado sobre el tema y sus opiniones sobre posibles acciones que atiendan estas problemáticas desde la escuela.

Al respecto, Pineda menciona que, una investigación surge cuando se presenta como una dificultad, la cual nos da la posibilidad de comprender las acciones y los actos de sujetos inscritos en universos de significación social y culturalmente constituidos. Explica que en todo tipo de investigación hay elementos y variables que son parte del campo o área de estudio, los cuales se relacionan con aspectos disciplinarios y con la representación espaciotemporal del acontecimiento, los cuales crean ambientes que nos ofrecen posibilidades de múltiples interpretaciones (Pineda, 2011).

Asimismo, Remedi apunta que investigar en la educación es un trabajo muy complejo, porque se debe leer, dilucidar e interpretar los hechos construidos en trayectorias y situaciones de los sujetos, por medio de testimonios y acciones que los identifican e involucran histórica y socialmente (Remedi, 2005, citado en Pineda, 2011).

Con relación a lo que implica una investigación cualitativa, los autores Blasco y Pérez, señalan que estudia la realidad en su contexto y acontecer, interpreta hechos de acuerdo con los sujetos implicados. Asimismo, muy importante, la utilización de diversos instrumentos para obtener información como: entrevistas, cuestionarios, experiencias personales, historia de vida y grupos focales, en los que se relatan las prácticas y las situaciones problemáticas de la vida de los participantes (Blasco y Pérez, 2007).

Por ello, el investigador cualitativo estudia la realidad en su contexto, tal y como se presenta en la vida cotidiana, interpreta los hechos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas (Blasco y Pérez, 2007).

Los autores Taylor y Bogdan (1986) señalan que la investigación cualitativa es inductiva, aspecto que permite a los investigadores interpretar y desarrollan conceptos con fundamento en la información, pueden seguir un diseño de investigación flexible, comienzan

un estudio con interrogantes vagamente formulados, estudia a las personas en el contexto y en las situaciones en las que se hallan.

En líneas generales el propósito de la investigación cualitativa es comprender e interpretar los fenómenos educativos. Desde la perspectiva interpretativa la educación se concibe como acción intencionada y contextualizada, regida por reglas personales y sociales.

En este sentido, para investigar la problemática sobre la reproducción de la violencia y la exclusión en la educación, se consideró al CCH porque es una institución que reúne características similares al bachillerato público nacional, con una población juvenil que se enfrenta a problemas comunes personales y sociales.

El Colegio es un espacio educativo, donde el estudiantado ha experimentado actitudes de exclusión social y educativa por parte de sus compañeros y en algunos casos del profesorado por diversas causas, entre ellas, el origen social o la condición económica.

Por ello, con el propósito de conocer la percepción del estudiantado sobre las problemáticas de violencia, exclusión y discriminación que viven al interior de la escuela, se elaboraron y aplicaron diversos instrumentos de recolección de información (dos cuestionarios y grupos focales) en los planteles Azcapotzalco y Sur.

El primer cuestionario se aplicó a la generación 2019 en mayo de 2021, constó de 33 preguntas fue una muestra aleatoria a 230 estudiantes, 115 de cada plantel y de ambos turnos, en el cual se recabaron datos: generales; socioeconómicos; escolares y experiencias personales sobre la exclusión y discriminación educativa en el CCH. En este caso, al no haber clases presenciales por causa de la pandemia, se solicitó el apoyo del profesorado de sexto semestre para que sus estudiantes respondieran el cuestionario en línea, la herramienta utilizada para su aplicación fue Microsoft Forms.

El segundo cuestionario, se diseñó con la finalidad de ampliar la información sobre el tema de la exclusión educativa relacionada con motivos socioeconómicos, contó con 12 preguntas y se aplicó en mayo de 2022 a 50 estudiantes (25 de cada plantel) de las generaciones 2020, 2021 y 2022 de diferentes semestres y turnos de los planteles Azcapotzalco y Sur. Cabe mencionar que los estudiantes de estas generaciones tuvieron pocas clases presenciales, debido a que la UNAM cerró sus puertas por la pandemia desde marzo de 2020 hasta agosto de 2022.

Por último, para complementar la información sobre las características de nuestros sujetos de estudio, se organizaron cuatro grupos focales dos en el plantel Azcapotzalco y dos en el Sur, en cada grupo hubo 8 integrantes cuatro mujeres y cuatro hombres. Las reuniones con el estudiantado se realizaron en noviembre y diciembre de 2023. Se diseñó un guion de entrevista considerando cuatro categorías de diálogo: 1) identidad universitaria; 2) consumos culturales; 3) violencia y; 4) exclusión escolar.

Estas categorías nos permitieron conocer, desde su propia narrativa, las particularidades de las juventudes que asisten al Colegio, cómo se integran y conviven en el ámbito escolar, cómo se ubican y se piensan como estudiantes, cuáles son sus consumos culturales, qué música escuchan, los contenidos digitales de su interés, lugares comunes que los convocan, asimismo, se profundizó en el estudio sobre sus experiencias de violencia, exclusión y discriminación escolar en el espacio universitario.

En cuanto a la entrevista focalizada, se define como una conversación entre dos o más personas, que tiene una estructura y un propósito, es uno de los instrumentos más valiosos para obtener información cualitativa. En la entrevista focalizada se propicia un clima de confianza, confidencialidad, horizontalidad y por lo tanto no directiva. Además de que la

entrevista se centra en las experiencias subjetivas de las y los participantes (Merton, Fiske y Kendall, 1998).

La entrevista focalizada ofrece oportunidades de conocimiento y análisis que la entrevista individual no tiene. “La experiencia en grupo promueve un ambiente en el cual se intercambian puntos de vista, los sujetos participantes encuentran mayor facilidad de reflexión y expresión sobre el tema tratado” (Sánchez, 2011, p. 24)

Por lo anterior, los resultados de estas técnicas pudimos interpretarlas a la luz de cuerpo teórico (Teorías de la Reproducción) que se presenta en esta investigación, lo cual nos permitirá hacer generalizaciones que podrán extenderse a otras instituciones educativas del nivel medio superior que presenten condiciones similares.

5.1. Primer cuestionario aplicado a la generación 2019

El cuestionario se organizó en cuatro secciones:

- a) Datos generales (1-7).
- b) Datos socioeconómicos (8-15).
- c) Datos escolares (16-26).
- d) Experiencias personales (27-33).

Es importante considerar que, aunque son parte del CCH, las comunidades estudiantiles de los planteles Azcapotzalco y Sur, tienen diferentes características académicas y sociales como se podrá observar:

Azcapotzalco	Sur
<ul style="list-style-type: none"> - En 2019, comunidad estudiantil era del 66.60% vivían en el EDOMEX. - Su planta docente era de 145 profesores de carrera y 502 de asignatura. - Para la generación 2019 se pedían 94 aciertos en el examen de ingreso. - El egreso de la generación 2019 fue del 78%. - Ubicación: se encuentra entre las alcaldías de mayor inseguridad de la CDMX (INEGI, 2022). - Hay bares, tiendas, billares, casas particulares cercanas al plantel en las que se venden bebidas alcohólicas y drogas. 	<ul style="list-style-type: none"> En 2019, más del 90% de su población estudiantil residía en la CDMX. Planta docente era de 165 profesores de carrera y 582 de asignatura. En la generación 2019 se pedían 99 aciertos en el examen de ingreso. Egreso de la generación 2019 fue del 81%. Ubicación: se encuentra en la zona del Pedregal de San Ángel. No hay bares, ni billares, ni tiendas cercanas para comprar alcohol u otro tipo de drogas. Para conseguirlas los estudiantes van a los supermercados o tiendas de conveniencia más cercanas.

a) Datos generales (Ver anexos 13-18)

2. Turno	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Matutino	83	80	163	70.86
Vespertino	32	35	67	29.14
Total	115	115	230	100.00

3. Semestre	Azcapotzalco	Sur	Total
Sexto	115	115	230

Se aplicó el cuestionario a 140 mujeres (60.86%) y 90 hombres (39.14%).

4. Sexo	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Femenino	65	75	140	60.86
Masculino	50	40	90	39.14
Total	115	115	230	100.00

5. Viven con	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Madre y padre	83	79	162	70.43
Madre	26	27	53	23.04
Otros familiares	3	5	8	3.47
Padre	2	4	6	2.60
Sol@	1	-	1	0.43
Total	115	115	230	100.00

En cuanto a la escolaridad se observa que los progenitores del Sur tienen mayor nivel académico que los del plantel Azcapotzalco.

6. Escolaridad de la madre	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Posgrado	6	8	14	6.08
Licenciatura	30	42	72	31.30
Bachillerato	35	42	77	33.47
Secundaria	35	18	53	23.04
Primaria	8	4	12	5.21
Ninguno	1	1	2	0.86
Total	115	115	230	100.00

7. Escolaridad de los padres	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Posgrado	11	9	20	8.69
Licenciatura	22	43	65	28.26
Bachillerato	44	40	84	36.52
Secundaria	27	15	42	18.26
Primaria	7	4	11	4.78
Ninguno	3	2	5	2.17
No contestó	1	2	3	1.30
Total	115	115	230	100.00

b) Datos socioeconómicos (Ver anexos 19-26)

	Azcapotzalco	Sur
8. Cuentan con libros para estudiar en casa	52.00%	48.00%
9. Cuentan con espacio adecuado para estudiar en casa	71.00%	72.10%
Ocasionalmente o casi nunca tienen lugar	27.00% 30%	27.30%
10. Tienen al menos un dispositivo electrónico para tomar clases en línea	99.10%	100.00%

Sólo un alumno del plantel Azcapotzalco reportó no contar con ningún dispositivo

11. Trabajan para apoyar a la familia	Azcapotzalco	Sur
Nunca o casi nunca han tenido necesidad de trabajar	67.82%	78.26%
Sólo en ocasiones trabajan	22.60%	15.65%
Casi siempre o siempre tienen que trabajar	9.56%	6.08%
12. La familia los apoya económicamente para sostener sus estudios	97.30%	93.00%
13. Las becas les han servido para continuar sus estudios	73.00%	82.60%
Casi nunca o nunca usaron la beca para sus estudios	8.60%	2.60%
14. Consideran que la escuela es una oportunidad para obtener un empleo mejor pagado	81.00%	89.50%

No creen que la escuela sea un factor para conseguir un empleo bien pagado	16.50%	8.60%
15. Consideran que la escuela ofrece una posibilidad de ascenso social	66.90%	74.70%
Ocasionalmente creen que la escuela da la posibilidad de ascenso social	28.60%	19.10%

c) **Datos escolares (Ver anexos 27-37)**

16. Faltan a las clases de las materias que no les gustan	Azcapotzalco	Sur
Nunca o casi nunca faltan	82.60%	88.60%
Lo hacen de manera ocasional	12.10%	10.40%
Siempre o casi siempre dejan las materias	5.20%	0.86%
17. Materias reprobadas en el CCH		
De 1 a 3 materias reprobadas:	60.00%	57.30%.
De 4 a 7 materias reprobadas:	12.17%	13.90%.
De 8 a 10 reprobadas:	6.90%	6.00%.
No contestó:	20.80%	22.60%
18. Suspendieron sus estudios por algún motivo		
No han suspendido sus estudios:	92.10%	90.40%
Suspendieron por motivos económicos, personales, familiares o educativos:	7.80%	9.50%
19. Consideran la inseguridad como un factor de abandono escolar		
Si influye en el abandono escolar:	77.30%	79.10%
No es un factor para abandonar la escuela:	20.86%	20.86%

<p>20. Piensan que si se reduce el embarazo adolescente se reduce el abandono escolar</p> <p>Si:</p> <p>No:</p>	<p>92.10%</p> <p>7.80%</p>	<p>90.40%</p> <p>9.50%</p>
<p>21. Consideran que el abandono escolar es más frecuente en estudiantes de bajos recursos económicos</p>	<p>93.00%</p>	<p>87.20%</p>
<p>22. Consideran que las adicciones afectan el desempeño escolar</p>	<p>96.50%</p>	<p>96.50%</p>
<p>23. Piensan que el abandono escolar si aumenta la delincuencia</p> <p>No es un factor determinante.</p>	<p>80.00%</p> <p>19.10%</p>	<p>73.90%</p> <p>25.20%</p>
<p>24. Es fácil integrarse con los compañeros en el CCH</p> <p>Se les dificulta:</p>	<p>78.00%</p> <p>6.60%</p>	<p>73.90%</p> <p>6.60%</p>
<p>25. Participan en actividades extracurriculares</p> <p>Si:</p> <p>No:</p>	<p>46.90%</p> <p>53.00%</p>	<p>53.00%</p> <p>46.90%</p>
<p>26. Entienden a los profesores cuando imparten su clase</p> <p>A veces o nunca entienden a su profesor.</p>	<p>76.50%</p> <p>22.60%</p>	<p>79.10%</p> <p>20.80%</p>

d) Experiencias personales (Ver anexos 38-44)

	Azcapotzalco	Sur
27. Siempre o casi siempre el profesorado del CCH muestra empatía con el estudiantado	50.40%	68.60%
Ocasionalmente	41.70%	25.20%
Casi nunca o nunca muestran empatía	6.90%	6.00%
28. Han sido excluida(o)s en clase por parte de algún profesor(a)	13.00%	8.60%
No han sido marginados	86.90%	91.30%
29. Por su orientación sexual has sido víctima de discriminación en el CCH	2.60%	5.20%
No se han sentido víctimas de la discriminación	97.30%	93.90%
30. Se han sentido rechazados en el CCH por su condición socioeconómica	8.70%	9.60%
Nunca o casi nunca han sentido rechazo	91.30%	90.40%
31. Se han sentido excluida(o)s por su apariencia física en el CCH	14.00%	7.80%
No se han sentido marginados	86.00%	92.10%
32. Algún familiar no concluyó el bachillerato	73.30%	54.70%
33. Cuándo pase la pandemia prefieren clases a distancia o presenciales	83.40%	83.40%

Hallazgos del cuestionario

De los 230 estudiantes consultados el 60% eran del turno matutino y el 30% del vespertino, también, hubo mayor participación de las mujeres, posiblemente se debe a que hay más inscritas en los grupos o porque son más participativas.

Los datos revelan que, casi el total de los estudiantes de ambos planteles viven con los padres o con algún familiar. En este sentido, algunas investigaciones indican la relevancia de vivir con la familia por los apoyos económicos, emocionales y conocimientos que proporcionan a los hijos, lo cual favorece su capital social, cultural y económico.

Al respecto, Rondón indica que el nivel socioeconómico de la familia, el capital social y cultural son elementos condicionantes de la vida académica y social del estudiantado. De acuerdo con Fumbuena, la familia es la mayor influencia en la estructura individual de las personas, impacta de manera decisiva en los hábitos de estudio y en las expectativas sociales del estudiantado (Fumbuena, 2011, en Rondón, 2015).

En este sentido, para Pierre Bourdieu, las familias que poseen un considerable capital cultural dedican más tiempo a sus hijos y durante casi todo el proceso de socialización. En cierta medida, la transmisión de la cultura de una generación a otra es una condición para la reproducción social, esto se hace visible en la forma en la que los estudiantes utilizan los recursos, la información y una adecuada reflexión de los fenómenos externos. Explica que, para la apropiación de un bien cultural, es necesario ser portador del *habitus* cultural, de ahí la influencia de la familia en el capital futuro de los estudiantes, por tanto, el *habitus* de clase social del sujeto contribuye a su propia reproducción con respecto a sus componentes simbólicos. Esto significa que en las clases sociales existen modos de hacer y estímulos favorables al éxito académico y profesional (Bourdieu, 1997, en Rondón, 2015).

Continuando con análisis, se observa que las madres y padres del plantel Sur cuentan con mayor escolaridad que los de Azcapotzalco, sobre todo en licenciatura y posgrado. En este sentido Espejel y Jiménez (2020) explican que el nivel educativo de los progenitores es un factor fundamental en el capital cultural del estudiantado, porque determina las habilidades, valores y conocimientos de estos con respecto a la educación formal, además, incrementa sus habilidades verbales y cognitivas, lo cual tiene una relación directa con el rendimiento académico¹⁷ de los estudiantes. De ello se deduce, que los jóvenes del Colegio que han llegado hasta sexto semestre tienen madres y padres con mayor escolaridad, que les provee un mayor capital cultural y social, lo que posiblemente, no sucede con los jóvenes rezagados o que abandonaron la escuela.

Datos socioeconómicos

Actualmente, la desigualdad social se identifica con las condiciones socioeconómicas de la población: lugar de residencia, ingresos económicos y apoyos familiares.

Al respecto, sobre los espacios para estudiar en el hogar, se observa un mayor porcentaje de los estudiantes del Sur.

La mayoría de los encuestados de ambos planteles dicen contar con equipos o dispositivos electrónicos.

Asimismo, se aprecia que un poco más del setenta por ciento del estudiantado no ha tenido la necesidad de trabajar, sin embargo, el treinta por ciento del plantel Azcapotzalco menciona que ocasionalmente y casi siempre han tenido que trabajar para apoyar a la familia,

¹⁷ El rendimiento académico se refiere al nivel demostrado de conocimientos en una área o materia reflejado a través de indicadores cuantitativos, generalmente expresados en las calificaciones.

es posible que este grupo de estudiantes, provengan de familias con menores recursos económicos o trabajen por gusto para ganar dinero y sostener sus gastos personales.

La familia es la fuente principal de apoyo simbólico y material para que los estudiantes logren permanecer en el sistema educativo público. En este sentido, más del noventa por ciento ambas comunidades estudiantiles reportan que casi siempre o siempre reciben apoyo económico de la familia para sus estudios. Sólo un dos por ciento, señala no contar con dicho apoyo.

Sobre el tema de las becas, casi un diez por ciento más del estudiantado del Sur señalan que les ha servido para continuar con sus estudios, asimismo, los de Azcapotzalco indican que con su beca contribuyen al gasto familiar, un bajo porcentaje de ambas comunidades dice que casi nunca o nunca usaron la beca para sus estudios.

Disponer de una beca, genera en los estudiantes cierta independencia de la familia, lo que puede influir positivamente en su autoestima.

Hasta el 2019, el estudiantado del CCH que residía en el EDOMEX no recibía la beca *Prepa Sí* porque sólo era para los que habitan en la CDMX.

Sólo el 30% de la población del plantel Azcapotzalco residían en la CDMX y recibían la beca, a diferencia del plantel Sur donde el 93% de sus estudiantes tenía este apoyo (Muñoz y Ávila, 2019).

Ese mismo año, se otorgaron becas por parte del Gobierno Federal a todos aquellos que la solicitaran, sin importar el lugar donde residían.¹⁸

¹⁸ Las Becas para el Bienestar Benito Juárez buscan fortalecer una educación inclusiva y equitativa de la población que se encuentre en situación de pobreza o condiciones de vulnerabilidad. Creada por Decreto Presidencial el 31 de mayo de 2019 en sustitución de la beca *Prepa Sí*.

Por otro lado, aún persiste en el imaginario del estudiantado la visión de que la escolarización puede brindarles oportunidades de obtener mejores empleos. En este sentido, se observa que un diez por ciento más del estudiantado del Sur considera que la escuela brinda esta posibilidad, los del plantel Azcapotzalco ocasionalmente consideran que la escolarización es una opción que les permitirá encontrar un mejor empleo.

Actualmente, es complejo conseguir trabajo solo con mayor escolaridad porque influyen otros factores como son el desempleo y la falta de políticas públicas que apoyen la creación de suficientes puestos de trabajo.

También, un mayor porcentaje del estudiantado del Sur estima que la escuela es una posibilidad de ascenso social. En menor medida lo piensan los de Azcapotzalco, pero consideran que ocasionalmente puede ser un factor de ascenso social. Hace décadas, entre los setenta y ochenta, las condiciones eran diferentes para el estudiantado y era posible ascender en la escala social, pero ahora estudiar y tener una carrera profesional no garantiza la movilidad social. El estudiantado de CCH finca esperanzas en la escolarización, posiblemente esta sea una de las motivaciones para mantenerse en la escuela.

Datos escolares

Se aprecia que los estudiantes del plantel Sur son los que menos faltan o dejan las materias que no les gustan. Los que faltan en ocasiones son un porcentaje aproximado del doce por ciento de ambos planteles, pero un cinco por ciento de Azcapotzalco dicen que dejar las asignaturas que no les gusta.

El estudiantado llega a faltar a las materias de Matemáticas, Química y Física, las de mayor abandono y reprobación en el CCH.

Por otro lado, casi el sesenta por ciento de los estudiantes consultados manifestaron no haber reprobado más de tres materias durante su paso por el Colegio y un doce por ciento reporta haber reprobado entre 4 y 7 materias.

Los datos institucionales señalan que en el tercer semestre solo el 45% de los estudiantes son regulares y no han reprobado y el 31% ha reprobado entre una a seis materias.

Asimismo, el siete por ciento del plantel Azcapotzalco y el nueve por ciento del Sur, han suspendido sus estudios por algún motivo personal, familiar o económico. Un factor que puede influir es la pérdida de interés de los adolescentes en sus estudios.

A estas variables, se añade el problema de la inseguridad como un motivo del abandono escolar. En este rubro un porcentaje mayor de estudiantes del Sur opina que la inseguridad si influye en dejar la escuela. Asimismo, un porcentaje de aproximadamente veinte por ciento de ambos planteles considera que la violencia no es un factor que determine abandonar la escuela. Los entornos violentos: familiares; colonia donde habitan y la propia escuela pueden influir en esta problemática.

Por otra parte, más del noventa por ciento de estudiantes de los dos planteles piensan que prevenir el embarazo adolescente ayudaría a disminuir el abandono escolar. Sólo entre el siete y nueve por ciento de los alumnos de los dos planteles consideran que no se disminuye el abandono. Al respecto, González, et. al., explican que el embarazo adolescente es la segunda causa de abandono en la EMS en México, debido a las escasas oportunidades para las jóvenes y la vulnerabilidad social que enfrentan en los contextos socioeconómico, familiar y escolar a los cuales, se agregan las condiciones de inseguridad y violencia de nuestro país (González, et. al., 2017)

Por otra parte, un porcentaje (noventa y tres por ciento) de estudiantes de Azcapotzalco y (ochenta y seis por ciento) del Sur piensan que el abandono escolar es más

frecuente entre los jóvenes de menores recursos económicos. Esta información corrobora los estudios sobre la pobreza, como causa determinante para que algunos estudiantes no puedan continuar con sus estudios, porque no cuentan con recursos para pagar el transporte, comprar libros y materiales escolares, a veces ni para comer tienen.

Los estudiantes, de familias en condiciones socioeconómicas desfavorables, suelen vivir en zonas violentas y marginadas con dificultades para ingresar al sistema escolar, asimismo, les cuesta continuar los estudios y suelen terminar por dejar la escuela.

