



Universidad Nacional Autónoma de México
Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales
Orientación en Sociología

(Des)Encuentros entre jóvenes-estudiantes de bachillerato y la escuela.
Estudio de caso de los estudiantes de bachillerato de la UNAM

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
Doctor en Ciencias Políticas y Sociales

Presenta:

Luis Antonio Mata Zúñiga

Tutor Principal:

Dra. María Herlinda Suárez Zozaya, CRIM-UNAM

Miembros del Comité tutor:

Dra. Susana García Salord, IIMAS-UNAM

Dr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá, IISUE-UNAM

Dra. María Elsa Guerrero Salinas, CCH-UNAM

Dr. Alejandro Canales Sánchez, IISUE-UNAM

Ciudad Universitaria, CD. MX.

septiembre 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

La presente tesis fue posible gracias a la participación y colaboración de muchas personas e instituciones. En primer lugar, quiero extender mi sincero agradecimiento a mi tutora, la Dra. María Herlinda Suárez Zozaya, quien además de contribuir a mi crecimiento académico y ser mi guía para la satisfactoria conclusión de esta investigación, me ha brindado el privilegio de su amistad y apoyo a lo largo de estos años. Espero que la creatividad, rigor y cuidado puesto en este trabajo reflejen la labor que María Herlinda imprimió en mi formación.

Agradezco a mi Comité Tutor y Lectores: Dra. Susana García Salord; Dr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá; Dra. María Elsa Guerrero Salinas; y Dr. Alejandro Canales Sánchez, con quienes tuve la oportunidad de discutir mis avances y enmendar mis tropiezos en la tesis. Me precio de haber tomado clases en sus aulas, de coincidir en diferentes foros académicos, y de seguir aprendiendo de ustedes siempre.

Al Seminario de Investigación en Juventud, espacio que hace años considero mi casa y en donde he tenido la oportunidad de participar en diferentes investigaciones y proyectos académicos. Los hallazgos y reconocimiento que ha recibido esta investigación sin duda se deben en buena medida al impulso y apoyo constante del SIJ-UNAM. A José Antonio, Bernabé, Enrique, Merarit, Blanca, Araceli, Jaime, Mónica y Javier, muchas gracias por todos estos años de complicidad, afecto, trabajo y esfuerzo. Para mí, ser parte de este equipo siempre ha sido motivo de orgullo.

Al Grupo de investigación: “Aspiraciones de jóvenes universitarios en contextos de desigualdad” coordinado por la Dra. Lorenza Villa Lever, en el Instituto de Investigaciones Sociales, y del cual me enorgullece formar parte. A Aurora, Mery, Ariadna, Patricia, Mari Carmen, Karla, Rosy, Alejandro Canales y Alejandro Sánchez. Compartir nuestro trabajo, acuerdos y discusiones cada quince días ha enriquecido mi investigación y me ha permitido conocer nuevos enfoques y líneas de estudio para seguir abordando la relación jóvenes y escuela.

Al Dr. Enrique de la Garza Toledo, quien contribuyó a mi investigación con su trabajo; y por haberme dado la oportunidad de asistir al Curso “Metodología

Configuracionista para la Investigación en Ciencias Sociales”, que imparte en la UAM-Iztapalapa. A la Dra. Leticia Pogliaghi, por impulsar este proyecto y apoyar mi ingreso al doctorado.

A los estudiantes, profesores, directivos y padres de familia que me abrieron las puertas de los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades, gracias por permitirme entrevistarlos, conversar y compartir con ustedes un sinnúmero de experiencias y recuerdos.

Quiero dedicarle este logro nuestro a Armida, por su amor y apoyo incondicionales. Compartir contigo los avances de tesis, escuchar tus críticas y descubrir tu entusiasmo por mi trabajo han sido definitivos para su conclusión. Gracias por confiar en mí, y por estar siempre presente, pero, sobre todo, por tu paciencia para finalizar este proyecto.

A mis padres, por insistir tanto en eso de *asistir a la escuela*. Luego de mucho tiempo, mucho sacrificio y mucha paciencia, podemos decir que llegamos. Después de ese primer día que regresé a casa y dije: *ya fui a la escuela; ya soy alguien en la vida*, nadie me anticipó sobre todo lo que vendría después... A ti mamá, por tu necia insistencia de apostarle a los estudios.

A mis compañeros y amigos de toda la vida, Rodrigo, Roberto, Héctor y Cristóbal, por estar siempre conmigo. También extendiendo mi agradecimiento a Heber Soto, quien además de apoyarme como profesor adjunto en las materias que imparto en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; en varias ocasiones ha sido mi interlocutor con los jóvenes-estudiantes de la UNAM a lo largo de esta investigación.

Al Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por impulsar este proyecto; por fomentar la discusión y crecimiento intelectual de tesis interesados en el estudio de lo social; por el privilegio de realizar mis estudios de doctorado y por los apoyos recibidos para la realización de esta investigación.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por formarme académicamente y como persona; desde mi primer día de ingreso como estudiante de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Índice

Introducción	11
Esquema 1. Planteamiento del problema visto desde la perspectiva configuracionista ...	21
Esquema 2. Reconstrucción de los significados atribuidos al bachillerato de la UNAM por sus estudiantes.....	22
Capítulo 1. Precisiones conceptuales y la perspectiva configuracionista	25
1.1. Sobre la noción de (des)encuentro en nuestra investigación	26
1.1.1. Los (des)encuentros y la doble condición de joven y de estudiante	31
1.1.2. La condición juvenil.....	35
1.1.3. Ser joven y su relación con la escuela.....	37
1.1.4. Ser estudiante y su relación con el bachillerato	43
1.1.5. Los estudiantes como jóvenes en la investigación educativa.....	47
1.2. Segmentación de la oferta educativa en la Zona Metropolitana del Valle de México y la heterogeneidad como referente analítico	54
1.3. La perspectiva configuracionista. Un uso reconstructivo de la teoría para pensar la realidad en movimiento	62
1.3.1. Sobre el concepto de configuración	69
1.3.2. Sobre los códigos culturales.....	76
1.3.3. Sobre estructura y acción	78
1.3.4. Sobre la definición de subjetividad en nuestro estudio	83
1.3.5. Sobre los significados y sentidos	88
1.4. Planteamiento metodológico.....	93
1.4.1. Estrategia metodológica	95

1.4.2.	La recuperación de la información desde lo cualitativo.....	100
1.4.3.	La recuperación de la información desde lo cuantitativo.....	102
Capítulo 2. El bachillerato en México: mandatos y consignas presentes en este nivel educativo.....		105
2.1.	El discurso de la modernidad y su relación con la educación.....	106
2.2.	Recuento histórico de las consignas y mandatos atribuidos al bachillerato nacional.....	111
2.2.1.	El proceso de masificación: La consigna de ser estudiante	121
2.2.2.	Las reformas de 1970 y la consigna por la bivalencia en la Educación Media Superior.....	124
2.2.3.	La Reforma Integral de la Educación Media Superior y la consigna por dotar de identidad al bachillerato.....	129
2.3.	Reformas a los planes de estudio del bachillerato de la UNAM	138
Capítulo 3. El bachillerato de la UNAM y sus estudiantes		149
3.1.	El bachillerato de la UNAM	149
3.1.1.	La Escuela Nacional Preparatoria, antecedente del bachillerato en México....	150
3.1.2.	El Colegio de Ciencias y Humanidades, una propuesta diferente.....	155
3.2.	Semejantes y distintos. Los estudiantes de bachillerato de la UNAM	160
3.2.1.	Algunos rasgos, características y condiciones de los estudiantes	169
Capítulo 4. Configuraciones de búsquedas y (des)encuentros a partir de los significados (re)construidos por los estudiantes		185
4.1.	El bachillerato como medio para llegar a la Universidad	186
4.2.	La escuela como medio “para ser alguien en la vida”	198

4.3. El bachillerato como espacio para la adquisición de mayor autonomía y de nuevas responsabilidades	206
4.4. La escuela como espacio para la vida juvenil.....	216
a) El espacio escolar como territorio de la vida juvenil.....	218
b) Aquí todos somos iguales, pero unos somos más iguales que otros. La escuela como espacio de diferenciación.....	224
c) La escuela como espacio de acogida	230
4.5. El bachillerato como espacio de formación	235
a) La formación escolar en la UNAM.....	235
b) El gusto por estudiar	237
c) La relación con los profesores	239
d) Contar con una cultura general	244
4.6. El bachillerato como espacio de inclusión que reconoce la diversidad.....	249
4.7. El bachillerato como espacio de encuentro para la formación y participación política	254
Conclusiones.....	265
Referencias bibliográficas.....	285
Leyes, acuerdos y decretos consultados.....	302
Anexo Metodológico	303
1) Relaciones entre Campos, Conceptos ordenadores, Dimensiones e Indicadores.....	305
2) Significados clave	309
3) Reseña del trabajo de campo	310

Encuesta a Estudiantes de Bachillerato de la UNAM 2014.....	310
Realización de entrevistas.....	312
Observaciones.....	318
4) Guiones de entrevista.....	320
Guion de entrevista a estudiantes.....	320
Guion de entrevista a profesores.....	324
Guion de entrevista a directivos.....	326
Guion de entrevista a padres de familia.....	328
Guion de observación en los planteles.....	330
Anexo de Tablas.....	333
Tabla 2. Población total de bachillerato de la UNAM de 1960 a 2019.....	333
Tabla 3. Población de primer ingreso al bachillerato de la UNAM por edad	334
Tabla 4. Principal sostén económico de los estudiantes de bachillerato de la UNAM de 1985-2018	335
Tabla 5. Población de primer ingreso al bachillerato de la UNAM por estado civil de 1985-2018	336
Tabla 11. Número de aciertos para ingresar al bachillerato de la UNAM por planteles (años)	337

RESUMEN

La relación jóvenes-estudiantes y escuela normalmente ha sido abordada desde los estudiantes como actores escolares en la escuela, pero se reflexiona poco sobre los estudiantes como jóvenes y las interacciones entre vida juvenil y vida escolar en tanto constructoras de la experiencia escolar. Esta tesis propone contribuir al estudio de la relación jóvenes-estudiantes y escuela, al aportar un desarrollo teórico con sustento empírico, a través de un enfoque relacional que articula la investigación educativa y la investigación en juventud.

Para ello, se utilizan las nociones de condición juvenil y (des)encuentro para analizar las configuraciones de significado que los jóvenes-estudiantes del bachillerato de la UNAM atribuyen a la escuela, a partir de una metodología configuracionista que reconstruye las relaciones entre estructuras, subjetividades y acciones desde una epistemología crítica.

Además, se estudian los fines y funciones del bachillerato en México para conocer su construcción en el tiempo, e identificar cómo se relacionan con los significados y sentidos que le atribuyen en el presente los jóvenes-estudiantes; se identifica la composición social de los estudiantes del bachillerato de la UNAM, cuáles son sus condiciones materiales y simbólicas para relacionarse con la escuela; y qué papel juega este bachillerato universitario en la segmentación de la oferta educativa en la Zona Metropolitana del Valle de México.

Las configuraciones analizadas muestran diferentes formas de encuentro y desencuentro con la escuela que responden a distintas búsquedas, las cuales dan cuenta de la heterogeneidad de los actores, así como de las diferencias entre los planteles y de las relaciones sociales que se construyen en el espacio escolar como territorio de la vida juvenil.

Las técnicas de recolección utilizadas en esta investigación son tanto cuantitativas como cualitativas: La Encuesta a Estudiantes de Bachillerato de la UNAM, 2014; observaciones en campo; entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión realizados con jóvenes-estudiantes de los 14 planteles que componen al bachillerato de la UNAM; además de profesores, autoridades de los planteles y padres de familia.

Palabras clave: jóvenes, estudiantes, bachillerato UNAM, significados, configuraciones, (des)encuentros.

ABSTRACT

The relationship between students and school has been commonly approached as school actors, but little is reflected on students as young people and the interactions between youth life and school life as builders of the school experience. This thesis aims to contribute the study of the relationship between young people-students and school, by providing a theoretical development with empirical support, through a relational approach which articulates educational research and research on youth.

The notions of youth condition, agreements and disagreements are used to analyze the configurations of meaning that young people-students from bachillerato UNAM attribute to the school, based on a configurational methodology that reconstructs the relationships between structures, subjectivities and actions from a critical epistemology.

The purposes and functions of the high school in Mexico are studied to know its construction over time, and to identify how they are related to the senses and meanings that young students attribute to it in the present; the social composition of the high school students from UNAM is identified, what are their material and symbolic conditions to interact with the educational system; and what role does this pre-university school play in the segmentation of the educational offer in the Zona Metropolitana del Valle de México.

The configurations analyzed show different forms of agreement and disagreement with the school that respond to different searches, which aware about actors heterogeneity, as well as the differences between the schools and the social relations that are constructed at school space as a youth life territory.

The techniques used in this research are quantitative and qualitative: The Survey of bachillerato UNAM students, 2014; field observations; semi-structured interviews and discussion groups carried out with young people-students from the 14 schools of bachillerato UNAM; as well as teachers, school authorities and parents.

Keywords: youth, students, UNAM, high school, meanings, configurations, agreements, disagreements.

Introducción

En la presente investigación analizamos la atribución de significados a la escuela por parte de los jóvenes-estudiantes de bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La construcción del objeto de estudio se fue desarrollando a la par del proceso de investigación; teniendo como primer antecedente el *Seminario de Intercambio en Educación Media Superior* llevado a cabo en abril de 2013, convocado por dos instituciones de la UNAM: el Seminario de Investigación en Juventud y el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. En ocasión del Seminario los ponentes expusieron, entre otros temas, diversas aproximaciones metodológicas y analíticas para estudiar el espacio escolar, las interacciones entre los estudiantes, las expectativas asociadas a los estudios de bachillerato, e identificaron algunos significados que los estudiantes dan a sus experiencias en la escuela.

Un aporte relevante lo presentaron María Elsa Guerrero Salinas y María Irene Guerra Ramírez, luego de subrayar que la escuela no sólo constituye una institución educativa, sino un lugar de *vida juvenil*. Este aspecto, desarrollado ampliamente en sus investigaciones (Guerra Ramírez, 1998, 2000; Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, 2004; Guerrero Salinas, 1998, 2000), considera a la escuela no sólo como un espacio al que asisten los jóvenes en calidad de estudiantes, sino que también representa un territorio en el cual despliegan y viven “su juventud”. Esta aproximación parte de que no por el hecho de estar en la escuela los estudiantes dejan de ser jóvenes, lo cual suele ser puesto en segundo orden desde la óptica institucional, pero no así por los jóvenes-estudiantes en su día a día, quienes acumulan diversas experiencias y construyen subjetividades en su relación con la escuela, sin que éstas sean necesariamente escolares.

Desde este punto de partida se reconoce a la escuela como un territorio de la vida juvenil, en donde los estudiantes construyen significados en contextos situados. Esto permite problematizar la relación entre jóvenes-estudiantes y escuela desde una perspectiva distinta. Como común denominador está la idea de que los jóvenes deben ir a la escuela para formarse y prepararse para el futuro, sustentada social y culturalmente en un conjunto de

ordenamientos y discursos prescriptivos, desde los cuales la sociedad establece qué deben hacer y cómo deben pensar los jóvenes a cierta edad. Tales ordenamientos y discursos son encarados de distinta forma por los estudiantes desde su *condición juvenil* y desde su constitución social como individuos. Esto trae consigo significaciones e interacciones dinámicas que se configuran en formas particulares de ser, de estar y de hacer en el mundo, y en su relación con la escuela. Dichas formas son recuperadas en esta tesis a manera de encuentros y desencuentros, los cuales se definen a través de la articulación dinámica de determinadas estructuras, subjetividades y acciones que intervienen en la experiencia subjetiva y social de jóvenes heterogéneos, situados como estudiantes en espacios escolares diferenciados.

La relación jóvenes-estudiantes y escuela usualmente ha sido abordada desde los estudiantes como actores escolares en la escuela, dejando de lado su doble identidad. En el campo de la investigación educativa proliferan los estudios que presentan indicadores de cobertura, rezago, exclusión, abandono y reprobación. También existe literatura importante en cuanto a la composición social de los estudiantes de diferentes opciones educativas, por mencionar algunas líneas de trabajo. Sin embargo, en la mayoría de estas aproximaciones se observa a los jóvenes como matrícula; es decir, desde una concepción que pretende homogeneizarlos y reproduce sobre ellos estereotipos que invisibilizan su diversidad sociocultural y experiencias escolares. En este tipo de estudios se reitera la idea de considerar al sujeto que asiste a la escuela como estudiante y no cómo joven-estudiante. Esto se traduce en un problema de aproximación que desestima las significaciones y construcciones de sentido asociadas con la experiencia de ser joven y de asistir a la escuela en ese momento de sus vidas.

Por su parte, en los estudios sobre juventud ha habido cierta preferencia por investigar a los jóvenes “extraordinarios”; a los “marginales”, y no así a los jóvenes estudiantes. En esta disciplina de conocimiento existe una variedad de textos que indagan sobre las tribus urbanas o las llamadas subculturas juveniles, acerca de los jóvenes en situación de calle, los vínculos de la juventud con la violencia, los jóvenes y la drogadicción, jóvenes y migración, etcétera. Si bien es cierto que la investigación sobre los estudiantes también ha sido tema de interés

por parte de los juvenólogos, los estudiantes han sido poco estudiados como sujetos jóvenes en su especificidad; aspecto sobre el cual deseamos ahondar en el presente trabajo.

A propósito de los problemas en la relación jóvenes-estudiantes y escuela, algunos especialistas consideran que en México existe un creciente malestar social frente al bachillerato nacional (Weiss, 2012a) lo que explicaría, entre otras cosas, los graves problemas de absorción que hay en algunas regiones, el bajo rendimiento académico de los estudiantes, a quienes se les acusa de tener poco interés por los estudios, de abandono y desafiliación institucional. Además, al bachillerato se le reprocha la insuficiente preparación de sus egresados, lo anacrónico de sus planes curriculares y métodos de enseñanza-aprendizaje, y se le endosa lo infructuoso que resulta como medio para ingresar al mundo laboral (Suárez Zozaya, 2010). Posiblemente, el problema más grave sea que la escuela, en general, parece cada vez más limitada para brindar a los jóvenes una visión optimista de futuro.

Pero, pese a todas las críticas y a las escasas certezas que ofrece, la asistencia a la escuela, en sus muy diversas modalidades y tipos educativos, continúa siendo una estrategia empleada por buena parte de los jóvenes y de sus familias como una manera de enfrentar el *futuro* que se percibe socialmente riesgoso, principalmente en lo que se refiere a los procesos de inclusión, conservación del estatus y de movilidad social. De hecho, el tema de las oportunidades de acceso, las aspiraciones educativas y laborales, así como la valoración de la asistencia a la escuela como mitigador del riesgo social, son factores relevantes de los *(des)encuentros* en la relación jóvenes-estudiantes y escuela; de ahí la relevancia de entender la complejidad de esta relación y cómo se construyen significados, sentidos, e interpretaciones sobre la escuela por parte de actores heterogéneos en contextos socioculturales y educativos distintos.

En este orden de ideas, se aborda el problema de investigación desde la sociología como disciplina de conocimiento y, a través de una perspectiva relacional, se articulan aproximaciones recuperadas de la *investigación educativa* y de los *estudios en juventud*. En este sentido, el concepto *condición juvenil* constituye un instrumento teórico central para

articular una *zona de contacto* (Sandoval García, 2009) entre ambas aproximaciones para el estudio de los jóvenes-estudiantes y sus (des)encuentros con la escuela. Este concepto pone énfasis en la juventud como una construcción sociocultural, históricamente definida y permite entender que el “ser joven” no queda agotado frente a los discursos, *consignas* y *mandatos sociales* que lo impactan desde el mundo adulto, sino que los jóvenes tienen *capacidad de agencia*; es decir, que a través de sus acciones y decisiones cuentan con la capacidad de orientar sus vidas e incidir sobre los ordenamientos estructurales. En este sentido, el futuro está en construcción y depende de la acción viable de los individuos y de las decisiones que tomen para diseñarlo y construirlo. La condición juvenil -como concepto ordenador- se recupera en la investigación desde la posibilidad de disputar el presente como lo dado, por parte de los jóvenes como actores sociales de su tiempo.