Sobre el tema, Ruiz, et. al. (2014) exponen que los adolescentes se ven obligados a abandonar la escuela para trabajar, en algunos casos, migrar de manera ilegal y en el peor de los escenarios son empujados a vincularse con la delincuencia organizada, lo que reduce dramáticamente su esperanza de vida.

Otra información relevante, es que la mayor parte de los estudiantes consultados de ambos planteles piensan que las adicciones si afectan el desempeño escolar. Asimismo, un mayor porcentaje de Azcapotzalco, a diferencia del Sur, considera que el abandono escolar puede ser una causa de aumento de la delincuencia.

Algunos datos sobre el Colegio indican que un 24% de estudiantes reconoce haber tomado bebidas alcohólicas al menos una vez al mes, el 28% indica haber sido asaltado y el 18% indica que vive lejos y tarda demasiado en transportarse a la escuela (CCH, 2011).¹⁹

Respecto a las consecuencias sociales del abandono escolar Ruiz, et. al. (2014), destacan la pérdida de valores del estudiantado, lo cual los expone a caer en adicciones y delincuencia. De acuerdo con la CEPAL (2010) los jóvenes que abandona la escuela pueden ser excluidos de la sociedad quedando expuesto(a)s a la vulnerabilidad social.

¹⁹ Ver el Diagnóstico institucional para la revisión curricular del CCH del año 2012.

Sobre la relación con sus pares en el CCH, más del setenta por ciento del estudiantado de ambos planteles manifestaron que les fue fácil integrarse con sus compañeros y, sólo a un promedio del seis por ciento de ambos planteles se les dificultó la integración.

También, más del cincuenta por ciento del estudiantado del Sur y cuarenta y seis de Azcapotzalco informan que participaron en actividades extracurriculares (deportivas, culturales, académicas y políticas), sin embargo, aproximadamente otro cincuenta por ciento de ambos planteles no las realizaron. Por el escaso tiempo de clases presenciales debido a la pandemia, para esta generación de estudiantes, fue difícil participar en este tipo de actividades.

En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, más del setenta y seis por ciento de estudiantes de ambos planteles informan que siempre o casi siempre entienden a sus profesores. Los que señalan que a veces o nunca los entienden son veintidós por ciento del plantel Azcapotzalco y un veinte por ciento del Sur.

Experiencias personales

En este rubro, el estudiantado del plantel Sur, en su mayoría, manifestó que los profesores han sido siempre o casi siempre empáticos con ellos, en el caso de los de Azcapotzalco refieren que sólo ocasionalmente. Pero el seis por ciento del Sur y siete por ciento de Azcapotzalco dicen que nunca han sido empáticos sus profesores.

Es importante señalar que, el trece por ciento del plantel Azcapotzalco y un nueve del Sur manifestaron haber sido ocasionalmente o casi siempre marginados en clase por parte de sus profesores.

Por otro lado, la mayoría del estudiantado de ambos planteles dice no haber percibido discriminación por su orientación sexual, sin embargo, en el Sur un cinco por ciento señala que los han excluido por este motivo.

En cuanto a la pregunta sobre si han sido rechazados por su condición socioeconómica, el nueve por ciento del estudiantado de ambos planteles respondieron que lo han sido.

Asimismo, un tema reiterado es la marginación por la apariencia física del estudiantado, en este sentido, el catorce por ciento del estudiantado del plantel Azcapotzalco y el ocho por ciento del Sur indican haber sido excluidos ocasionalmente o siempre por este motivo.

Los estudiantes hacen énfasis en sus comentarios sobre la discriminación por el color de piel, en este caso, investigaciones realizadas por El Colegio de México (2019) y la Universidad Autónoma Metropolitana UAM (2020), revelan que el color de piel está relacionado con la condición socioeconómica y nivel escolar, quienes tienen el tono de piel blanco cuentan con una escolaridad entre los 10 y 12 años; mientras que las personas con tono de piel más oscuro tienen una escolaridad promedio de 8 a 9 años (Herrera, 2022).

Sobre el acceso a la Educación Superior, Juárez (2024) indica que de acuerdo con la encuesta realizada por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2022), las personas con tono de piel clara tienen mayor acceso a este nivel educativo con un promedio del 30.4%, mientras que sólo un 18% es de aquellos que tienen un tono de piel más oscuro.

Por último, en este apartado, se les consultó sobre si tenían familiares que no concluyeron el bachillerato, la respuesta fue que hay más familiares del estudiantado de Azcapotzalco que no lo habían terminado.

5.2. Segundo cuestionario aplicado a las generaciones 2020, 2021 y 2022

El cuestionario tuvo doce preguntas enfocadas a conocer la percepción y experiencias de exclusión por origen social y condición económica del estudiantado. (Ver anexo 45)

Pregunta 1: ¿Plantel de adscripción?

25 de Azcapotzalco	25 del Sur
--------------------	------------

Pregunta 2: ¿Turno al que pertenecen?

Azcapotzalco: 25 estudiantes del vespertino	Sur: 25 estudiantes del matutino
---	----------------------------------

Pregunta 3: ¿Semestre al que están inscritos?

Azcapotzalco: 16 de cuarto y 9 de sexto semestre	Sur: 8 de segundo y 17 de sexto semestre.
--	---

Pregunta 4: ¿Vives con tus padres?

Azcapotzalco: 25 viven con sus padres.	Sur: 24 viven con sus padres y un estudiante vive solo.
--	---

Pregunta 5: ¿Colonia donde vives?

Azcapotzalco: 10 viven en colonias de la CDMX y 15 en el EDOMEX.	Sur: 24 viven en la CDMX y 1 no respondió.
--	--

Además, un dato mencionado por el Seminario de Juventud de la UNAM (2015) señala que el estudiantado del EDOMEX se ubica en los deciles más bajos y los que residen CDMX en deciles más altos.

En este sentido, de acuerdo con el seminario, la población estudiantil del plantel Azcapotzalco se ubica entre los deciles 1 al 4 (promedio mensual de 3,300 a 9, 200 pesos) y los del Sur se colocan entre los deciles 6 al 10 (promedio mensual de 13,400 a 54,400 pesos).

Deciles* en México (INEGI, 2020):

<ul style="list-style-type: none">• I: 9 mil 938 pesos.• II: 16 mil 862 pesos.• III: 22 mil 274 pesos.• IV: 27 mil 558 pesos.• V: 33 mil 367 pesos.	<ul style="list-style-type: none">• VI: 40 mil 108 pesos.• VII: 48 mil 670 pesos.• VIII: 60 mil 598 pesos.• IX: 80 mil 437 pesos.• X: 163 mil 282 pesos.
---	--

* Ingresos per cápita de una familia a lo largo de un trimestre.

Pregunta 6: ¿Cuál es tu percepción de la exclusión educativa?

	Azcapotzalco	Sur
- Estigmatizar o burlarse de las personas por el color de piel, obesidad, formas de hablar, manera de vestirse y género.	32.00%	40.00%
- Cuando el profesorado descalifica al estudiantado por su género, orientación sexual o lenguaje...	24.00%	40.00%
- La falta de recursos económicos afecta la permanencia de los estudiantes en la escuela.	28.0%	8.00%
- Cuando los profesores favorecen la opinión de los estudiantes de acuerdo con el género, el color de piel u orientación sexual.	12.00%	12.00%

Hay un mayor porcentaje del Sur y un poco menos de Azcapotzalco que, piensa que la exclusión son los estigmas y las burlas hacia las personas por su pigmentación de piel, apariencia física y género. Es de llamar la atención que casi el doble de los encuestados del Sur percibe la exclusión como la descalificación de los profesores hacia el estudiantado por el género, su orientación sexual o su vestimenta. Asimismo, la mayoría de Azcapotzalco opinan que es la falta de recursos económicos es factor que define la permanencia en la escuela, a diferencia de lo que piensa el estudiantado del Sur.

Pregunta 7: ¿Cuál es el motivo por el que te hayas sentido excluido alguna vez en el CCH?

	Azcapotzalco	Sur
- Por características físicas.	40.00%	68.00%
- Por su situación económica.	24.00%	20.00%
- Por su orientación sexual.	12.00%	8.00%
- Por sus características étnicas.	1.60%	4.00%
- Por sus creencias religiosas.	3.30%	0.00%
- No contestaron.	10.00%	0.00%

En cuanto al motivo por el cual se han sentido excluidos en el Colegio por sus características físicas, en el Sur hubo un mayor número de estudiantes que dieron esta respuesta, coincide con la respuesta anterior. Por su parte, un porcentaje mayor de Azcapotzalco se han sentido excluidos por su situación económica,

Se puso de manifiesto en las respuestas al cuestionario que hay diversas formas de vivir la exclusión social en el CCH, pero resulta significativo que una de las razones que señalan reiteradamente es debido a las características físicas, posiblemente, es por la influencia de los estereotipos de belleza promovidos por la sociedad de consumo en la que vivimos.

Pregunta 8: ¿Te has sentido excluido por el profesorado de alguna asignatura?

	Azcapotzalco	Sur
- No se han sentido excluidos por parte de sus profesores.	88.00%	88.00%
- Se han sentido excluidos.	12.00%	12.00%

La misma cantidad del estudiantado de ambos planteles señaló que no se han sentido excluidos el profesorado del CCH, sin embargo, hay estudiantes que dicen sentirse excluidos.

Pregunta 9: ¿Por qué se han sentido excluido por algún profesor(a) del CCH?

	Azcapotzalco	Sur
- No se han sentido excluidos por ningún profesor o profesora.	84.00%	80.00%
- Se han sentido excluidos por sus profesores debido a la falta de conocimientos de la materia.	12.00%	20.00%

De acuerdo con las respuestas el estudiantado de los dos planteles no se ha sentido excluido por el profesorado, respuesta que coincide con la anterior pregunta, pero en ambos planteles, un poco más del Sur, mencionaron que se ha sentido excluidos por parte del profesorado por falta de conocimientos de la materia.

Pregunta 10: ¿Por qué razón te has sentido excluido por parte de algún compañero?

	Azcapotzalco	Sur
- No se han sentido excluidos.	48.00%	28.00%
Excluidos por:		
- Características físicas.	32.00%	56.00%
- Situación económica.	16.00%	8.00%
- Color de piel.	4.00%	4.00%
- Orientación sexual.	0.00%	4.00%

Más estudiantes del Sur se han sentido excluidos por sus características físicas y los de Azcapotzalco por su situación económica. Lo cual coincide con las respuestas de las preguntas anteriores, hay mayor preocupación por su aspecto personal en el estudiantado del Sur y en los del plantel Azcapotzalco por motivos económicos.

Pregunta 11: ¿Has tenido motivos para excluir a algún compañero en la escuela?

	Azcapotzalco	Sur
- No han tenido ningún motivo para excluir a sus compañeros.	96.00%	100.0%
- Por apariencia física.	00.00%	0.00%
- Por situación socioeconómica.	4.00%	0.00%

La mayoría de los encuestados de ambos planteles respondieron que no han excluido a nadie en la escuela, de acuerdo con las preguntas anteriores, es posible que no quieran evidenciar que realizan este tipo de actitudes. Dos estudiantes de Azcapotzalco manifestaron que han excluido a compañeros por su situación económica.

Pregunta 12: ¿Te has burlado o has discriminado a un compañero por su apariencia física o falta de recursos económicos?

	Azcapotzalco	Sur
Nunca se han burlado ni discriminado a un compañero	84.00%	76.00%
Casi nunca han excluido a algún compañero	12.00%	24.00%
Ocasionalmente lo han hecho	8.00%	0.00%

Un buen número del estudiantado del plantel Azcapotzalco señala que no se han burlado o discriminado a los compañeros por su apariencia física o situación económica, en menor medida lo informan los del plantel Sur. Sin embargo, debemos considerar que casi un 20% de ambos planteles, reporta que casi nunca u ocasionalmente han discriminado o burlado de sus compañeros.

En resume, la información de este segundo cuestionario reafirma la percepción que tiene el estudiantado sobre la violencia, exclusión social y discriminación escolar en el CCH.

El estudiantado consultado pertenece a varias generaciones marcadas por la contingencia del COVID, lo cual impactó directamente en su proceso educativo: no tuvieron clases presenciales la mayor parte del ciclo escolar y tomaron los cursos a distancia; tampoco, había experiencia docente para impartir clases en línea; además, la incertidumbre sobre la salud, la duración de la pandemia y el impacto socioeconómico, por el desempleo entre los integrantes de la familia, aspectos que cambió su relación con la escuela, sus pares y sus profesores.

En cuanto al 30% de estudiantes que no concluyeron a tiempo sus estudios, se desconoce su situación escolar, debido a que el Colegio no lo considera como abandono porque pueden reincorporarse a sus estudios, aunque hayan pasado varios años.

5.3. Grupos focales

Para la elaboración del guion de entrevista se consideraron cuatro categorías de diálogo: I) identidad universitaria; II) consumos culturales; III) violencia y; IV) exclusión escolar. A continuación, se presentan sus definiciones:

Categoría I. Identidad universitaria

La identidad escolar, entendida como la búsqueda de pertenencia a un grupo social que comparte costumbres, lenguaje, historia e intereses comunes, pensando la escuela como un espacio de cohesión y solidaridad donde las y los estudiantes se sienten cómodos en un ambiente de protección. En este sentido, Beech y Larrondo (2013) indican que las escuelas son instituciones que posibilitan la construcción de cohesión social, a partir de narrativas capaces de crear sentidos de pertenencia e interacciones que posibilitan el intercambio, encuentro entre el estudiantado y su entorno social.

El ambiente escolar no solo es un medio para el desarrollo cognitivo, también es el lugar adecuado para una variedad de interacciones y confrontación de significados, así como de la configuración de proyectos individuales y culturales (Crespo, Rubio, López y Padrós, 2012).

Por lo anterior, el CCH es una institución educativa que otorga libertad para que el estudiantado constituya su propio proceso de identidad (CCHera), a partir de sus relaciones y necesidad de sentirse integrado a una colectividad con la cual comparte intereses comunes, un mundo que los lleva a vivir el espacio con un gran orgullo en tanto que pertenecen a la comunidad puma, otorgando su propio matiz acorde con los gustos y consumos culturales que ofrecen la universidad y la sociedad actual.

Categoría II. Consumos culturales del estudiantado

Sobre esta categoría, García-Canclini (1993, p.34) sostiene que el “consumo cultural es un conjunto de procesos de apropiación y uso de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio”.

También, en su investigación, Bermúdez (2001, p.11) define el consumo cultural, “como un proceso en el que los sujetos se apropian y hacen circular los objetos atendiendo a su valor simbólico, a través de los cuales interactúan, resignifican y dan sentido a sus relaciones para constituir sus identidades y contrastes”.

Por su parte, Bourdieu (1996) afirma que el consumo cultural (símbolos y valores, producto de los condicionamientos de clase) es un proceso mental en el que las personas se apropian del mundo social y orientan sus prácticas individuales.

A partir de lo expuesto por estos autores, para esta investigación los consumos culturales son aquellos bienes simbólicos (formas de vestir, tatuajes, cortes de pelo, música, videos, podcast, lecturas, revistas, películas, exposiciones, museos, teatros, viajes, fiestas, chelerías, gym, los prados del plantel y casas de los compañeros) que los estudiantes frecuentan, se apropian, ven y escuchan utilizando las plataformas y medios de comunicación que proveen las empresas dedicadas a la difusión de la cultura. Estos consumos determinan modos de actuación y fortalecen rasgos de identidad que constituyen las características de los diversos grupos juveniles que asisten al CCH.

Categoría III. Violencia escolar

Para introducirnos en esta categoría, Estrada (2023) afirma que la violencia escolar es todo aquel comportamiento que afecte el clima de respeto y se contraponga a los fines educativos de la escuela.

Complementando esta idea, Ayerbe y Aramendi (2007) indican que en la violencia escolar intervienen personas con conductas antisociales y agresivas que generan temor, inseguridad, daño psicológico o físico hacia otros integrantes de la comunidad.

Por lo general, la violencia escolar, se relaciona con los contextos familiares y sociales del estudiantado, con los medios de comunicación, noticieros, películas o series, así como la falta de preparación de las instituciones y de algunos docentes para atender esta problemática.

En este sentido, para el análisis de la violencia escolar en el CCH, se consideran todas aquellas acciones de violencia física, psicológica o verbal que se ejercen por parte de algunos integrantes de la comunidad hacia otros compañeros por motivos racistas, clasistas, socioeconómicos e incluso ideológicos. Dichas actitudes se han tipificado como: violencia (docente) del profesor hacia el estudiantado; violencia del estudiantado al profesor; violencia sexual; acoso o *bullying* entre los estudiantes; violencia o *mobbing* entre las y los profesores y, por último, la exclusión escolar. A continuación, explicamos qué se entiende por cada tipo de violencia:

- Violencia docente, aquella que ejerce una profesora o un profesor hacia el estudiantado, consiste en actos de abuso de poder que dañan la autoestima, salud mental, integridad, libertad y seguridad, lo cual, impide su desarrollo personal. Asimismo, Sánchez (2024) expone que, es cuando la figura del docente en el aula “se presenta como un actor que reproduce en la relación profesorado/estudiantado practicas violentas que atentan contra la dignidad, integridad, derechos y autoestima del estudiantado”.
- Violencia del estudiantado hacia el profesorado, se manifiesta de manera verbal y/o física en forma de maltratos, insultos, agresiones (empujones, golpes y manoseos),

también, con intimidaciones, amenazas, robos o daño a sus pertenencias. Asimismo, Gómez y Hernández (2015) explican que es violencia el uso de apodos e insultos a espaldas del profesorado, ridiculizarlos, tomar una actitud indiferente en clases, descalificación, difamación, contestar con tono de voz despectivo, burlas y señas obscenas.

- Violencia sexual, en el ámbito escolar consiste en insinuaciones, gestos, señales, acoso, promesas de algo a cambio de un favor sexual, hasta situaciones tan graves como la violación. De acuerdo con Sánchez (2024) también son los chistes obscenos, las miradas lascivas, los contactos físicos no deseados, son situaciones que algunas veces están presentes en las interacciones estudiantiles dando pie al acoso sexual.
- Acoso o *bullying*, son conductas que surgen entre el estudiantado, donde el agresor se aprovecha de su fuerza física o ejerce su poder sobre la víctima, causando maltrato verbal, físico o emocional de manera constante. En este tipo de relación se tiene clara la intención de causar daño a la persona que no tiene la capacidad o fortaleza para repeler el ataque. La definición de *bullyin* de acuerdo con Olweus, es “cuando un estudiante está siendo acosado o victimizado, expuesto repetidamente en el tiempo a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes” (Olweus, 2004, citado en Estrada 2023, p. 54).
- Violencia o *mobbing* entre las y los profesores, de acuerdo con Leymann, “son conductas de acoso que se caracterizan por un trato agresivo y una discriminación sistemática por parte de uno o varios individuos contra otro, colocándolo en una posición de indefensión, situación que ocurre de manera frecuente y durante un cierto tiempo.” Es cuando un profesor o profesora es violentada de manera verbal,

psicológica o física por uno o varios compañeros de trabajo de forma constante, viéndose afectada emocional o laboralmente (Leymann, 1990, citado en Estrada 2024, p. 57).

Categoría IV. Exclusión escolar

De acuerdo con el enfoque de la presente investigación, la exclusión escolar es un tipo de violencia que se manifiesta por medio de la discriminación hacia el estudiantado por motivos de origen social y condición económica.

La exclusión escolar se coloca en tres niveles: a) la inequidad de oportunidades de escolarización de niñas, niños y adolescentes con carencias económicas, que viven en zonas marginadas, en contextos y ambientes familiares de violencia; b) la asignación del estudiantado en instituciones o planteles educativos considerados de baja calidad educativa y; c) estudiantes que ingresan a la escuela y son discriminados por parte de algunos compañeros y profesores debido a sus condiciones socioeconómicas.

En el aspecto socioeconómico, Pablo Gentili dice que “la pobreza es un factor que excluye a los jóvenes porque no cuentan con recursos para ingresar a mejores instituciones, además, no tienen el poder político para exigir sus derechos al Estado” (Gentili, 2011, p.76).

Asimismo, la aparición de conductas de exclusión hacia algún miembro de la comunidad escolar pone de manifiesto los procesos de discriminación y marginación existentes en la sociedad capitalista (Steindl, 2010).

5.4. Análisis de las narrativas de los grupos focales de Azcapotzalco y Sur

A continuación, se presenta el análisis de los comentarios vertidos por el estudiantado de los planteles Azcapotzalco y Sur que integró los grupos focales. Los relatos completos pueden consultarse en el Anexo 46.

Categoría I: Identidad universitaria

Esta categoría nos permitió conocer el sentido de identidad que el estudiantado posee respecto a la institución educativa, los grupos focales de ambos planteles comentaron que están orgullosos de pertenecer a la comunidad universitaria, debido a que los acepta y los entiende, además, consideran al plantel como una segunda casa.

El estudiantado le otorga un valor relevante a la socialización, consideran la escuela como un lugar idóneo para interactuar con otras personas y pasar tiempo con los amigos, también, realizan actividades culturales, deportivas y recreativas en las instalaciones del Colegio. Asimismo, se sienten con la libertad de vestirse como les plazca y expresarse abiertamente, pueden entrar o no a clases, salir a la hora que quieran, ir a los centros comerciales y parques cercanos porque los planteles son de puertas abiertas y nadie los anda vigilando.

Los participantes del grupo focal del Plantel Sur añaden que el CCH les proporciona apoyos académicos, para continuar con una licenciatura y aspirar a mejores condiciones laborales, desean terminar sus estudios para que sus padres se sientan orgullosos de ellos.

Un aspecto fundamental en la construcción de identidad del estudiantado es la libertad que el CCH le otorga, autonomía para alcanzar un sentido de pertenencia a una comunidad puma, también, la posibilidad de establecer una cohesión social entre sus compañeros y su contexto social.

Del diálogo con el estudiantado, se desprende que dentro de los planteles Azcapotzalco y Sur se pueden realizar actividades deportivas en las canchas, en las áreas verdes platicar con los amigos, escuchar música, descansar, abrazar y besar a su pareja, preparar un trabajo escolar o una exposición, consumir alimentos, incluso, algunos jóvenes toman alcohol discretamente. Las explanadas de ambos planteles son los lugares predilectos del estudiantado para reunirse y socializar.

El CCH es una escuela que brinda un ambiente de libertad, donde confluyen diversas narrativas y prácticas culturales de la diversidad juvenil que conforman nuestra sociedad.

Categoría II. Consumos culturales

Para conocer más a profundidad a las y los estudiantes, fue necesario indagar sobre sus consumos culturales, música, películas, series, cines, teatros, tatuajes, cortes de cabello, tipo de vestimenta, plazas comerciales y redes sociales de su preferencia.

Al estudiantado de Azcapotzalco le gusta ir al cine y algunos al teatro (es posible que los que van a obras teatrales cuentan con mayores recursos económicos o aprovechan la oferta cultural de las instalaciones universitarias), además, los lugares favoritos fuera del plantel son el parque Tezozómoc y la plaza comercial Town Center. Mencionaron que leen pocos libros, solo los que les sugieren sus profesores, se sienten más atraídos por los contenidos en línea.

Entre las actividades que destacan los estudiantes de Azcapotzalco son escuchar música y tomar cerveza en lugares cercanos al plantel, ir a fiestas y centros de reunión como los huastes (casa cercana al CCH Naucalpan donde venden bebidas alcohólicas y escuchan música), ahí conviven con estudiantes de Naucalpan y la FES Acatlán.

También, comentan que, en ciertas ocasiones, algunos compañeros ingresan de manera oculta bebidas alcohólicas al plantel, además, consumen marihuana fuera y dentro de las instalaciones educativas.

Dicen que “La velaría” (toldo que cubre una parte de la explanada principal) es el punto de reunión, un espacio juvenil propicio para la realización de múltiples actividades culturales y políticas, ubicado frente a la dirección y cerca de la entrada principal, comentaron que los jueves se realiza el “Azcapotianguis” con la venta de múltiples mercancías desde libros, comida y hasta ropa.

Les gusta platicar o escuchar música en las jardineras, jugar en las canchas de basquetbol, también, a través de las rejas del plantel pueden comprar comida o alquilar balones y batas blancas para el laboratorio. A otros estudiantes, les gusta estar en el área de canchas de futbol para jugar con los amigos, refieren que es un espacio abierto donde algunos fuman marihuana, porque está alejado de los salones.

En cuanto a los estudiantes del Sur, mencionaron que dentro del plantel suelen asistir a las canchas deportivas, a las cafeterías, áreas verdes y eventos culturales en la explanada o en el jardín del arte. Al exterior del plantel, les gusta ir a plazas comerciales como Perisur y centros de diversión como Six Flags, van a cines, teatros y a tomar café en el Starbucks, también, algunos asisten a eventos gratuitos en la zona cultural de Ciudad Universitaria. Mencionaron que el consumo de alcohol es algo común dentro del plantel y en las fiestas, los jueves se reúnen con sus amigos en el camellón de las torres, ubicado frente al CCH, para escuchar música, tomar alcohol y fumar, mencionan que en el estacionamiento o en el camino verde se puede observar a estudiantes tomando o fumando marihuana casi a cualquier hora del día.

Sobre el tema de consumo de alcohol en las escuelas, la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco (ENCODAD, 2017) señaló que la ingesta de alcohol entre los jóvenes de secundaria es de un 39.9% y los que cursan la preparatoria consumen un 45.8%. La misma encuesta estima que 480 mil embarazos de las jóvenes menores de 19 años se relacionan con el consumo de alcohol, asimismo, el consumo excesivo se asocia con accidentes graves que llegan a cobrar la vida de varias personas.

De acuerdo con los datos del servicio médico de la UNAM el 24% de los estudiantes del Colegio ingieren bebidas alcohólicas al menos una vez al mes, el consumo de alcohol fomenta conductas de riesgo entre el estudiantado que, en ocasiones, culminan en peleas, acoso y abuso sexual hacia las y los compañeros.

Hay que tomar en cuenta que los planteles son de puertas abiertas, no se pide credencial ni hay ningún mecanismo de supervisión de ingreso, por ello, diariamente entran personas ajenas a la comunidad, algunos sólo van a visitar amigos, otros para vender dulces, comida y, en algunos casos, drogas.

También, mencionaron que el lugar más concurrido por el estudiantado del plantel Sur es la explanada cerca de la entrada principal, cuando salen de clases se reúnen ahí con los amigos para platicar, oír música o se organizan para ir a Perisur.

En la plática, dijeron que en el edificio “G” están los “cubos” donde se reúnen los activistas políticos, en el llamado “camino verde” los que fuman marihuana, en el jardín del arte los jóvenes que tocan guitarra y los que practican malabares, asimismo, al fondo del plantel se encuentran los deportistas y los fósiles que se la pasan jugando futbol o básquet en las canchas.

Un sector estudiantil, de ambos planteles, manifestó que no les gusta socializar, prefieren quedarse en su casa por la comodidad, porque hay alimentos, tienen acceso a internet y a redes sociales.

Por otra parte, en la entrevista focalizada, los jóvenes de Azcapotzalco expresan que les agrada la música en inglés rock, reggae, pop, electrónica, rap, trap, K-pop, dubstep, punk, reggaetón y metal.

Los del plantel Sur, escuchan música en inglés, rock, reggaetón, rap, pop, punk, metal, corridos tumbados y banda, otros compañeros indicaron que por influencia de sus padres les gusta la música en español de los años 80 y 90, un estudiante comentó que le gusta como canta Pedro Infante.

En los dos planteles se mencionaron artistas y grupos como: Queen, Michel Jackson, Guns N' Roses, Coldplay, Lady Gaga, Martin Harris, Calvin Harris, Twenty-One Pilots, Rap-Milo J., The Weekend, Blackpink, Kordhell, Scarxlod, Corpse, Alan Walker, entre otros. También, escuchan música en español, baladas, corridos tumbados, banda y rock, grupos y artistas como: Paté de Fuá, Cuarteto de Nos, La Maravillosa Orquesta del Alcohol, Mago de Oz, Criaturitas de la Ansiedad, 4x3, Triciclo Circus Band, Cuco, Zoé, Olivia Rodrigo, hasta artistas como, Silvio Rodríguez, José José y Luis Miguel.

Por el tiempo que le dedican y los espacios donde la escuchan (transporte, escuela, casa y fiestas), la música es uno de los productos culturales que más consume el estudiantado, también, es uno de los medios más significativos por el cual los estudiantes del CCH pueden crear un sentido de identidad o pertenencia a un grupo, porque comparte los mismos gustos musicales y a veces, hasta el tipo de vestimenta, con lo cual marcan una diferencia social y cultural con los otros jóvenes, raperos, reguetoneros, rockeros, metaleros o punks.

Históricamente, los jóvenes, por medio de la música manifiestan sus ideales, emociones y posturas políticas ante la sociedad adulta, por ello, cada generación se identifica con los géneros musicales de su época, debido a que las preferencias musicales se desarrollan en la juventud y perduran toda la vida.

La música es fundamental en la configuración de las identidades juveniles, actuando como una eficaz herramienta de expresión social.

Por otra parte, ambas comunidades estudiantiles reportan que las plataformas de *streaming* más consultadas son: Netflix, Amazon Prime, HBO, Disney, YouTube Spotify, Instagram, Facebook, Twitter y TikTok. En este sentido tienen la libertad de elegir, a la hora que quieran, la música, videos y películas que les gusta, pero también, se puede plantear que los consumos están intermediados por los grandes corporativos que imponen gustos y tendencias culturales.

En este campo mencionan que hay aficionados a los videojuegos, al animé y los interesados en la robótica e informática, algunos estudiantes no se sienten inclinados a estos gustos, pero reconocen que consumen contenidos variados que ofrecen las plataformas digitales de entretenimiento o redes sociales.

Los estudiantes de los grupos focales mencionaron que, en su tiempo libre se conectan varias horas a Internet para ver todo tipo de contenidos. En este sentido, la UNICEF (2024) revela que a los jóvenes que pasan un número elevado de horas en internet y en las redes sociales les afecta en su salud mental, su actividad escolar y en la convivencia con la familia y amigos.

La Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH, 2023), arrojó que, en México 97.0 millones de personas eran usuarias de internet, el grupo de 12 a 24 años presentó el mayor porcentaje de usuarios de internet,

con un 96.7 %. Entre 2022 y 2023, el grupo con mayor incremento fue el de 55 a 64 años, con 6.9% de uso de internet.

Se observa que los jóvenes son los que más tiempo le dedican al uso del internet. Además, 97.2 millones usaban un teléfono celular, 16.9 millones de hogares disponía de computadora de escritorio (ENDUTIH, 2023).

Categoría III. Violencia escolar

Sobre los temas de violencia y exclusión escolar fueron sensibles y abiertos para manifestar sus posiciones y las preocupaciones que viven en sus contextos familiares, las zonas donde viven y en el CCH.

En la plática con el grupo focal del plantel Azcapotzalco, se habló sobre profesores que ejercen violencia docente hacia los estudiantes por diferentes razones, entre ellas, por su orientación sexual (dicen que los miran mal o hacen comentarios homofóbicos, cuando los ven tomarse de la mano entre compañeros del mismo sexo, cuando los hombres se pintan las uñas, etc.), señalan que ocultan sus tatuajes para no ser ofendidos o discriminados, también, perciben antipatía por parte de algunos profesores porque los ignoran, incluso cuando un estudiante padece algún problema de salud o trastorno como el autismo son marginados de las actividades escolares.

Comentaron que hay profesores de diferentes edades que le dan preferencia a las estudiantes que se visten con faldas cortas y blusas escotadas, este tipo de hostigamiento sexual es un comportamiento que se hace de manera abierta dentro del salón de clase.

En este sentido, Sánchez expone que:

La violencia en razón de género y contra la mujer ha cobrado en las universidades especial relevancia: acoso y hostigamiento sexual, discriminación, sexismo y violencia epistémica, son experiencias presentes en la trayectoria de las estudiantes, frente a estas violencias, las jóvenes, se han organizado e impulsado, acciones colectivas que muestran su enojo, beligerancia, hartazgo y lo hacen bajo la exigencia de su derecho a vivir una vida libre de violencia (Sánchez, 2024).

Además, los estudiantes de Azcapotzalco describen que la violencia en la escuela no sólo es verbal, sino que incluye actitudes de discriminación por las condiciones económicas, sociales y apariencia física de algunos compañeros. Comparten la idea de que todos han sufrido violencia en algún momento de su vida, por parte de personas arrogantes con falta de cultura y educación.

El estudiantado propuso diversas acciones para erradicar o disminuir la violencia y la exclusión escolar, por ejemplo: que las autoridades fomenten el respeto y promuevan un ambiente más agradable entre los integrantes de la comunidad; que las autoridades atiendan las quejas del estudiantado sobre profesores reportados como acosadores o violentos; crear círculos de lectura que toquen estos temas; crear reglamentos claros para actuar y contener a los que tienen estas actitudes; conferencias sobre salud para que se entienda a los estudiantes que padecen algún tipo de enfermedad.

Por su parte, las y los estudiantes del plantel Sur consideran que toda acción que perjudique física o psicológica a otros compañeros de manera intencional es violencia

escolar. En el diálogo con los integrantes del grupo focal, indicaron que hay profesores que los maltratan porque no les caen bien, debido a que los consideran malos estudiantes, o porque se visten diferente, traen el cabello largo o porque tienen tatuajes, asimismo, comentan que hay compañeros que se burlan y no quieren relacionarse con otros estudiantes debido a cuestiones tales como: el tono de piel, por la orientación sexual o el aspecto físico.

Asimismo, la mayoría del estudiantado de ambos planteles manifestó que nunca han agredido a compañeras o compañeros de la escuela, piensan que en una comunidad donde hay violencia no puede haber una sana convivencia, ni libertad para expresar intereses o preferencias sin que sean juzgados.

Sobre las acciones para erradicar o disminuir la exclusión y violencia escolar, la mayoría del estudiantado del Sur coincidió en que es un problema que no se puede resolver, sin embargo, otros sugirieron incluir pláticas, conferencias y talleres que traten el tema de la violencia, promover estrategias de inclusión para los compañeros que por sus condiciones sociales o personales se les dificulte integrarse, realizar debates respetuosos entre la comunidad para confrontar ideas sobre el sexismo, clasismo y racismo.

Opinan que en los programas de las materias se deben integrar valores, como el respeto, además, piensan que la solución a la exclusión y violencia educativa está en manos de todos los integrantes de la comunidad.

Plantean, que los profesores brinden un poco de su tiempo para hablar de estos temas en su clase y si son testigos o informados de acciones de violencia, tomen cartas en el asunto y ayuden a resolverlo.

Al respecto, Sánchez (2024) propone varias ideas para abatir la violencia escolar, entre ellas, sensibilizar al profesorado sobre los tipos de violencia docente para que puedan

detectarla y deconstruirla en sus prácticas educativas, así como, crear espacios de formación docente para la promoción de respeto de la diversidad sexual en los espacios áulicos, también, comenta que es fundamental promover una cultura de denuncia entre el estudiantado.

Finalmente, es pertinente señalar que algunos jóvenes del plantel Sur comentaron que conocen compañeros que agreden a sus profesores en el salón de clase, les ponen apodos, contestan mal, los ignoran o les avientan basura por las ventanas, también, en los pasillos les gritan, los empujan y, a veces, les rayan el carro. Aunque esto no se comentó abiertamente con el grupo focal de plantel Azcapotzalco, también, surgieron comentarios sobre estudiantes que son agresivos con los profesores. El tema sobre la violencia hacia el profesorado es un pendiente que debe analizarse en otra investigación.

Categoría IV. Exclusión escolar

Durante la charla con las y los estudiantes del grupo focal de Azcapotzalco, respecto a la exclusión educativa, opinaron que esta forma de violencia se presenta cuando no son aceptados, son ignorados o rechazados por parte de algunos compañeros e incluso por ciertos profesores. Consideran que la exclusión afecta psicológica y físicamente a las personas y frenan su desarrollo personal y académico.

Manifestaron que todos, en algún momento, han sufrido discriminación en la escuela por parte de compañeros que no respetan las diferencias, es algo que consideran muy grave porque no se imaginan el daño que ocasionan a quienes la padecen.

Comentaron que se han sentido excluidos por parte de algunos profesores, porque los tratan diferente y no los dejan participar en las actividades académicas, incluso compañeros del grupo no quieren que se integren en los equipos de trabajo en la clase. Asimismo, algunos

estudiantes manifestaron que han recibido burlas, groserías y acoso por parte de compañeros que los ven diferente o consideran raros.

Otros jóvenes, indican que hay exclusión cuando sin causa justificada algún profesor no les permite entrar al salón, los corren a media clase, se les margina de algunas actividades grupales, les bajan puntos, también, cuando no los toman en cuenta y sólo consideran a sus estudiantes favoritos.

Algunos estudiantes señalaron que este tipo de actitudes son violentas y nada tiene que ver con la posición socioeconómica o cultural de las personas, porque algunas que poseen buenos niveles económicos o escolares y son homofóbicos, racistas y clasistas.

También, comentaron que en la calle las personas los miran mal, los juzgan y en ocasiones los ofenden con calificativos homofóbicos, porque se pintan las uñas, se visten diferente, traen tatuajes o manifiestan una orientación sexual distinta a su género, por cierto, especifican que la mayoría de los agresores son los hombres.

Asimismo, en las narrativas del estudiantado del Sur, algunos dijeron que han experimentado exclusión por parte de compañeros y de algunos profesores, a veces, sin conocer las razones de sus agresiones. Manifestaron que por ser diferentes los molestan mucho, en el caso de alguna enfermedad, refieren que los excluyen de las actividades escolares, los miran mal y se burlan de ellos. Otros manifestaron que no habían pasado por situaciones de exclusión, pero que conocían “amigas o amigos” que lo han experimentado por parte de compañeros en el salón de clase.

La mayoría de los participantes del grupo focal del Sur señalaron que no han excluido a ningún compañero por la orientación sexual, tono de piel o condición económica. Al parecer, es una forma de no aceptar que ellos han tenido este tipo de actitudes, pero reconocen que hay compañeros que si ejercen la exclusión.

Los participantes de ambos planteles dicen que hasta en sus casas algunos familiares los molestan por sus gustos, peinados, tatuajes, vestimenta o por su orientación sexual, pero en el CCH es diferente, porque se sienten libres de expresarse y actuar como les gusta, hay menos agresión que en la calle.

Consecuencias de la pandemia

En cuanto a la percepción de la escuela, después de la pandemia, varios estudiantes del grupo focal de Azcapotzalco comentaron que les afectó regresar y poder socializar con otros compañeros, mencionaron que durante la pandemia se pasaron gran parte del tiempo sentados en casa sin hacer ejercicio lo cual repercutió en su aspecto físico, bajaron o subieron de peso.

Comentaron que no tuvieron clases presenciales el último año de secundaria y no aprendieron mucho, cuando llegaron al CCH no tenían los conocimientos suficientes y se ponían nerviosos por pensar como serían, con ellos, sus nuevos compañeros.

Señalaron que no estaban preparados, ni ellos ni los profesores, para las clases en línea, hubo muchas dificultades de comunicación, poco manejo de plataformas de estudio, escasa o nula pericia en el manejo de dispositivos móviles y programas por parte de profesores y en el caso de algunos estudiantes no contaban con computadora ni internet para tomar las clases, tampoco disponían de un lugar adecuado para estudiar, por ello, muchos dicen que prefieren las clases presenciales.

Asimismo, otro grupo de estudiantes, decían que antes veían a la escuela como necesaria para conseguir trabajo, pero esta idea se modificó durante la pandemia, opinan que ahora la escolaridad no garantiza un buen empleo o mejores salarios.

Por su parte, el estudiantado del Sur planteó aspectos similares a los compañeros del plantel Azcapotzalco, opinan que una de las consecuencias de la pandemia se reflejó en lo

social, ya que les impidió establecer relaciones con otros compañeros, incluso, algunos afirmaron que se volvieron más tímidos e introvertidos.

Al respecto, la escritora Laura Uribe incluyó un pasaje en su obra *Calle amor*, donde incluye un diálogo entre l(a)os actor(a)es jóvenes que expresaban su desesperanza por el prolongado aislamiento derivado de la pandemia. Comentaron que esta adversidad los dejó “atrapados” por más de dos años “sin más vida social” que la que les permitían sus “cuadrículas virtuales” (Uribe, 2022, citada en González y Wuest, 2022, p. 80)

Los problemas que hubo de salud y desempleo durante la pandemia hicieron que reflexionaran y tuvieran más ganas de vivir su etapa juvenil, también, valoraron la interacción social con otras personas.

En la conversación, surgieron dos posiciones entre algunos estudiantes, a unos les gustaban más de clases en línea porque tenían los apoyos familiares y las facilidades para estudiar en casa. Sin embargo, para la mayoría la pandemia los hizo apreciar las clases presenciales.

De acuerdo con lo anterior, no se puede definir a la juventud como una categoría homogénea debido a que los jóvenes tienen diferentes formas de insertarse en la estructura social de acuerdo con su contexto histórico y cultural. Los jóvenes son sujetos sociales dinámicos que buscan sentido a su trabajo, que valoran su escolarización y construyen cada día su identidad como estudiantes CCHeros.

Como lo describe Sánchez:

...ser estudiante, transitar por la universidad y configurar su identidad, se encuentra estrechamente relacionado con su historia de vida, con las producciones, consumos y representaciones culturales. Los estudiantes son

sujetos con historias propias, con múltiples actividades y facetas; se encuentran insertos en diversas experiencias y viven simultáneamente en distintos contextos (Sánchez, 2010).

Además, debemos considerar que el contexto y ubicación de los planteles es diferente, en la zona norte hay colonias con mayor pobreza y violencia. No es lo mismo ir a tomar una cerveza o un café a Perisur que a la Plaza Town Center, visitar el bosque de Tlalpan o el Parque Tezozómoc, la ubicación geográfica es importante, varios estudiantes comentaron que no viven tan cerca del plantel, pero sus padres los inscribieron en el Sur precisamente porque creen que hay menos inseguridad.

El estudiantado del plantel Sur cuenta con mayores recursos para asistir a lugares considerados de mayor nivel socioeconómico, son más fijados en las diferencias raciales, en las características físicas de los compañeros y son más clasistas posiblemente a que provienen de familias con mayores ingresos y nivel educativo.

Las pláticas con el estudiantado fueron muy enriquecedoras, escuchar sus opiniones y conocer sus experiencias directamente fue un ejercicio que permitió acercarnos a una realidad juvenil que nos brindó información importante y reflexiva para la investigación.

Reconocer la visión del estudiante, recuperar su voz, dice Giroux, confiere la posibilidad de reconocerlos como sujetos que crean y transforman la vida cotidiana de las instituciones escolares posibilita conocer los sentidos que tiene la universidad en sus vidas (Giroux, 1990, citado en Sánchez, 2010)

Cabe mencionar que los jóvenes de ambos planteles fueron muy respetuosos, entusiastas y se mostraron interesados en los temas tratados, agradecemos su participación.

Alternativa: La pedagogía crítica y las teorías de la resistencia frente a la reproducción de la violencia estructural y la exclusión escolar

Si supones que no existe esperanza, entonces garantizas que no habrá esperanza.

Si supones que existe un instinto hacia la libertad, entonces existen oportunidades de cambiar las cosas.

Noam Chomsky.

Una alternativa posible para atender la problemática de la violencia y la exclusión social y educativa en el CCH es la pedagogía crítica y las teorías de la resistencia, las cuales proponen la resistencia y una posición crítica del estudiantado ante una educación y cultura impuesta por la élites políticas y empresariales que quieren seguir reproduciendo el sistema que les beneficia para mantener su hegemonía sobre las clases oprimidas.

En este sentido, Henry Giroux explica que los pensadores de la reproducción frente a la posición ideológica de la enseñanza tradicional plantearon un nuevo discurso y una serie de categorías, para desenmascarar el papel de la escuela en la reproducción de la política del modelo social y cultural capitalista (Giroux, 1985).

Asimismo, vale la pena aclarar, que las teorías de la resistencia no descalifican el papel de la escuela como medio de reproducción del sistema dominante, por el contrario, recupera sus planteamientos y los complementa al señalar que, la escuela también es un espacio de transformación para que las clases oprimidas resistan a las condiciones de violencia estructural y cultural asociada al sistema capitalista (Giroux, 1985).

En este sentido, Henry Giroux expone que la escuela tiene dos funciones:

1. Desde la teoría de la reproducción, las escuelas son fundamentales para el sistema capitalista, debido a que: a) proporcionan a los distintos grupos sociales el conocimiento y habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo dentro del mercado laboral, organizado en razas, clases y sexos; b) distribuyen y legitiman formas de conocimiento, valores, lenguaje, intereses y estilos de la cultura dominante; c) son parte del aparato que reproduce y justifica los privilegios económicos e ideológicos que subyacen al poder político y económico de los grupos dominantes (Giroux, 1985, p.37).

Giroux apunta que los teóricos de la reproducción centraron sus análisis en el tipo de relaciones que hay: entre las prácticas educativas de clase y las oportunidades de trabajo; entre la cultura que imparte la escuela y las culturas de clase del estudiantado y; entre las funciones económicas, ideológicas y represivas del Estado y su impacto en las políticas y prácticas de la escuela (Giroux, 1985).