Desde este posicionamiento nos ubicamos en una epistemología crítica; que parte de una perspectiva no sistémica, sino configuracional (De la Garza Toledo, 2001). Lo que implica un tratamiento de las variables en donde se incluyan relaciones fuertes (causales) junto con débiles (del sentido común, percepciones, reglas entre actores, etcétera), además de estar abierta a la aparición de la contradicción en los casos observados. Esta perspectiva de conocimiento mira a la realidad en movimiento y articula, de manera dialéctica, estructuras, subjetividades y acciones en situaciones concretas.

Por su parte, al reconocer que los (des)encuentros se dan en contextos situados, históricamente obliga a estudiarlos desde la realidad específica del bachillerato mexicano, la cual está profundamente marcada por la segmentación institucional y la desigualdad social. Este contexto obliga abordar la heterogeneidad y fragmentación del sistema escolar. Y, en aras de la concreción y la especificidad, la presente investigación se restringe a estudiar a los jóvenes-estudiantes matriculados en el bachillerato de la UNAM.

Cabe subrayar que la Universidad Nacional no representa un conjunto social unificado, sino que se caracteriza por tener un alto grado de segmentación institucional. Existen diferencias importantes por subsistema, por plantel y turno, de tal manera que ser estudiante de este bachillerato universitario no implica necesariamente compartir prácticas,

percepciones, experiencias, formas de pensar o adscripciones identitarias juveniles o estudiantiles; además de que al interior de cada uno de los planteles tampoco ocurren necesariamente las coincidencias. Las prácticas y los códigos diferenciados guardan relación con las desigualdades sociales derivadas, entre otras causas, de los orígenes sociales, antecedentes escolares y de atributos específicos de la persona. Por lo tanto, “se ha de considerar que a desiguales condiciones de partida y a modelos de bachillerato disímiles, corresponden distintas miradas, de modo que el significado atribuido varía según el perfil subjetivo del estudiante” (Mancera Cardós, 2013, p.48).

Considerando lo anterior y, a partir de una perspectiva configuracionista que enfatiza el estudio de las relaciones entre sujetos con estructuras y a éstas con las significaciones e interacciones, se movilizan conceptos clave en nuestra investigación, tales como el de *condición juvenil*, desde el cual nos apoyamos para conocer los posibles *encuentros* y *desencuentros* de la relación jóvenes-estudiantes y escuela; identificando la *heterogeneidad* de los sujetos, así como la *segmentación institucional* que va dando forma a sus *experiencias escolares*. En consecuencia, se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Comprender los significados atribuidos a la escuela por parte de los estudiantes de bachillerato de la UNAM, reconociendo configuraciones de búsquedas, encuentros, desencuentros y re-significaciones.

Objetivo particular:

Identificar los códigos culturales que están en juego en la relación entre estructuras-subjetividades-acciones para los estudiantes de bachillerato de la UNAM, en el marco de su condición juvenil, y de las situaciones concretas que experimentan.

A partir de estos objetivos se pretende dar respuesta a las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué significados atribuyen a la escuela los estudiantes de bachillerato de la UNAM?

2. ¿Cómo se configuran tales significados en relación con la experiencia subjetiva y social de ser joven-estudiante del bachillerato UNAM?
3. ¿Qué (des)encuentros y nuevas significaciones se configuran en estos jóvenes respecto a las búsquedas construidas a través de las significaciones prescritas socialmente, y al prestigio de ser estudiante de este bachillerato universitario?
4. ¿Cómo operan, articulan y vinculan la segmentación institucional y la heterogeneidad estudiantil en la configuración de significados, búsquedas y des(encuentros) de los jóvenes estudiantes con la escuela?

En términos metodológicos la tesis subraya los *aspectos relacionales*, lo cual exige concebir la *realidad en movimiento* e identificar zonas de contacto: entre disciplinas de conocimiento, identidades, estructuralidades y subjetividades, prácticas y experiencias, tiempos, espacialidades, etc. Para lograrlo, esta tesis articula “lo normativo y lo analítico” (Sandoval García, *Ibid.*, p. 188) haciendo uso de la investigación empírica, para luego procurar exponer los resultados mediante una argumentación coherente que consiga aportar al conocimiento disponible.

Al hacer referencia sobre la articulación entre “lo normativo y lo analítico”, también se recuperan aquellas aproximaciones en el trabajo de campo en donde el investigador se propone analizar las interrelaciones entre las regularidades estructurales de carácter normativo y los comportamientos particulares de los individuos, e incluir las variaciones y cambios como aspectos relevantes. En otras palabras, analizar “lo normativo”, como objetivaciones sociales de la conducta, supone también entenderlas desde el uso y manipulación que los individuos particulares hacen de ello para que sirva a determinados fines en situación concreta (Van Velsen, 2007). Esta aproximación incluye las variaciones recuperadas desde “lo analítico” en la interpretación general sobre lo investigado y descrito; para construir teórica y analíticamente más allá del modelo abstracto desde el cual se partió inicialmente en la investigación. Esto permite abrirse a lo inesperado como parte del proceso de conocimiento. En consecuencia, las configuraciones resultantes no se verificaron en la investigación, sino que se fueron construyendo en un proceso constante de desarticulación y

articulación para explicar y comprender las atribuciones de significados sobre la escuela por parte de los jóvenes-estudiantes del bachillerato de la UNAM.

Con este propósito se recuperan fuentes de información históricas y empíricas, optando por el desarrollo de técnicas mixtas, tanto aquellas de carácter cuantitativo como cualitativo. El relevamiento cuantitativo contempló el análisis de la información estadística obtenida de la Encuesta a Estudiantes de Bachillerato de la UNAM 2014 (EEBUNAM-2014) con una muestra de 5,806 registros; además de otras estadísticas oficiales. Mientras que el trabajo cualitativo comprendió 57 entrevistas semiestructuradas individuales, y cinco en grupo con los estudiantes; así como seis a profesores; cuatro a autoridades y cuatro a padres de familia; además de múltiples observaciones y registros en campo. La información recabada del total de estas aproximaciones correspondió a los 14 planteles que componen al bachillerato de la UNAM; cinco del Colegio de Ciencias y Humanidades y nueve de la Escuela Nacional Preparatoria.

Las fuentes empleadas para la reconstrucción de las configuraciones de significado se dividieron de la siguiente manera:

- 1) **Históricas:** Recupera la génesis y evolución de distintas prescripciones y significados en el tiempo a través de los cuales la sociedad mexicana ha construido una definición respecto de lo que supone ser un estudiante de bachillerato y, concretamente, de la UNAM. Con esto en mente se analizan:
 - a. El discurso de la modernidad y su relación con la educación y la juventud.
 - b. Cambios y características de la estructura, legislación y normatividad mexicana en torno a la educación y, particularmente, sobre la educación media superior.
 - c. El bachillerato de la UNAM: génesis, desarrollo, reformas y segmentación de su oferta educativa.
- 2) **Empíricas:** Red de relaciones en movimiento y códigos culturales desde los cuales los sujetos construyen configuraciones subjetivas para la atribución de significados a determinadas estructuras, intercambios, prácticas y experiencias en la escuela. Para

la reconstrucción de estas fuentes se integran enfoques cualitativos y cuantitativos basándonos en el principio de complementariedad metodológica.

- a. Cuantitativas: Se analiza la Encuesta de Estudiantes del Bachillerato de la UNAM 2014, a fin de visibilizar la composición social de los estudiantes de este bachillerato y cómo se articulan la segmentación institucional con la heterogeneidad estudiantil al interior de este bachillerato, dando cuenta de la manera en que se estructuran las oportunidades educativas y la reproducción de desigualdades sociales.
- b. Cualitativas: Se analizan las entrevistas realizadas a estudiantes, padres de familia, maestros y funcionarios del bachillerato UNAM, procurando identificar los significados atribuidos a la escuela por parte de los jóvenes-estudiantes mediante la configuración que realizan de diversos códigos culturales.

Para el desarrollo de la investigación propuesta, el orden de exposición se definió de la siguiente manera: En el *Capítulo 1. Precisiones conceptuales y la perspectiva configuracionista*, damos cuenta de los conceptos ordenadores de la investigación. A continuación, se desarrolla la perspectiva de la doble condición de los sujetos, en donde además de abordarlos como estudiantes que se encuentran en la escuela, se incluye la condición juvenil como categoría analítica que permite analizar las prescripciones sociales derivadas de estas identidades simultáneas. Dicha aproximación posibilita conocer a sujetos situados en contextos particulares, y verifica la producción social de éstos en el marco de diferentes coincidencias y tensiones, encuentros y desencuentros. Posteriormente, se recuperan los hallazgos de la doble condición en la investigación educativa nacional, destacando las zonas de contacto con la tradición de los estudios en juventud.

Para comprender la atribución de significados por parte de los sujetos en situaciones concretas, partimos de la perspectiva de las configuraciones como una exigencia teórico-metodológica, capaz de identificar e interpretar los códigos culturales presentes entre los sujetos; dando cuenta de cómo juegan las prescripciones de joven y estudiante en sus intercambios. Además, se echa mano de los conceptos de fragmentación, segmentación,

heterogeneidad, desigualdad y diferencia para visibilizar las condiciones objetivas y subjetivas entre los sujetos, sucedidos en el marco de una red de relaciones en movimiento.

En conjunto, dicho abordaje plantea construir y reconstruir teórica y analíticamente a los sujetos desde su doble condición, así como a la relación que los estudiantes mantienen de cara a la oferta educativa en la Educación Media Superior (EMS) en la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM) y, en particular, al bachillerato de la UNAM. Esta propuesta de análisis apuesta a la idea de que ser joven y ser estudiante se verifica en la realidad de sujetos situados, quienes despliegan diversas prácticas, estrategias, y significaciones en el marco de configuraciones particulares en movimiento, tanto objetivas como subjetivas.

A continuación, se desarrollan el planteamiento y la estrategia metodológicas desde la perspectiva de las configuraciones, en concordancia con las definiciones teóricas y conceptuales presentadas anteriormente. También damos cuenta de la integración de los enfoques cualitativos y cuantitativos utilizados para analizar la información empírica recabada. En relación con esto último, cabe mencionar que todas las precisiones derivadas del trabajo de campo, además de las relaciones entre Campos, Conceptos ordenadores, Dimensiones e Indicadores para sistematizar la información; y los Significados clave encontrados pueden consultarse en el Anexo metodológico de esta investigación.

En el *Capítulo 2. El bachillerato nacional. Mandatos y consignas modernas*, se recupera la historia del bachillerato nacional a través de los mandatos legales que lo han constituido, y las principales consignas sociales asociadas a éste en el tiempo. Con el registro histórico del bachillerato como recurso analítico de la investigación se procura recuperar las lógicas, tensiones y orientaciones sociales y políticas que han incidido en el presente de esta institución; además, se propone explorar si algunos de dichos mandatos y/o consignas hoy día permanecen, para identificar luego -en caso de que persistan- si influyen en las significaciones que los jóvenes-estudiantes del bachillerato de la UNAM atribuyen a la escuela y a sus estudios de bachillerato.

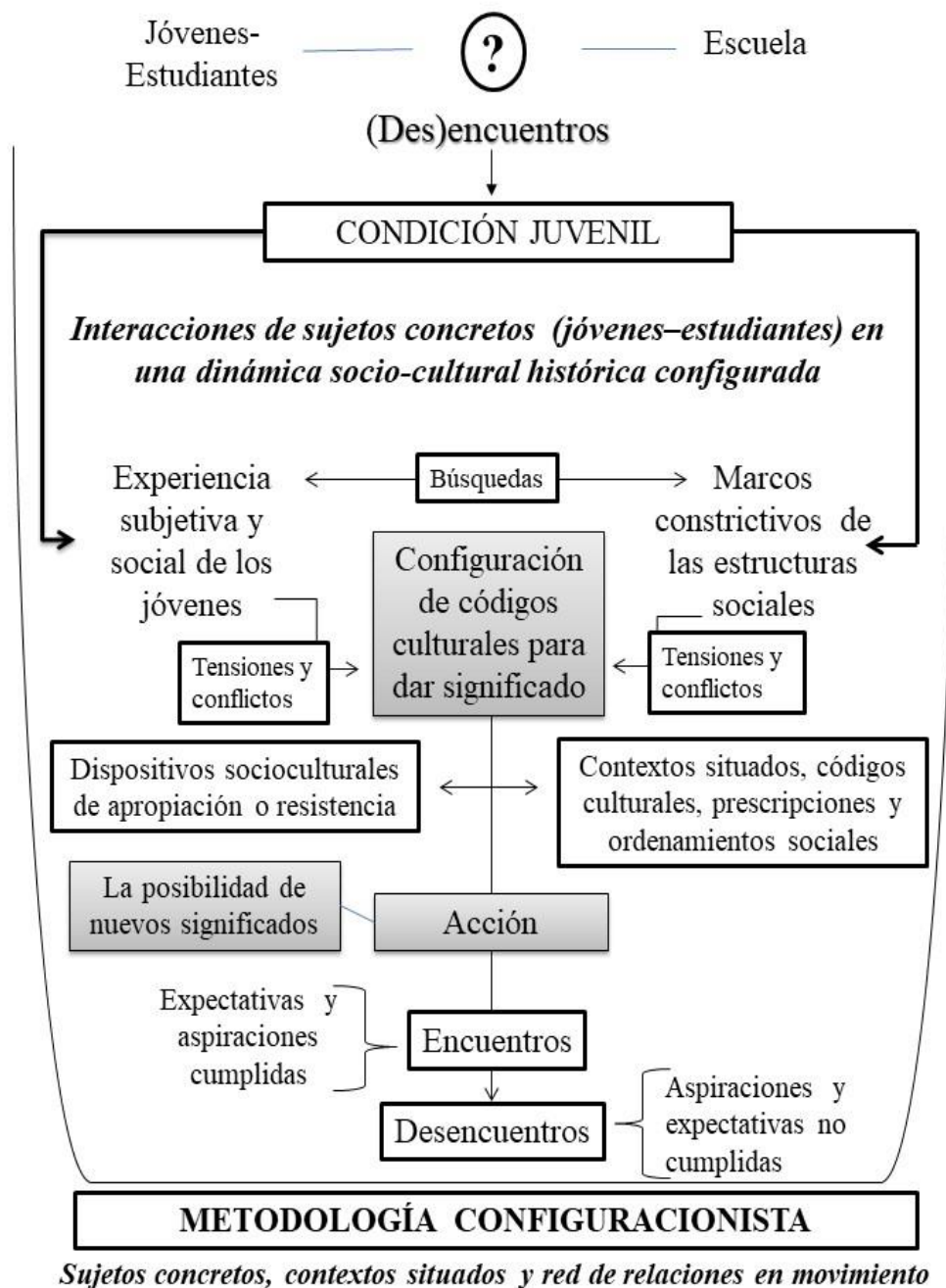
En el *Capítulo 3. El bachillerato de la UNAM y sus estudiantes*, se desarrolla la tradición del bachillerato de la UNAM y las diferencias que comportan los dos subsistemas

que lo integran. Asimismo, a través de los resultados arrojados por la Encuesta a Estudiantes de Bachillerato de la UNAM en 2014 (EEBUNAM, 2014), así como de otros datos oficiales, se presentan algunos rasgos y características particulares que dan cuenta de la composición social de sus estudiantes. Derivado del análisis descriptivo de la información estadística se sintetizan algunos hallazgos que permiten establecer las semejanzas y diferencias entre los estudiantes.

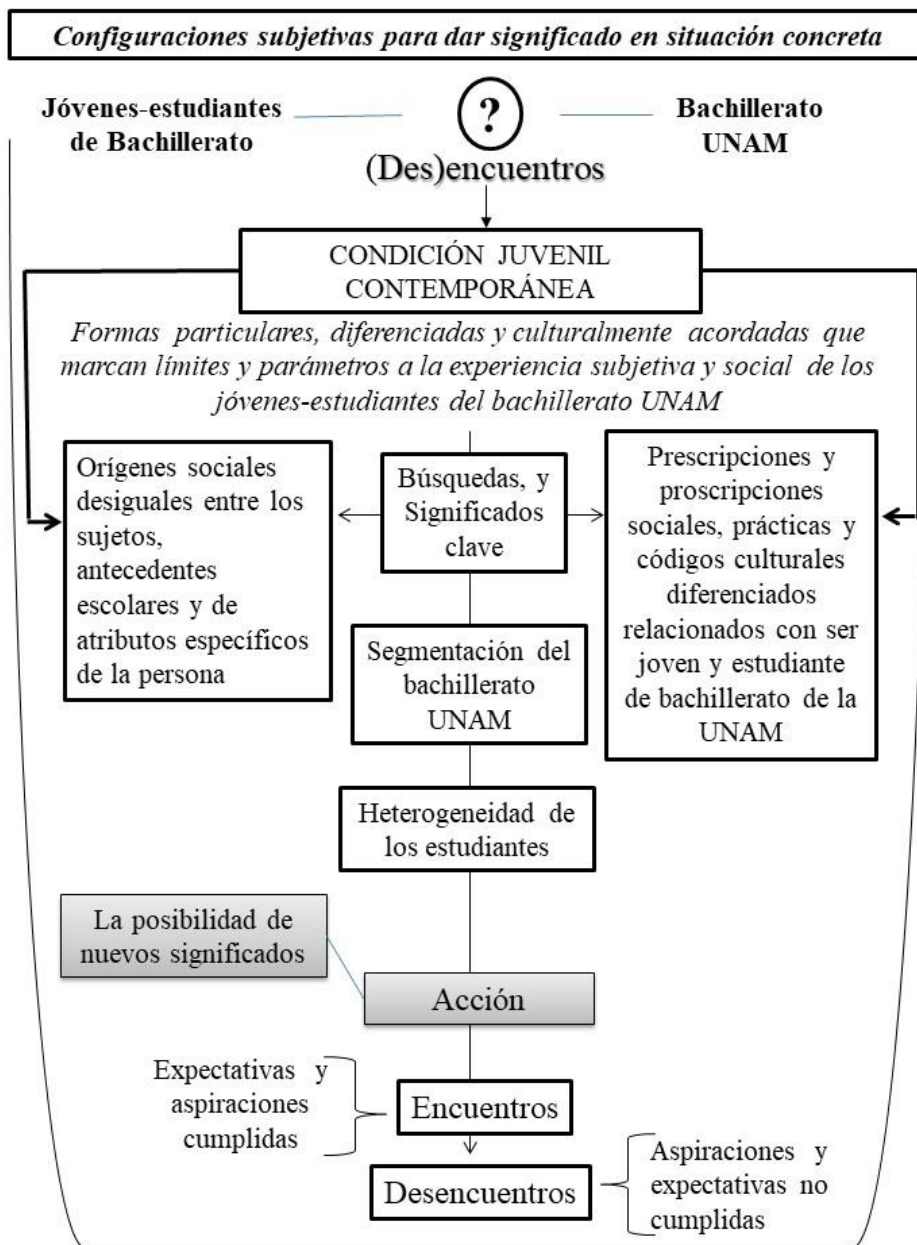
Finalmente, en el *Capítulo 4. Significados atribuidos al bachillerato de la UNAM por sus estudiantes*, se analizan, mediante el programa de cómputo Atlas Ti, las entrevistas semiestructuradas realizadas a los estudiantes en los diferentes planteles de este bachillerato, identificando aquellos códigos culturales desde los cuales reconstruir analíticamente las configuraciones de significado resultantes. Esto, a fin de comprender las atribuciones de significado sobre la escuela, destacando las articulaciones entre estructuras, subjetividades y acciones a través de los distintos contextos situados de los entrevistados.

A fin de ilustrar la manera en que nos planteamos recuperar los conceptos ordenadores y la metodología configuracionista en nuestra investigación, a continuación, se presentan los esquemas correspondientes al planteamiento del problema y su recuperación para analizar el estudio de caso propuesto.