2. Desde las teorías de la resistencia, la escuela pública es un espacio fundamental para cuestionar a la sociedad existente, con el fin de no dejarse imponer lo que quieren los sistemas educativos capitalistas, no sólo por las contradicciones estructurales e ideológicas sino por una resistencia desarrollada colectivamente, teniendo en cuenta que los estudiantes no son un producto del capital, ni se someten dócilmente a los mandatos del profesorado en escuelas autoritarias (Giroux, 1985, p.38).

La perspectiva de los teóricos de la resistencia se sustenta en que las escuelas públicas son instituciones autónomas, espacios para manifestar comportamientos de oposición y son una fuente de contradicciones que a veces dejan de ser funcionales para los intereses materiales e ideológicos de la clase dominante. Las escuelas deben ser ámbitos políticos, culturales e ideológicos independientes de la economía del mercado capitalista. Una teoría de la resistencia es fundamental para desarrollar una pedagogía crítica porque ayuda a descubrir la ideología de los planes y programas de estudio organizados jerárquicamente que discriminan la cultura de los grupos oprimidos (Giroux, 1985).

Por lo anterior, consideramos que la pedagogía crítica y las teorías de la resistencia ofrecen respuestas que permiten tejer esperanzas posibles en torno a la problemática de la violencia estructural y la exclusión social y educativa en el CCH, en este tenor, se recuperan algunos conceptos de la teoría crítica trazados por Giroux y McLaren que apoyan nuestro planteamiento.

I. La Resistencia

El concepto de resistencia fue tratado en las décadas de 1970 y 1980 por la Nueva Sociología de la Educación, donde algunos teóricos analizaron los procesos de resistencia que cuestionaban la eficiencia del sistema escolar.

Uno de los investigadores fue Paul Willis quien incorporó el concepto de resistencia y lo vinculó con las nociones de producción cultural y producción social. Desde su punto de vista, el origen social del estudiantado genera una resistencia a las reglas y las formas culturales de la escuela, lo cual contribuye al fracaso escolar y a la reproducción del sistema social vigente. En su estudio encontró que los estudiantes que provienen de la clase

trabajadora producían una contracultura escolar que los llevaba a preferir seguir como obreros (Willis, 1997).

Por su parte, Erickson enfatizó el papel activo de la escuela en la producción de barreras comunicativas y situaciones de discriminación, incluyó la cuestión del poder y capacidad de imposición, tanto de maestros como de estudiantes, explicó que “la autoridad como uso legítimo del poder (conocimiento socialmente aceptado), reside institucionalmente en el maestro” (Erickson, 1982, p. 6).

Fue muy importante su aporte sobre la relación que existe entre las condiciones sociales y culturales con la micro cultura del salón de clase, expone que las diferencias de clase social, raza o género, pueden convertirse en conflictos entre maestros y estudiantes, asimismo, originar escenarios donde algunos estudiantes se nieguen a aprender, como una actitud de resistencia frente a los maestros (Erickson, 1982).

Desde esta perspectiva, el fracaso escolar podría ser consecuencia de las resistencias de clase social en el aula, pero ello, no significa que sea una falta de capacidad o de motivación por parte del estudiantado (Erickson, 1982).

Existen varias formas de entender la resistencia escolar, desde la visión de Giroux (1983), la resistencia es un recurso teórico que ofrece un enfoque valioso para analizar la relación entre la escuela y la sociedad. En el proceso enseñanza-aprendizaje el papel del estudiantado no es pasivo, sino que tienen una intervención activa que puede generar la resistencia.

Desde esta perspectiva, se procura aclarar que ante las formas de la reproducción social y cultural siempre habrá sectores que se opongan, en el ámbito escolar, las culturas dominantes y dominadas se confrontan, por la desigualdad de poder las clases hegemónicas siempre resultan beneficiadas, sin embargo, la resistencia existe y rechaza la imposición

social y cultural. Por ello, a veces las escuelas no siempre son funcionales para el sistema económico vigente.

Ante cuestiones de imposición de la cultura dominante y actitudes autoritarias por parte de las instituciones educativas o del profesorado, existe un sector del estudiantado del CCH que adopta actitudes de resistencia a veces sin objetivos claros, rechazan lo que consideran una arbitrariedad o cuando se sienten excluidos o violentados debido a su origen social o condición económica, en ocasiones es el estudiantado más crítico y consciente.

II. La escuela como espacio vital de transformación

Recuperar la escuela pública como una oportunidad de resistencia ante la imposición de una cultura dominante, un espacio vital que transforme las relaciones, que trate al estudiantado sin violencia, de manera equitativa y respetuosa sin exclusión o discriminación por motivos de condición socioeconómica.

Con los postulados de las Teorías de la resistencia y la Pedagogía crítica, se puede observar a la escuela como una institución capaz de ofrecer al estudiantado recursos teóricos y prácticos para transformar a la sociedad en una democracia más equitativa (Giroux, 1999).

Por su parte, McLaren plantea que la escuela es uno de los espacios públicos con mayor autonomía para poder ejercer una resistencia frente a la cultura de los grupos hegemónicos que se impone a los grupos sociales más desprotegidos, precisa que la escuela no debe encargarse únicamente de instruir, sino que debe transformarse en un espacio que posibilite al estudiantado la construcción de una sociedad más justa (McLaren, 1984, citado en Di Caudo, 2013).

Considerando lo anterior, es posible trabajar en el CCH una visión crítica que cuestione el sistema educativo tradicional, un espacio donde se puedan debatir los valores y

las prácticas educativas, además de potenciar los métodos de enseñanza desde una postura analítica que propicie cambios políticos y sociales en beneficio de los grupos más vulnerables.

Un CCH donde se fomente la capacidad de resistencia a partir de analizar, desde una postura crítica, las formas de la violencia estructural y exclusión, así como sus consecuencias sociales y educativas.

III. El profesor como intelectual transformativo

En este punto, Giroux (1985) explica que la resistencia debe ser una práctica cotidiana de la institución educativa, de ahí la importancia del papel de los profesores comprometidos en la lucha contra el carácter tradicional y reproductor de las escuelas públicas donde la ideología dominante persiste y se justifica. Por ello, es esencial el profesor transformativo, porque su función de profesional crítico ayudará a comprender las repercusiones ideológicas de su actividad y de las prácticas educativas en función de una concepción dinámica del mundo.

Giroux dice que, el trabajo de los profesores debe mirarse como una tarea intelectual no sólo instrumental, desde esta perspectiva se debe reconocer el papel que desempeñan en la producción de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos reconocen y utilizan. Los profesores intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza de su discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza. Si los profesores educan a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, ellos mismos deberían convertirse en intelectuales transformativos (Giroux, 1990).

El profesor transformativo puede lograr dar un sentido político a la educación y, al mismo tiempo, hacer lo pedagógico más político “significa insertar la instrucción escolar

directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder” con la intención de acompañar a los estudiantes en la comprensión de su realidad desde una posición crítica “y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas” (Giroux, 1990, p.8).

De acuerdo con la pedagogía crítica, la educación debe centrarse en la transformación de la sociedad, lo cual exige al profesorado del CCH una postura crítica que comprenda los fenómenos formativos y sociales, para buscar alternativas ante cualquier tipo de injusticia social.

IV. Una pedagogía de la posibilidad o de la esperanza

Desde la perspectiva de McLaren, las teorías de la resistencia aportan la idea de una pedagogía de la posibilidad o de esperanza, porque los profesores pueden crear herramientas en sus salones de clase, en el entendido de que no todos los estudiantes participarán en esta pedagogía, además, aclara que la teoría crítica no garantiza que la resistencia se haga realidad, pero puede proporcionar a los maestros y estudiantes los fundamentos para comprenderla (McLaren, 2003).

V. El currículo oculto

Otro aspecto fundamental, para Giroux es el plan curricular de la institución educativa, es la herramienta por la cual se ejerce la cultura dominante, por ello, centra su estudio en el currículo oculto en el cual se materializan supuestos políticos antidemocráticos presentes en la organización de los contenidos de las escuelas, marcados por una fuerte carga ideológica con el fin de mantener el orden establecido.

Las formas de trabajo reproducidas a través de las prácticas diarias en el salón de clase conforman las relaciones sociales del sistema capitalista, esto es, el currículo oculto de la educación. Los recursos culturales son organizados y distribuidos en las escuelas para asegurar las relaciones de poder existentes (Giroux, 1999).

Asimismo, los autores Ortiz y Zacarías (2020) indican que la práctica docente curricular está mediatizada por la racionalidad empresarial que no permite una educación para la libertad, la inclusión y la participación social. Se desnaturaliza la formación humana hacia procesos tecnificados, se simplifican los saberes y el conocimiento se ajusta a las necesidades propias del mercado.

Menciona McLaren que, los profesores críticos deberán cuestionar las suposiciones antidemocráticas del currículo a partir de considerar la experiencia estudiantil con el objetivo de generar aprendizajes significativos e introducir el concepto de voz, como una forma de interacción entre el profesorado y el estudiantado con el fin de poder construir una lucha común emancipadora (McLaren, 2012, citado en Di Caudo, 2013).

En este sentido, para Freire los contenidos curriculares deben surgir de la realidad que vive el estudiantado la cual se quiere transformar. Por ello, es preciso que la escuela pública amplíe su visión del mundo, en tanto es producida históricamente por el mundo mismo (Freire, 2012, citado en Di Caudo, 2022).

La educación cumple un papel fundamental en el desarrollo social, toda vez que ésta proporciona las herramientas teóricas, epistemológicas y prácticas para crear una conciencia indispensable para la transformación social.

Al respecto, Giroux comenta que el papel de la educación, no debe ser sólo la formación para el empleo, sino, formar a los estudiantes “para cuestionar críticamente las

instituciones, las políticas y los valores que dan forma a sus vidas, las relaciones con los demás y una infinidad de vínculos con el mundo en general” (Giroux, 2013, p.17).

La pedagogía crítica y las teorías de la resistencia son una oportunidad de cambio en el CCH, donde la comunidad estudiantil acompañada por sus profesores analice cuestiones políticas, aprenda a desarrollar una conciencia crítica y a participar con respeto en el debate, para modificar las estructuras de poder buscando una sociedad más inclusiva y democrática. Una forma de alcanzar estos propósitos es impulsar en el CCH una educación para la paz.

Propuesta: Educar para la paz, a través de la pedagogía crítica y las teorías de la resistencia, una posibilidad de favorecer la inclusión social y educativa en el CCH

*Imagine all the people
Livin' life in peace
You
You may say I'm a dreamer
But I'm not the only one*

John Lennon

Se propone considerar en el CCH una educación para la paz, sustentada en la pedagogía crítica, que fomente en el estudiantado actitudes de resistencia hacia la violencia y la exclusión, a partir de la reflexión y el dialogo que permita la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

La escuela crítica puede dotar al estudiantado del CCH de una conciencia sustentada en la ciencia y la cultura para hacer frente a los embates de la reproducción, rechazando todo tipo de violencias, exclusión social y discriminación escolar.

De acuerdo con Sen la inclusión educativa es el derecho que garantiza el acceso, la calidad y la igualdad de oportunidades para todos los individuos. La educación inclusiva permite abordar y responder a las diversas necesidades de las juventudes, a través de una mayor participación en el aprendizaje y en actividades sociales y culturales (Sen, 1995, citado en London y Formichella, 2006).

Tal como lo señalan Ortiz y Zacarías (2020) la inclusión en la educación es un proyecto pedagógico-político que genera un discurso de igualdad, equidad y participación, comentan que, la complejidad de la inclusión se encuentra en la producción del diálogo que

se orienta a la legitimación política de las personas situadas en condiciones sociales, económicas, educativas y culturales desfavorables.

Por ello, la construcción de la inclusión desde el aparato educativo se representa de forma simbólica en el estar todos en un mismo lugar, en aceptar a todos y pertenecer a un espacio común sin discriminación alguna ni restricción de sus derechos humanos y sociales.²⁰

En este sentido, la pedagogía crítica propone una posición reflexiva y de resistencia ante las condiciones, educativas y sociales, impuestas por una violencia y cultura dominante, además, promueve la transformación de las condiciones de poder por medio del razonamiento, el dialogo y el respeto a las diferencias, así como, la defensa de los derechos sociales y la búsqueda de la construcción de relaciones cordiales, todos estos elementos se hayan en los postulados que inculca la educación para la paz.

La idea anterior se fortalece en la Declaración de Luarca:

Toda persona tiene derecho a recibir una educación en la paz y los derechos humanos, fundamento de todo sistema educativo, que contribuya a generar procesos sociales basados en la confianza, la solidaridad y el respeto mutuo, facilite la solución pacífica de los conflictos y ayude a pensar de una forma nueva las relaciones humanas (Luarca, Asturias, 2008. Artículo 2, p. 112).

²⁰ Ley General de los Derechos de niñas, niños y adolescentes, se especifica que “Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a no ser sujetos de discriminación alguna ni de limitación o restricción de sus derechos, en razón de su origen étnico, nacional o social, idioma o lengua, edad, género, preferencia sexual, estado civil, religión, opinión, condición económica, circunstancias de nacimiento, discapacidad o estado de salud o cualquier otra condición atribuible a ellos mismos [...] o a otros miembros de su familia” (LGDNNA, Art. 39).

Señala Freire, que la educación para la paz implica remplazar la pedagogía autoritaria por una pedagogía de la pregunta, por una pedagogía problematizadora y democratizante del cuestionamiento, del atrevimiento, del disenso y de la audacia, por una pedagogía de la esperanza que, desde el imperativo existencial e histórico contribuya a viabilizar nuestros sueños edificantes (Freire, 1993 citado en Gómez y Gamboa, 2017).

También, la Asamblea General de la Naciones Unidas (ONU), plantea que la cultura de la paz se logra a través “de la educación, el diálogo, la cooperación, la igualdad de derechos y de oportunidades, la libertad, la justicia, la aceptación de las diferencias y la solidaridad (Cerdas, Agüero, 2015, p. 137).

Por tanto, la educación para la paz implica un ejercicio de la igualdad y la libertad, donde quepan todas las expresiones culturales, todas las formas y acciones de paz que conduzcan a resolver las diferencias de forma pacífica desechando todo tipo de violencia.

Del mismo modo, Leiva argumenta que la educación para la paz debe orientar la construcción “de una sociedad inclusiva, justa y solidaria” lo cual implica: promover en el estudiantado, la capacidad de dialogar con lo diverso; desarrollar la solidaridad y la moral con responsabilidad frente al otro (Leiva, 2012, p. 57).

Para la pedagogía crítica la igualdad y equidad en la escuela se materializan en las prácticas dialógicas que promueven la construcción de la paz con los otros en igualdad de condiciones, tanto el maestro como el estudiante aprendan en el proceso educativo. Se trata de dar la voz a los otros y construir colectivamente (Viché, 2014).

Precisamente los principios de la pedagogía crítica indican que la educación cumple un papel importante para el desarrollo social, debido a que ésta proporciona las herramientas

teóricas, epistemológicas y prácticas que promueven la conciencia necesaria para la transformación social (Arias y Carrera, 2016).

La construcción de la paz busca cambiar el paradigma cultural violento por uno que coloca en el centro la vida, el cuidado y la sostenibilidad. Se enfoca en transformar las interrelaciones, o bien “cultivar nuevas relaciones entre los seres humanos y con la naturaleza” por medio de un diálogo tanto interno, como externo, basado en el respeto a la vida y la promoción de valores culturales favorables a la resolución no violenta de conflictos y de la justicia social, para ampliar las posibilidades humanas de vivir en paz (Briceño, Torres, Cordoba, Le Blanc y Maldonado, 2016, p. 93).

Habría que recoger la experiencia de países que vivieron alto grado de violencia como el caso de Colombia, que incluyó en el Artículo 14 de su Constitución en 1994, la obligatoriedad del Estado de ofrecer una educación para la paz, justa, democrática, solidaria y respetuosa de los valores humanos (lo cual contribuyó a los avances en la construcción de paz, con el acuerdo logrado entre la guerrilla de las FARC-EP y el Gobierno Colombiano en 2016).

Así, las instituciones educativas de Colombia incluyeron en sus planes de estudio, desde diferentes posturas teóricas, epistemológicas y pedagógicas (centradas en el papel que juega el profesorado y el estudiantado en la construcción de la paz, así como, su interrelación con las condiciones políticas y sociales del país): el Programa de Pedagogía para la Paz y la Reconciliación Nacional; La Cátedra para la paz, la vida y la libertad; el Programa de Educación para la convivencia pacífica y; el Programa Nacional de Educación para la Paz (Educapaz), el cual busca generar acciones para la construcción de una cultura de paz en el territorio colombiano. Una estrategia que involucró a las instituciones y comunidades educativas y, a la sociedad en general.

En palabras de la ministra de educación de Colombia, Aurora Vergara:

La educación para la paz en Colombia desempeña un papel crucial en la transformación del paradigma del desarrollo, centrándose en el valor de la vida. Donde la escuela se considera un espacio de transformaciones para eliminar el odio y las violencias, y formar ciudadanos que logren convivir en paz, valorando las diversidades en un marco de derechos humanos...

(Vergara, 2023).

De acuerdo con Bajaj la educación es fundamental para la construcción de paz, debe utilizar la enseñanza y el aprendizaje para dismantelar todas las formas de violencia y al mismo tiempo, crear nuevas estructuras que mantengan una paz justa y equitativa (Bajaj, 2019 citado en Lodoño, 2019).

En ese sentido, la educación para la paz requiere la promoción de los derechos y valores humanos y su respeto total; el compromiso con el derecho a una vida digna, la justicia social y la igualdad de oportunidades para todos (Azevedo, 2014).

Por lo anterior, consideramos que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de acuerdo con los principios del Artículo 3° de la Constitución Mexicana, puede implementar una educación de respeto a los derechos, libertades y una cultura de paz en el CCH:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano

y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional (DOF, 2019, p. 8).

Tomando en cuenta que en el artículo 3° de la Constitución Mexicana, en su fracción VII, señala:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo...

Además, considerando los postulados de la pedagogía crítica y la resistencia, es necesario establecer en el CCH métodos que integren una educación para la paz, a partir del desarrollo de habilidades y actitudes entre la comunidad.

De este modo, implementar un programa de educación para la convivencia pacífica, sustentado en los principios fundamentales del CCH (aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser persona), con la consideración de un cuarto pilar del conocimiento:

Aprender a convivir junto con los demás en una cultura de paz, respetando los derechos y todas las formas de vida sobre el planeta. Es la idea de enseñar la no violencia en la escuela, es oponerse a los estigmas que llevan a la violencia (Delors, 1996, citado en Aguilar, 2011).

Sugieren Esquivel y García (2019) que, la educación para la paz debe estructurarse en torno a estos cuatro pilares para lograr la construcción de entornos escolares seguros y recomiendan:

- Aprender a resolver conflictos, que suelen tener diferentes causas y tradicionalmente se resuelven mediante el uso de la violencia.
- Construir valores y actitudes como la justicia, libertad, cooperación, respeto, inclusión, solidaridad, actitud crítica, compromiso, diálogo y participación.
- Compromiso social de todos los integrantes de la comunidad educativa, generando políticas e intervenciones que refuercen los valores antes señalados.
- Educar para encauzar la actividad y el espíritu violento hacia actividades extracurriculares útiles para la estudiante y el estudiante.

Es posible su implementación en el CCH, si se logran plasmar los propósitos de la cultura de paz en el plan de estudio, lo cual implica construir y potenciar en el proceso de enseñanza-aprendizaje relaciones de respeto entre la comunidad estudiantil, para afrontar los conflictos de forma no violenta.

La cultura de paz, desde el currículo escolar implica darle una dimensión transversal que cruce los contenidos de las áreas de conocimiento, pero también, se requiere la reorganización de la escuela (Esquivel y García, 2019).

Conclusiones

*Es tan arriesgado creerlo todo como
no creer nada.*

Denis Diderot

Este trabajo planteó una investigación sobre el papel que juega la escuela en la sociedad, analizar si continúa siendo un aparato reproductor de la ideología y cultura dominante, analizar los mecanismos que utiliza la violencia simbólica para normalizar la violencia estructural a través la exclusión social y educativa del estudiantado más vulnerable en el CCH. Pero al mismo tiempo, se propone la escuela como un espacio crítico y de resistencia que promueva la inclusión social y educativa en el CCH.

Respecto a la violencia estructural, se trataron tres tipos de exclusión social y escolar: Inequidad en el acceso a la EMS; Selección y asignación de estudiantes a escuelas con menores recursos materiales y humanos y; Discriminación por el origen social o condición económica del estudiantado, por motivo de origen social y condición económica. Situaciones que fortalecen la idea de una exclusión sistemática en la escuela.

Los tipos de exclusión escolar se definieron por la dimensión de cada uno de ellos:

- Marginación,²¹ inequidad en el acceso de miles de estudiantes que no tienen oportunidad de seguir en la escuela porque no hay espacios suficientes en las instituciones públicas.

²¹ La marginación es un fenómeno multidimensional y estructural originado, por el modelo de producción económico expresado en la desigual distribución del progreso y en la exclusión de diversos grupos sociales, tanto del proceso como de los beneficios del desarrollo (CONAPO, 2011).

- Estratificación,²² clasificación de escuelas con mayores o menores recursos humanos y materiales.
- Discriminación,²³ por estigmas y prejuicios sobre las características físicas, orientación sexual, género y situación socioeconómica del estudiantado.

Estos tipos de exclusión escolar se relacionan con el estudiantado que no cuentan con un suficiente capital cultural, social y económico para el acceso y permanencia en la escuela.

En una sociedad como la nuestra con altos índices de violencia, pobreza, discriminación y exclusión, es difícil que las instituciones educativas se abstraigan de estas problemáticas. La violencia directa se ha incrementado en las escuelas, se informa en la comunidad educativa y se observa en las noticias, manifestaciones de acoso, *bullying*, agresiones verbales, físicas, así como, ataques e insultos en redes sociales entre el estudiantado, hacia el profesorado y a las instalaciones, asimismo, las actitudes de exclusión social y educativa se reproducen y forman parte de la vida escolar, como sucede en el CCH.

Asimismo, la exclusión social como producto de la violencia estructural, margina a las personas o grupos vulnerables de los servicios sociales como empleo, salud y educación, situaciones a las cuales nos hemos acostumbrado, debido a que las élites nos hacen pensar a través de instituciones como la familia, los medios de comunicación y la escuela, que son escenarios normales. Para invisibilizar la violencia estructural, la escuela ejerce una violencia simbólica e impone una cultura dominante con valores competitivos y empresariales.

²² En la sociedad neoliberal, las oportunidades de educación están distribuidas de acuerdo con la posición o prestigio de los individuos y grupos dentro de la estructura social.