Esquema 1. Planteamiento del problema visto desde la perspectiva configuracionista



Esquema 2. Reconstrucción de los significados atribuidos al bachillerato de la UNAM por sus estudiantes



Antes de iniciar con el desarrollo de los capítulos de la tesis, deseamos precisar que cuando hablamos de “los jóvenes” lo hacemos en un sentido neutro, es decir, vale tanto para las mujeres como para los varones que formaron parte de nuestra investigación. En todo momento tenemos presente las diferencias de género y, siempre que sea necesario, en el

análisis se realizarán las precisiones pertinentes. Sin embargo, optamos por redactar de este modo con el fin de hacer más ligera la lectura.

Capítulo 1

Precisiones conceptuales y la perspectiva configuracionista

El desarrollo conceptual que se expone a continuación no corresponde propiamente a un marco teórico, sino que es producto de varias reflexiones sobre el objeto de estudio; sobre el tratamiento de los jóvenes-estudiantes en su doble condición; sobre las herramientas analíticas; y sobre el planteamiento y estrategia metodológica elegidas. Esto, con el propósito de conseguir una mejor aproximación para comprender cómo significan la escuela y sus estudios de bachillerato los estudiantes de la UNAM, e identificar sus (des)encuentros.

El capítulo se divide en cuatro secciones. La primera desarrolla las reflexiones conceptuales sobre los (des)encuentros que mantienen los jóvenes-estudiantes y la escuela, destacando la condición juvenil como categoría analítica que permite recuperar la amplia gama de discursos, ordenamientos y prescripciones sociales, tanto objetivos como subjetivos, que van estructurando las posiciones y relaciones de individuos concretos, vistos aquí como jóvenes que comparten la condición de ser estudiantes. Además, se hace una revisión de los estudios asociados a la perspectiva de jóvenes-estudiantes que mantienen afinidad con nuestros intereses de investigación, y que nos permiten conocer el registro de los significados y sentidos sobre la escuela consignados en el estado del arte disponible.

En la segunda parte se recupera teórica y analíticamente la incorporación de los jóvenes a la Educación Media Superior en la Zona Metropolitana del Valle de México. En este apartado observamos la condición de estudiante de bachillerato como un aspecto compartido entre los jóvenes de nuestro estudio de caso, pero partimos de que dicha condición es construida desde la diferencia; recuperando la heterogeneidad de los sujetos vista como un referente analítico que permite aproximarnos a la combinación de atributos y procesos específicos que forman parte de la relación entre desiguales y distintos.

En la tercera parte se desarrolla la perspectiva de las configuraciones, como herramienta analítica para identificar y comprender la atribución de significados; y, finalmente, se presenta el planteamiento y estrategia metodológicas de la investigación.

1.1. Sobre la noción de (des)encuentro en nuestra investigación

Los encuentros corresponden a diferentes búsquedas, producto de intereses particulares y compartidos que se configuran en torno a cierta gramática social que, a su paso, va estructurando y redefiniendo las relaciones, en este caso, entre jóvenes y escuela. En ese sentido, los encuentros dan cuenta de la relación entre lo individual y lo social, al visibilizar los intercambios que entablan distintos sujetos con determinadas estructuras, prácticas y significados, y la manera en la que dichas relaciones surgen y se van desarrollando en contextos situados.

Si la noción de encuentro hace referencia a diferentes búsquedas, es preciso preguntarse ¿qué se busca? ¿cómo se encuentra lo buscado? ¿desde qué condiciones y espacios de posibilidad se busca? Y ¿qué pasa con aquellos que no encuentran lo buscado? O bien, que sus búsquedas son otras. El desencuentro correspondería entonces a las aspiraciones¹ no cumplidas y, de la mano de éstas, al riesgo que supone la incertidumbre del futuro y de ubicarse en el no lugar. Por ejemplo, ser un joven de entre 15 y 17 años en la Ciudad de México y no asistir a la escuela, independientemente de la disposición o rechazo del joven por asistir, supone una forma de desencuentro que pone en riesgo las aspiraciones de éste, debido al conjunto de prescripciones, mandatos y ordenamientos socialmente

¹ A propósito del concepto de “aspiraciones”, recuperamos de Arjun Appadurai (2004) la dimensión social que les atribuye, en tanto que éstas forman parte de un conjunto de ideas y normas culturales mayores, formadas en lo más intenso de la vida social. Dado su carácter situado, y del flujo constante de las interacciones que las producen y reproducen, para Appadurai las aspiraciones corresponden a una capacidad cultural diferenciada entre los sujetos que da cuenta de las diferencias en los ordenamientos de la gramática social.

“convenidos” respecto de qué debe hacer; dónde debe estar; y cómo debe comportarse un joven en ese momento de su vida.

La lectura que aquí proponemos recupera la noción de *(des)encuentro* como las relaciones dinámicas entre prácticas, significados y diferentes estructuras para sujetos situados sobre determinados aspectos de su vida social, a fin de resolver distintas búsquedas en relación con motivaciones y aspiraciones particulares. “Asistir a la escuela”, por ejemplo, respondería a por lo menos dos búsquedas distintas, pero no por ello mutuamente excluyentes, por un lado, asistir a la escuela permite cumplir con la consigna del mundo adulto que dicta: *los jóvenes deben ir a la escuela* y, por otro lado, ser estudiante y cursar el bachillerato permite la posibilidad de coincidir con otros semejantes, y formar parte de una actividad generacionalmente compartida. La primera recupera el significado socialmente construido de escuela para los jóvenes, y la segunda da cuenta del bachillerato como un espacio de “vida juvenil”, en donde los jóvenes son capaces de apropiarlo a manera de *territorio*, movilizándolo recursos materiales y simbólicos desde los cuales entenderlo como un lugar privilegiado para hacer amigos, intercambiar temas de interés entre ellos, definir gustos, estéticas, consumos, expresiones culturales, experiencias y la construcción de sus identidades. En ambos casos, dichas búsquedas son satisfechas al estar incluidos en la escuela.

La relación entre encuentros y desencuentros plantea entonces una disputa que divide entre aquellos que encuentran de quienes no lo logran. En esta tónica, ser joven y no asistir a la escuela, además de restringirlos del derecho a la educación, así como de la experiencia generacional de ser estudiante y desarrollar vida juvenil en la escuela, también representa una forma de exclusión que es encarada por sujetos concretos en contextos situados, y que repercute de una u otra forma en su vida social. La recuperación analítica de los *(des)encuentros* implica entonces “comprensiones situadas” (Restrepo, 2016), dando cuenta de formas particulares de ser, estar, hacer y significar el mundo desde la perspectiva de los propios sujetos respecto de cómo encaran discursos y ordenamientos sociales.

Por otro lado, la lógica social que subyace en los propósitos de las búsquedas dista de ser armónica y coherente. Las prescripciones sociales heredadas de la modernidad no responden en nuestro presente con la solidez y seguridad planteadas en el pasado; *ir a la escuela para conseguir un futuro mejor* no necesariamente corresponde a un eslabonamiento “seguro” y “eficaz” del cual se pueda asir la mayoría. En general, el agotamiento de las instituciones modernas, como la escuela, es consistente con la disolución de los espacios de “acogida” (Duch, 2002) desde los cuales los individuos sean capaces de “arraigarse” (Bauman, 2003) y, en consecuencia, desarrollar sus trayectorias sobre marcos regulatorios de acción coherentes y más o menos confiables. En su lugar, diversos autores advierten escenarios de “riesgo” (Beck, 1999), en donde lo que prima es la incertidumbre y el monitoreo constante de las situaciones y los contextos; negociar con el riesgo y hacer apuestas a corto plazo parece expresar “la ineficiencia de las instituciones conformadas durante la era industrial para regular y determinar los comportamientos individuales” (Tiramonti, 2006, p. 369). En este escenario los (des)encuentros se multiplican frente a la ausencia de marcos regulatorios clásicos.

No es nuestro interés aquí detenernos sobre el declive de las instituciones en el Estado-nación moderno; sin embargo, al igual que Tiramonti (2006), nos interesa destacar la pérdida simbólica del valor de las instituciones modernas como articuladoras del orden social y proveedoras de sentido al conjunto de las acciones desarrolladas en sociedad. En el fondo, las relaciones entre estructuras, subjetividades y acciones, de las que hablaremos en esta investigación, están cruzadas por el debilitamiento o declive institucional, siendo éste una dimensión importante para entender los (des)encuentros entre jóvenes y escuela.

Decimos que los (des)encuentros varían dependiendo de la relación entre los participantes y los contextos cuando planteamos que para muchos jóvenes no asistir a la escuela bien podría ser considerado como un desencuentro, en tanto no forman parte del espacio socialmente planeado para ellos. Sin embargo, para otros jóvenes dejar los estudios por la expectativa de trabajar, de obtener mejores ingresos, de casarse, o de migrar al norte, entre otros motivos, representa intereses que remiten a otras búsquedas. En este sentido los (des)encuentros se mantienen en movimiento, al igual que las diferentes maneras de

encararlos por parte de los jóvenes frente a contextos y situaciones concretas. Ello da cuenta de la necesidad de analizar sus propias formas de percibir, pensar, hacer y atribuir significados.

Asimismo, es posible pensar la suma de (des)encuentros particulares como la objetivación de posiciones distintas, dando paso a la configuración de pensamientos, aspiraciones y lógicas de acción diferenciadas y desiguales. En ese sentido la recuperación analítica de los (des)encuentros permite ilustrar las maneras en que se entablan y desarrollan relaciones entre individuos muy distintos; así como los usos y atribuciones de significados. Es gracias al enfoque relacional que resulta posible entender cómo se configuran dinámicamente estructuras objetivas y esquemas de pensamiento en determinados espacios sociales, para entender las interacciones, significaciones y sentidos que atribuyen los estudiantes en las configuraciones particulares en las cuales participan.

Asistir o no a la escuela para los jóvenes corresponde a un primer (des)encuentro que mantiene de fondo una prescripción socialmente acordada. Los que cumplen con esta prescripción se mantienen dentro de un conjunto de normativas bajo la promesa de un futuro mejor, a pesar del debilitamiento institucional. Asistir o no asistir a la escuela comprende un primer corte social, uno que termina por dividir en dos fragmentos; estableciendo a su paso esquemas clasificatorios que refuerzan distancias sociales y que se corresponden con espacios de posibilidad diferenciados, configurando a su paso distintos recorridos sociales. Los encuentros se refieren a la búsqueda, a la consecución de lo deseable socialmente y a la capacidad de aspirar en el marco de una red de relaciones en movimiento; mientras que en los desencuentros está la amenaza del riesgo, del fracaso, de la pérdida de las condiciones de base o al empeoramiento de éstas.

En suma, los encuentros dependen del sentido de sus búsquedas, de las relaciones que se entablan y de los intereses que los motivan; mientras que, desde la mirada prescriptiva, todos los desencuentros en el fondo corresponden a uno solo, dispuesto como la clausura progresiva del acceso a diferentes espacios y posiciones de interés; cierre que tiende a

agravarse dada la ausencia de marcos regulatorios viables que guíen la acción de manera más ordenada y coherente.

Pero los encuentros y desencuentros no representan sólo condiciones normativas de acceso y salida, también mantienen correspondencia con significados y aspiraciones que forman parte de la experiencia de individuos muy distintos. Si bien en el encuentro muchos obtienen lo buscado con anhelo para su desarrollo personal y la consolidación de ciertas aspiraciones o proyectos; el desencuentro no necesariamente representa una aspiración no cumplida y excluyente de manera definitiva, sino que también puede conminarnos al reacomodo con algo no contemplado, no buscado, o no deseado. El desencuentro también puede desembocar en nuevas búsquedas, en nuevas oportunidades, y puede representar formas de resistencia frente a aquello con lo que no compartimos. Es encarar el peso de las prescripciones sociales, como lo dado, para resignificarlo y dotarlo de nuevo contenido. Este movimiento toma en cuenta la capacidad de agencia de los sujetos de cara a lo no deseado y al riesgo, y cómo y desde dónde se enfrentan los mandatos y consignas vigentes. En este caso, desde la condición juvenil.

Cuando decimos que estamos frente a un desencuentro, también hacemos alusión a ese desacuerdo, malestar o renuncia que nos coloca frente a algo sobre lo cual no estamos conformes, con lo cual no nos sentimos a gusto, o que generó un rompimiento tal que nos colocó en otra lógica, en otro lugar, uno normalmente no deseado y generador de tensiones y conflictos.

No obstante, dado que la lectura de los (des)encuentros es intersubjetiva, y de que se construyen en la relación entre individuos desde condiciones y situaciones concretas, los encuentros de unos pueden ser los desencuentros para otros. En México, un joven con tradición universitaria en casa puede interpretar como desencuentro no haber sido aceptado en su primera opción educativa de bachillerato, mientras que, para otro, el sólo hecho de haber sido aceptado en tal institución -independientemente del plantel- significa un gran logro, un anhelo cumplido que puede ser visto como encuentro.

Dada la diversidad de posibles atribuciones de significado sobre la definición de múltiples situaciones para individuos heterogéneos, es precisa una reconstrucción de los códigos culturales utilizados por los sujetos para comprender cómo se configuran los significados en torno a situaciones particulares, a fin de identificar y analizar determinados (des)encuentros.

1.1.1. Los (des)encuentros y la doble condición de joven y de estudiante

La frontera entre joven y estudiante resulta sutil, a veces inexistente. Los vínculos que se construyen entre compañeros de escuela van más allá de sus intereses estudiantiles -sin que estos últimos desaparezcan-; en sus conversaciones se hacen presentes sus problemas emocionales, gustos, estéticas y preocupaciones de todo tipo que también los relaciona como jóvenes. A través de sus interacciones recuperan y apropian formas de expresión juveniles que van integrando a su condición de estudiantes en la escuela. Al mismo tiempo, cada una de estas formas se va engarzando y entrando en tensión con los mandatos y consignas presentes en la escuela. En consecuencia, la condición de joven y de estudiante conviven entre (des)encuentros particulares, atravesados por ciertas normatividades que se definen en situación, a partir de múltiples interacciones que van construyendo sus identidades, y que les permite diferenciarse de aquellos jóvenes que no son estudiantes (Levinson, 2002).

Para comprender la atribución de significados sobre la escuela y los estudios, por parte de los jóvenes-estudiantes del bachillerato de la UNAM, es preciso conocer las definiciones de situación de estar en la escuela, en tanto espacio social en donde asumen posiciones y participan desde diversas lógicas de acción; mediadas por la doble condición de ser joven y estudiante a la vez. Estar en la escuela y ser estudiante no sólo representa la asistencia a un espacio físico, sino también las formas en que estos jóvenes en particular recuperan su condición juvenil y hacen frente a la definición social de ésta en relación con la especificidad de su bachillerato, de su plantel y de todos aquellos contextos y condiciones particulares que den sentido a sus acciones y pensamientos. En cada contexto, “actuar como joven se lleva a cabo a través de formas de participación donde los individuos realizan

integraciones diversas de los elementos culturales a los que tienen acceso, entre otros procesos, a través de formas de posicionarse o del manejo de elementos de identidad que los constituyen” (Saucedo, 2006, p. 405).

Cuando decimos que la relación joven-estudiante y escuela se mantiene en movimiento, nos referimos a la diversidad de contextos de práctica en los que participan, así como a la variedad de lógicas de acción empleadas en función de las distintas posiciones y situaciones en que se encuentran. Así, las diferencias de pensamientos y acciones dependen de cómo enfrentan las consignas, mandatos y regulaciones institucionales de determinado contexto, y cómo juegan en particular la combinación de la condición de joven y de estudiante para distintos espacios sociales, así como la manera de encarar diferentes (des)encuentros.

En particular, la etapa del bachillerato sigue siendo relevante en la vida de los jóvenes más allá de los problemas que describe este nivel escolar. Corresponde al lugar de encuentro en donde conviven; es donde aprenden de otros y con otros; donde están sus amigos(as) y novios(as)²; donde experimentan muchas de sus primeras veces; donde van construyendo sus identidades y otros referentes simbólicos importantes generacionalmente. Pero, sobre todo, es donde más se expresa su doble condición. Es debido a la confluencia de estos y otros aspectos propios de la edad por la que atraviesan los jóvenes en la etapa del bachillerato, así como por las experiencias escolares y extraescolares que comparten en su faceta de estudiantes en esos años, que este nivel educativo se torna especialmente significativo y, muchas veces, decisivo en sus vidas. Algunos ejemplos de ello se pueden observar en la Tabla 1:

² En esta investigación se recupera el término “novio” o novia” de manera general, al ser el más reconocible y comúnmente utilizado por los jóvenes entrevistados. Esto, a pesar de que existen muchas otras formas empleadas por los jóvenes para referirse a las relaciones afectivas diferentes a las de los amigos, tales como: *free, ligue, pareja, amigovio, amigo con derecho*, entre otras más. Lo hacemos de este modo debido a que cada uno de estos términos reclama un tratamiento particular que, a pesar de permitirnos un mayor entendimiento de las dinámicas socioafectivas que desarrollan estos jóvenes, excede los objetivos definidos en este trabajo.

Tabla 1. Primeras veces (edad promedio)	ENJ 2000 ³	ENJ 2005	ENJ 2010
¿A qué edad dejaste de estudiar?	15.5	16.7	18.4
¿A qué edad tuviste tu primer trabajo?	15.1	16.4	16.6
¿A qué edad saliste por primera vez de la casa de tus padres?	17.5	18.7	17.1
¿A qué edad tuviste tu primer novio(a), galán(a), morro(a), etc.?	15.1	ND	15.7
¿A qué edad tuviste tu primera relación sexual?	17.7	17.5	17.2
¿Qué edad tenías la primera vez que usaste métodos anticonceptivos?	19.3	19.0	ND
¿A qué edad te casaste o uniste por primera vez?	19.3	19.8	20.0
¿Qué edad tenías cuando nació tu primer hijo(a)?	20.1	19.9	20.2
¿Qué edad tenías cuando embarazaste a alguien? (Hombres)	20.6	21.2	20.6
¿Qué edad tenías cuando te embarazaste? (Mujeres)	19.0	19.4	19.2

Recuperado de Pérez Islas y Mata (2018).

Al analizar el concepto de juventud, Taguenca (2009) destaca que ésta se construye a sí misma en la búsqueda de libertad por parte de los jóvenes, mediante las interacciones con otros -vistos como “otros significativos”-, y en negación con la cultura dominante del mundo adulto, así como sus instituciones y agentes; correspondiendo a la estructuración de “un mundo de la vida cerrado en sí mismo” (p. 177), en cuyas normas, valores y estéticas los jóvenes son capaces de afirmarse a sí mismos, así como de afirmar su propia libertad, al tiempo que también la niegan. Por un lado, la afirman a través de una amplia gama de dispositivos de apropiación y resistencia contra la cultura dominante del mundo adulto y, por otro, la niegan debido a que sus propios contenidos y expectativas también están inscritos en

³ Los estudios sobre jóvenes en México han tenido un repunte desde el año 2000, a través de la primera Encuesta Nacional de Juventud (ENJ, 2000), y las sucesivas en 2005 y 2010. Gracias a este instrumento fue posible conocer cómo son los jóvenes mexicanos en su heterogeneidad. En este primer relevamiento se registraron sus consumos y estilos culturales, percepciones, prácticas escolares, familiares y sexuales, entre otras. Lamentablemente, hasta 2020 no se cuenta con un instrumento más reciente con estas características a nivel nacional.

las normatividades y prescripciones del mundo adulto. Es pues una paradoja irrenunciable porque a fin de cuentas los jóvenes se convertirán en adultos.

Esta tensión de la que nos habla Taguenca que afirma y niega la libertad es también una forma de (des)encuentro, siendo una manera de encuentro ser joven y rechazar o negociar los órdenes y discursos de la cultura dominante -adulto- junto con “otros significativos” que son semejantes entre sí, al menos por compartir la misma edad. Mientras que al desencuentro correspondería la pérdida de dicha libertad luego de encontrarse integrados en las formas instituidas de la sociedad adulta. Por ejemplo, desde la mirada adulta y de la institución escuela, ser estudiante de bachillerato suele concebirse como un paso al destino social del joven para su ingreso a los estudios superiores, al mercado de trabajo, o bien, para ambos propósitos a la vez; pero deja de lado el resto de los aspectos y relaciones asociadas con la vida del joven en la escuela en ese momento.