²³ La discriminación, conjunto de actitudes y prácticas sociales e institucionales que, propician un trato de inferioridad a determinadas personas o grupos sociales debido a sus rasgos y que socialmente son estigmatizados. Los rasgos pueden ser el color de la piel, el origen étnico, la condición socioeconómica, la apariencia, la edad, la discapacidad y un muy largo etcétera, CONAPRED (Torres, 2009).

Con los cuestionarios aplicados y de las reuniones con los grupos focales de los planteles Azcapotzalco y Sur,²⁴ se comprobaron algunos supuestos planteados en la investigación:

- El CCH, es una institución educativa que sigue siendo un aparato utilizado por las élites para reproducir la ideología capitalista (consumismo, individualismo, competitividad, superficialidad y meritocracia, entre otros).
- La violencia escolar y la exclusión social que se ejerce entre la comunidad estudiantil (en ocasiones por cierto profesorado) se relaciona con prejuicios relacionados a las características físicas, a la condición de clase, raza, género, orientación sexual, creencias religiosas y condiciones socioeconómicas del estudiantado.
- En el CCH se ejerce una violencia simbólica para imponer y normalizar la cultura dominante de las clases hegemónicas.
- La violencia simbólica impone y reproduce jerarquías arbitrarias, un ejemplo, es la relación desigual entre el profesorado y el estudiantado, porque hay algunos profesores que aprovechan su figura de autoridad para discrimina a ciertos estudiantes por características físicas, orientación sexual o género.
- Los capitales; cultural, social y económico del estudiantado repercuten en la trayectoria y logro escolar en el Colegio

²⁴ El estudiantado consultado vivió la contingencia del COVID, lo cual impactó directamente en su proceso educativo: no tuvieron clases presenciales la mayor parte del ciclo escolar; tomaron los cursos a distancia; tampoco, había experiencia docente para impartir clases en línea; además, la incertidumbre sobre la salud, la duración de la pandemia y el impacto socioeconómico, por el desempleo entre los integrantes de la familia, cambió su relación con la escuela, con sus pares y sus profesores.

En la actualidad el CCH, como institución educativa, sigue siendo utilizada por las élites políticas y económicas para reproducir la ideología capitalista, debido a que en sus aulas se implementan programas y planes de estudio enfocados a preparar técnicos y profesionistas desde una visión empresarial y los educa para desempeñar un rol en la estratificación social.

Los estudiantes que no aceptan esta cultura dominante son excluidos del sistema escolar, en sus comentarios señalaron que si no acatan lo que las profesoras/profesores les solicitan o no cumplen con las reglas los excluyen del salón de clase.

Por otra parte, el estudiantado manifestó que el Colegio es un espacio para socializar, para hacer amistades y disfrutar del ambiente de los planteles, también, la escuela les proporciona una identidad universitaria porque comparten intereses con los compañeros.

Sin embargo, comentaron que cotidianamente se hace presente la violencia escolar en el CCH, porque perciben actitudes de exclusión y discriminación entre la comunidad por razones de apariencia física, origen social, orientación sexual, por capacidades diferentes o condición económica del estudiantado.

Algo importante a considerar es que en ambos planteles se evidenció una violencia docente por parte de los profesores, el estudiantado expresó que se ha sentido agredido por causa de su vestimenta, tatuajes, género o por su orientación sexual.

En el CCH, la violencia simbólica, se reproduce y justifica a través de las relaciones y las prácticas desiguales de poder derivadas de la violencia estructural, logrando que acciones como la exclusión social y educativa entre la comunidad se perciban como algo normal.

Por lo anterior, consideramos que un mecanismo de reproducción de la cultura dominante se manifiesta en los consumos culturales del estudiantado, en ambos planteles miran y escuchan contenidos de plataformas comerciales, comparten gustos musicales,

visitan páginas web y se visten de acuerdo con modelos impuestos por los medios de comunicación que los identifica como jóvenes.

Los conceptos del capital cultural, social y económico son de valiosa utilidad para la sociología de la educación, para conocer las causas que explican el éxito o fracaso escolar del estudiantado del CCH. Cabe mencionar los jóvenes piensan son muy importantes para aplicarlos en la escuela y varios creen que les permite mayor oportunidad de encontrar trabajos mejor pagados.

También, estos conceptos de los capitales apoyan el estudio de las desigualdades en el sistema educativo y sirven para comprender y explicar las ventajas que tiene el estudiantado con mayor nivel socioeconómico (Rondón, 2015).

El CCH es una institución con valores universitarios que iguala y ofrece al estudiantado las mismas condiciones escolares, ignorando las características que cada estudiante porta de la familia, son capitales cultural, social y económico que definen en algunos casos, el éxito escolar y también, las formas de relación entre compañeros.

Los estudiantes del plantel Sur provienen de familias con mayores niveles educativos y económicos, lo que posibilita una mejor adaptación al sistema educativo, además, cuentan con recursos para asistir a eventos y plazas consideradas de mayor nivel socioeconómico, también, se fijan en las características físicas de sus compañeros y son más clasistas que los del plantel Azcapotzalco.

Asimismo, se hallaron diferencias marcadas entre las comunidades estudiantiles de los planteles Azcapotzalco y Sur, debido a la colonia o municipio de residencia, la condición socioeconómica de las familias y escasez de recursos materiales para estudiar.

Otro factor importante, es la ubicación geográfica de los planteles, en Azcapotzalco hay colonias consideradas de mayor pobreza y violencia a diferencia del Sur que se encuentra

en el Pedregal de San Ángel. Algunos estudiantes del Sur comentaron que no viven tan cerca del plantel, pero sus padres los inscribieron porque creen que hay más seguridad, los de Azcapotzalco se sienten seguros dentro del plante, pero refieren que constantemente sufren asaltos y comentarios homofóbicos en el transporte público.

La información aportada por el estudiantado nos confirmó que hay una reproducción de la violencia estructural en la escuela relacionada con las actitudes de exclusión social y educativa entre algunos sectores de la comunidad estudiantil y docente del CCH.

Los adolescentes comentaron que perciben exclusión social en el CCH, debido sus características personales como son: color de piel, tamaño del cuerpo, formas de hablar, tipo de vestimenta, orientación sexual, género o capacidades diferentes, además, se sienten marginados en la escuela por la carencia de recursos económicos o por falta de conocimientos académicos. Violencia que aceptan y a la cual se han acostumbrado porque la viven diariamente.

Gentili expone que la escuela democrática es la encargada de contribuir a volver visible lo que la mirada normalizada oculta. Propone una postura crítica que puede ayudar al estudiantado a interrogar, a cuestionar, a comprender las causas que históricamente han contribuido a producir la violencia que supone negar los más elementales derechos humanos y sociales a las grandes mayorías (Gentili, 2008).

En cuanto a las consecuencias de la exclusión escolar, el fracaso y abandono escolar son situaciones que impactan en los índices de desempleo, en la reproducción de la pobreza y la violencia directa. Lo cual se comprueba con datos sobre las personas involucradas en actos delictivos que provienen de sectores de la población marginada y con un bajo nivel educativo. Como no hay información sobre la situación del 30% de estudiantes que

abandonaron el Colegio, es posible concluir que no contaron con apoyo familiar y no contaban con recursos económicos para continuar.

Por otra parte, sabemos que las violencias y sus consecuencias como la exclusión social y educativa no se dan de manera mecánica, debido a que participan personas que piensan y reaccionan ante las injusticias, por lo mismo, la comunidad estudiantil tiene la oportunidad de transformar a su sociedad, en este sentido, con fundamento en las teorías críticas y de la resistencia, la educación puede dotar de herramientas al estudiantado del CCH para tener una postura crítica ante el conocimiento y valores que recibe por parte del Estado y las clase dominantes.

En las reuniones con el estudiantado de ambos planteles, hubo posturas críticas y propuestas muy valiosas para abatir la violencia, señalando que la solución está en manos de todos.

En este sentido, para complementar la acción de la pedagogía crítica y las teorías de la resistencia se propone una educación para la paz, que fomente el dialogo entre la comunidad para resolver los conflictos y diferencias sin violencia, en un marco de respeto a la diversidad.

De esta forma, Gentili (2011) señala que el potencial de la educación es ayudar a disminuir las injusticias y revertir las violentas formas de exclusión que sufren grandes sectores de la juventud. Añade, que en una sociedad democrática el valor de la educación es esencialmente político y cultural, porque la acción educativa modifica a las personas y son ellas las que pueden cambiar al mundo.

Vivir en una sociedad tan agresiva, provoca violencias en todos los espacios sociales, incluyendo a las instituciones educativas, por ello, se propone implementar en el CCH una pedagogía para la paz, que promueva la inclusión y el respeto a los derechos humanos.

Referencias

Alvarez, N. (2016). El concepto de Hegemonía en Gramsci: Una propuesta para el análisis y la acción política en Revista de Estudios Sociales Contemporáneos núm. 15, IMESC-IDEHESI/Conicet, Universidad Nacional De Cuyo, 2016, pp. 150-160

https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9093/08-alvarez-esc15-2017.pdf

Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 48.

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie48a07.pdf>

Althusser, L. (1970). Ideología y aparatos ideológicos de estado. (Apuntes para una investigación).

[file:///C:/Users/jlrr/Downloads/juditb,+078_06_ideologia_althusser%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/jlrr/Downloads/juditb,+078_06_ideologia_althusser%20(2).pdf)

Arias y Carrera, (2016). Pedagogía crítica y construcción de paz en la educación superior.

<file:///Users/joseruiz/Downloads/Dialnet->

[PedagogiaCriticaYConstruccionDePazEnLaEducacionSup-6628771%20\(2\).pdf](PedagogiaCriticaYConstruccionDePazEnLaEducacionSup-6628771%20(2).pdf)

Ávila, L. (2007). Educación superior privada durante la reforma neoliberal en dos regiones de Michoacán. Perfiles educativos vol.29 no.115, Ciudad de México.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000100005#g1

Azaola, E. (2012). La violencia de hoy, las violencias de siempre. *Desacatos*, CIESAS, núm. 40, septiembre-diciembre 2012, pp. 13-32.

<https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/253/133>

Blasco, M.E. y Pérez, J.A. (2007). Metodologías de investigación en ciencias de la actividad física y el deporte. Ampliando horizontes. Editorial Club Universitario (ECU), España.

20 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=33095407>

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*, Ed. Anagrama, pág. 224/225

Bourdieu, P. (2001). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Editorial Desclée de Brouwer, S.A., Bilbao, España.

<https://erikafontanez.files.wordpress.com/2015/08/pierre-bourdieu-poder-derecho-y-clases-sociales.pdf>

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (Segunda edición). Fontamara.

<https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una Antropología Reflexiva*, Ed. Grijalbo, pág. 120.

Capdevielle, J. (2011). El Concepto de habitus: “Con Bourdieu y contra Bourdieu”. *Anduli*, revista Andaluza de Ciencias Sociales. Universidad de Córdoba, Argentina

https://institucional.us.es/revistas/anduli/10/art_3.pdf

Capdevielle, P. (2014). Superar la exclusión. ¿Se vale resistir? Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3541/4.pdf>

Capriati, A. (2015) Desigualdades y vulnerabilidades en la condición juvenil: el desafío de la inclusión social.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-

[14352015000300131#B7](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300131#B7)

Carpio, C. Pérez, M. y San Martín, M. (2021). La Política educativa en México: El Neoliberalismo como Eje Rector del Diseño.

<http://ru.iiec.unam.mx/5593/1/237-Carpio-P%C3%A9rez-San%20Mart%C3%A9n.pdf>

Carrasco, Ma. E. y Ruiz, M. A. (2017). Exclusión, discriminación y violencia: tres conceptos para reflexionar. *Savia*, Revista de investigación e intervención social.

<https://savvia.unison.mx/index.php/Savvia/article/view/2>

Carvajal, G. y Caro, C. (2012). Familia y escuela: escenarios de prevención de la conducta suicida en adolescentes desde la disciplina de enfermería. *Av. Enfermería*, págs. 6-17.

<http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v9n3/v9n3a08.pdf>

Casanova Cardiel, H. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica* (Primera). UNAM.

<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>

Castellanos, L. y Zayas, F. (2019). La exclusión entre pares: sus implicaciones en la formación de los y las estudiantes. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*. vol.10, n.19.

<https://doi.org/10.32870/dse.v0i19.531>

Ceceña, A.E. (2000). *Rebelión en la UNAM*. OSAL.

<https://biblioteca->

[repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/13408/1/Rebelion en la UNAM.pdf](https://repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/13408/1/Rebelion_en_la_UNAM.pdf)

Chávez, M. (2017). La violencia escolar desde la perspectiva infantil en el altiplano mexicano, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 74, julio-septiembre, 2017, pp. 813-83.

<https://www.redalyc.org/pdf/140/14053215007.pdf>

Centro de capacitación y formación profesional (2024). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado: ¿Qué son y cómo influyen?* Rosario Argentina.

<https://ccfprosario.com.ar/ideologia-y-aparatos-ideologicos-del->

[estado/#la_escuela_como_herramienta_de_control_ideol_oacute_gico_del_estado](https://ccfprosario.com.ar/ideologia-y-aparatos-ideologicos-del-estado/#la_escuela_como_herramienta_de_control_ideol_oacute_gico_del_estado)

Cobos, D. (2018). Tesis de Maestría: “Heterogeneidad y desigualdad institucional del sistema educativo medio superior en México. Una construcción de las características relevantes para el análisis de la transición educativa de secundaria a media superior.” *Centro de Estudios Sociológicos*. El Colegio de México.

https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/5h73pw404?f%5Bcreator_sim%5D%5B%5D=Cobos+Mar%C3%ADn%2C+Daniel+Omar&locale=es

Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH (2016). *Revista digital Expresión del CCH*. Portal Académico.

<https://portalacademico.cch.unam.mx/expresion/edicion/2>

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, CONALEP (2021). Factores que motivan el abandono escolar en el CONALEP. Una aproximación a la problemática.

<https://www.conalep.edu.mx/sites/default/files/2021-12/Factores%20que%20motivan%20el%20Abandono%20Escolar%2C%20Una%20aproximacio%CC%81n%20a%20la%20problema%CC%81tica%20%281%29.pdf>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2017). OCDE, CAF y CEPAL, Informe: Perspectivas Económicas de América Latina 2017. Juventud, Competencias y Emprendimiento.

<https://www.cepal.org/es/noticias/ocde-caf-cepal-presentaran-su-informe-conjunto-perspectivas-economicas-america-latina-2017>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2022). Elevadas tasas de deserción escolar en América Latina. Notas de la CEPAL.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36462/1/NOTAS25ESP_es.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), (2020). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México, cifras del ciclo escolar 2019-2020*. <https://www.gob.mx/mejoredu>

Consejo Nacional de Población, CONAPO (2011). ¿Qué onda con la violencia simbólica?

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/312858/Prevenici_n_de_la_violencia_Violencia_simb_lica.pdf

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación CONAPRED (2023).

http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2021). Artículo 3°.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/646405/CPEUM_28-05-21.pdf

Dávila, O. (2020). Adolescencia y juventud: De las nociones a los abordajes. *Última Década*, núm. 21, pp. 83–104.

<https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56571>

De Garay, A. (2004). “Las prácticas sociales de los jóvenes universitarios.” En integración de los jóvenes en el sistema universitario: prácticas sociales, académicas y de consumo cultural. Ediciones Pomares, México.

Delval, J. (1998). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362004000200004

Di Caudo, M.V. (2013). Relaciones conflictivas: Pedagogías Críticas y Currículum.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/2650/2465

Diario Oficial de la Federación, DOF (2013). Ley General de Educación. Septiembre de 2013.

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación, DOF (2013). Obligatoriedad de la EMS.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación, DOF (2014). *El Programa Nacional de Juventud 2014-2018*, se excluye a un porcentaje alto de estudiantes

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343095&fecha=30/04/2014#gsc.tab=0

Díaz, L. C. (1985). Análisis del *proyecto inicial del CCH 1970-1976*, Tesis de Licenciatura, México, UNAM.

Dirección General de Administración Escolar de la UNAM, DGAE (2020). Población escolar de bachillerato 2016-2020.

https://tuaulavirtual.educatic.unam.mx/pluginfile.php/1206152/mod_book/chapter/24188/UNAM-Poblaci%C3%B3nB.pdf

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). “Educación inclusiva o educación sin exclusiones”. *Revista de Educación*, 327, pp. 31-48.

http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Educacion_inclusiva_o_educacion_sin_exclusiones.pdf

El Milenio (1 de febrero de 2021). *Durante la pandemia, se dispara deserción escolar en la UNAM.*

<https://www.milenio.com/politica/comunidad/covid-pandemia-dispara-desercion-escolar-unam>

El Universal (8 de septiembre de 2020). *72 mil estudiantes de la UNAM en riesgo de desertar por crisis.* Entrevista con Leonardo Lomelí Vanegas, secretario general de la UNAM.

<https://www.eluniversal.com.mx/nacion/72-mil-estudiantes-de-unam-en-riesgo-de-desertar-por-crisis>

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrok (Ed.) La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación. Barcelona: Paidós MEC.

<https://fcsalud.ua.es/es/documentos/planes-de-estudio/doctorado/actividad-an-cuali-pc/lec-1-previa.pdf>

Escalante, F. (2015). “Historia mínima del Neoliberalismo”. México. Colegio de México.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-64422017000100204

Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9 (1), 0. ISSN: 1138-414X.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790102>

Espejel, M. V. y Jiménez, M. (2007). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672019000200026

Estrada, M. J. (2021). La deserción en la Educación Media Superior: una mirada desde las historias de la vida. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE).

[XII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA \(comie.org.mx\)](https://www.comie.org.mx)

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2017). Para cada infancia.

<https://www.unicef.org/mexico/asistencia-la-escuela>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2023). Para cada infancia.

<https://www.unicef.org/es/desarrollo-y-participacion-de-la-adolescencia>

Gaceta UNAM. (2012). Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

<https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>

Galtung, J. (2016). La violencia: Cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, 183, 147–168.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>

Galtung, J. (2003). Violencia cultural. Edición en castellano: Fundación Gernika Gogoratuz.

Centro de Investigación por la paz. (2003).

<https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>

Gómez, J. y Gamboa, A. (2017) Educación para la paz en diversos contextos educativos en Colombia. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, vol. 10, núm. 2, pp. 233-248, Universidad Santo Tomás.

<https://www.redalyc.org/journal/5610/561059354014/html/>

García, G. (1987). *Años críticos, La UNAM 1969-1987*, México, UNAM (textos sociales), pág. 32.

García, J, 2011. La cultura ciudadana de los estudiantes normalistas: estigma y discriminación hacia las personas con discapacidad. UNAM, Dirección General de Bibliotecas. Tesis digitales.

<https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000669505/3/0669505.pdf>

García, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=741118>

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI. ISBN: 978-987-629-172-9.

http://radioprogreso.ohn.cedoh.org/Biblioteca_CEDOH/archivos/0094%20PEDAGOGIA%20ODE%20LA%20IGUALDAD%20ENSAYOS%20SOBRE%20LA%20EDUCACION%20EXCLUYENTE.pdf

Gentili, P. (2011). *Un zapato perdido. O cuando las miradas saben mirar*.

<https://ens9004-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/p-n-f-p/upload/eje03-ampliatorios04.pdf>

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos Políticos, número 44 México, D. F., editorial Era, julio-diciembre de 1985 pp. 36-65.

<http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Capítulo 9.

<https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/lecturayescritura2/wp-content/uploads/sites/194/2020/09/giroux.pdf>

Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.

https://www.academia.edu/4824026/6855137_Henry_A_Giroux_Teoria_y_resistencia_en_educacion

Giroux, H. (2019). Defender que la educación tiene que ser neutral es decir que nadie debe rendir cuentas de ella. Entrevista, Investigación e Innovación en Cultura.

<https://lab.cccb.org/es/henry-giroux-defender-que-la-educacion-tiene-que-ser-neutral-es-decir-que-nadie-debe-rendir-cuentas-de-ella/>

Gobierno de México, (2023). Data México. Profesionistas y Técnicos. Salario promedio y población ocupada según sexo y años de escolaridad.

<https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/occupation/profesionistas-y-tecnicos#diversidad-distribucion-sexo-escolaridad>

Godínez-Montoya. L. (2017). Políticas públicas, pobreza, ciencias y humanidades.

https://www.ecorfan.org/handbooks/Ciencias-ECOH-T_II/HCSEH_TII.pdf

González, P. (2000). El conflicto de la UNAM: una historia inconclusa. Biblioteca CLACSO. Libros OSAL1. Argentina.

<https://biblioteca->

repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14073/1/El_conflicto_de_la_UNAM.pdf

González, P., Flores, E. et al. (1979). *México hoy*, México, Siglo XXI, p. 40.

https://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/5208/1/La_democracia_en_M%C3%A9xico.pdf

González Ulloa, P. y Pedraza, L. (2017). El embarazo en adolescentes. Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM, México.

https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2017_815.html

González-Rubí, M. G. y Wuest, T.J. (2022). Pandemia y sociedad: el sacrificio de la sociabilidad y la convivencia. *Política y Cultura* (58), p.p. 79-96. UAM, Azcapotzalco.

<https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/1486/1441>

Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la cárcel* (Vol. 5). Ediciones Era- Benemérita Universidad de Puebla.

https://ses.unam.mx/docencia/2018I/Gramsci1975_CuadernosDeLaCarcel.pdf

Guerra, M. I. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10 pp. 243-272.

<https://www.redalyc.org/pdf/140/14001004.pdf>

Guevara, Gilberto. (1992). *“El estado de la educación. Las causas. La catástrofe silenciosa”*. Fondo de Cultura Económica.

Instituto Belisario Domínguez (2019). Cambios e implicaciones de la reforma 2019 al artículo 3º constitucional.

http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/4547/reporte72_010719.pdf?sequence=1

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad, IISUE (2020). Educación y pandemia. Una visión Académica. UNAM.

<https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>

Instituto Mexicano de la Juventud (2018). Programa Nacional de Juventud 2014 - 2018.

<https://www.ddeser.org/wp-content/uploads/2016/05/PROJUVENTUD201418.pdf>

Instituto Nacional de Geografía e Historia INEGI (2011). Seminario Internacional: Medición de Grupos Sociales Vulnerables

https://www.inegi.org.mx/eventos/seminarios/2011/grupos_vulnerables/

Instituto Nacional de Geografía e Historia INEGI (2018). Estadísticas a propósito del día mundial de la población, 11 de julio (datos nacionales). Comunicado de prensa núm. 293/18 9 de julio de 2018 página

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/poblacion2018_nal.pdf

Instituto Nacional de Geografía e Historia INEGI (2020). Estadísticas a propósito del día mundial de la población. Datos nacionales, p. 1.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/Poblacion2020_Nal.pdf

Instituto Nacional de Geografía e Historia INEGI (2020). Asistencia escolar. Cuéntame de México.

<https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/asistencia.aspx>

Instituto Nacional de Geografía e Historia INEGI (2021). Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud, 12 de agosto (datos nacionales). Comunicado de prensa núm. 451/21, 10 de agosto de 2021 página 1/5.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_Juventud21.pdf

Instituto Nacional de Geografía e Historia INEGI (2021). Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Nueva edición (ENOEN) cifras durante el cuarto trimestre de 2020

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/enoe_ie/enoe_ie2021_02.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). Abandono escolar en bachillerato: una mirada a las raíces del fenómeno.

<https://www.inee.edu.mx/abandono-escolar-en-bachillerato-una-mirada-a-las-raices-del-fenomeno/>

Instituto para la Investigación y el Desarrollo de la Educación (2020). ¿Qué sentido tiene hablar de violencia en la educación? Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. LI, núm. 2, pp. 7-12. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

<https://www.redalyc.org/journal/270/27065158014/html/>

Latapí, P. (coord.), (1988). Un siglo de educación en México, tomo I. Biblioteca Mexicana. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Fondo de Cultura Económica.

<https://sistemaeducativo.files.wordpress.com/2011/02/un-siglo-de-educacion1.pdf>

Leiva, J.J. (2012). Educación para la paz y seguridad humana en una sociedad intercultural, la imagen de las misiones humanitarias y de paz en la escuela. Editorial Octaedro, Barcelona. ISBN: 9788499212401.

Lenoir, R. (1974) *Los excluidos: un francés de cada diez*.

<https://www.redalyc.org/pdf/996/99624235006.pdf>

London, S. y Formichella, M. (2006). El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación. *Economía y Sociedad*, XI (17), p. 17-32.

Londoño, C. (2019). *Hacia una pedagogía crítica de la memoria para la paz: reflexiones a partir de la práctica docente.*

<https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/148c0dae-ad8a-4509-8813-9ad40995b9a2>

López, W. (2013). *El estudio de casos: una vertiente para la investigación.* Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación. Estado de Mérida, Venezuela.

Lozano, M. y Lozano, A. (2021). *La exclusión educativa: una construcción que identifica nuevas construcciones.*

[1459.pdf \(comie.org.mx\)](#)

Márquez, A., Reyes, J. G., y Rivera, A. L. A. (2022). Grupos excluidos en diferentes espacios escolares del nivel medio superior en México. *Foro de Educación*, 20(1), 394–420.

<https://doi.org/10.14516/fde.907>

Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica *Pensamiento y Gestión*, núm. 20, julio, 2006, pp. 165-193 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.

<https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Martínez, P., García, M. Á., García, K., Hernández, M. P. y Suárez R. (2019). Factores Asociados con Delincuencia en Población Penal. *Iter Criminis*. Revista de Ciencias Penales Número 3 Sexta Época.

<file:///C:/Users/jlrr/Downloads/IterCriminis05Martinezetal.pdf>

Martínez-Román, Ma. A. (1997). Pobreza y exclusión social como formas de violencia estructural. La lucha contra la pobreza y la exclusión social es la lucha por la paz.

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5810/1/ALT_05_02.pdf

Martínez, R. y Soto, E. (2012). El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n37/n37a3.pdf>

Martínez, U. (1999). Pobreza, exclusión social y segregación espacial. Revista de Ciencias Sociales núm. 19. Universidad Autónoma de Madrid.

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/22871/1/02%20Pobreza%2c%20exclusi%c3%b3n%20social%20y%20segregaci%c3%b3n%20espacial.pdf>

Merton, R. Fiske, M. y Kendall, P. L. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada. EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales, núm. 1, 215-227.

McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas*. Siglo Veintiuno. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.

https://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf

Módulo de Trabajo Infantil MTI (2017). Principales resultados. INEGI.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/mti/2017/doc/mti2017_resultados.pdf

Monsiváis, C. (2005). Tú, joven, finge que crees en mis ofrecimientos, y yo, Estado, fingiré que algo te ofrezco.

<https://nuso.org/articulo/tu-joven-finge-que-crees-en-mis-ofrecimientos-y-yo-estado-fingire-que-algo-te-ofrezco/>

Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior MAES (2006).

<http://aspirantesexcluidos.blogspot.com/p/historia.html>

Muñoz, L. y Ávila, J. (2012). Población Estudiantil del CCH ingreso, tránsito y egreso Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012.

<https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PoblacionEstudiantilDelCCH.pdf>

Muñoz, L. Ávila, J. Díaz, J. (2019). Estudios de las trayectorias escolares en el CCH, generaciones 2013-2018. Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM.

https://www.academia.edu/39397472/Estudios_de_trayectorias_escolares_del_Colegio_de_Ciencias_y_Humanidades_Generaciones_2013_2014_2015_2016_2017_y_2018

Nateras, M. y Zaragoza, D. (2017). La pobreza como indicador de la generación de la violencia y la delincuencia en México. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4443/13.pdf>

Nun, J. (1969). Superpoblación relativa, ejército industrial de reserva y masa marginal. *Revista Latinoamericana de Sociología*, 2, 178-236.

Ordorica, I. (2025) Violencia y “porrismo” en la educación superior en México. Seminario de Educación Superior, UNAM.

https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/iordorika/Imanol_Ordorika.pdf

Organización de las Naciones Unidas, ONU (2015). Informe de población cifra en más de 100 millones las personas que precisan ayuda humanitaria.

<https://news.un.org/es/story/2015/12/1346131>

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, FAO (2020). *Informe mundial sobre las crisis alimentarias 2020*.

<https://www.fao.org/news/story/es/item/1271897/icode/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2011). La UNESCO y la Educación, “Toda persona tiene derecho a la educación”

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212715_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible. *Foro Mundial de la Educación 2015*.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, UNESCO (2020). *La educación transforma vidas*.

<https://es.unesco.org/themes/education>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2023). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf

Ortiz, M. G. y Zacarías, M. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 11, 2020, pp. 1-16 Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C. México

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521662150028>

Oxford Committee for Famine Relief, Oxfam. (2020). Informe: 50 años después, los países ricos siguen sin destinar el 0,7% a ayuda al desarrollo.

<https://www.oxfamintermon.org/es/nota-de-prensa/medio-siglo-paises-ricos-siguen-sin-destinar-07-ayuda-desarrollo>

Oxford Committee for Famine Relief, Oxfam. (2020). La igualdad es el futuro.

<https://www.oxfam.org/es/que-hacemos/temas/desigualdad-extrema-y-servicios-sociales-basicos>

Pérez, A. (2013). Revista Iberoamericana, Rayuela, Violencia Estructural de Estado y Adolescentes en México.

<http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/23.pdf>

Pérez, J.A. Pogliaghi, L. (2015). La experiencia Estudiantil: Situaciones y percepciones de los estudiantes de Bachillerato de la UNAM. Seminario de Investigación en Juventud (SIJ). https://www.academia.edu/24475253/La_experiencia_Estudiantil_Situaciones_y_percepciones_de_los_estudiantes_de_bachillerato_de_la_UNAM

Pérez, K., y Eizagirre, M. (2005). Exclusión social. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. Donostia / San Sebastián. <https://www.dicc.hegoa.ehu.eus/listar/mostrar/96>

Pineda, I. (2011). La problematización como registro de posibilidades para la investigación educativa. Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, publicado en Colección Multidisciplin@. Revista Electrónica de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/la-problematizacion-como-registro-de-posibilidades-para-la-investigacion-educativa>
[56623?c=BJ7765&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_1&as=0](https://repositorio.unam.mx/contenidos/la-problematizacion-como-registro-de-posibilidades-para-la-investigacion-educativa)

Quecedo, R. Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica, núm. 14, 2002, pp. 5-39. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteiz, España <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>

Rivas, J. (2019). Origen, evolución y consolidación del porrismo en la UNAM (1929-2019), publicado en la revista Cuadernos de Marte. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/cuadernosdemarte/article/view/5137/html>

Reguillo, R. (2008). Las múltiples fronteras de la violencia: jóvenes latinoamericanos entre la precarización y el desencanto.

[Ágora-LasMúltiplesFronterasDeLaViolencia-2781567.pdf](#)

Roa, C.A. (2010). “Machismo tradicional y violencia simbólica en las relaciones estudiantiles de pareja. La FES Acatlán” Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000660319/3/0660319_A1.pdf

Rockwell, E. (2009). La experiencia Etnográfica. Historia y Cultura.

https://www.researchgate.net/publication/337672512_LA_EXPERIENCIA_ETNOGRAFICA

[CA](#)

Rodríguez, S.B. (2020). Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional. Aportes para pensar en la construcción de una Cultura de Paz.

<file:///Users/joseruiz/Downloads/Dialnet->

[ProgramaEducativoParaLaPazYLaReconciliacionNaciona-8148235%20\(1\).pdf](#)

Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea], pág. 33-59

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002>

Rondón, L. M. (2015). Familia, origen social y capital cultural del alumnado de Trabajo Social.

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/38508/4-42.pdf;jsessionid=2DCDC2489DEBDB6244581535C539DAD6?sequence=1>

Ruiz, R., García, J.L. y Pérez, M.A. (2014). Causas y Consecuencias de la Deserción Escolar en el Bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 51-74.

<https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134004.pdf>

Sánchez, A. (2006). Crecimiento económico, desigualdad y pobreza: una reflexión a partir de Kuznets. *Problemas del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía*.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11820086002>

Sánchez, A.R. (2011). Estudiantes, sexualidad y vida cotidiana en el espacio universitario. Plaza y Valdés Editores. ISBN: 978-607-402-372-5. México.

<https://unam-bibliotecasdigitales-com.pbidi.unam.mx:2443/read/9786074023725/index>

Sánchez, A.R. (2024) Violencia docente contra las estudiantes universitarias de la FES Acatlán, UNAM.

Santillán, D. y López, D. (2021). La generación un egreso histórico. Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

https://www.cch.unam.mx/planeacion/sites/www.cch.unam.mx.planeacion/files/suple_generacion_2018_abril13_2021.pdf

Santillán, D. y López, D. (2021). Trayectorias escolares. Generaciones 2016, 2017, 2018 y 2019. Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

https://gaceta.cch.unam.mx/sites/default/files/libros/2021-12/trayectorias-escolares-2016-2019-1_0.pdf

Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO / CIESAS.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112017000100017

Secretaría de Educación Pública, SEP (2008). Alianza por la Calidad de la Educación.

<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/103123/1/InformeACE1008.pdf>

Secretaría de Educación Pública, SEP (2012). Programa Síguele, caminemos juntos. Sistema Nacional de Tutorías Académicas para ser operado en el bachillerato general, tecnológico y profesional técnico, mayo de 2012.

<https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/sinata.pdf>

Secretaría de Educación Pública, SEP (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. México.

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6_Reporte_de_la_ENDEMS.pdf

Secretaría de Educación Pública, SEP (2013). Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior. Principales estrategias internacionales para reducir la deserción.

https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/1/images/00_INTRODUCCION_Movimiento_contra_Abandono.pdf

Secretaría de Educación Pública, SEP (2016). *Principales cifras, Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos*.

<http://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>

Secretaría de Educación Pública, SEP (2018). *Reporte de indicadores educativos*. México.

<http://snie.sep.gob.mx/indicadores.html>

Secretaría de Educación Pública, SEP (2022). Rediseño del marco curricular común de la educación media superior 2019-2022

http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria9_2022/Documento%20Base%20redisen%20MCCEMS%20Agosto%202022.pdf

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL (2008).

Adolescentes al margen de la escuela y el mercado laboral

<https://docplayer.es/34055706-Adolescentes-al-margen-de-la-escuela-y-el-mercado-laboral.html>

Solís, P. (2014). Desigualdad Social y efectos institucionales en las transiciones educativas.

https://www.researchgate.net/publication/310753650_Desigualdad_social_y_efectos_institucionales_en_las_transiciones_educativas

Souto, S. (2007). *Juventud, Teoría e Historia: La Formación de un Sujeto Social y de un Objeto de Análisis*.

[file:///C:/Users/jlrr/Downloads/Dialnet-JuventudTeoriaEHistoria-2479343%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/jlrr/Downloads/Dialnet-JuventudTeoriaEHistoria-2479343%20(2).pdf)

Tarragona, M. (2009) *El adolescente y las relaciones familiares*, México UNAM, págs. 9-39.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós, México.

<https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>

Tello, C. (1980) *La política económica en México, 1970-1976*, México, Siglo XXI.

Terigi, F. (2010). Conferencia: “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares” Cine Don Bosco, Santa Rosa, La Pampa. Argentina.

https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf

Tinoco, M. A. (2010). “Política educativa y Banco Mundial. La educación comunitaria en Honduras” Tegucigalpa, Honduras. Editorial Guaymuras.

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170810031211/Politica_educativa_y_Banco_Mundial.pdf

Torres, A. (2007). Libros de Texto gratuito de historia en la política educativa de México, 1959-1994. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

<https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000620359/3/0620359.pdf>

Universidad Anáhuac y Secretaría de Gobernación de México (2019).

<https://www.anahuac.mx/investigacion/sites/default/files/inline-files/97-EDUCACION-Y-DELINCUENCIA.pdf>

Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM (2021). Portal de Estadística Universitaria. La UNAM en números.

<https://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>

Veytia, M., Fajardo, R., Guadarrama, R. y Escutia N. (2016). Inteligencia emocional: factor positivo ante la depresión en adolescentes de bachillerato. Informes Psicología, págs. 30-35.

<http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/65046/inteligencia%20emocional.pdf?sequence=1>

Vrečer, N. Javrh, P. y Capllonch, M. (2010). Impacto de la exclusión educativa en ámbitos sociales Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 56, enero-abril.

[file:///C:/Users/jlrr/Downloads/jotalvaromosquera,+9819-Texto+del+art_culo-28398-2-10-20110809_compressed%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/jlrr/Downloads/jotalvaromosquera,+9819-Texto+del+art_culo-28398-2-10-20110809_compressed%20(2).pdf)

Willis, P. (1988). Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera.

[https://www.academia.edu/29313604/Paul Willis Aprendiendo a trabajar EDITABLE](https://www.academia.edu/29313604/Paul_Willis_Aprendiendo_a_trabajar_EDITABLE)

ANEXOS

Los anexos tienen la finalidad de proporcionar mayor información de los temas de estudio presentados en el cuerpo de la tesis.

Anexo 1. Diferentes enfoques sobre juventud y adolescencia.

Adaptación del texto de Tarragona (2009, pp. 9-39) *El adolescente y las relaciones familiares* que nos permita mirar al adolescente en el ámbito escolar desde diversos enfoques:

a) Desde la corriente psicoanalista

Se concibe la adolescencia como resultado del desarrollo que se produce en la pubertad y que conlleva una modificación del equilibrio psíquico, produciendo una vulnerabilidad de la personalidad.

Sobre las características del adolescente comúnmente se observa una actitud rebelde e idealista; una desorientación temporal que les dificulta planear sus actividades; muchas veces presenta alteraciones de la conducta y problemas de adaptación; su sexualidad entra en conflicto con su seguridad; manifiesta una lealtad a las ideas y valores de su grupo por lo que se inclina en buscar a sus pares.

El adolescente tiene su propia escala de valores, pone en tela de juicio las creencias religiosas, las normas familiares y sociales, considera que existen actitudes rígidas en los adultos que son excesivamente autoritarias, no admiten que un adulto les levante la voz o los reprima enfrente de sus compañeros, o que los evidencie por el incumplimiento de sus labores.

Además, este enfoque plantea que si el adolescente resuelve su crisis de identidad será un adulto integrado a la sociedad e independiente. Por el contrario, si no lo resuelve, habrá una disfunción del Yo²⁵ por lo que se volverá inseguro y dependiente sin objetivos propios en la vida.

Consideran que los mayores no comprenden los conflictos internos por los que atraviesa, por eso en algunos casos se rompe la comunicación entre ambas partes y, por lo general, se refugia con sus pares para obtener seguridad. Esta situación se ha observado en estudiantes del Colegio que prefieren estar con sus amigos, son leales con ellos, comparten sus valores y apoyan sus ideas, tienen conflictos personales si su vida afectiva y sexual no se desarrolla normalmente, por otro lado, argumentan que los profesores no los entienden o que no les hacen caso, motivo que provoca la exclusión del aula.

b) Desde la teoría conductista

Debido a la admiración que sienten los niños por sus padres y profesores los imitan. Con respecto a la relación escolar, la actuación de los profesores es el modelo y, por tanto, muchas veces influye en el rol que van a desempeñar los estudiantes en la sociedad, Sin embargo, cuando los docentes no reconocen las necesidades y exigencias del adolescente, estos se sienten rechazados y entonces las llamadas de atención se convierten en discusiones y la convivencia se vuelve desagradable, los profesores no

²⁵ El "Yo" es la parte reactiva de la persona en las actitudes de los demás. Es la parte original que la persona aporta -a través de sus respuestas -en su interacción con los otros. El "yo" da un sentido de libertad y de iniciativa. http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio07/sec_17.html

saben cómo actuar y se angustian frente a la demanda de independencia del adolescente y prefieren reprimirlos.

En esta etapa el adolescente se caracteriza por asumir conductas de censura, mostrarse excesivamente crítico y exasperante, se siente incomprendido en la escuela y se aísla, tienen grandes conflictos con los modelos paternos y escolares. La contribución de la teoría conductista al tema de la adolescencia señala que las tensiones, provocadas por los cambios de acuerdos, dependerán de la capacidad de los padres y profesores para equilibrar la libertad y la manera de imponer su autoridad.

Con respecto a las principales causas de conflicto en la familia y en la escuela se debe, según Csikszent y Mussen (1990) a los cambios socioculturales de adultos y adolescentes, a condiciones sociales e históricas distintas (perciben sus vivencias desde diferentes puntos de vista). Por ejemplo: la sexualidad y las normas morales se conciben como si fueran dos culturas distintas; descubriendo que hay poca capacidad de cambio de la generación adulta. Asimismo, se reconoce el contraste entre el poder físico y sexual, el conflicto entre el realismo de los adultos y el idealismo de la juventud y la desigualdad entre la autoridad de los adultos y los adolescentes.

En este aspecto los profesores del CCH son guía en el desarrollo de la conducta de los estudiantes, si un profesor llega a tiempo, cumple con los acuerdos, es claro, respetuoso, estará fomentando aptitudes y valores implícitos en la impartición de sus cursos, con ello, fortalece la inclusión social y educativa.

c) Teoría del desarrollo cognitivo

Con respecto a la relación con el medio escolar, el adolescente se vuelve más crítico, inconforme con el mundo en general y con los adultos, debido a que la adolescencia se caracteriza por romper el equilibrio del niño, el adolescente pretende que la realidad se adapte a sus teorías y no las teorías a la realidad, pasa del pensamiento de las operaciones concretas a las operaciones formales o hipotéticas deductivas, edifica reflexiones y teorías.

En cuanto al pensamiento se vuelve más abstracto, más general y lejano de su experiencia inmediata, ahora es apto para preocuparse por cuestiones sociales políticas, religiosas, cree que puede reformar al mundo.

La contribución desde esta teoría cognoscitiva sobre la adolescencia, nos permite comprender que las operaciones formales aportan al pensamiento adolescente, un poder nuevo, que equivale a liberarlo de lo real, para edificar reflexiones y teorías, además del reconocimiento de los conflictos en las relaciones intergeneracionales, cuando se identifica la separación entre el pensamiento formal del adolescente y la realidad, cuando los adolescentes consideran a los adultos demasiado cautos y temerosos en sus acciones y rechazan las ideas renovadoras de los adolescentes, produce un rompimiento en la comunicación y por ende la falta de entendimiento entre las dos generaciones.

Los estudiantes del Colegio son idealistas y se comprometen con movimientos de carácter social, se organizan en colectivos, aunque a veces, son manipulados por

personas externas o grupos políticos con intereses ajenos a la comunidad universitaria, asimismo, varios participan en actividades académicas y de apoyo a programas institucionales que les ofrece la UNAM.

d) Los adolescentes vistos desde la teoría antropológica

Según esta teoría, los fenómenos socioculturales y el entorno social son considerados cómo determinantes en el desarrollo del ser humano. Benedict afirma que los conflictos del adolescente son fruto de la complejidad de las sociedades occidentales, que enfrentan al joven a súbitos cambios sociales y tecnológicos.

La adolescencia es el resultado de tensiones y presiones que vienen del contexto social, fundamentalmente en lo relacionado con el proceso de socialización que lleva a cabo el sujeto y la adquisición de roles sociales, donde la adolescencia puede comprenderse primordialmente a causas sociales externas al mismo sujeto.

Anexo 2. Población por grupos de edad INEGI (2018).

Edad	Cantidad/millones
Hasta cuatro años	9.2
Entre cinco y nueve años	10.8
De 10 a 14 años	11.5
De 15 a 17 años	7.0
Total	38.5

Anexo 3. Ingreso a la ENP y CCH entre 2010 a 2020.

Año	Demanda	Demanda atendida	Año	Demanda	Demanda atendida
1999-2000	114,105	34,906	2010-2011	155,221	34,491
2000-2001	69,409	33,438	2011-2012	155,226	35,638
2001-2002	84,362	34,065	2012-2013	156,844	35,909
2002-2003	100,610	34,716	2013-2014	160,546	35,898
2003-2004	115,084	34,736	2014-2015	161,753	34,784
2004-2005	123,709	34,828	2015-2016	174,279	35,469
2005-2006	134,415	34,639	2016-2017	182,880	35,978
2006-2007	139,838	33,771	2017-2018	185,912	36,855
2007-2008	141,547	34,384	2018-2019	178,147	33,986
2008-2009	147,126	35,046	2019-2020	175,286	34,642
2009-2010	155,033	34,854			

Fuente DGAE, UNAM.

Anexo 4. Información sobre el ingreso y egreso de tres generaciones. ²⁶

Generación	Ingreso	Egreso	No concluyeron en tres años
2017	18,224	15,383	2,841
2018	19,424	16,365	3,059
2019	18,271	15,637	2,634
Total	55,919	47,385	8,534

Fuente: Portal de Estadística Universitaria de la UNAM (2021).

²⁶ Se deben analizar estas cifras, debido a que los datos de egreso acumulado incluyen estudiantes que terminaron en 4 años.

Anexo 5. Pirámides de trayectoria escolar en el CCH.