Ahora bien, dicha lectura puede ser tan diversa como lo son los jóvenes en su pluralidad, en tanto que no se mantiene estática y puede ser hasta contradictoria desde la mirada de los propios jóvenes. Ser estudiante también puede significar una forma de encuentro anhelado y la juventud un desencuentro, dependiendo de los contextos situados y de los sujetos concretos de los que se trate. Y es que la definición de situación depende también del sentido que un grupo atribuye para tal, y la manera en que esta definición incide en cada uno de los miembros del grupo. Los pensamientos y acciones emprendidas por los participantes no sólo son entendibles en términos de integración a una comunidad de intereses compartidos, sino que también mantiene relación con los mandatos, consignas y ordenamientos institucionales que la constituyen.

La definición de una situación, dispuesta por un individuo o grupo, está condicionada por las experiencias acumuladas de éstos, de ahí su carácter reflexivo previo, y la manera en que los individuos o grupos van atribuyendo significados sobre ordenamientos dinámicos que en el proceso se van constituyendo. Esto se traduce en el análisis situacional propuesto por Thomas de la siguiente forma: “Si los individuos definen una situación como real, esa situación es real en sus consecuencias” (2005, p. 27), en tanto que la articulación entre

prácticas y significados mantiene relación sobre ciertos aspectos de la vida social de los individuos, obligando a que la comprensión de sus descripciones sea igualmente situada.

Al respecto, es importante destacar el peso histórico de la prescripción social que dicta: *los jóvenes deben ser estudiantes*. En consecuencia, los estudiantes de bachillerato responden a la configuración de un conjunto de significados y mecanismos culturales, que recuperan su vinculación con la escuela y la manera en que se articulan los mundos juveniles con los escolares; siendo la condición juvenil un concepto clave para analizar la relación normativa y analítica entre los órdenes y los discursos dominantes de la sociedad adulta y aquellas formas de apropiación y resistencia utilizadas por los jóvenes para enfrentarlos. Visto así, los mundos juveniles mirarían hacia la auto-construcción del sujeto joven a través de sus interacciones con las estructuras y con los otros jóvenes, mientras que los mundos escolares estarían más orientados al proceso formativo, relacionado con la idea de que los jóvenes, algún día, devendrán adultos y se incorporarán en diversos espacios en donde echarán mano de los saberes adquiridos. En ambos casos suceden (des)encuentros de importante valor para los jóvenes-estudiantes.

1.1.2. La condición juvenil

A través de Rossana Reguillo recuperamos el concepto “condición juvenil” como una herramienta analítica “que posibilita analizar, de un lado, el orden y los discursos prescriptivos a través de los cuales la sociedad define lo que es “ser joven” y, de otro, los dispositivos de apropiación o resistencia con que los jóvenes encaran estos discursos u órdenes sociales” (2010, p. 402). La condición juvenil es vista por Reguillo como un conjunto multidimensional de formas culturales particulares, diferenciadas y culturalmente “acordadas”, encargadas de definir, establecer límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de los jóvenes.

Vista de esta manera, la condición juvenil posibilita analizar cómo se construye la relación jóvenes-estudiantes y escuela derivada de las formas culturales particulares desde

las cuales los jóvenes, en su heterogeneidad, configuran significaciones en torno al bachillerato de la UNAM. Pensar a la condición juvenil en estos términos permite además el uso de este concepto como una manera de entender la organización social de las relaciones entre adultos y jóvenes, y qué construcciones de sentido y códigos culturales relacionados con la escuela y el bachillerato se estarían movilizando en estos intercambios.

A este acercamiento corresponde una lectura de la condición juvenil como un complejo entramado de relaciones que incluye la edad de los sujetos, pero que no se agota en este rasgo social. A cambio, el concepto condición juvenil introduce una noción relacional de las definiciones normativas y prescriptivas asociadas con la juventud, incorporando la capacidad de agencia de los jóvenes como posibilidad para re-significar los ordenamientos y discursos provenientes del mundo adulto.

En este sentido, la condición juvenil implica la recuperación e interpretación de las formas culturales que involucran tanto a los sujetos individuales como a la red de relaciones en la que participan, a fin de comprender cómo se configuran las definiciones normativas y prescriptivas en torno a la relación jóvenes y escuela en particular, de modo tal que dicho concepto sirva en la reconstrucción articulada de la experiencia subjetiva y social de los estudiantes de la UNAM en nuestro estudio de caso.

Siguiendo a Reguillo, resulta preciso subrayar a la condición juvenil como conjunto multidimensional de formas culturales particulares, a fin de reconocer y hacer operativa analíticamente a la heterogeneidad de los sujetos jóvenes, para no universalizarlos desde la categoría nominal de “jóvenes”, o bien, la de “estudiantes de la UNAM”, desde las cuales se suelen construir estereotipos y dejar de lado las desigualdades y diferencias que experimentan individual y socialmente.

El problema de analizar el orden y los discursos prescriptivos que provienen del mundo adulto, desde los dispositivos de apropiación o resistencia empleados por los jóvenes, subraya la necesidad de tener siempre presente el carácter situacional y dinámico de las relaciones, en donde la reorganización de los códigos y formas culturales involucradas en cada caso permite comprensiones situadas de los sujetos.

Desde esta lectura es posible plantear que el lugar de los jóvenes en la vida social no es producto, en sentido estricto, de lo que hacen o debieran hacer desde la visión de los adultos, sino del significado social que adquieren sus prácticas en el marco de interacciones en movimiento; y que para comprender dicho significado es preciso considerar tanto a los sujetos concretos como la organización social situada que los contiene, para luego comprender la lógica de sus prácticas e intercambios.

La condición juvenil forma parte de un campo de relaciones dentro del cual, o por medio del cual, los jóvenes procesan ordenamientos y discursos prescriptivos; y es a través de esta relación que se estructuran formas de percepción, pensamiento y acción sobre la vida social, que puede ser interpretada como formas de encuentro o desencuentro de cara a determinadas búsquedas. Pensar de esta forma a la condición juvenil contribuye también a una reconstrucción crítica de la relación jóvenes-estudiantes y escuela, así como de las premisas y normas relacionadas con esta institución, enfatizando la mirada juvenil.

1.1.3. Ser joven y su relación con la escuela

En *Emilio, o de la Educación*, de Jean Jaques Rousseau (2005), publicado en 1762, encontramos la primera relación moderna entre el sujeto joven y la escuela. En esta obra Rousseau marca por primera vez la división entre niño, adolescente⁴ y adulto. En su descripción, la adolescencia es vista como un segundo despertar a la vida, un momento irreversible de transformación interna en el que se deja de ser infante para convertirse en algo más. Es el tiempo de la intensificación de los sentidos, de emociones nuevas, de las primeras veces, de poner a prueba los límites del control y de la libertad.

⁴ En esta ocasión hago uso del término adolescente con el propósito de ser fiel a la división que propone Rousseau, partiendo así de las traducciones disponibles de su obra. No obstante, en la presente se opta por la categoría juventud en vez de la de adolescencia, en tanto que el desarrollo de ésta última mantiene una fuerte relación con las teorías que abordan sobre el desarrollo psíquico y biológico del individuo, desplazando en un segundo orden la relación del sujeto con el entorno social y cultural; mismas que resultan fundamentales para los fines propuestos en este trabajo.

La influencia de esta obra inaugural para los estudios de juventud verá su diversificación en tres grandes vertientes⁵: la pedagógica, sobre la cual Rousseau hará reconocimiento formal del derecho del niño y del adolescente a una instrucción integral, proporcionada por el Estado como parte de sus responsabilidades y atribuciones; la psicológica, donde se abordan las etapas de vida y lo que el autor refiere como la inevitable crisis que sucede en este momento; y, finalmente, la social, en donde el sujeto es separado del resguardo de su familia para ser colocado en la escuela, siendo la institución considerada como idónea para moldear, formar y agrupar a los jóvenes a fin de superar su inmadurez.

De dichas vertientes nos interesan en particular la pedagógica y la social: la primera, a partir de la función socializadora que adquiere el Estado como responsable de la educación de los jóvenes, en tanto que la escuela se convierte en trasmisora de legados sociales y culturales. Con la modernidad a la educación se le atribuyó el carácter de bien público, y es con dicha atribución que los postulados de la vertiente pedagógica defendían la idea de que los jóvenes que pasaran por la escuela se constituirían en *ciudadanos de bien* que, desde una perspectiva funcional, se integrarían de manera “correcta”, “ordenada” y “deseable” a la sociedad en la que les tocó vivir.

“Hasta la aparición de la escuela moderna nunca hubo un espacio donde se pudiera observar a los niños de la misma edad, todos juntos, aprendiendo y haciendo cosas, y viendo los ínfimos grados de diferencia entre uno y otro, y menos aún se ha visto un espacio que convierta esa desviación en identidad, individualidad, personalidad” (Lewkowicz, 2010, p. 22).

En ese marco, valdría cuestionar si las transmisiones sociales presentes en la escuela, y específicamente en el bachillerato mexicano, estarían recuperando a la educación como un “bien público” y, por otra parte, si se mantiene vigente la idea de jóvenes “de bien” e “integrables” como ciudadanos; además de conocer qué significados sobre la escuela construyen los propios jóvenes en su vida escolar cotidiana; entendida esta última como la

⁵ Para profundizar en el análisis de la influencia de esta obra en los estudios de juventud contemporáneos, está el trabajo de Pérez Islas (2008).

suma de relaciones, prácticas y normatividades de las que participan los jóvenes como estudiantes, junto con el resto de los actores escolares al constituir “las formas reales mediante las que la escuela se organiza y materializa sus acciones” (López Garcés, 2011).

En relación con la vertiente social, sería preciso abordarla no tanto como moldeadora del sujeto deseable, como lo veía Rousseau, sino más bien tratar de comprender a lo juvenil como una condición en movimiento, resultado de múltiples transformaciones sociales. Esto, a fin de construir un puente que permita profundizar en la estrecha relación que mantienen la condición de joven y la de estudiante.

Para ello, el enfoque desde el cual partimos para la construcción de la categoría juventud es el sociocultural; a partir de éste la comprendemos como una categoría teórica, de carácter relacional y sin contenido si no se la construye dentro de su contexto histórico, social y cultural. A saber,

- Es teórica, en tanto construida por el investigador.
- Es relacional porque ubica a los sujetos jóvenes en determinadas instituciones, normas, valores, discursos, significados e interacción con otros sujetos de grupos de edades sociales semejantes o distintas.
- Es histórica y social ya que entiende al sujeto joven no como una entidad estática, sino como fruto de relaciones y estructuras que lo anteceden y que él mismo construye en contextos situados. Y, finalmente,
- Es cultural dado que en ese espacio–tiempo particular se construye y comparte en la sociedad un significado específico sobre lo que es la juventud, sobre lo que es el sujeto joven y sobre lo que es ser joven. En nuestro caso particular, como una manera específica de serlo que se acompaña de la condición de estudiante.

Desde esta perspectiva aquí se parte de un enfoque capaz de incorporar los rasgos, conflictos, agenciamientos y heterogeneidad de los sujetos jóvenes-estudiantes a fin de visibilizar las asimetrías y desigualdades que enfrentan.

En este sentido, compartimos con Urteaga (2010, pp. 18-19) la concepción de la juventud como una categoría que se disputa a través de los juegos de reglas que orientan a los sujetos sobre cómo deberían conducirse en sociedad (normas prescriptivas), junto con aquellas otras que los sancionan si sus acciones no encajan con los límites de lo aceptable (normas proscriptivas), en el arbitrario que define la normatividad respecto de qué es ser joven en determinado contexto, y qué es la juventud.

Es por lo que el análisis de lo juvenil, junto con el de las prácticas y de las relaciones sociales que entablan, reclaman ser estudiadas *en sus propios términos* -como también consigna Urteaga (2010, *óp. cit.*)-; subrayando con ello la necesidad de concentrar esfuerzos en el análisis de las prácticas y de las reflexiones que los sujetos formulan sobre sí, sobre otros sujetos y sobre las estructuras con las cuales interactúan.

En consecuencia, advertir a la condición juvenil como una estructura en movimiento obliga pensarla en términos de una construcción sociocultural emergente -que tiene lugar en espacios y tiempos concretos, donde es posible visibilizar determinados (des)encuentros-, y a partir de este criterio, procurar entender lo específico de cada caso. Esto es así en tanto cada sociedad define formas particulares de organización respecto de la transición de la infancia a la adultez, así como de los significados, transmisiones y legados asociados con el proceso de dejar de ser niño para convertirse en adulto.

Por otro lado, también es cierto que es imposible no concebir a la juventud como parte de un proceso biológico, propio de la condición humana, de ahí su carácter transitorio; aunque lo realmente relevante aquí está no tanto en el envejecimiento biológico, sino en el social, el cual comprende el involucramiento de una red de relaciones que termina resolviendo las posiciones ocupadas por los distintos jóvenes en campos particulares, al tiempo que les confiere lógicas de sentido respecto de cómo deben ser y qué deben hacer en determinados contextos -uno de ellos, la escuela-; esto, a fin de ser “incluidos” en el orden vigente.

La condición juvenil refrenda entonces aspectos inherentes al envejecimiento biológico, pero siempre acompañado de un anverso social que precisa la condición como

resultado de las negociaciones, tensiones e imposiciones sociales derivadas de preguntas tales como: ¿quiénes son jóvenes? ¿quiénes no? y ¿cuándo? ¿cómo? ¿dónde? y ¿con quién se puede y conviene serlo?

En este entendido, la condición juvenil hace referencia tanto a condiciones objetivas y subjetivas que advierten las dinámicas de inclusión social de sujetos concretos, quienes dan cuenta de los procesos, acontecimientos singulares y ritos que marcan los límites y posibilidades dispuestos en la organización de determinada sociedad.

En consecuencia, no es posible hablar de una juventud universal, como así lo refieren las políticas públicas en materia educativa, desde la cual sea posible una caracterización franca, capaz de otorgar una definición precisa y consensada. Por el contrario, es necesario abordar a los jóvenes *en sus propios términos* para un análisis de ida y vuelta que incluya las condiciones estructurales de las cuales son objeto, así como la dimensión subjetiva desde la cual perciben y significan, en un proceso de actualización que los constituye como sujetos y como agentes sociales; desde donde encaran determinadas búsquedas con resultados distintos.

En esta lógica, la recuperación de la condición juvenil que aquí se define comprende por límites y posibilidades a la capacidad de acción de los jóvenes como sujetos sociales e individuales en interacción, con todas aquellas condiciones estructurales que inciden en la orientación de sus prácticas. En este sentido, la comprensión de la condición juvenil en el marco de un proceso social dinámico, habilita entender a las condiciones estructurales como contextos constrictivos o posibilitadores para la acción, pero que, a la vez, dichas condiciones no son sólo dadas, sino también producidas por los sujetos en interacción. En otras palabras, concebimos estructura y acción mediada por la subjetividad, en tanto sujetos y condiciones estructurales se producen mutuamente.

Es cierto que no todas las condiciones objetivas inciden de igual forma en el actuar de los sujetos, para el caso de los jóvenes-estudiantes de bachillerato que analizamos, aquellas que priman nuestro interés son:

- La edad (al proporcionar una referencia generacional de los sujetos),
- El sexo (que habilita para establecer cómo suceden las relaciones de género),
- La condición socioeconómica de los sujetos (para conocer su capacidad de acceso a distintos bienes y servicios, materiales y simbólicos),
- La escolaridad de sus padres (a fin de conocer el acceso a determinados capitales educativos y simbólicos que se transmiten y reproducen en el hogar) y,
- Su lugar de residencia (que genera vínculos e identificaciones espaciales para los sujetos, además de anclarse como un referente cotidiano que responde a las distancias entre sus hogares y los planteles a los que asisten).

A este encuadre general se agrega que la condición juvenil se refiere entonces a posiciones en lucha por definir quién es joven y quién ha dejado de serlo -y siguiendo a Bourdieu, (1990)- en el marco de un sistema relacional y jerárquico, dividido por el conjunto de capitales⁶ con los que cuenta cada individuo de cara a la estructura social de manera estratégica.

Si se mira a la condición juvenil como el resultado de un proceso de estructuración “acordado”, desde donde se fijan límites y posibilidades de acción para los sujetos, la relación entre edad social y edad biológica se torna compleja en la medida que su dinamismo da cabida a la producción social de individuos concretos; cuya correspondencia entre las funciones sociales pensadas para éstos son dispuestas a través de un conjunto de deberes, obligaciones, privilegios y prohibiciones que van más allá de su ubicación en un rango etario compartido,

⁶ El concepto de capital económico sin duda es un elemento de primer orden para entender las prácticas, la formación social y las relaciones que de éste se fundan en su distribución en tanto posesión o desposesión de riquezas materiales o financieras. En el desarrollo teórico de Bourdieu se describen otros tipos de capital además del económico, que igualmente inciden en las prácticas, formaciones y relaciones sociales, dando cuenta de contextos desiguales. Entre los principales capitales que Bourdieu distingue se encuentran: el *cultural*; *social*; y *simbólico*. Para los propósitos que aquí se persiguen, su precisión conceptual y uso analítico particular se presentará en los desarrollos posteriores que convengan. Para una revisión a detalle de los diferentes tipos de capital, están los propios textos de Bourdieu (1999, 2008), así como una muy puntual revisión de éstos en Giménez (1997).

para establecerse a modo de configuraciones socioculturales múltiples, en el marco de dimensiones espaciales y temporales cambiantes.

Se parte entonces de una perspectiva amplia, que mira al joven como un sujeto histórico en relación con instituciones, códigos, valores, normas, identificaciones, estilos y transmisiones socioculturales que se socializan entre contemporáneos, y también con personas de edades distintas, igualmente se coincide en que ser joven no resulta en una cuestión exclusiva de la edad, que se acompaña de algunos rasgos físicos característicos, sino que ser joven es consecuencia de una condición de orden social y cultural en disputas situadas, y que la multiplicidad de sus expresiones da cuenta de la propia heterogeneidad de los jóvenes.

1.1.4. Ser estudiante y su relación con el bachillerato

La edad oficial para cursar los estudios de EMS en México se ubica entre los 15 y 17 años⁷, para posteriormente dar paso a la educación superior, o para la incorporación de los jóvenes al mercado laboral, o bien, para ambos propósitos a la vez. Esto hace de los estudiantes que cursan el tipo educativo Medio Superior un agregado estratégico para la sociedad, en tanto representan un recambio necesario para la conformación de nuevos cuadros profesionales y técnicos.

Como ya se dijo antes, ser estudiante corresponde a una forma particular de ser joven, compartida por aquellos que asisten a la escuela; diferente de la que experimentan aquellos que no lo hacen. Ser estudiante inscribe a los jóvenes en un agregado social particular en donde se comparten algunos rasgos, situaciones y problemas comunes en un determinado momento y lugar. Pero, pese a ello, es importante destacar que la noción nominal de

⁷ La edad media de los estudiantes que asisten al bachillerato de la UNAM es de 16.7 años, con un rango que va en mayor proporción de entre los 15 a 18 años; observándose pocas variaciones entre subsistemas y planteles (EEBUNAM, 2014).

estudiante siempre debe ser pensada desde lo plural, en tanto que se trata de agrupaciones heterogéneas con tránsitos educativos y laborales distintos.

Y es que la condición de estudiante también se refiere a las diversas maneras en que socialmente los sujetos interiorizan en sus prácticas esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que responden a la articulación de orígenes sociales⁸, tradiciones y representaciones diversas, así como funciones simbólicas atribuibles a ser estudiante (Bourdieu y Passeron, 2005).