Generación 2019. Plantel Azcapotzalco población de sexto semestre: 3,479.

semestre 1	Regulares		De 1 a 6				
	1899	1580	55%	45%			
semestre 2	Regulares		De 1 a 6	De 7 a 11			
	1811	1319	349	52%	38% 10%		
semestre 3	Regulares		De 1 a 6	De 7 a 11	De 12 a 17		
	1588	1321	320	254	46% 38% 9% 7%		
semestre 4	Regulares	De 1 a 6	De 7 a 11	De 12 a 17	De 18 a 23		
	1891	936	277	203	176	54% 27% 8% 6% 5%	
semestre 5	Regulares	De 1 a 6	De 7 a 11	De 12 a 17	De 18 a 23	De 24 a 30	
	1946	862	218	163	128	166	56% 25% 6% 5% 4% 5%
semestre 6	Regulares	De 1 a 6	De 7 a 11	De 12 a 17	De 18 a 23	De 24 a 30	De 31 a 37
	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Generación 2019. Plantel Sur, población de sexto semestre: 3,745.

semestre	Regulares		De 1 a 6					
1	2218	1527						
	59%	41%						
semestre	Regulares		De 1 a 6	De 7 a 11				
2	2027	1455	218					
	55%	39%	6%					
semestre	Regulares		De 1 a 6	De 7 a 11	De 12 a 17			
3	1692	1584	284	191				
	45%	42%	8%	5%				
semestre	Regulares		De 1 a 6	De 7 a 11	De 12 a 17	De 18 a 23		
4	2029	1170	237	199	116			
	54%	31%	6%	5%	3%			
semestre	Regulares		De 1 a 6	De 7 a 11	De 12 a 17	De 18 a 23	De 24 a 30	
5	2199	961	192	162	121	116		
	59%	26%	5%	4%	3%	3%		
semestre	Regulares		De 1 a 6	De 7 a 11	De 12 a 17	De 18 a 23	De 24 a 30	De 31 a 37
6	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Anexo 6. Cuadro: Porcentaje de alumnos que egresaron en tres años de la Secundaria.

Años	Generación 2018
Tres	98.0%
Más de tres	2.0%
Total	100%

Anexo 7. Promedio general obtenido en la secundaria de las generaciones 2017,2018 y 2019.

Generación	Promedio general en secundaria
2017	8.69
2018	8.73
2019	8.78

Anexo 8. Exámenes extraordinarios presentados en la secundaria.

Generación	2017	2018	2019
Ninguno	94.5	94.0	
De uno a tres	5.1	4.0	
De cuatro a seis	0.3	2.0	
Siete o más	0.0	0.00	

Anexo 9. Aciertos y promedio en el examen de ingreso de un total de 128 reactivos.

Aciertos/Generación	2017	2018	2019
Número máximo de aciertos	124	128	125
Número mínimo de aciertos	89	87	87
Promedio de aciertos	99%	98%	97%

Anexo 10. Ingreso y egreso de las generaciones 2018, 2019 y 2020. (10)

	2017	2018	2019
Ingreso	18,224	19,424*	18,271
Egresados	15,383	16,325	15,632
Porcentaje de egreso	67%	73%	78%

*Ese año ingresaron mil estudiantes más de lo acostumbrado por un error de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPENS).

Anexo 11. Ingreso en planteles Azcapotzalco y Sur.

Plantel	2017	2018
Azcapotzalco	3,652	4,413
Sur	3,559	3,944
Total	7,211	8,357

Fuente: Ávila y Muñoz, L. (2019).

Anexo 12. Egreso por género, planteles Azcapotzalco y Sur. Generación 2019.

Plantel	Mujeres	Hombres	Total
Azcapotzalco	1,720	1,323	3,043
Sur	1,687	1,509	3,196
Total	3,407	2,832	6,239

Cuestionario I.

a) Sección de datos generales

Anexo 13

Pregunta 2.	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Turno				
Matutino	83	80	163	70.86
Vespertino	32	35	67	29.14
	115	115	230	100

Anexo 14

Pregunta 3. Semestre	Azcapotzalco	Sur	Total
Sexto	115	115	230

Anexo 15

Pregunta 4. Sexo	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Femenino	65	75	140	60.86
Masculino	50	40	90	39.14
Total	115	115	230	100

Anexo 16

P-5. ¿Con quién vives?	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Madre y padre	83	79	162	70.43
Madre	26	27	53	23.04
Otros familiares	3	5	8	3.47
Padre	2	4	6	2.60
Sol@	1	-	1	0.43
Total	115	115	230	100

Anexo 17

P-6. Escolaridad de la mamá	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Posgrado	6	8	14	6.08
Licenciatura	30	42	72	31.30
Bachillerato	35	42	77	33.47
Secundaria	35	18	53	23.04
Primaria	8	4	12	5.21
Ninguno	1	1	2	0.86
Total	115	115	230	100

Anexo 18

P-7. Escolaridad del papá	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Posgrado	11	9	20	8.69
Licenciatura	22	43	65	28.26
Bachillerato	44	40	84	36.52
Secundaria	27	15	42	18.26
Primaria	7	4	11	4.78
Ninguno	3	2	5	2.17
No contestó	1	2	3	1.30
Total	115	115	230	100

b) Sección de datos socioeconómicos

Anexo 19

P-8. Cuentan con libros para estudiar en tu casa	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Si	94	92	186	80.86
No	20	23	43	18.69
No contestó	1	-	1	0.43
Total	115	115	230	100

Anexo 20

P-9. Espacio adecuado para estudiar en tu casa	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Siempre	48	43	91	39.56
Casi siempre	34	40	74	32.17
Ocasionalmente	23	25	48	20.86
Casi nunca	5	5	10	4.34
Nunca	4	2	6	2.60
No contestó	1	-	1	0.43
Total	115	115	230	100

Anexo 21

P-10. ¿Con qué dispositivos cuentas para tomar tus clases en línea?	Azcapotzalco	Sur	Tota l	%
Celular	15	12	27	11.73
Computadora portátil	12	14	26	11.30
Computadora de escritorio	8	3	11	4.78
Computadora portátil y celular	48	46	94	40.86
Computadora de escritorio y celular	9	17	26	11.30
Todos: celular, computadora portátil, de escritorio y Tablet/iPad.	21	23	44	19.13
Ninguno	1	-	1	0.43
No contestó	1	-	1	0.43
Total	115	115	230	100

Anexo 22

P-11. Trabajas para contribuir con el gasto familiar	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Nunca	63	70	133	57.82
Casi nunca	15	20	35	15.21
Ocasionalmente	26	18	44	19.13
Casi siempre	8	5	13	5.65
Siempre	3	2	5	2.17
Total	115	115	230	100

Anexo 23

P-12. La familia te apoya económicamente para sostener tus estudios	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Siempre	99	94	193	83.91
Casi siempre	13	13	26	11.30
Ocasionalmente	3	5	8	3.47
Nunca	-	2	2	0.86
Casi nunca	-	1	1	0.43
Total	115	115	230	100

Anexo 24

P-13. Las becas te han servido para continuar con tus estudios	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Siempre	64	84	148	64.34
Casi siempre	20	11	31	13.47
Ocasionalmente	21	17	38	16.52
Casi nunca	5	2	7	3.04
Nunca	5	1	6	2.60
Total	115	115	230	100

Anexo 25

P-14. La escuela es una oportunidad para obtener un empleo mejor pagado	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Siempre	51	50	101	43.91
Casi siempre	43	53	96	41.73
Ocasionalmente	19	10	29	12.60
Casi nunca	2	2	4	1.73
Nunca	--	--	--	--
Total	115	115	230	100

Anexo 26

P-15. La escuela te ofrece la posibilidad de ascenso social	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Siempre	34	37	71	30.86
Casi siempre	43	49	92	40.00
Ocasionalmente	33	22	55	23.91
Casi nunca	2	4	6	2.60
Nunca	3	2	5	2.17
Total	115	115	230	100

c) Sección de datos escolares

Anexo 27

P-16. Faltas a las clases de las materias que no te gustan	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Siempre	-	1	1	0.43
Casi siempre	6	-	6	2.60
Ocasionalmente	14	12	26	11.30
Casi nunca	35 (30.4%)	44 (38.2%)	79	34.34
Nunca	60 (52.1%)	58 (50.4%)	118	51.30
Total	115	115	230	100

Anexo 28

P-17. ¿Cuántas materias has reprobado en el CCH?	Azcapotzalco	Sur	Total	%
1 a 3	69	66	135	58.59
3 a 5	7	14	21	9.13
5 a 7	7	2	9	3.91
7 a 9	5	3	8	3.47
Más de 10	3	4	7	3.04
No contestó	24	26	50	21.73
Total	115	115	230	100

Anexo 29

P-18. ¿Has suspendido los estudios por algún motivo?	Azcapotzalco	Sur	Total	%
No he suspendido mis estudios	106	104	210	91.30
Económicos	2	5	7	3.04
Personales	4	5	9	3.91
Educativos	2	1	3	1.30
Familiares	1	-	1	0.43
Total	115	115	230	100

Anexo 30

P-19. La inseguridad que impera en la ciudad es un factor de abandono escolar	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Si	89	91	180	78.26
No	24	24	48	20.86
No contestó	2	-	2	0.86
Total	115	115	230	100

Anexo 31

P-20. Si se reducen el embarazo adolescente se puede disminuir el abandono escolar	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Si	105	104	209	90.86
No	9	11	20	8.69
No contestó	1	-	1	0.43
Total	115	115	230	100

Anexo 32

P-21. El abandono escolar es más frecuente en los estudiantes de bajos recursos	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Si	107	101	208	90.43
No	7	14	21	9.13
No contestó	1	-	1	0.43
Total	115	115	230	100

Anexo 33

P-22. ¿Las adicciones afectan el desempeño escolar?	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Si	111	111	222	96.52
No	3	4	7	3.04
No contestó	1	-	1	0.43
Total	115	115	230	100

Anexo 34

P-23. ¿Consideras que el abandono escolar aumenta la delincuencia?	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Si	92	85	177	76.95
No	22	29	51	22.17
No contestó	1	1	2	0.86
Total	115	115	230	100

Anexo 35

P-24. ¿Fue fácil integrarte con tus compañeros en el Colegio?	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Siempre	33	32	65	28.26
Casi siempre	45	53	98	42.60
Ocasionalmente	30	23	53	23.04
Casi nunca	6	4	10	4.34
Nunca	1	3	4	1.73
Total	115	115	230	100

Anexo 36

P-25 ¿Participas en actividades extracurriculares?	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Deportivas	24	28	52	22.60
Culturales	9	19	28	12.17
Académicas	20	9	29	12.60
Políticas	1	5	6	2.60
No participo	61	54	115	50.00
Total	115	115	230	100

Anexo 37

P-26. ¿Entiendes a tus profesores cuando imparten sus clases?	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Siempre	6	10	16	6.95
Casi siempre	82	81	163	70.86
Ocasionalmente	24	23	47	20.43
Casi nunca	2	1	3	1.30
Nunca	-	-	-	0.0
No contestó	1	-	1	0.43
Total	115	115	230	100

d) Sección de datos sobre la experiencia personal de los estudiantes

Anexo 38

P-27. ¿Los profesores del Colegio muestran empatía con los estudiantes?	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Siempre	3	8	11	4.78
Casi siempre	55	71	126	54.78
Ocasionalmente	48	29	77	33.47
Casi nunca	7	6	13	5.65
Nunca	1	1	2	0.86
No contestó	1	-	1	0.43
Total	115	115	230	100

Anexo 39

P-28. ¿Has sido marginado en clase por parte de algún Profesor(a)?	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Siempre	2	1	3	1.30
Casi siempre	--	--	--	--
Ocasionalmente	13	9	22	9.56
Casi nunca	40	33	73	31.73
Nunca	60	72	132	57.39
Total	115	115	230	100

Anexo 40

P-29. ¿Por tu orientación sexual has sido víctima de discriminación en el CCH?	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Siempre	--	--	--	--
Casi siempre	2	2	4	1.73
Ocasionalmente	1	4	5	2.17
Casi nunca	4	4	8	3.48
Nunca	108	104	212	92.17
No contestó	-	1	1	0.43
Total	115	115	230	100

Anexo 41

P-30. ¿Por tu condición socioeconómica te has sentido rechazad@ en la escuela?	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Siempre	--	--	--	--
Casi siempre	-	4	4	1.73
Ocasionalmente	10	6	16	6.95
Casi nunca	24	16	40	17.39
Nunca	81	88	169	73.47
No contestó	-	1	1	0.43
Total	115	115	230	100

Anexo 42

P-31. ¿Por tu apariencia física te han excluido en el CCH?	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Siempre	1	-	1	0.43
Casi siempre	4	2	6	2.60
Ocasionalmente	10	7	17	7.39
Casi nunca	25	16	41	17.82
Nunca	74	90	164	71.30
Total	115	115	230	100

Anexo 43

P-32. ¿Dentro de tu familia hay alguien que no terminó su bachillerato?	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Si	89	63	152	66.08
No	25	52	77	33.47
No contestó	1	-	1	0.43
Total	115	115	230	100

Anexo 44

P-33. ¿Cuándo pase la pandemia preferirías las clases a distancia que asistir a la escuela?	Azcapotzalco	Sur	Total	%
Si	18	19	37	16.08
No	96	96	192	83.47
No contestó	1	-	1	0.43
Total	155	115	230	100

Cuestionario II

(Anexo 45)

Pregunta 1: ¿Plantel de adscripción?

- 25 estudiantes de Azcapotzalco y 25 del Sur.

Pregunta 2: ¿Turno al que pertenecen?

Plantel	Matutino	Vespertino	Total
Azcapotzalco	--	25	25
Sur	25	--	25
Total	25	25	50

Pregunta 3: ¿Semestre al que están inscritos?

Plantel	Segundo	Cuarto	Sexto	Total
Azcapotzalco	--	16	09	25
Sur	8	--	17	25
Total	8	16	26	50

Pregunta 4: ¿Vives con tus padres?

Plantel	Viven con sus padres	No viven con sus padres	Total
Azcapotzalco	25	--	25
Sur	24	01	5
Total	49	01	50

Pregunta 5: ¿Colonia donde vives?

Colonias donde viven estudiantes de Azcapotzalco	Colonias donde viven estudiantes del Sur
Cuautitlán	Ajusco
Ecatepec	Copilco
El Rosario	Iztapalapa
Potrero	Padierna
Tlaxpana	Santa Úrsula
San Bartolo	Santo Domingo
Zumpango	
EDOMEX= 15	EDOMEX= 00
CDMX= 10	CDMX= 24
	No contestó = 1

Pregunta 6: ¿Cuál es tu percepción de la exclusión educativa?

Motivo	Azcapotzalco	%	Sur	%	Total
Estigmatiza o burlarse...	08	32.0	10	40.0	18
Mostrar descalificación...	06	24.0	10	40.0	16
Falta de recursos económicos...	07	28.0	02	8.0	09
Los profesores favorecer la opinión...	03	12.0	03	12.0	06
No contestó	01	4.0	--	--	01
Total	25	100	25	100	50

Pregunta 7: ¿Cuál es el motivo por el que te hayas sentido exclud@ alguna vez en el CCH?

Motivo	Azcapotzalco	%	Sur	%	Total
Características físicas...	10	40.0	17	68.0	27
Situación económica	6	24.0	5	20.0	11
Por orientación sexual	3	12.0	2	8.0	05
Color de piel	--	--	--	--	--
Características étnicas	1	4.0	1	4.0	02
Por creencias religiosas	2	8.0	0	0.0	02
No contestó	3	12.0	0	0.0	03
Total	25	100	25	100	50

Pregunta 8: ¿Te has sentido exclud@ por el profesorado de alguna asignatura?

Asignatura	Azcapotzalco	%	Sur	%	Total
Matemáticas	02	8.0	01	5.7	03
Ciencias Experimentales	--	--	01	2.8	01
Historia	01	4.0	--		01
Lectura y redacción	--	--	01	5.7	01
No	22	88.0	22	85.7	44
Total	25	100.0	25	100.0	50

Pregunta 9: ¿Por qué motivo te has sentido excluido por algún profesor(a) en el Colegio?

Motivo	Azcapotzalco	%	Sur	%	Total
Por falta de conocimientos	03	12.0	05	20.0	08
Situación económica	01	4.0	--	--	01
Ninguno	21	84.0	20	80.0	41
Total	25	100	25	100	50

Pregunta 10: ¿Por qué razón te has sentido excluido por parte de algún compañero?

Motivo	Azcapotzalco	%	Sur	%	Total
Características físicas	08	32.0	14	56.0	22
Situación económica	04	16.0	02	8.0	06
Color de piel	01	4.0	01	4.0	02
Características étnicas	--	--	--	--	--
Por orientación sexual	--	--	01	4.0	01
Ninguna	12	48.0	07	28.0	19
Total	25		25		50

Pregunta 11: ¿Alguna vez has tenido motivos para excluir a alguno de tus compañeros en la escuela?

Motivo	Azcapotzalco	%	Sur	%	Total
Apariencia física	--	--	00	0.0	--
Situación económica	01	4.0	--	--	01
Color de piel	--	--	--	--	--
Características étnicas	--	--	--	--	--
Por orientación sexual	--	--	--	--	--
Ninguna	24	86.0	25	100	49
Total	25	100	25	100	60

Pregunta 12: ¿Te has burlado o has discriminado a un compañero por su color de piel, apariencia física o falta de recursos económicos?

Motivo	Azcapotzalco	Sur	Total
Nunca	21 (84.0%)	19 (76.0%)	40
Casi nunca	03 (12.0%)	06 (24.0%)	09
Ocasionalmente	01 (4.0%)	--	01
Casi siempre	--	--	--
Total	25 (100%)	25 (100%)	50

Anexo 46. Síntesis de las narrativas de los grupos focales

I. Plantel Azcapotzalco

Categoría I: identidad con el CCH

¿Qué sentido le otorga el estudiantado al CCH?

- Es un sistema educativo diferente y cada profesor tiene su manera de ser y explicar sus temas.
- La mejor etapa escolar, uno aprende a vivir y a depender de uno mismo.
- Mi segunda casa, me permite relacionarme con otras personas.
- El CCH me enseña a desenvolverme
- Pasar tiempo con mis amigos.
- Un lugar de encuentro que me permite interactuar con otras personas.
- El Colegio me ayuda a trabajar aspectos de mi personalidad, es una escuela donde no se juzga a las personas.
- Me hace sentir que pertenezco a una comunidad universitaria que nos entiende y acepta como somos.
- Un orgullo ser del CCH que nos deja conocer y tener nuevas experiencias.
- Me enseña a no confiar en todas las personas.
- Me facilita varias cosas, entre ellas, ser autodidacta, conocer personas que viven en colonias lejanas a la tuya, a veces son compañeros que te ayudan.
- Libertad para venir como quieras, usar la ropa y el corte de pelo que quieras, también, puedes entrar o salir del salón de clase cuando quieras.

- Ser responsable de tu tiempo para estudiar, salir al parque o ir a los establecimientos cercanos.
- El CCH es mi segunda casa y sientes refugio con tus amigos, cuando hay problemas en casa prefiero salirme, te hace olvidar de los problemas familiares.
- Aprender a ser una persona de provecho en todas las áreas posibles, respetar los derechos de los demás y también, ser responsables de nuestras obligaciones.
- Es una escuela muy reconocida y que se ahí han salido muchos profesionistas que son muy buenos y por lo tanto quisiera ser uno de ellos.
- Es un orgullo pertenecer a la máxima casa de estudios, ya que es una institución con gran prestigio.
- Facilita las oportunidades para aprender temas que me gustan, sobre todo las humanidades.
- Estudiar en el CCH me da la posibilidad de conocer gente con la que pueda asociarme para que me vaya mejor en los estudios.
- Pasar las materias para tener una carrera y después un buen trabajo y que mi mamá se sienta orgullosa de mí.
- Que otorga muchas libertades y tiene un modelo de educación diferente a las demás preparatorias ya que debes tener mucha disciplina hacia ti mismo.

Categoría II. Consumos culturales

¿Cuáles son los consumos culturales del estudiantado?

- Vamos a lugares para escuchar música y tomar cerveza, a tomar huastes (cubetas con alcohol combinada con otras bebidas) es una casa cercana al CCH Naucalpan donde van alumnos de varias escuelas a tomar y oír música.
- Reuniones con la familia y tomar una copa sin tomar tanto.
- En casa ver series y películas Marvel, Disney.
- Hacer deporte por ejemplo jugar futbol e ir a fiestas tranquilas.
- Además de las reuniones familiares voy a la palapa (en el Parque Tezozómoc) a platicar con los compañeros, nos ponemos a bailar y a jugar en los juegos, así conozco la otra parte de mis amigos.
- No me gusta estar en casa porque estoy sola, pero cuando estoy en casa me gusta ver series, escucho música para todo, bañarme, lavar trastes etc. siempre me gusta estar acompañada.
- Soy fiestera, me gusta leer y escuchar música, salir a caminar con mis papás como mis padres son jóvenes me tienen confianza me dan libertad y me dejan ir a reuniones con mis amigas.
- Me gusta ir a fiestas y procuro no ponerme hasta atrás, no tomar mucho, no soporto a los que se emborrachan, tengo amigos de todo tipo: estudiosos y drogadictos.
- Ir al parque Tezozómoc, el Town Center y dentro del plantel la Sala Telmex y las canchas.
- Me gusta realizar deportes en la escuela, las actividades culturales que hacen en la explanada o en canchas y fuera de CCH ir al parque o a la plaza.

- Dentro del CCH hay muchos espacios cómodos para platicar y jugar, hay una pared donde se pegan dibujos, fuera del CCH hay un parque y una plaza que están bonitos para caminar o comer.
- Prefiero quedarme en casa, siempre me sentí mejor en mi casa, siento que es un lugar acogedor y me da tranquilidad, además, cuando estoy solo soy más productivo.
- Quedarme en casa porque tengo acceso a Internet y a un lugar cómodo
- Algunas veces prefiero estar en casa pasando tiempo con la familia, pero otras veces me gusta ir al cine a ver películas que recién se estrenan.
- Me gusta mucho ir al cine por las películas que a veces uno encuentra, comer palomitas de mantequilla con caramelo y el ICE.
- Prefiero ir al teatro porque se siente más vivo, además de que es más fácil entender a la gente que exagera las emociones que a la gente que nada más habla normal sin decirlas o expresarlas directamente
- Prefiero quedarme en casa o salir al cine, el teatro se me hace algo aburrido, pero nunca he ido a un teatro, tal vez diría lo contrario si fuera alguna vez.
- Me gusta escuchar y disfrutar la música de los 80s por mis papás The Cure, Los Smiths, rock en español como los Caifanes.
- Veo series (The Office) y películas.
- Me gusta leer libros como: La granja, Fahrenheit; Siddhartha, Lobo Estepario, Guerra mundial Z y Harry Potter. También, me gustó mucho Elena Poniatowska y Jaime Sabines el mejor poeta. esas son las lecturas que me interesaron.
- Escucho mayormente música en inglés; pop, hip-hop, r&b, indie, etc. Mis grupos favoritos son BTS, Maneskin, Queen, The Neighbourhood, entre otros.