Otro aspecto relevante de la condición de estudiante -al menos cuando se es de tiempo completo- reside en la situación de privilegio que ubica a los jóvenes dentro de la estructura social con respecto a los que no cuentan con las oportunidades para estudiar; ya sea porque no cuentan con los recursos económicos para hacerlo, porque culturalmente en su contexto no se fomenta lo suficiente la asistencia y permanencia de los jóvenes en la escuela, sino hasta cierta edad, o bien, porque deben combinar su condición de actividad entre la de estudiante y la de trabajador, además de que a éstas pueden añadirse las propias de jefe de familia, y/o las de padre o madre.

En suma, ser estudiante -y, particularmente, serlo como única condición de actividad- puede ser adjetivada socialmente como privilegio de sólo algunos cuantos, al abrigar la idea de que la educación puede brindar a los jóvenes mayores oportunidades de integración y ascenso social en comparación con aquéllos que no asisten, o bien, en comparación con aquellos que asisten pero lo hacen en opciones educativas consideradas de segundo orden, o en comparación con aquellos que no cuentan con las condiciones de dedicación completa a los estudios.

⁸ En adelante haremos uso del concepto “orígenes sociales” en referencia a las condiciones socioeconómicas y socioculturales de partida de los jóvenes. En el caso particular de nuestros sujetos de estudio se recuperarán estas dos dimensiones, junto con la dimensión socioespacial, la cual recupera aspectos propios de la ubicación geográfica y residencial de los sujetos y de los planteles, así como de sus interacciones, a partir de la información que se desprenda de la base estadística obtenida de la Encuesta a Estudiantes de Bachillerato de la UNAM 2014, junto con el trabajo de campo realizado. Sobre estos insumos se precisará en el Capítulo 3 de esta investigación y en el Anexos metodológico.

Asimismo, la condición de estudiante está ligada a la escuela como principal espacio de referencia -más no la única. Como ya se dijo, es el lugar de reunión en donde la convivencia con los compañeros cobra particular relevancia. Es el lugar que compete directamente con el hogar en la vida cotidiana de muchos jóvenes. Es en el periodo escolar - con especial atención en el bachillerato- cuando los jóvenes asumen decisiones importantes, muchas de las cuales terminarán siendo definitivas para sus trayectorias académicas y laborales; y es también en el tránsito por ese periodo cuando los horizontes profesionales progresivamente se tornan más relevantes. Es el tiempo de muchas primeras veces en sus vidas; de asumir nuevas responsabilidades y de gozar de nuevos derechos; de experimentar su sexualidad con los beneficios, riesgos y restricciones sociales que esto trae consigo; tiempo de conformar sus identidades y de enfrentar retos e inseguridades; de lidiar con nuevas formas de libertad y de control; de afrontar la incertidumbre y aspiraciones desde condiciones muy distintas. Algunas de las condiciones sobre las cuales se subraya para el estudio de caso que aquí se presenta son:

- La división por subsistema del bachillerato de la UNAM (que comporta efectos institucionales sobre los sujetos, a partir de las diferencias en los planes y programas de estudio a propósito de la pertenencia a determinado programa académico; además, la división presenta importantes consideraciones subjetivas por analizar, asociadas a lo juvenil como una forma particular de habitar la escuela).
- El plantel (al generar identificaciones distintas; que pueden provenir tanto del prestigio académico, así como de las tradiciones políticas, deportivas, artísticas, humanísticas, de violencia y/o de resistencia que forman parte de la historia particular de cada espacio educativo estudiado. Además, se toma en cuenta que el plantel es el espacio concreto en que ocurren buena parte de las interacciones cotidianas);
- Año y turno (fundamentales para comprender las diferencias en su paso por la escuela, así como valores, atributos, prácticas y ritos asociados en estas divisiones que, a su paso, van conformando experiencias distintas).

De esta forma, para teorizar y discutir sobre la condición juvenil y la condición estudiantil de los jóvenes que asisten al bachillerato de la UNAM, se toman en cuenta dichos aspectos en tanto aportan una serie de rasgos y datos sociales relevantes para la conceptualización de estos jóvenes-estudiantes, así como de las diversas maneras de experimentar la condición social y cultural de ser joven, y de estar estudiando en un bachillerato de la UNAM.

En este registro, resulta relevante analizar las diferencias que suceden a propósito de la condición de estudiante según el tipo de bachillerato en que se esté inscrito, la relación entre lugar de residencia y el plantel al que se asiste -así como las características de la zona en la que están ubicados-, el turno en el que se ubique el estudiante, los orígenes sociales de los jóvenes, así como la relación entre prácticas y significados que supone para ellos ser joven y ser estudiante. En este sentido, una pregunta que resulta de nuestro interés tiene que ver con conocer *¿para qué ir a la escuela hoy?* Al respecto, Emilio Tenti (2011) nos ofrece una tipología que podría ayudarnos a comprender algunos sentidos atribuidos a la escuela por parte de los jóvenes a través de tres grandes disposiciones:

- *La obligación como sentido*, la cual destaca el peso social más que el mandato de obligatoriedad constitucional de mantenerse en la escuela como parte de una experiencia generacional ligada a la edad.
- *La razón instrumental*, en la cual la promesa futura de beneficios sociales y económicos está ligada al esfuerzo presente en lo escolar como estudiante. Y
- *El amor al conocimiento*, sentido que pondera el “gusto por saber” como motor fundamental que da continuidad a los estudios.

Al respecto, y conforme a la propuesta analítica que se ha venido presentando, cabe destacar que dichas disposiciones ideales no son las únicas, ni tampoco se encuentran aleatoriamente distribuidas entre los estudiantes, sino que la articulación de éstas, su mayor o menor presencia en unos y otros jóvenes, responde a los efectos acumulados de procesos específicos y contextos situados que se estructuran en la relación entre prácticas y significados descrita por sujetos heterogéneos.

Es en esta relación dinámica que la doble condición instalada en ser, al mismo tiempo, joven y estudiante de bachillerato va más allá de un mero proceso de tránsito común entre algunos jóvenes. Ahora bien, ¿cómo es que se ha abordado la doble condición desde la investigación educativa en México y cuáles han sido los principales obstáculos y hallazgos en el desarrollo de esta perspectiva?

1.1.5. Los estudiantes como jóvenes en la investigación educativa

En el discurso oficial y en el de la investigación educativa el actor principal, al menos en el espíritu de los debates, ha sido el estudiante. Esto, en tanto la suma de recursos y esfuerzos educativos contemplan como común denominador contribuir a su formación. Sin embargo, en ambos casos ha sido usual dejar de lado que se trata de un joven quien, entre otras facetas, es un estudiante.

Incluso, cuando se habla de los estudiantes como jóvenes, a fin de reconocer esta doble condición, el análisis de los sujetos suele estar orientado a las características propias del periodo escolar en el que están inscritos; a las prácticas y preocupaciones que se supone en ese momento debieran tener en mente como estudiantes; así como a los problemas de aprendizaje que enfrentan en el aula; y a los altos índices de reprobación y de abandono descritos por la estadística. Esta relación se ha multiplicado en la investigación educativa y ha contribuido a que se contemple al joven fundamentalmente en el ámbito escolar, como si se tratase de un sujeto que desarrolla su vida esencialmente en la escuela.

Pensar a los jóvenes de esta manera, sobre todo en el caso del bachillerato, supone una lectura fragmentada de la complejidad de los sujetos y de su relación con el espacio escolar; además de dejar fuera a, por lo menos, la mitad de los jóvenes en México que en edad de cursar la EMS no se encuentran estudiando. Ello representa un problema práctico tanto en el ámbito de la planeación de la política educativa, como también en el desarrollo de la investigación en el campo educativo.

En consecuencia, resulta fundamental ubicar al sujeto joven al centro de las discusiones y, de esta manera, procurar conocer desde esta perspectiva ¿quiénes son los estudiantes? Pero, sobre todo, superar el nivel descriptivo de esta interrogante para entonces plantear preguntas explicativas o interpretativas del tipo: ¿cómo son? ¿cuáles son sus percepciones? ¿qué problemas enfrentan y por qué? (Guzmán, 1994, p. 24), además de acompañarlas de aquéllas que nos permitan ubicarlos en contextos situados, tales como: ¿en dónde y en qué condiciones desarrollan sus prácticas e interacciones? ¿cuáles son sus orígenes sociales? ¿desde qué posiciones plantean sus aspiraciones y demandas tanto académicas como laborales, y de otro tipo? ¿qué proyectos de vida contemplan y desde dónde lo hacen? ¿cómo se distribuyen las oportunidades educativas y qué elementos entran en juego para que determinados jóvenes las capten en mayor volumen y de mejor modo?

Si bien es cierto buena parte de la investigación educativa en México se ha desarrollado sobre los estudiantes sin incluir una perspectiva que reconozca su condición juvenil, una serie de trabajos se han distinguido desde la década de 1990 por seguir una línea cuyo interés está en el conocimiento de la relación que mantienen los estudiantes como jóvenes con las instituciones educativas, así como con los actores escolares y extraescolares con quienes interactúan. Dicha línea de investigación ha procurado comprender a los jóvenes-estudiantes desde una mirada integral, procurando enriquecer los estudios sobre estudiantes “desde la perspectiva de la vida cultural y social de los jóvenes y los estudios sobre jóvenes desde la perspectiva de la vida juvenil más allá de sus expresiones culturales”⁹ (Weiss, 2012a).

De esta línea destaca el análisis de las prácticas y percepciones de los estudiantes en relación al significado formativo que elaboran sobre sus estudios de bachillerato desde su condición de jóvenes (Guerra Ramírez, 2007); las diferentes trayectorias y experiencias que los preparatorianos construyen en la escuela en distintos contextos (Velázquez Reyes, 2007);

⁹ En este esfuerzo intelectual destaca el trabajo del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV), a través de la línea de investigación “jóvenes y bachillerato”, coordinada por Eduardo Weiss.

el vínculo entre la EMS y la incorporación de los jóvenes a los estudios superiores y/o el mercado de trabajo, partiendo del estudio de sus trayectorias (Ramírez García, 2012); las relaciones que ocurren entre los jóvenes en el bachillerato como un espacio que se divide entre la socialización y las actividades académicas (Ávalos Romero, 2007); así como otras investigaciones que han tomado por base la articulación de las dimensiones de la doble condición, a través del proceso de subjetivación (Weiss, 2012b).

En esta línea Guerra Ramírez y Guerrero Salinas (2004, 2012) han profundizado en el estudio de los sentidos que los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades y del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios atribuyen al bachillerato, identificando así los siguientes sentidos:

- como medio para continuar estudios superiores,
- como medio de movilidad social y económica,
- como espacio de construcción de la vida juvenil,
- como espacio formativo y de preparación a la vida adulta,
- como exigencia social y familiar, en términos del lugar en el que deben de estar los jóvenes,
- como un desafío a la posición o valoración negativa de la familia hacia la escuela,
- como medio para cuestionar la condición de género, y
- como medio para construir autoestima.

A estos esfuerzos por vincular la perspectiva juvenil en el análisis de los estudiantes, como una necesidad constitutiva del objeto de estudio, se suman los trabajos de De Garay y Casillas Álvaro (2002), quienes desde una mirada sociológica profundizan sobre el valor de las prácticas juveniles en la educación superior como un factor sustancial para la comprensión de los procesos educativos; y cómo la relación de prestigio/desprestigio entre universidades públicas y privadas expone la heterogeneidad en la composición social de los estudiantes a partir de situaciones desiguales, presentes en las condiciones materiales, culturales y espaciales de los jóvenes (De Garay, 2001).

En una lectura vinculante se encuentran trabajos como los de Gonzalo Saraví (2009, 2015), que muestran experiencias contrastantes entre jóvenes de sectores populares y de sectores privilegiados, a través de procesos sociales que revelan una creciente fragmentación social; en donde las diferencias entre jóvenes en situaciones de vulnerabilidad y jóvenes privilegiados son cada vez más marcadas, fomentando así contextos de exclusión y de inclusión desigual tras establecer mundos aislados en los que no se socializan las experiencias entre los diferentes, siendo la escuela uno de esos mundos.

Otros aportes relevantes, como los de Suárez Zozaya (2008, 2017), vinculan la doble condición de los sujetos en el marco de una disputa histórica por la representación de los significados en torno a ser un estudiante universitario; sobre cuál es el sentido de su formación en la educación superior en nuestro presente; y cómo el surgimiento de los estudiantes universitarios resulta fundamental para entender al actor social llamado “juventud” en la modernidad. Además, en otro trabajo, Suárez Zozaya (2005) cuestiona el proceso de reproducción social desde las condiciones materiales de existencia de los estudiantes universitarios de cara al mercado de trabajo, y su incorporación como jóvenes a la sociedad.

En suma, en estos y otros trabajos semejantes se destacan hallazgos que sustentan la diversidad de sentidos atribuidos a la escuela por parte de los estudiantes en función de los contextos en los que se encuentran, “de los recursos materiales, culturales, educativos que los rodean y de las estrategias que pueden desplegar para moverse entre la vida juvenil y del goce y la vida académica” (Saucedo, 2013, p. 153).

A esta variedad de contextos se le agregan los trabajos que precisan sobre los intereses y actividades que realizan los jóvenes en la EMS, y en la Educación Superior, a propósito del “ambiente escolar” como un detonante u obstáculo para el desarrollo de aprendizajes significativos, en donde la institución educativa, los planes y programas de estudio, los modelos pedagógicos, entre otros aspectos, resultan preponderantes para un buen aprovechamiento escolar, tomando en cuenta a los estudiantes como jóvenes (Guzmán, 1994; Guzmán y Saucedo, 2005).

En el registro de las diferencias que surgen entre los estudiantes de EMS como resultado de su adscripción institucional, también existen estudios que precisan sobre las percepciones de los estudiantes al formar parte de una determinada institución educativa; y cómo desde su adscripción se presentan posturas y actitudes tanto positivas como negativas que los estudiantes adoptan en torno a la imagen social atribuida a las instituciones y a sus planteles. Sobre esto, investigaciones como la de Palacios Abreu (2007) ofrecen una lectura interesante al captar las percepciones y experiencias de los jóvenes que estudian en opciones educativas no deseadas, como una forma de aceptación forzada que justifican a fin de permanecer en el bachillerato -en varias ocasiones- desde la resistencia; viendo la continuidad de sus estudios como la última opción con la que cuentan para no incorporarse a las actividades productivas y a posibles destinos sociales que califican como desfavorables, o no deseados.

Sobre este tipo de situaciones resulta importante atender los diferentes efectos institucionales que resultan de la opción educativa de pertenencia como un elemento explicativo de las distintas identificaciones, aspiraciones, expectativas y significaciones de los estudiantes. Además, entender esto no sólo como algo que ocurre entre extremos, entre opciones educativas deseables y no deseadas, divididas por efecto de una diferenciación estructural; sino cómo la manifestación de muy distintas formas simbólicas y de procesos de subjetivación que pueden tener cabida al interior de una misma institución educativa de prestigio.

En paralelo a estos estudios, se encuentran aquellos trabajos que analizan la construcción de la experiencia en los estudiantes tomando en cuenta tanto los procesos de vida juvenil como los escolares; y cómo esta relación impacta sobre la manera de entender y de experimentar la escuela (Guerrero Salinas, 2000, 2006; López Garcés, 2011). En esta lógica, los efectos institucionales se expresan en la “experiencia escolar”, y mantienen implicaciones no sólo en las normativas y las prescripciones institucionales, sino que permite conocer sobre las múltiples relaciones y significaciones que se entablan entre los diferentes actores escolares en ese ámbito específico. En efecto, la escuela no se encuentra aislada de

su entorno, pero tampoco las prácticas e interacciones que allí ocurren resultan ajenas a lo que sucede afuera.

Como plantea Elsie Rockwell, “conocer esa experiencia implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo” (1995, p. 14). Es decir, la experiencia escolar se construye entre la normatividad y la interacción cotidiana. En este sentido, esta línea de investigación muestra que los efectos institucionales son constitutivos de trayectorias educativas diferenciadas que, típicamente, han sido estudiadas a partir de condiciones estructurales tales como el tipo de financiamiento (pública-privada)¹⁰, las distintas modalidades en las respectivas opciones educativas y, con mucho menor énfasis, por el año y el turno¹¹.

Al respecto, los aportes de los estudios que han incluido la experiencia escolar a manera de proceso, en donde se estructura la relación entre normatividades e interacciones dinámicas, han permitido una mayor comprensión de los procesos educativos desde la relación joven-estudiante, además de la integración de individuos en sociedad. Esta perspectiva entiende a la escuela como un espacio social desde el cual los sujetos construyen experiencia y, desde ahí, procurar conocer la manera en que se van construyendo a ellos mismos. En palabras de Dubet y Martuccelli, la experiencia escolar se define como:

“la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a priori*. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el *proceso* mediante el cual los actores

¹⁰ Sobre esta línea destaca de entre varios estudios el trabajo de Soledad Loaeza (1988), el cual parte de un abordaje histórico que cruza la relación del sostenimiento de las instituciones educativas con el problema de la constitución de las clases medias en México.

¹¹ Sobre las escuelas de doble turno en México, el trabajo de Cárdenas Denham (2011) resulta ilustrativo de cómo operan las diferencias que caracterizan a los estudiantes en la modalidad de doble turno y la forma en que esto se asocia con sus resultados escolares y procesos de socialización en escuelas a nivel básico.

construyen su experiencia, de la escuela primaria al liceo para el caso que nos interesa. Pero, por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen” (1998, p. 79).

De esta última perspectiva resulta de nuestro interés la noción de “proceso” que elaboran Dubet y Martuccelli en relación con el problema del acceso y de la absorción masificada de la matrícula que observan en Francia, tomando en cuenta diferentes etapas de escolaridad (primaria-secundaria-liceo) y de desarrollo (niñez-adolescencia-juventud) para evidenciar la estructuración de las diferencias entre clases altas y populares, dando cuenta a su vez de distintas expresiones de lo que aquí denominamos como (des)encuentros. Dicho fenómeno pudiera mantener ciertos paralelismos con el caso mexicano descrito en la ZMVM.

En relación con los estudios presentados, los contrastes en la atribución de algunos significados realizada por los jóvenes-estudiantes son vistos aquí como parte de una red dinámica, en donde confluyen orígenes sociales distintos, formas simbólicas particulares, actores y estructuras diversas que, en interacción, permiten visibilizar algunos rasgos de las poblaciones estudiantiles. En ese sentido, un aspecto relevante por desarrollar comprende la identificación y caracterización de dichos rasgos y atributos en el marco de (des)encuentros particulares.

Como hemos visto, las investigaciones que recuperan a los estudiantes como jóvenes reconocen la heterogeneidad de los sujetos desde las diferencias estructurales y sus contextos, dando cuenta de la experiencia escolar como una dimensión de análisis que recupera a los sujetos como jóvenes y como estudiantes, y que entiende el dinamismo de las relaciones que mantienen con la escuela, objetiva y subjetivamente; además permite una comprensión más profunda y completa respecto del surgimiento de nuevas relaciones entre jóvenes-estudiantes y escuela.

No obstante, y a pesar de los aportes conseguidos por las investigaciones que reconocen a los estudiantes como jóvenes, existen distintos espacios de investigación por

explorar desde este enfoque analítico. En particular, en México ha sido poco trabajado el tema de los procesos de incorporación a la EMS, en términos de cómo, por ejemplo, el examen de asignación que se desarrolla en la ZMVM estaría incidiendo subjetivamente en las aspiraciones, autopercepciones y trayectorias de los jóvenes, sobre lo cual abundaremos a continuación.

1.2. Segmentación de la oferta educativa en la Zona Metropolitana del Valle de México y la heterogeneidad como referente analítico

El proceso de asignación escolar que, año con año, se lleva a cabo para acceder a la EMS en la ZMVM se deriva de un Concurso de Asignación¹², mismo que es diseñado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Los resultados del Concurso muestran que, de manera regular, el acceso a las instituciones públicas de mayor prestigio se concentra en mayor proporción en los jóvenes provenientes de los estratos socioeconómicos mejor ubicados en la ZMVM; dando cuenta que las ventajas, producto del origen social de ciertos jóvenes, se manifiestan desde antes del examen, y de que se mantienen con cierta regularidad a lo largo de las trayectorias educativas de éstos (Solís, 2014; Solís, Rodríguez Rocha, y Brunet, 2013), lo que a su vez evidencia un esquema sostenido de la segmentación de la oferta educativa en la Zona.

Si partimos de que la oferta educativa de la EMS en la ZMVM se encuentra segmentada por el prestigio de las instituciones receptoras, y que el acceso a éstas está determinado por el Concurso de Asignación -en el cual los aspirantes seleccionan hasta 20 distintas opciones educativas-, podemos precisar que aquellos aspirantes que consiguieron los mejores resultados en el examen (11.1%) dirigieron su interés en conseguir uno de los

¹² El cual consiste en la aplicación de un examen general a los solicitantes que consta de 128 preguntas, y que la propia COMIPEMS define como un *dispositivo institucional de selección* para la asignación de las opciones escolares disponibles, en donde año con año, los aspirantes -usualmente acompañados de sus familiares- acuden a más de 50 sedes de aplicación del examen. La ZMVM, la cual, para efectos del Concurso, incluye a la Ciudad de México y a 22 municipios conurbados del Estado de México.

apenas 35,469 lugares disponibles para nuevo ingreso ofertados por la UNAM en 2015; siendo ésta, también año con año, la opción más ampliamente demandada entre los aspirantes, relegando a un segundo plano al resto de las instituciones convocantes¹³.

De esta relación se sostiene que el diseño institucional que promueve la COMIPEMS fomenta una segmentación de la oferta educativa, en tanto que el acceso a las instituciones públicas de mayor prestigio se concentra en mayor proporción en los jóvenes provenientes de los estratos socioeconómicos mejor ubicados¹⁴; lo cual estaría potenciando incorporaciones diferenciadas al reproducir las desventajas de base presentes en los orígenes sociales de los jóvenes.

A este proceso de asignación podría vérselo como una forma de inclusión desigual, ya que el derecho a recibir EMS -garantizado por la Constitución desde 2012- no se ejerce en los mismos términos para el grueso de los jóvenes que se incorporan. Las desigualdades de base presentes en los sujetos no se distribuyen aleatoriamente en las instituciones educativas, sino que las formas de acceso responden a orígenes sociales diferenciados. Así, los estudiantes con mayores ventajas atienden a un tipo de escuela y los estudiantes con mayores desventajas a otra.

En este orden de ideas, la segmentación educativa en la ZMVM configura una red de relaciones a través del acceso a las instituciones educativas de EMS, correspondiendo así con un proceso que contribuye con la estructuración de las posiciones ocupadas por los jóvenes que participan en el Concurso de Asignación.

¹³ En 2019, la COMIPEMS informó que fueron 310 mil 159 los aspirantes que presentaron su examen de ingreso, de los cuales 175 mil 240 -es decir, 56.5% del total- solicitaron ingreso a la UNAM como primera opción, mientras que las preparatorias del Estado de México quedaron en el segundo lugar de las preferencias, representando 16% del total. Arriba recuperamos los datos de 2015, para relacionarlos con los resultados obtenidos de la EEBUNAM, 2014.

¹⁴ Al analizar la Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México en 2010 (ETEL, 2010), Patricio Solís “observa que existe una fuerte asociación entre el estrato socioeconómico de origen y el tipo de IEMS. En la medida en que se incrementa el estrato socioeconómico aumenta la proporción de jóvenes que ingresa a la UNAM y a los bachilleratos privados generales. El porcentaje de quienes asistieron a la UNAM es más del doble en el estrato alto (20.8%) que en el muy bajo (9.6%), y la asistencia a escuelas privadas más del triple (27.3% frente a 8.3%)” (2014, p. 89).

Al hablar aquí de segmentación de la oferta educativa se hace referencia a una diferenciación estructural, definida por la COMIPEMS como un “dispositivo institucional de selección” (Concurso de Asignación) para la incorporación de los jóvenes a las opciones educativas públicas disponibles a nivel bachillerato. Segmentación que, como lo ha demostrado la literatura disponible (Blanco, Solís, y Robles, 2014; Solís et al., 2013), reproduce condiciones objetivas -económicas y políticas- de desigualdad. Asimismo, el resultado de la segmentación permite, hasta cierto punto, comparar por grados las asimetrías y las distancias en las condiciones objetivas entre los grupos que integran el amplio agregado social de jóvenes que participaron en el Concurso, y que fueron asignados a una determinada opción educativa.

Además, desde su parte subjetiva, la segmentación educativa estaría fomentando experiencias escolares diferentes; desde donde planteamos se realizan atribuciones de significado, aspiraciones y prácticas distintas. En estos términos, la segmentación de la oferta educativa que describe el esquema de incorporación a la EMS en la ZMVM estaría contribuyendo con el ensanchamiento de las brechas sociales al ir diferenciando, sistemáticamente, a sectores desfavorecidos de los espacios y posiciones socialmente deseables y de las oportunidades que, en el plano de lo educativo, encarnan las instituciones y planteles de mayor prestigio.

Resulta importante destacar aquí que el fenómeno de la segmentación educativa concierne a un problema de orden público, en tanto su carácter estructural no puede ser resuelto desde el ámbito privado del sujeto. No constituye en sí un problema particular de los estudiantes “inscritos” en opciones no deseadas que, “por falta de méritos”, no lograron incorporarse en aquellas opciones que habían contemplado en primera instancia. Se trata de un problema asociado con la fragilidad institucional y de reproducción social¹⁵, que devela

¹⁵ Se define *reproducción social* al proceso de producción constante, e ininterrumpido, de bienes materiales y simbólicos que, al replicarse a través de la conservación, conversión o transformación de posiciones y capitales por parte de los distintos sujetos y grupos, da fe de la presencia de sociedades dinámicas. Así, el proceso de reproducción mantiene una íntima relación con el fenómeno de la movilidad en tanto los desplazamientos

condiciones desiguales en la distribución de las oportunidades, los recursos y las capacidades institucionales en el ámbito educativo.

En este orden lo que tenemos es una primera fragmentación social que divide entre los jóvenes que continuaron sus estudios en EMS de los que no, para después enfrentar a los que se mantuvieron en el circuito educativo con la segmentación de la oferta educativa en la ZMVM, descrita por la relación entre opciones educativas diferenciadas por su prestigio y jóvenes estudiantes provenientes de distintos orígenes sociales; dando cuenta de diferentes formas de (des)encuentros en la relación jóvenes y escuela.

Ahora bien, si la segmentación de la oferta educativa estructura el campo del bachillerato en la ZMVM, resultaría necesario precisar sobre la composición social de los jóvenes estudiantes que asisten a las instituciones y a los planteles de EMS y, específicamente en el estudio de caso que queremos conocer, en la composición de los estudiantes de bachillerato de la UNAM. Esto, con el propósito de identificar cuáles son los atributos sociales de estos jóvenes y tratar de comprender la manera en que su composición social estaría contando en la atribución de significados y sentidos sobre la escuela y sus estudios de bachillerato; considerando además las diferencias estructurales de la institución, como son la pertenencia a cierto subsistema, plantel y turno al interior del bachillerato de la UNAM.

Al respecto, las investigaciones que han trabajado sobre la composición social de los estudiantes de este bachillerato coinciden en que, en general, se trata de jóvenes provenientes de los sectores medios urbanos de la ZMVM (Acosta, Bartolucci y Rodríguez, 1981; Bartolucci, 1998; Bazán Levy, 1995; Covo, 1990; Guzmán, 1994; Guzmán y Saucedo, 2005; Guzmán y Serrano Sánchez, 2007), lo que haría pensar que se trata de sujetos más o menos

verticales en sociedad están fuertemente influenciados por el paso de las generaciones. Pero, dicho proceso no se encuentra exento de disputas. Es decir, en la reproducción los padres no transmiten directamente su nivel educativo y ocupaciones a los hijos. De ser así, estaríamos en presencia de sociedades estáticas; pero, por el contrario, las posiciones sociales y los recursos con los que cuentan los hijos tampoco son totalmente independientes de las de sus padres, de ser así, la estructura social sería totalmente “abierto” (Jorrot, 2005). En consecuencia, la reproducción implica procesos de reconversión social, en los que se dirimen posiciones y condiciones de posibilidad para los sujetos (Bourdieu, 2012).

homogéneos. Sin embargo, al profundizar en esta caracterización, los propios autores destacan las diferencias sobre este amplio agregado social.

En primera instancia, se reconocen diferencias en torno a los dos subsistemas que integran este bachillerato; Colegio de Ciencias y Humanidades y Escuela Nacional Preparatoria, en donde se destaca que los jóvenes adscritos al CCH presentan condiciones socioeconómicas menos favorables en relación a los de la ENP (Bazán Levy, 1995). Asimismo, también se ha registrado que las poblaciones estudiantiles al interior de este bachillerato presentan contrastes, en mayor o menor medida, de acuerdo con el espacio en que se ubican sus planteles. Los ubicados al sur de la Ciudad de México, como son: ENP 5, 6 y CCH Sur estarían mayormente representados por los jóvenes de sectores medios, mientras que en el norte de la ZMVM los planteles de CCH Naucalpan y Vallejo contarían con una mayor participación de jóvenes provenientes de sectores más populares, con residencia en las colonias obrero-industriales, y el plantel Oriente, que se encuentra ubicado en una zona precarizada de la Ciudad, cuenta proporcionalmente -junto con Naucalpan- con los jóvenes estudiantes ubicados en las condiciones socioeconómicas más difíciles (Guzmán y Serrano Sánchez, 2007; Mata y Suárez Ibarra, 2016; Pogliaghi, Mata y Pérez Islas, 2015).

De acuerdo con estos resultados, la experiencia escolar que se desarrolla entre un subsistema y otro, así como entre los planteles más contrastantes, podría pensarse como muy distinta. Pero no sólo las condiciones socioeconómicas y la ubicación de los planteles estarían definiendo las diferencias en la composición social de los estudiantes, también están las diferencias socioculturales en casa; la escuela de procedencia; la escolaridad de los padres; las valoraciones sobre la educación en el hogar; entre otros tantos aspectos que permitirían sostener que se trata de jóvenes marcadamente heterogéneos al interior de este bachillerato, quienes tal vez, debido a su adscripción institucional y en comparación con estudiantes de otras instituciones educativas, pudieran parecer más homogéneos y pasar llanamente como “jóvenes provenientes de los sectores medios urbanos de la ZMVM”.

Pero la composición social de los estudiantes de bachillerato de la UNAM no se ha mantenido estática en el tiempo, trabajos como los de Milena Covo (1990) dan cuenta de los

cambios producidos y de las coyunturas históricas en que se desarrollaron. Por ejemplo, Covo consignó que entre 1960 y 1985 la composición social de los estudiantes de la UNAM, a nivel bachillerato y licenciatura, describió una mayor homogeneidad, luego de analizar los indicadores sociales de las familias de los estudiantes durante este periodo. En su trabajo sostiene que posterior a la etapa de expansión de la matrícula, iniciada en la década de 1970 con la aparición de nuevas IEMS, en la UNAM estaban mayormente representados los sectores medios. Se trataba entonces de jóvenes privilegiados quienes, hasta cierto punto, representaban una élite.

Dando continuidad al trabajo de Covo está la investigación de Carlota Guzmán y Olga Serrano (2007), quienes analizan los cambios en la composición social de la población estudiantil del bachillerato de 1985 a 2003, distinguiendo tres periodos. En el primero, que va de 1985 a 1995, observan una menor presencia de estudiantes de bajos recursos económicos; consolidándose así la tendencia que había registrado Covo. En el segundo periodo, que va de 1995 a 2002, la tendencia cambia. Ahora la presencia de estudiantes con mejores condiciones de vida ha disminuido, en el telón de fondo las autoras destacan la crisis económica de 1994 y la huelga estudiantil en la UNAM ocurrida entre 1999 y 2000, como eventos asociados a esta modificación en la composición. El último periodo lo establecen entre 2002 y 2003, cuando pareciera iniciarse un periodo de recuperación de las tendencias observadas entre 1985 y 1995.

“De acuerdo con esta tendencia, continúa también el proceso que Milena Covo calificó como la elitización de la Universidad. Dicha afirmación se sustenta en el incremento constante y paulatino del ingreso de estudiantes solteros, con trayectorias académicas continuas y que son sostenidos por sus padres; tomando en cuenta que, por lo general, estos atributos caracterizan a un grupo social con cierta solvencia económica” (Guzmán y Serrano, *Ibid.*, p. 143).

A través de la EEBUNAM 2014 es posible afirmar que esos mismos atributos se mantienen presentes, ya que 99.1% de los estudiantes dijeron ser solteros; 87.7% tenía entre 15 y 16 años en el primer año de bachillerato, lo cual es indicativo de trayectorias educativas continuas. En lo que respecta a su condición de actividad, 72.2% declaró que sólo se dedica

a estudiar, siendo sus padres quienes principalmente sostenían sus estudios. Sin embargo, y a pesar de estos datos, resulta cuestionable concluir que la composición social de estos jóvenes corresponde a una élite, o bien, que la mayoría cuenta con condiciones sociales más o menos semejantes. Al interior de los subsistemas, de los planteles y de los turnos encontramos diferencias, las cuales se expresan en la convivencia cotidiana y, arriesgamos, que pudieran advertir condiciones desiguales para la construcción de sus aspiraciones, experiencias escolares, y de sus atribuciones de significado en torno a la escuela y sus estudios de bachillerato.

Si bien los estudiantes de bachillerato de la UNAM se han caracterizado históricamente como un grupo de jóvenes privilegiado, no compartimos con Covo de que se trata de una “élite”, sino más bien de los “privilegiados del mundo de la desigualdad”, como apunta Gabriel Zaid, recuperado por Susana García (2010) para describir a los universitarios de la educación pública. Es decir, se trata de los jóvenes estudiantes privilegiados en el contexto desigual en el que vivimos. También es cierto que de los pasillos de la UNAM han salido los cuadros fundamentales de la política, las artes, la ciencia y la cultura de este país, pero la diversidad que representa este amplio agregado social, que por cientos de miles transita por sus aulas día a día, concilia más con la idea de lo heterogéneo que con la formación de una élite. Al respecto, es también del interés de esta investigación conocer cómo se expresa dicha heterogeneidad estudiantil y la relación que mantiene con la atribución de significados por parte de los sujetos en contextos situados.

En relación a lo anterior, observamos a la heterogeneidad a través de los rasgos comunes y las diferencias en estos jóvenes, pero no sólo pensando desde la diversidad, sino a través de las disputas y negociaciones que dan cuenta de las diferencias entre éstos -vistas como atributos, propiedades, disposiciones y/o estrategias-, al analizar el conjunto de relaciones sociales a manera de configuraciones, las cuales permiten construir y reconstruir teórica y analíticamente el bachillerato, los sujetos en su doble condición, las prácticas y la atribución de significados, para de esta manera entender qué tipo de encuentros y desencuentros experimentan los sujetos y cómo los encaran en su vida social.

En particular, nos interesa recuperar la heterogeneidad como una dimensión que revela las diferencias objetivas entre los estudiantes, donde se establecen y reproducen los principios articuladores de la diferencia que, aunque muchas veces se encuentren encubiertos a partir de la noción nominal de estudiante, hace posible observar las asimetrías y desigualdades en la distribución de recursos de distinta índole. A su vez, captar la heterogeneidad permite otra mirada sobre las aspiraciones de los sujetos; sus identificaciones y valoraciones, en el marco de sus prácticas e interacciones.

Para continuar, resulta necesario realizar algunas precisiones conceptuales. En primera instancia, García Salord (2001, 2004) define a la heterogeneidad como un concepto que alude a la “mezcla”, que surge de la cristalización de relaciones sociales mediante las cuales se estructuran los vínculos que organizan la vida social. Esta definición parte de la mezcla como la condición de existencia de lo diverso, permitiendo además establecer que los rasgos comunes y las diferencias entre las agrupaciones -constitutivas de un agregado social mayor- no existen en sí mismas, sino que son resultado de una configuración particular en el tiempo, que da cuenta de cómo se fueron estructurando condiciones desiguales entre los sujetos. Asimismo, esta aproximación nos permite comprensiones situadas respecto de las lógicas que dan cabida a las disputas entre determinados sujetos por hacerse de posiciones de interés relativo.

En este registro, partimos de que los rasgos comunes y las diferencias que mantienen los estudiantes de bachillerato de la UNAM son efectos acumulados de la configuración de una red de relaciones y de procesos específicos en movimiento, comprendidos en el marco de sus trayectorias y con presencia en sus prácticas e interacciones cotidianas. En consecuencia, la heterogeneidad no es “la diversidad en sí misma”, vista sólo como rasgos y diferencias, sino que, por el contrario,

“la heterogeneidad alude a combinaciones específicas de desigualdad económica, distancia social y geográfica, diversidad ocupacional y residencial,

diferencia racial y cultural, discrepancia política, ideológica y religiosa¹⁶”
(García Salord, 2004, pp. 235-236).

En este sentido, siguiendo las pistas que brinda García Salord, la heterogeneidad corresponde en nuestro estudio de caso a un recurso analítico para profundizar en el conocimiento de un agregado social amplio, constituido por sujetos que comparten algunos rasgos comunes, diferencias y ciertas desigualdades entre sí; y la manera en que dichas combinaciones pudieran mantener relación con la atribución de significados sobre la escuela y el bachillerato; como resultado de la acumulación de procesos situados que incidirían sobre las maneras de ser, sentir, hacer y significar por parte de los jóvenes estudiantes de nuestro estudio.

1.3. La perspectiva configuracionista. Un uso reconstructivo de la teoría para pensar la realidad en movimiento

Para identificar y comprender la atribución de significados y sentidos partimos de una perspectiva de conocimiento de lo social que articula estructura, subjetividad y acción. Con este propósito, se recuperan a las estructuras y a los sujetos en el marco de relaciones dinámicas, es decir, como parte de una *realidad en movimiento* (Zemelman, 2012) en la cual los sujetos cuentan con capacidad de agencia y, en su condición de agentes, pueden transformar significaciones y estructuras vigentes, así como crear nuevas en situaciones concretas; las cuales, potencialmente, pueden orientar sus acciones y generar transformaciones mayores en la realidad social.

Abordar el concepto de realidad en movimiento nos ubica en una *epistemología crítica* (De la Garza Toledo, 2001), desde la cual es posible recuperar procesos objetivados de larga data, de corte estructural *-lo dado-*, al mismo tiempo que de procesos coyunturales,

¹⁶ Y, como nota metodológica, García Salord advierte: “Son estas combinaciones las que requieren todavía un trabajo metódico de reconstrucción sociológica, evitando las prisas de las generalizaciones prematuras de acuerdo con el avance de la investigación” (p. 236).

en donde es posible visibilizar *lo dándose*. Desde esta epistemología el tiempo presente corresponde a un espacio de posibilidad para el cambio en los ordenamientos estructurales y subjetivos mediante la acción de los sujetos. Se trata de una epistemología que entiende la noción de movimiento desde la articulación entre determinadas estructuras y sujetos sociales, cruzada por redes de relaciones de poder asimétrico que, en su actualización, son susceptibles de ser transformadas tanto en su dimensión estructural como subjetiva.

Cabe destacar que este abordaje epistémico se aleja de un posicionamiento estructuralista o de carácter sistémico, en tanto que las articulaciones entre estructuras, subjetividades y acciones ocurren de manera situada, en contextos particulares y dinámicos. Hablar de una red de relaciones sin que ésta remita a un sistema, y sí a una configuración, parte de la flexibilidad presente en las relaciones que se actualizan en la vida cotidiana, en donde no toda articulación mantiene coherencia; existen rupturas en la continuidad estructural y el surgimiento de otras estructuras debido a que las situaciones cambian (De la Garza Toledo, 2018), y no sólo las actualizaciones y los cambios ocurren a nivel estructural, sino que mantienen estrecha relación con la constitución de los sujetos y de sus acciones en situaciones concretas.