- Escucho casi de todos los géneros, puede ser pop latino, electrónica, reggaetón, rock, banda y más.
- Me gusta el Pop Rock, Rap, música electrónica, bandas y cantantes como Queen, Michel Jackson, Coldplay, Twenty One Pilots, Milo J., Trap, K-pop, Dubstep.
- Me gusta: The Weekend, Blackpink, Lady Gaga, Kordhell, Scarxlod, Corpse, Alan Walker, Martin Harris, Calvin Harris y Mago de Oz.
- No se definir el género que me gusta, pero escucho mezclas de rock con jazz, rap con cumbia o con rock, música como el tango, jazz y trova con rock.
- Me gusta mucho la música, el Cuarteto de Nos, La Maravillosa Orquesta del Alcohol, Willwood, Alansutton y las Criaturitas de la Ansiedad, 4x3, Silvio Rodríguez, Triciclo Circus Band, Paté de Fua, Enjambre y Bo Burnham.
- Escucho a los Guns N' Roses y algunos otros como Luis Miguel, de todo un poco.
- Me gusta el rock en inglés y en español me gusta el metal ya las bandas serían Guns N' Roses, Rammstein, Black Sabbath y algunos cantantes y grupos como: Olivia Rodrigo, Zoé, Cuco, los Beatles, José José, etc.
- Me gustan ver contenidos en Instagram, Twitter, Netflix, HBO Max, YouTube, Spotify y Facebook.
- Veo muchos videos en YouTube y podcast en Google, si hablamos de canales, en YouTube me gustan los canales de Atherion, Late, Woshingo y Putomike, en cuanto a podcast escucho a Café Infinito.
- Me gusta ver series y películas en Amazon prime, o Disney plus.
- Me gusta Netflix, Disney, Amazon prime video, YouTube y escucho música en mi iPod.

Categoría III. Violencia escolar

¿Qué opinan sobre la violencia en la escuela?

- Los maestros ejercen violencia a los alumnos por sus formas de enseñar.
- Soy hombre y me gusta pintarme las uñas, pero cuando viajo en transporte público me da miedo venir con las uñas pintadas, pues son los hombres los que más juzgan y me ven con miradas agresivas.
- A un primo que se pinta las uñas mi tía le dice que no ande con sus joterías, además, pintarse no significa ser gay.
- En otros países, a la gente no le importa cómo te ves o vistes, la violencia tiene que ver con la cultura.
- Todos en algún momento hemos sufrido violencia, no sólo verbal o golpes, sino cuando te tratan de hacer menos o te desprecian y te das cuenta en la mirada de la gente.
- Con personas de capacidades diferentes, la gente es violenta.
- No respetan a las personas en condiciones diferentes.
- Todos hemos sufrido violencia de una u otra forma y la gente no sabe el daño que pueden ocasionar.
- Hay personas con educación y dinero que son homofóbicas, clasistas, es el caso de Salinas Pliego que sacaron la noticia en su televisora del magistrade que lamentablemente asesinaron y dijeron que era por ser gay, creo que no hay relación entre los estudios y el dinero con ser respetuoso.

- No es mi culpa que las personas se sientan mal por no ser aceptados en un grupo, deben de aprender a estar solos. Porque los seres vivos estamos acostumbrados a separar lo que es diferente, ya sea por miedo o debilidad para relacionarse.
- La escuela es un ambiente donde debemos aprender a aguantar y defendernos.
- Cuando no eres aceptado por la sociedad te hace sentir muy mal y te plantees muchas cosas por culpa de otros, cuando en realidad son ellos los que no tienen nada por dentro y sólo se desquitan con los que no tenemos nada que ver.
- La exclusión no respeta la forma de pensar y de actuar de las personas. No es justo para alguien ser excluido por algún aspecto que no tenga en común con los demás o, por no ser "normal" es decir que es diferente y por ello es agredido en la escuela.
- No sabría definir porque la exclusión es una forma de violencia, imagino que podría definirse así porque afecta negativamente a los individuos y frena el desarrollo personal y académico.
- Pienso que la exclusión se considera violencia porque no se respetan las creencias o decisiones de las personas. Pero las personas también deben respetarte porque hay razones para no pensar lo mismo que ellos.
- La exclusión hace daño a las personas y los que excluyen a otros no saben por los problemas personales o familiares que está pasando en ese momento.
- Para erradicar o disminuir la violencia debe haber control en el libertinaje que está avanzando en el plantel.
- Que los compañeros estén alertas y traten de prevenirla de maneras pacíficas, empezando por uno mismo.

- Yo creo que cambiar muchas normas en la escuela o hacerles entrar en razón a los estudiantes de una manera atractiva pero dura a la vez.
- Orientación respecto al tema de la igualdad.
- Siento que esto no es algo que se pueda resolver en el CCH, ya que la mayoría de las cosas vienen desde la infancia, sin embargo y viendo sólo mi caso, creo que el hablar sobre salud ayudaría a que la gente no vea tan raro las estereotipias del autismo y las formas de sentir de las personas neurodivergentes
- Simplemente el respeto es más que suficiente, mientras ninguno moleste al otro.
- Se debería poner cartas en el asunto con los profesores que se reportan como agresivos.
- Que la familia se involucre desde la infancia y tratar de hacer un entorno más agradable para todos.

Categoría IV. Exclusión educativa

¿Cuáles son sus experiencias sobre la exclusión en la escuela?

- La exclusión es dejar de lado a las personas por motivos que otros no aprueban.
- Exclusión educativa es cuando un maestro no quiere enseñar a un alumno porque no le agrada su aspecto o dice cosas que no concuerdan con su opinión. (Violencia docente)
- Cuando los profesores no quieren trabajar con sus alumnos se alejan de ellos porque consideran que tienen comportamientos extraños. (Violencia docente)
- En la secundaria trataban mal a una compañera autista y no socializaba porque no controlaba sus emociones.

- Un maestro de historia veía mal que los hombres se tomaran de las manos decía que para él eso no era normal porque él no lo hacía. (Violencia docente)
- La maestra de química molestaba a un compañero porque lo veía que no era sociable y trataba de humillarlo preguntándole sobre los temas de la clase y él siempre contestaba bien, pero empezó a faltar a clase por lo mismo, pues siempre lo agarraba con preguntas. (Violencia docente)
- La profesora de química una vez nos explicó un procedimiento y yo lo resolví el ejercicio con otro procedimiento que había hecho en la secundaria llegando al mismo resultado, por eso se enojó y dijo que tenía que aprender como ella decía y que no iba a ser nadie en la vida si no acababa la prepa, me hizo comentarios para rebajarme, me sentí mal y me puse a llorar. Me dijo que si seguía llorando me daría de baja. Después hizo un examen y dijo que como yo lloraba lo hiciéramos en equipo, por estas y otras acciones que nos hizo, fuimos a quejarnos a la dirección y nos la cambiaron, de hecho, no enseñaba nada y faltaba mucho. (Violencia docente)
- Una vez que estaba formada para saber mi evaluación de Taller de Lectura y Redacción, la maestra vio mis tatuajes y me dijo: eres la última de la fila, pero vas a ser la primera en ir al infierno por esos tatuajes y me tocó el brazo, no le dije nada, pero me quedé sorprendida por su comentario. (Violencia docente)
- Los maestros grandes de edad son los que no aceptan a los estudiantes diferentes. (Violencia docente)
- Una maestra le preguntó a un amigo ¿qué si era gay? Mi amigo se molestó y le contestó agresivamente, -al menos a mí no me engañó mi marido- y la profesora se enojó mucho.

- Los maestros prefieren a las chicas que se visten con faldas cortas y blusas con escote y excluyen a las demás y también lo hacen los profesores jóvenes.
- Una vez en educación física le dije al profe que no podía hacer ejercicio porque me sentía mal, a partir de ahí me agarró de encargo y me molestaba en todas las clases por ello, dejé de asistir para evitar problemas.
- Una ocasión tuve un compañero con problemas de retraso o autismo ningún compañero lo quería cerca para estudiar.
- Como nunca dependí de nadie no me importa si me ven mal o me excluyen los compañeros, algunos maestros si me tratan mal porque no les ponía atención a sus clases, por eso me excluyen, por cómo me ven, dan por hecho que soy un mal estudiante, porque no me interesa leer y no le pongo atención a sus clases. (Violencia docente)
- Sólo me sentí excluida por una maestra, porque yo no era de sus alumnas queridas.
- En ningún momento me he sentido excluido en el CCH.
- En el primer semestre tuve una maestra de historia que me sacó del grupo, además, era la tutora del grupo y no me mandaba las actividades de la tutoría porque decía que ya no estaba en su clase, pero pienso que no es lo mismo ser tutora que profesora de historia. (Violencia docente)
- Llevo tres años en el CCH, soy autista, por ello puedo parecer “raro” o infantil o exagerado etc. Por ello durante toda mi vida en general he sido excluido por muchas personas, lo mismo me ha pasado con algunos compañeros en el CCH, ejemplos de esto:

Mi primer semestre en el CCH fue en línea así que no hubo interacción, sin embargo, en un trabajo en equipo mis compañeros lo hicieron sin preguntarme nada, ni tomarme en cuenta (no conozco las razones).

En el segundo semestre escuché a varios estudiantes reírse de mí, porque temblaba mucho por la ansiedad o porque me movía por la emoción (las razones fueron las estereotipias del autismo y síntomas de ansiedad y trastorno de angustia).

En el recursamiento del primer semestre los compañeros de mi equipo siempre me ignoraban y terminaron sacándome de una exposición, por lo que dejé de estar con ellos y tuve que hacerla con otro compañero al que también excluyeron por otras causas (las razones fueron que les parecí raro y por mi identidad de género).

- Algunas veces si he excluido a algún compañero o compañera debido a que hacen comentarios agresivos y porque discriminan a las personas que no son como ellos.
- Yo nunca excluiría a nadie, porque se siente feo que alguien te discrimine por algún defecto que según ellos tienes.
- No recuerdo haber excluido a nadie, la verdad me da igual, pues no me están haciendo ningún daño y no tendría por qué dañarlos a ellos.

Las interacciones estudiantiles en el contexto de postpandemia

¿El estudiantado cambió su visión escolar después de la pandemia?

- Nos afectó como estudiantes porque estuvimos mucho tiempo encerrados y fue muy difícil regresar y socializar en la escuela.

- Cuando llegué al CCH cada uno estaba en su rollo no sabía cómo relacionarme, además íbamos sólo la mitad del grupo y la otra parte en otra semana y no nos llevamos bien; cuando nos juntaron hubo mucho pleito entre todos, de hecho, hubo hasta peleas, siento que la pandemia nos perjudicó mucho en la vida social, por lo mismo que estas encerrado en ti mismo, ni sabes cómo iniciar una conversación, siento que eso fue lo que más pegó a todos.
- Me afectó más en lo emocional, yo antes era muy activa, hacia muchas cosas, tenía mucha energía y el estar sentada me generó muchos problemas en cuanto a mi proyecto de vida.
- Mi manera de pensar cambió al entrar de nuevo al Colegio, mi familia es muy conservadora y yo tenía otro pensamiento.
- Me afectó más en lo emocional que lo físico, dormía mucho y casi no comía y baje de peso.
- Me afectó más en las clases, en la secundaria fui una vez por semana, casi no aprendí mucho, cuando iba a la escuela me daba un montón de nervios, y pensaba ¿cómo voy a socializar? no conozco a muchas personas, después me fui acostumbrando.
- Me preguntaba cuando iba a clases ¿qué pensarán de mí? ¿habrá personas que no son compatibles con mi persona? ¿les caeré mal? ¿o habrá personas con las que no podré convivir? Tampoco te quieres quedar sola o solo.
- Genera miedo o ansiedad no conocer a alguien o cómo socializar, miedo al rechazo.
- Después de la pandemia prefiero las clases presenciales, prácticamente toda mi vida social está en la escuela, a parte creo que aprendo mejor.

- El hecho de estudiar ahora ya no garantiza un buen trabajo, los tiempos ya han cambiado.
- La escuela la veía como necesaria para conseguir trabajo, después, durante la pandemia eso cambió y pensé en dejar de estudiar para trabajar y aprender por mi cuenta dibujo.
- Entre al CCH, no quería estudiar para trabajar sino para aprender arte, en conclusión, no es que la pandemia haya cambiado mi percepción, la cambiaron otras cosas, sin embargo, por la pandemia tuve más tiempo para pensar sobre ello.
- Realmente la pandemia no debería afectar académicamente, el sistema educativo es el mismo.

II. Plantel Sur

Categoría I: identidad con el CCH

¿Qué sentido tiene el CCH para los estudiantes?

- El CCH es muy importante porque me da el pase reglamentado para continuar con una licenciatura en la UNAM.
- Pienso que estudiar en el Colegio me ayuda a crecer como persona.
- En la escuela aprendo nuevas cosas que me ayudan a superarme a mí misma.
- En el CCH aprendo a tener un pensamiento más autónomo.
- Se aprende a estudiar por uno mismo y nos ayuda adentrarnos al mundo real.
- Valoro del Colegio la autonomía y la convivencia que hay entre profesor-alumno.
- Entre otras cosas, el CCH nos enseña a ser autodidactas.

- Los estudios y la relación con otras personas en el CCH nos ayudan a expresarnos de mejor manera.
- Considero que lo importante de estudiar en el plantel es continuar con nuestros estudios, además, te brinda múltiples apoyos académicos.
- En el CCH he aprendido sobre mis maestros y compañeros no solo intelectualmente, sino también como personas.
- La escuela nos enseña a comprender cómo se comportan los distintos sectores o clases que integran la sociedad.
- Es una etapa importante de la vida ser estudiante del CCH, porque ahora tienes más responsabilidades, además de que conoces muchas personas y tienes una visión diferente del mundo.
- Me gusta el CCH, porque a diferencia de la prepa, te otorga mayor libertad.
- En el plantel he conocido buenas amistades, así como, aprender con buenos maestros como lo es el profesor de Lectura y Redacción.
- En el CCH hay mucha libertad, hay eventos culturales, mucho espacio y personas a quién conocer.
- En el plantel me gusta estar con gente de mi agrado.

Categoría II. Consumos culturales

¿Cuáles son los consumos culturales del estudiantado?

- Me gusta ir a las canchas de futbol y a las de basquetbol.
- Este semestre ha sido muy divertido, duermo en las áreas verdes con mis amigos.
- Me gusta convivir con amigos y compañeros en el plantel.

- Me encanta ir a las canchas del plantel y salir a Perisur.
- Ir a los eventos que a veces se realizan en las explanadas.
- Las actividades que se llevan a cabo dentro del plantel y que muchas veces los mismos alumnos organizan, también, cuando hay clase libre me gusta pasar el rato en la cafetería.
- Yo prefiero la lectura y el arte, más que andar en las fiestas.
- Me gusta convivir con amigos e ir a Six flags.
- Prefiero quedarme en casa porque no me gusta convivir con la gente.
- Me gusta el cine y el sabor de las palomitas, pero no me desagrada estar en mi casa porque me da comodidad.
- Me encanta ir a la cineteca a ver películas el ambiente me gusta.
- Prefiero quedarme en mi casa porque siento que estoy más a gusto.
- Me gusta quedarme en casa para hacer tareas, deberes o descansar, también salir con amigos, pero no mucho.
- A mí me gusta el teatro, porque es muy entretenido ver a los personales
- También, me gusta el teatro porque vives la experiencia en vivo.
- Prefiero quedarme en casa, porque a veces salir me quita mucho tiempo para hacer tareas.
- Prefiero quedarme en casa la mayor parte del tiempo, debido a que me gusta la tranquilidad y pasar el tiempo más cómoda.
- Realmente me gusta ir a lugares nuevos para expandir mis gustos.
- Yo prefiero quedarme en casa debido a que no me gusta salir mucho.

- Voy al teatro o alguna otra actividad relacionada con el arte porque me parece interesante.
- Ir a restaurantes, actividades artísticas en CU o en el Colegio.
- Me gusta escuchar rock en inglés como los Guns N' Roses.
- Yo prefiero escuchar música: rock, pop, regional mexicano mis bandas favoritas son Caifanes y Hombres G.
- Me gusta el pop (Michael Jackson) y grupos como los Guns N' Roses.
- Me gusta escuchar a Luis Miguel.
- Escucho rock en español, grupos como Zoe.
- Me gusta la música de Kpop, Indie pop, música clásica, Bts, new jeans.
- Me gusta mucho Teddy Hyde, The please tries y otros.
- Escucho música de Kpop y pop, TWICE y Taylor Swift.
- Entre mis géneros favoritos están el pop y el krushclub.
- Últimamente me gusta oír corridos tumbados y banda.
- Me gusta la música de Pedro Infante y músicos mexicanos más que nada por mis padres.
- Escucho corridos tumbados, Junior H y Natanael Cano y los duros de México.
- Mis gustos musicales se inclinan más hacia el pop y el Rock.
- Las bandas que más me gustan son Morat, Måneski y Hombres G.
- Me encanta ver series en Netflix.
- Me gusta Spotify por las canciones y los podcasts.
- Veo Trebel (*) y Pinterest.
- Prefiero YouTube ya que tiene mucho contenido y diversos creadores.

- Me gusta TikTok y ver series en Prime Video.
- A mí me gusta ver Disney Más.
- Prefiero Facebook y también cualquier plataforma con películas interesantes.
- Me gusta andar en bicicleta y visitar los parques.

() Trebel es una aplicación móvil para oír música de forma gratuita.*

Categoría III. Violencia escolar

¿Qué opinan sobre la violencia en la escuela?

- Considero que en la escuela si existe la violencia psicológica y se manifiesta con acciones que lastiman mentalmente a las personas vulnerables.
- Pienso que la violencia hace sentir mal a las personas que la sufren y a veces las llevaban a pensamientos negativos que dañan su salud.
- A veces la violencia excluye a las personas consideradas diferentes y los hace sentir menos, eso no está padre.
- La violencia es una forma de hacerla sentir mal a algunos compañeros.
- Pienso que todas aquellas acciones que te pueden afectar psicológicamente se considera violencia.
- Creo que las personas que son excluidas se terminan quedando solas y se vuelven bastante vulnerables a burlas y acoso.
- La violencia en la escuela es algo que no se puede cambiar.
- Considero que el hecho de no querer relacionarse con otras personas por motivos clasistas o raciales deja ver la pobreza de mentalidad de las personas que lo hacen.

- Porque estos comportamientos afectan a los demás al no poder tener una vida digna y al no ser respetados sus derechos.
- Creo que cualquier tipo de violencia hace daño a las personas.
- Porque haces que tus compañeros se sientan mal y considero que todo acto que perjudique a alguien de manera intencional es un acto de violencia.
- Cada uno es libre de expresar sus intereses y preferencias sin sentir que son malos.
- Cuando hay violencia en la escuela no permite la convivencia sana.
- Pienso que algunas actitudes que hacemos hacia los compañeros, aunque no los agredas físicamente, lo estás haciendo de manera psicológica.
- La violencia daña psicológicamente a las personas que la sufren, muchas veces las hacen creer que ellas son el problema, cuando en realidad son las otras personas, las que son violentas y groseras.
- Evito los problemas lo máximo posible y hasta ahora me ha ido bien.
- Nunca he agredido a ningún compañero ni compañera en la escuela.
- Que los violentos se pongan a estudiar en vez de andar haciéndole el feo a la gente.
- Para erradicar la violencia y la exclusión en el CCH se deben incluir talleres que traten los problemas desde diferentes posturas.
- Tratar de incluir a las personas que por sus condiciones sociales o personales les cuesta más trabajo integrarse.
- Realizar en el Colegio eventos y debates públicos, siento que se pueden modificar esas ideas absurdas de sexismo, clasismo y racismo, a través del debate respetuoso ya que hay muchos argumentos para señalar que es absurdo.
- Que se den pláticas o conferencias sobre estos temas.

- Creo que la solución está en uno mismo, tal vez, ir aprendiendo sobre las consecuencias que estos actos afectan a las personas.
- Que cada uno encuentre o relacione con un grupo de compañeros con el que se sienta cómodo.
- Hacer que los profesores tomen un poco de tiempo para hablar de este tema y si son testigos o son informados de algo así tomen de verdad cartas en el asunto
- Pienso que en las clases se deben integrar valores, tolerancia y respeto en las personas.

Categoría IV. Exclusión escolar

¿Cuáles son sus experiencias sobre la exclusión en la escuela?

- Yo, por lo general, no he tenido muchos problemas de este tipo.
- Si he vivido exclusión por parte de algunos compañeros y profesores por motivos que no entiendo ni conozco.
- Yo no he tenido experiencias de exclusión, pero si le sucedió a mi amiga y las que la molestaban fueron compañeras de nuestro salón.
- No he tenido ese tipo de experiencias, en los grupos en los que he estado no se percibía la exclusión hacia nadie.
- Tampoco he excluido a juzgado a ningún compañero, por ejemplo, tengo un amigo que es homosexual y de tez oscura y lo quiero muchísimo
- Yo nunca he excluido o discriminado a ninguna persona.
- Considero que no me incumbe meterme en las cosas de los demás, mientras no realicen cosas verdaderamente cuestionables o que sobrepasen los derechos de los demás.

- Excluir a otros estudiantes por razones de color de piel o problemas económicos me parece absurdo.

Las interacciones estudiantiles en el contexto de postpandemia

¿El estudiantado cambió su visión escolar después de la pandemia?

- Sí, hizo que me enfocara más en la escuela.
- Solo un poco, no estoy acostumbrada a estar entre tanta gente y me pongo incómoda o me dan ataques de pánico cuando estoy rodeada de mucha gente.
- Sí, bastante, ya era introvertida y después de la pandemia he hice más introvertida.
- Actualmente, posterior a la pandemia ya no soy tan sociable.
- Por supuesto, hasta cierto punto me hizo entender que no me queda mucho tiempo antes de que sea ya adulta y comience mi vida.
- La pandemia me hizo valorar mucho las clases presenciales.
- Me sentí un poco diferente después de todo lo que pasó, más ganas de vivir.
- Sí, al principio fue difícil acostumbrarse a volver de forma presencial y a acostumbrarse a pasar de estudiar a través de una pantalla a un salón de clases y aprender nuevamente a convivir.
- Durante ese periodo, aprendí a valorar la interacción física y lo que puedes aprender de otras personas de manera presencial.
- Realmente, se me han hecho más aburridas las clases presenciales y sin sentido, me gustaba más el modelo que se tenía anteriormente, las clases en línea.

- Si porque pude comparar y me di cuenta de la importancia que tienes al recibir educación rodeada de tantas facilidades que te da la familia, gracias por el esfuerzo de mis papás.