Esto no quiere decir que una configuración no presente partes sistémicas, que mantengan coherencia con determinantes estructurales; pero la suma de dichas relaciones no agota la capacidad explicativa y comprensiva en una configuración. La presencia de contradicciones forma parte de los factores que intervienen en la propia realidad estudiada. Trabajos como el de Van Velsen (2007), que reaccionaron frente al funcional-estructuralismo, destacan la necesidad de incluir el “análisis situacional” para abordar el hecho de que, frecuentemente, los individuos tienen que elegir entre normas alternativas dependiendo de sus intereses y posiciones relativas en situaciones particulares. Esto quiere decir que las relaciones y normas particulares seleccionadas en determinada situación por los individuos pueden variar, a pesar de que sean los mismos individuos frente a situaciones semejantes. Ello obliga a estudiar la manera en que los individuos manejan sus opciones en determinada situación, para describir y analizar lo que realmente hacen en relación con las descripciones generalizadas de lo observado. En este sentido, propuestas orientadas hacia el

análisis situacional como la de Van Velsen ofrecen mejores oportunidades para integrar “lo accidental y excepcional con lo general”, en comparación con la rigidez del análisis estructural. Desde un punto de vista semejante, la perspectiva configuracionista estudia el movimiento a fin de incluir en su interpretación la presencia de contradicciones y particularidades situadas que escapan a la visión de sistema; o que permite dar cuenta de una realidad en estructuración que enfatiza la posibilidad de transformación mediante la acción viable de los sujetos vistos como actores.

Bajo esta óptica, si la realidad está en movimiento el énfasis analítico se basará fundamentalmente en el presente (De La Garza Toledo, 2002; Zemelman, 2009). Esta apuesta por ponderar el análisis en el tiempo presente no implica desconocer el pasado, sino atestiguar que este último persiste; muy seguramente no todo, pero al menos una parte del pasado permanece. *Lo dado-dándose* implica identificar tanto el carácter reproductivo de las estructuras en las subjetividades de los actores, así como los espacios de posibilidad desde donde las atribuciones de significado cambian. Para ello, se recuperan los contextos; las relaciones; la constitución social de los actores y de sus experiencias, a fin de comprender la construcción de configuraciones subjetivas. En esta lectura las iteraciones no sólo corresponden a la estructuración de la realidad social como *lo dado*, sino que remiten al presente como: *lo dándose*, en el entendido de que, en el presente, existe tanto la posibilidad de reproducción como de transformación estructural y subjetiva, mediante la voluntad y acciones de los agentes.

Desde esta concepción entendemos la relación pasado/presente no sólo como una acumulación sucesiva de eventos que estructuraron y estructuran el esquema general de las cosas en la actualidad, sino como una articulación entre condiciones objetivadas y la manera particular desde la cual los actores entienden y encaran dichas objetivaciones -de ahí la necesidad de recuperar el concepto ordenador de “condición juvenil”, y hacerlo operativo en esta investigación. De esta manera, la subjetividad remite a las formas particulares de ser, de estar y de hacer en el mundo por parte de los jóvenes-estudiantes. Dicho abordaje permite asociar a la subjetividad no sólo con estructuras y acciones, sino también con “un modo de

relacionarse con el tiempo” (Corea, 2010, p.51) desde una mirada alternativa al enfoque sistémico o estructural.

Entender la realidad en movimiento, desde el carácter reproductivo de las estructuras junto con la posibilidad de cambio social, nos ubica en una sociología que entiende las relaciones sociales desde una óptica del poder y la dominación (De La Garza Toledo, 2015; Zemelman, 2012). En donde se recupera al sujeto como actor y a la subjetividad como categoría mediadora entre estructuras y acciones y, con ello, comprender cómo se configuran las tensiones y conflictos entre la voluntad y prácticas de los actores en relación con los espacios de oportunidad y las presiones que experimentan; identificando así los (des)encuentros en la vida social de estos jóvenes, además de conocer cómo los interpretan y encarar. Es en este sentido que deseamos conocer las configuraciones objetivas y subjetivas en las que participan y construyen significados los jóvenes-estudiantes, a fin de conocer su manera de relacionarse con la escuela.

Para responder a las preguntas: *¿Cómo significan la escuela los estudiantes de bachillerato de la UNAM?* y *¿Cómo se configuran estos significados en relación con las situaciones concretas de estos jóvenes?* se hará uso de la perspectiva teórico-metodológica de la *reconstrucción articulada* de Hugo Zemelman (2009), dicha herramienta permite comprender el campo de relaciones posibles entre sujetos y estructuras concretas desde una mirada reconstructiva de la realidad. Esto consiste en someter los fenómenos a “un proceso de especificación creciente de su contenido”. Para ello, es indispensable “saber leer lo teórico, desde fuera de lo teórico” (Zemelman, *ibíd.*, 150). Esto significa que nuestro punto de partida para conocer no puede ser el de la mera recuperación teórica para proyectarla sobre lo que estudiamos, sino arriesgar nuestra capacidad de observación -y de problematización- como parte de una exigencia epistémica que derive en la construcción teórica de los sujetos, de sus prácticas, de las relaciones y del objeto de estudio.

En este orden de ideas, Zemelman (2004) también habla de la diferencia entre pensar teórico y pensar epistémico, en donde el primero está cargado de significado -atendiendo a los particulares analíticos para los cuales fue concebido en su momento de creación-,

mientras que el segundo lo define como un pensamiento original, cuya centralidad está en el esfuerzo por comprender el fenómeno mediante una aproximación sucesiva y una reconstrucción rigurosa de la realidad estudiada, que facilite la articulación entre lo objetivo y lo subjetivo, enriqueciendo a su paso el dato empírico. La dificultad de este procedimiento radica en “colocarse frente a las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas [...], procurando] una relación de conocimiento sin que ésta quede encerrada en un conjunto de atributos; porque eso sería ya una afirmación teórica” (pp.23-24). La apuesta epistemológica está en vencer la tentación de asignar nombre a los fenómenos estudiados y a sus peculiaridades, sin dar el tiempo de maduración suficiente a que éstos expresen el verdadero significado de sus atributos. Lo cual remite al proceso de especificación constante del fenómeno y de las categorías de estudio en la *reconstrucción articulada*.

Hacer un *uso crítico de la teoría* obliga al investigador a ponerla en discusión, a reinterpretarla, y a hacerla dialogar con su objeto de conocimiento para evitar un *desfase* entre la acumulación teórica disponible y aquello que desea conocer. Además, este planteamiento facilita pensar a los significados y sentidos en el entendido de un flujo constante, de una realidad en movimiento, cuya configuración dispuesta entre estructuras, subjetividades y acciones en tiempos y espacios situados, sólo puede ser comprendida desde referentes dinámicos; a partir del ensayo de conceptos y categorías de análisis que sirvan como puentes para dirigir nuevas miradas y explorar nuevas vetas interpretativas sobre determinados fenómenos, los cuales demandan ser estudiados, al igual que a los sujetos, *en sus propios términos*.

Así, de lo que trata la *reconstrucción articulada* es de “desarticular los conceptos y sus dimensiones de las Teorías, para luego rearticularlos para dar cuenta de la situación concreta que estamos estudiando” (Pogliaghi, 2012, p. 56). Bajo este principio, pasado y presente son posibles de interpretarse y articularse “si de cada cuerpo teórico tomamos sus conceptos o categorías que, a manera de columpios de equilibristas, nos permitan transitar articulando pensar epistémico con pensar teórico, práctica con comprensión teórica de esa práctica” (Quintar, 2009, p.32). En consecuencia, el uso reconstructivo de la teoría no

desconoce los esquemas de pensamiento acumulado, sus orígenes y tradiciones, pero sí los pone en cuestionamiento.

Esto implica que la teoría acumulada vale sólo parcialmente, pues en la comprensión de las configuraciones de las estructuras, de las prácticas de los sujetos y de la realidad como flujo constante, también se incluyen formas de razonamiento cotidiano. Asimismo, se incluyen términos del lenguaje común utilizados por los sujetos en el caso de estudio elegido; interacciones cara a cara, así como aquellas distintas a este esquema; situaciones contingentes producto de alguna coyuntura; y otras tantas articulaciones que, al objetivarse, resulten pertinentes y coadyuven a dilucidar la lógica de las prácticas¹⁷ de nuestro estudio de caso, desde un uso no deductivo de la teoría. Este procedimiento permite la incorporación de dimensiones y conceptos que no están presentes en las teorías originalmente, sino que provienen de las propias prácticas, razonamientos, emociones y expresiones cotidianas de los sujetos.

Desarticular conceptos de la teoría acumulada implica una recuperación del pensar teórico para orientar los conceptos, ahora desgajados, al ángulo de análisis propuesto para nuestro problema de investigación, y así dar paso a un primer análisis, hasta donde dichos conceptos sean compatibles con el enfoque utilizado. Esto requiere que la reconstrucción articulada se efectúe mediante múltiples etapas, en donde las primeras articulaciones posibiliten la descripción de relaciones en un proceso de refinamiento conceptual que recupere, con mayor sistematicidad y rigor, las relaciones y posiciones que se estén disputando. Esta perspectiva metodológica, asociada a la reconstrucción articulada, es

¹⁷ El concepto “lógica de las prácticas”, de Pierre Bourdieu, recoge la idea de que a través de los procesos de socialización desde la infancia, que dan cuenta de la multiplicidad de estructuras externas en el marco de un sistema dinámico de relaciones sociales, se articula una determinada lógica de acción “lógica práctica”, que permite analizar de qué manera “los sistemas simbólicos deben su coherencia práctica, es decir su unidad y sus regularidades pero también su imprecisión y sus irregularidades, incluso sus incoherencias, unas y otras igualmente necesarias dado que inscritas en la lógica de su génesis y de su funcionamiento, al hecho de que son el producto de prácticas que no pueden cumplir sus funciones prácticas sino en la medida en que involucran, en su estado práctico, principios que son no solamente coherentes –es decir capaces de engendrar prácticas intrínsecamente coherentes al mismo tiempo que compatibles con las condiciones objetivas– sino también prácticas, en el sentido de cómodas, es decir cómodamente dominadas y manejables porque obedecen a una lógica pobre y económica.”(Bourdieu, 2007b, p.138).

definida como la *descripción articulada* (De La Garza Toledo, 2012; Zemelman, 2012; Zemelman y Martínez, 2011).

El momento de esta etapa descriptiva en la investigación procura trascender una visión fragmentada de la realidad, para apostar por la comprensión de una totalidad concreta, mediante la profundización de las formas de articulación de conceptos que se desmarca de una perspectiva predominantemente deductiva. Así, las etapas del método de la descripción articulada consisten en

“la definición de un problema y su problematización, que requiere también de un ángulo de análisis. Se sigue con la definición de áreas de relaciones sociales que pudieran ser pertinentes al problema, luego, a partir de las teorías acumuladas, la desarticulación y selección de conceptos ordenadores. Estos conceptos ordenadores, aislados de sus teorías de origen, no pueden explicar sino sirven para ordenar el mundo empírico, para delimitar campos de observación, lo que lleva a una primera descripción desarticulada, cuyo objetivo no es probar el concepto sino encontrar nuevas relaciones. La descripción desarticulada debe llevar a otra de articulación en la que se descubran nuevas relaciones entre los conceptos [...]” (De La Garza Toledo, 2012, pp. 240-241).

Otra aproximación teórica que aborda el concepto de descripción es el de *descripción densa* de Clifford Geertz (1997). En esta última, se desarrollan descripciones analíticas profundas, capaces de hacer comprensivos procesos complejos. Sin embargo, en la *descripción articulada*, además de proponerse llevar a cabo descripciones analíticas, en la descripción se recuperan conceptos de diferentes reservorios teóricos -y no sólo teóricos-, a fin de desarticularlos y volverlos a articular, con el propósito de identificar y comprender diversas configuraciones de códigos provenientes de la cultura. Esto es, configuraciones resultantes de las relaciones entre estructuras, subjetividades y acciones propias de cada articulación entre sujeto y objeto de estudio; procurando conseguir “comprensiones situadas” (Restrepo, 2016) de los fenómenos estudiados.

La dificultad de esta aproximación, que se propone captar la realidad en movimiento, implica hacer frente al problema teórico-metodológico de la selección plausible tanto de estructuras, como de las prácticas, interacciones y subjetividades pertinentes, para articularlas mediante la elección de conceptos ordenadores; luego organizarlos, decodificarlos y obtener conocimiento derivado de este proceder analítico.

1.3.1. Sobre el concepto de configuración

A través del enfoque configuracionista (De la Garza Toledo, 2001, 2018), asumimos a la configuración como una red de relaciones asimétricas que articula estructuras, subjetividades y acciones en una realidad en movimiento; que adopta distintas modalidades de concreción (Zemelman, 2009). Una configuración también puede ser pensada como una “estructura-red” (Hernández Romo, 2018), en la cual los actores significan e interaccionan a través de relaciones fuertes y débiles en donde también se incluye a la contradicción. Desde esta perspectiva, el uso heurístico de la configuración permite construir y reconstruir teórica, empírica y analíticamente, las distintas configuraciones de significado y sentido en la escuela, y la experiencia escolar de los jóvenes-estudiantes de bachillerato de la UNAM como estudio de caso. Trabajar las atribuciones de significado e interacciones como configuraciones permite,

- 1) Recuperar la heterogeneidad de los jóvenes-estudiantes en su condición de actores sociales; identificar cambios y regularidades en las formas concretas en las cuales se relacionan con la escuela, tanto como jóvenes y como estudiantes.
- 2) Concede un lugar central a la subjetividad y a la acción de los actores que participan en el marco de estructuras y situaciones concretas.
- 3) Recuperar diversos códigos culturales para dar significado, desde los cuales, en un proceso de especificación creciente de su contenido, es posible una lectura de conjunto en donde se expresan articulaciones particulares.
- 4) Pensar la teoría como configuración, desde donde se construya y reconstruya teórica y empíricamente a los sujetos y objeto de estudio.

Este concepto de configuración parte de la línea genética¹⁸ desarrollada en el enfoque configuracionista (De la Garza Toledo, 2018), desde donde se recuperan a varios autores de las ciencias sociales y se pone en diálogo algunos de sus conceptos. En este apartado, no se pretende pormenorizar sobre la discusión de sus obras, pero sí dar cuenta de aquellos aspectos que consideramos clave para su recuperación en la presente investigación.

De Norbert Elias se recupera la noción de red de relaciones (2011), en donde se destacan las tensiones y conflictos entre individuos; además de que en la concepción de Elias (1970) la configuración es vista como una estructura abierta, dando paso a la actualización en la correlación de fuerzas. A diferencia del de Elias, el concepto de configuración de De la Garza se le utiliza en un “sentido ampliado”,

“[...] el punto de distinción principal con Elías es que la configuración no solo es una red de relaciones superior a la de actor atomizado, sino alternativa a la de sistema y, sobre todo el abrir la indagación acerca del carácter de las relaciones que hemos denominado duras y laxas, que se convierte en un camino de subordinación de la causalidad a la configuración, de posible articulación entre causas, reglas y motivos formando configuraciones y de reservar un papel a la acción que suelda relaciones blandas e incluso las crea. Configuraciones, como bien afirma Elías, están abiertas a la reconfiguración en función de prácticas. Es decir, el problema de la captación del movimiento no es puramente estructural” (De La Garza Toledo, 2012, p. 249).

Para Elias, la configuración social es vista como una “figura global” en constante cambio, que subraya el carácter dinámico de la vida social definido por relaciones asimétricas; en donde las estructuras sociales y psíquicas individuales mantienen

¹⁸ Desde una epistemología crítica, la “línea genética” que reconoce de la Garza (2018) para el desarrollo de la perspectiva configuracionista incluye la propuesta de Hugo Zemelman (2012) abordada en el apartado anterior de esta tesis. Asimismo, destaca los aportes de autores como Marx, a través del método concreto-abstracto-concreto; así como también de Gramsci, respecto de la heterogeneidad en la cultura y la disputa por la hegemonía de sentido. Además de otros aportes presentes en Adorno, Benjamin y Thompson. En el desarrollo que aquí se presenta, se recuperan aspectos de aquellos autores que resultaron particularmente útiles para pensar teórica y metodológicamente el concepto de configuración en nuestra investigación.

interdependencias (Elias, 1990). Desde este enfoque, el interés sociológico de Elias está en el conocimiento del fenómeno de la estructuración social y psíquica de los individuos; al identificar las interdependencias entre individuos y estructuras, así como entre individuos y grupos sociales mayores al interior de determinadas configuraciones (Elias, 1970). En su sociología, Elias no impone sus conceptos a manera de teoría para ser incorporada de manera general, sino que presenta una forma de análisis de la realidad social que debe ser siempre contrastada con los hechos, a fin de hacer inteligibles determinados procesos estructurales y sus interdependencias (E. Urteaga, 2013) al interior de una configuración. Desde esta apuesta resulta posible pensar en cambios y actualizaciones sociales que ocurren en el dinamismo de los procesos de estructuración.

En estos términos, recuperamos del concepto de configuración en Elias los siguientes aspectos:

- La configuración es una red de relaciones asimétricas en la que estructuras sociales e individuos mantienen interdependencias, las cuales forman parte del proceso de estructuración social.
- El cambio, en la forma de las configuraciones, es una constante a lo largo del tiempo; en tanto que incluso en la actualización las relaciones entre estructuras e individuos se definen en procesos de estructuración particulares.
- La imprevisibilidad del cambio en las configuraciones forma parte del dinamismo de la vida social, y no responde a la reproducción mecánica de las estructuras.
- Las configuraciones no ocurren *ex nihilo*. La historicidad de las relaciones y fenómenos sociales está contenida en el presente, a través de la estructuración social y psíquica de los individuos.

En contrapunto, al mantenerse en una lectura predominantemente estructuralista, el concepto de configuración social en Elias impide captar la realidad en movimiento, e identificar el carácter de las relaciones sociales (De la Garza Toledo, 2018). Por otro lado, en el desarrollo teórico de Elias no aparece la subjetividad desde la dimensión de cambio, como articulación entre estructura y acción viable para la transformación. La idea de cambio social en la

configuración de Elias está pensada más en relación con el cambio de las mentalidades a nivel estructural; quedándose en las modificaciones de las estructuras psíquicas de los individuos y no desde la experiencia subjetiva del actor en su situación concreta, desde la cual pueda ser pensado como potencial agente de cambio, capaz de incidir en la transformación estructural y subjetiva de la realidad. Desde la noción de personalidad, enmarcada en las estructuras psíquicas del individuo, se torna difícil identificar los códigos culturales y atribuciones de significado que los sujetos construyen en contextos situados.

Continuando con la revisión de la línea genética que propone el enfoque configuracionista, encontramos aportes relevantes en Theodor Adorno a través de su noción de “racimo” (2005) para desarrollar el concepto de configuración. En este autor se precisa que una configuración no sólo comprende la dimensión empírica que se desea estudiar, sino también la construcción conceptual del objeto de conocimiento (De la Garza Toledo, 2018). Para Adorno los fenómenos en la vida social no suceden de manera aislada, sino en configuraciones, en “racimos de conceptos” que, a su vez, componen una constelación mayor que se encuentra relacionada con otro conjunto de constelaciones (Barahona Arriaza, 2006). En este encuadre, el concepto de configuración es utilizado de manera heurística por parte del investigador al ir definiendo, interpretando y reinterpretando la construcción del objeto de estudio que se propone desarrollar, tanto empírica como conceptualmente. A fin de conseguir una mejor aproximación del objeto de conocimiento, así como de la red de relaciones, conflictos y tensiones que se configuran -material y simbólicamente- entre las diferentes estructuras y sujetos involucrados.

Al igual que en las nociones de “racimos” y “constelación” presentes en Adorno, las “configuraciones” en De la Garza (2018) no ocurren *ex nihilo*, ni de manera aislada; sino que toman en cuenta los significados históricos acumulados en el tiempo para interpretar cómo se estructuran las posiciones, los conflictos y tensiones que se disputan en el presente y, en paralelo, la reconstrucción del objeto estudiado no es meramente empírica, sino también hermenéutica; dando cuenta que la configuración como instrumento teórico-metodológico reclama dos momentos interdependientes para su construcción: el analítico-conceptual y la

definición del problema empírico, en donde se presenta la articulación de determinadas estructuras con actores sociales.

Con Adorno se recupera la idea de teoría como configuración, que reclama múltiples interpretaciones y reinterpretaciones sobre el objeto de estudio, lo que es consecuente con una epistemología crítica que marca distancia con un abordaje hipotético-deductivo para la definición del objeto de estudio. Pensar la teoría como configuración también supone desarticular conceptos de diferentes enfoques teóricos para volver a articularlos; principio presente en la *descripción articulada* en Zemelman. En suma, el propósito de abordar la teoría como configuración tiene por fin una reconstrucción articulada de conceptos que sirvan para pensar la re-construcción empírica del objeto de conocimiento planteado, la cual también responde a una configuración.

A través del método marxista de reconstrucción de la totalidad concreta, basado en el concreto-abstracto-concreto, las configuraciones son recuperadas desde su dimensión fáctica y hermenéutica; es decir, tanto como explicación y comprensión (De la Garza Toledo, 2018). Esto permite un mejor acercamiento al conocimiento de la atribución de significados, en tanto que el descubrimiento de configuraciones implica al sujeto en su subjetividad al articular estructuras y acciones en situaciones concretas y dinámicas.

De Adorno se recuperan para el concepto de configuración los siguientes aspectos:

- La idea de teoría como configuración para la construcción analítico-conceptual del fenómeno; y para la construcción del problema empírico estudiado.
- Pensar la configuración en relación con la noción de “racimo” permite entender el carácter de las relaciones en la red desde el movimiento dialéctico, y desde la reconstrucción de una totalidad concreta; en donde
- La interpretación de las configuraciones por parte del investigador, en su sentido heurístico, forma parte del uso crítico de la teoría; e incluye un enfoque alternativo al de sistema y el estructural.

- La construcción del argumento se construye interpretando, al tiempo que la reconstrucción articulada de la totalidad estudiada da cabida a la formulación de una nueva configuración, la cual deberá desarticularse y rearticularse, tanto en su dimensión conceptual como empírica, a fin de conseguir una mejor aproximación explicativa y comprensiva.

Por otro lado, el concepto de configuración que planteamos en esta tesis también podría mantener paralelismos con otros conceptos que procuran recuperar la atribución de significados. En este orden encontramos la relación entre “asimilación” y “acomodación” de Jean Piaget (1968), como el proceso de conocer estructuras (asimilarlas) y su complementario de acomodación, que responde al grado de modificaciones producidas en las estructuras de conocimiento cuando las utilizamos para dar sentido a nuevas estructuras y objetos sociales, pero con la advertencia de que la propuesta en Piaget mantiene un corte fundamentalmente estructural.

Este mismo problema lo podemos encontrar en la noción de “estructuras de pensamiento” de Lucien Febvre (1941), las cuales son vistas a manera de objetos de la historia intelectual -creencias, actitudes, lenguajes, percepciones, expresiones sociales, entre otros- que constituyen “herramientas culturales de interpretación con que cuenta un conjunto social en una época específica para dar sentido y significación a su presente y a su historia”. (Ruíz Guadalajara, 2003, p. 36). Al igual que en la concepción de configuración que plantea Elias, en la propuesta de Febvre se considera al individuo en relación de interdependencia y de influencia recíproca con las estructuras en las cuales se encuentra inscrito. Esto es, a la mentalidad individual con el “utillaje mental” de su tiempo. De esta manera, el acento en ambas propuestas está puesto en las relaciones sociales, y en la manera en que son incorporados y producidos pensamientos; conductas nuevas y heredadas. Pero a diferencia del enfoque configuracionista que planteamos, persiste en este tipo de enfoques una marcada lectura estructural de las relaciones que imposibilita captar el movimiento en la realidad.

Otra conceptualización en la cual encontramos vasos comunicantes está en Bourdieu (2007), en su lectura sobre *habitus* y *campo*, donde el primero es entendido como un conjunto amplio de estructuras mentales que proveen de una fundamentación por medio de la cual los

seres humanos ordenamos, nos ubicamos y construimos nuestra comprensión del mundo social, y que, al mismo tiempo, da cuenta de las lógicas que intervienen en los ordenamientos. Mientras la noción de *campo*, o más precisamente de *campos de interacción*, es la red de relaciones sociales dispuestas en espacios estructurados de posiciones que, en su desarrollo, fincan estructura al *habitus* en un proceso de actualización constante en la práctica. De esta forma, *habitus* y *campo* conforman un binomio que se advierte en el recorrido de ida y vuelta entre estructura y agente; así como entre lo objetivo y lo subjetivo.

En este orden de ideas, el *habitus* es garante de la presencia activa de vivencias pasadas cuyo registro termina por interiorizarse e incorporarse en nuestras prácticas bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción; de esta manera, lo social termina por *hacerse cuerpo*, y la conformidad y constancia de las prácticas en el tiempo, de forma duradera, encuentran mayor respaldo en el *habitus* que en todas las reglas formales y todas las normas explícitas (Bourdieu, 2007a).

A pesar de reconocerse un esquema estructural en la construcción de *habitus* que propone Bourdieu, y de retomar las interdependencias estructurales entre los grupos sociales como lo hace Elias, Bourdieu incorpora la agencia y la dimensión estratégica como espacio de posibilidad para la transformación. Y es también en los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, que se puede reconocer una noción de subjetividad no presente en Elias que nos resulta más pertinente, hasta cierto punto, para el concepto de configuración que necesitamos.

Para identificar y comprender las configuraciones que realizan los sujetos se hace uso del concepto *código*, y con éste develar los significados de esas estructuras, de esas interacciones, de esos referentes simbólicos propios de la cultura que están jugando/presionando en situación concreta. Bajo esta lógica, una parte de la capacidad de agencia de los sujetos está en el uso y reformulación de dichos códigos provenientes de la cultura, o de otras culturas, y hacer nuevos arreglos en determinados momentos para fines particulares, que también pueden ser vistos como estratégicos. Así, códigos culturales presentes en diversas colectividades tales como el prestigio de la UNAM, por poner un

ejemplo que abordaremos más adelante, serían objeto de diferentes usos y arreglos para sujetos heterogéneos, en situación concreta.

La capacidad de los sujetos para reformular códigos provenientes de la cultura permite recuperar la creación de sentido mediante un procedimiento analítico riguroso de sus prácticas; el cual echa mano tanto de componentes objetivados como subjetivados. En nuestro caso particular, concebimos a los jóvenes como “sujetos de discurso con capacidad de apropiarse (y movilizar) los objetos tanto sociales y simbólicos como materiales, es decir, como agentes sociales” (Reguillo, 2000, p. 36), desde este enfoque vemos a los jóvenes-estudiantes de bachillerato como sujetos completos, y no como subordinados a la mirada adulta que suele considerarlos “en preparación a la vida adulta” y a las responsabilidades que a ésta acompañan. A partir de estos insumos procuraremos reconstruir las configuraciones pertinentes que, teórica y analíticamente, se presenten en la atribución de significados para nuestro estudio de caso.

1.3.2. Sobre los códigos culturales

Decíamos en el apartado anterior que los significados están presentes en la configuración de códigos culturales que se encuentran en el entramado de una red de relaciones sociales. En este sentido, a la cultura se le puede ver como la “acumulación de significados o mejor dicho como conglomerados de códigos para dar significado” (De La Garza Toledo, 2001, p. 98). Dichos conglomerados de códigos son articulados por los sujetos para dar significado en situación concreta. Pero la configuración de estos códigos contenidos en la cultura no tiene por qué ser siempre regular, los códigos, a pesar de ser más bien estables, también se encuentran en juego, en disputa, en movimiento, dispuestos para ser asimilados, reproducidos y legitimados en su regularidad al corresponderse con lo instituido, pero también pueden ser rechazados, reformulados, reapropiados y creados en el marco de diversas interacciones.

Los códigos corresponden entonces a un conjunto de reglas socialmente instituidas, desde las cuales se construyen prohibiciones, habilitaciones y significaciones compartidas.

Es a través del uso de los códigos la manera en que podemos comunicarnos, establecer formas de encuentro, relaciones comunes, puntos de acuerdo y de consenso. Ir en contra de los códigos instituidos implica estar en desacuerdo, en conflicto y en posible desencuentro. De ahí que el código sea el dispositivo clave para comunicarnos, y que su uso e incorporación en relación con los otros corresponda a los tipos de relaciones que entablamos en interacciones situadas.

Esta concepción de cultura como conglomerado de códigos, que pueden entrar en disputa, se aleja de una visión sistémica que considere a la cultura como compuesta por totalidades cohesivas y completas, con un carácter capacitador y restrictivo. Esto es, se aleja de una concepción de cultura única, cuya función era la de perpetuar valores y criterios morales que asegurasen el orden establecido. Es mediante aproximaciones como el concepto de configuración, que la cultura también puede ser entendida como espacio abierto de posibilidad para la transformación; en donde mediante la articulación de códigos -que pueden ser morales, éticos, cognitivos, estéticos, emotivos y de formas de razonamiento cotidiano (De La Garza Toledo, 1997; 2012)- los sujetos heterogéneos son capaces de significar y resignificar su cultura; de apropiarse de ella, de producir, reproducir y de transformar socioculturalmente.

De esta manera “el código no es un significado, pero sirve para su construcción”. Cuando se utiliza un código, se le otorga un significado concreto a un objeto, una persona, un suceso, una relación (Pogliaghi, 2012). Por lo tanto, los códigos contenidos en la cultura adquieren registros situados que pueden ser disputados, los cuales son susceptibles de ser subjetivados e incorporados en nuestras prácticas, logrando que lo social termine por hacerse cuerpo, aunque el individuo no necesariamente tenga conciencia de ese proceso, pero tal siempre se encuentra en la posibilidad de nuevas significaciones al ser disputado. De esta lectura recuperamos “la idea de que los códigos se articulan de manera no sistémica y con contradicciones entre sus elementos” (Montarcé, 2014, p. 34). Ello da cuenta de la no necesaria coherencia entre los criterios que orientan las acciones, y de la necesidad del análisis situacional para la reconstrucción articulada de los significados.

La relevancia de dar cuenta de los códigos culturales que configuran los jóvenes-estudiantes de bachillerato de la UNAM para atribuir significados, estriba entonces en identificar y comprender cómo intervienen dichos códigos en diversas formas de razonamiento y en múltiples espacios de relaciones sociales, desde la heterogeneidad de los sujetos en contextos situados. Es a través del análisis del proceso de atribución de significados y sentidos que resulta posible reconstruir la configuración y, con ello, formular una interpretación en el ángulo de análisis propuesto.

1.3.3. Sobre estructura y acción

Si bien no se niega que existan realidades estructurales que escapan a la voluntad de los sujetos, éstas no determinan por completo su hacer o la subjetividad de éstos. Estamos ciertos que las estructuras influyen sobre los comportamientos presentes y futuros, pero en lugar de pensarlas como determinantes, suscribimos aquellas perspectivas que optan por entenderlas como objetivaciones sociales que presionan a los sujetos (Thompson, 1989). Así, entendemos a las estructuras a través de las configuraciones que se objetivan en relaciones sociales; en instituciones; en subjetividades y en diferentes referentes simbólicos que generan significados y, de acuerdo con éstos, los sujetos actúan en situación concreta. Esto no implica que se desconozca otro tipo de estructuras, las que existen más allá del pensamiento de los sujetos, de su lenguaje y de su subjetividad. Es decir, aquéllas que existen como fenómenos propios de la naturaleza, como es el sexo de cada persona, o la condición de ser joven, en el sentido biológico de la palabra.

Con respecto a aquellas estructuras que sí son resultado de configuraciones objetivadas encontramos, por ejemplo, a la escuela; al bachillerato en México; a los estudiantes y a la juventud como categorías sociales; entre otras tantas. Al igual que sucede con los códigos culturales, el estudio de las estructuras en esta investigación dependerá de descubrir, en la reconstrucción, aquéllas que resulten pertinentes al objeto y a los sujetos de conocimiento propuestos.

Decíamos que las estructuras objetivadas no determinan, sino que presionan; pero a pesar de las presiones los agentes cuentan con espacios de posibilidad para ejercer su voluntad, además de emprender acciones que tienen el potencial de transformación de lo dado; de tal suerte que la actualización entre lo objetivo y lo subjetivo termina por generar significados y acciones concretas. Es en dicha actualización que la identificación de procesos permite visibilizar lo dándose, la realidad en movimiento.

En relación a la concepción de estructura que aquí presentamos, entendemos a la acción como acción social (Weber, 2012), en tanto el sujeto o los sujetos que la producen le dotan de sentido y está orientada por las acciones de otros. Dichas acciones pueden ser pasadas, presentes, o esperadas como futuras. Es la referencia a “los otros” lo que le da a la acción su carácter social. Por ejemplo, en el bachillerato -en una situación ideal-, cuando los estudiantes asisten a una clase esperan de su profesor dominio de los contenidos de su materia, destreza en sus explicaciones e imparcialidad a la hora de calificar; a cambio, el profesor espera de sus estudiantes respeto, atención y participación. En ambos casos, se trata de acciones sociales. De esta manera, la acción social siempre está en relación con la conducta de los otros, que pueden ser “individualizados y conocidos o una pluralidad de individuos indeterminados y completamente desconocidos” (p. 18).

Este carácter social de la acción requiere entonces de relaciones intersubjetivas motivadas por diversas intencionalidades, lo que permite pensar disposiciones por parte de los sujetos para llevar a cabo dichas acciones. En el caso de los estudiantes, en la situación ideal que mencionamos, esa disposición estaría en aprender; y en el caso del profesor, en enseñar. De esta forma es que el sentido de la acción se hace comprensible, a través de la(s) relación(es) con los otros. Del mismo modo, y en los términos de la presente propuesta, para hacer comprensibles dichas acciones -interacciones- resulta indispensable identificar las articulaciones que existen entre las estructuras y los códigos culturales relacionados con éstas, para así empezar a recuperar las configuraciones subjetivas mediante las cuales los sujetos construyen significados.

A esta lectura de acción queremos agregarle algún nivel de reflexión por parte de los sujetos, porque pensar acción sin reflexión sería como pensar acción sin sujeto. Sin reflexión, a la acción sólo podría pensársele en su dimensión causa-efecto, como si las acciones fueran producto de meras inercias sociales con alta capacidad de predicción; basadas en lo que se supone “se debe hacer” porque lo hacen -hicieron- “los otros”, porque lo dictan las conductas en un contexto, o en una situación determinada. Por el contrario, al estar mediada la estructura y la acción por la subjetividad, resulta indispensable incluir como elementos centrales a la reflexión, los sentimientos y las emociones que se suscitan en torno a la acción. Lo emotivo y el pensar van de la mano, en tanto que la reflexión no es meramente racional, entran en juego sentimientos y emociones que se corresponden con vivencias particulares de los sujetos, las cuales nutren su experiencia e inciden en sus acciones.

En la Teoría de la Estructuración, Anthony Giddens describe a los sujetos como actores sociales que tienen la capacidad de identificar y comprender sus acciones en marcos de referencia propios, a esto le denomina *reflexividad*. Dicha noción es central para comprender cómo la conducta se regula, luego de establecer que todos los miembros *competentes* de la sociedad supervisan sus propias prácticas, así como las de los otros, y de esta relación obtienen conocimiento.

En rigor, Giddens denomina “saber mutuo” a “los esquemas interpretativos mediante los cuales los actores constituyen y comprenden la vida social en tanto provista de sentido”; y lo distingue del “sentido común” al ver este último como un “cuerpo más o menos articulado de saber teórico, invocado para explicar por qué las cosas son lo que son u ocurren como ocurren, en el mundo natural y en el social” (2012, p.150). En conjunto, la *reflexividad* lo que propone es la concepción de un actor reflexivo que es capaz de identificar las reglas o normas de manera consciente y que su acción estará signada por dicha consciencia. Y aquí agregaríamos, junto con las emociones y sentimientos particulares que entran en juego para dicho actor en un momento dado.

En estos términos, Giddens desarrolla una perspectiva de la acción en la que existe una consciencia práctica y otra discursiva, que divide entre lo que los actores se atreven a

decir, una vez identificadas las reglas o normas de los conjuntos sociales en los que se ubican, y la otra se refiere a lo que el actor cree saber sobre las condiciones sociales en las que realiza su propia acción; pero esto último, no necesariamente salta al nivel de la práctica.

Más allá de pensar a la *reflexividad* como procesamiento abstracto de las acciones, es preciso destacar que la *reflexividad* no es sólo autoconciencia, en tanto que la racionalización que efectúa el actor sucede en una relación temporal, constitutiva de prácticas sociales apegadas a ciertas normas y reglas. En otras palabras, la estructuración no viene *ex nihilo*, posee una dimensión situada. “Una acción humana ocurre como una *duración*, un fluir continuo de la conducta, y lo propio vale para una cognición” (Giddens, 2011, p. 41); sin estar exentos en este proceso las emociones y los sentimientos propios del actor.

En suma, estructura y acción son indisociables desde la perspectiva de Giddens. De ahí que el autor considere que “Las sociedades, comunidades o grupos sólo tendrán “estructura” cuando las personas se comporten de forma regular y bastante predecible... [y que] la “acción” sólo es posible porque cada uno de nosotros, como individuos, posee una enorme cantidad de conocimiento socialmente estructurado” (Giddens, 2009, p. 110).

Es en este carácter relacional que Giddens imprime entre estructura y acción -y que comparte con otros autores relacionados con las Teorías de la Agencia-, lo que denomina como la *dualidad de la estructura*, ello implica que las acciones sociales parten de la existencia de una estructura que les provea de sustento para su reproducción y, en la misma medida, tal estructura presupone a la acción en un binomio con arreglo a las regularidades del comportamiento de los sujetos; así como del registro de los posibles cambios. En síntesis, la dualidad establece que toda acción social reclame estructura y que toda estructura se sustente en acción social.

En este orden de ideas, a la acción también queremos entenderla como práctica. Es decir, como conjunto de reiteradas “rutinas” (Giddens, 2011) y acciones extraordinarias llevadas a cabo por los sujetos en su vida cotidiana; dotadas de sentido y orientadas en relación con “los otros” y con las estructuras, que permiten organizar y reflexionar sobre la esquematización del flujo de los acontecimientos en el día a día.

Esta aproximación permite conocer, a través de las prácticas de los jóvenes-estudiantes, qué tanto conocen respecto de las reglas que constituyen su bachillerato. Por ejemplo, es el caso del conocimiento que tienen sobre aspectos particulares como “el pase reglamentado”¹⁹ que ofrece la UNAM a sus estudiantes para continuar los estudios universitarios en alguna de sus Facultades o Escuelas Nacionales, conocido por muchos como “pase automático”; saber cómo acceder a una beca; qué derechos poseen como universitarios; qué protocolos de seguridad existen al interior de la institución; entre otros aspectos.

Al enfatizar sobre sus prácticas, es posible conocer cómo y entre quiénes se socializan estas reglas. A fin de comprender ¿cómo significan la conclusión de sus estudios de bachillerato en tres años? ¿cómo contemplan esto en el plano de sus conversaciones, de sus costumbres y de las reglas no escritas? ¿qué significan para ellos estas reglas? Pero también, ¿qué emociones y sentimientos les causa? Bajo esta misma lógica, también podríamos reflexionar sobre diversas prácticas que llevan a cabo, asociadas con los varios recursos institucionales con los que cuentan para la acreditación de asignaturas adeudadas, como los cursos sabatinos de recuperación; los exámenes finales y extraordinarios; asesorías remediales; recursamientos; o el Programa de Apoyo al Egreso (PAE), que consiste en cursos intensivos; entre otros recursos, los cuales permiten entender las interacciones y lógicas que ocurren entre reglas y prácticas, junto con los códigos que ahí están operando para significar dichos recursos, así como la acreditación de sus materias, entre otros aspectos que corresponden a su paso por el bachillerato.

¹⁹ Con base en el Reglamento General de Inscripciones vigente (UNAM, 2016d), el pase reglamentado en su Artículo 8, inciso a) se destaca que los alumnos egresados de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades que hayan concluido sus estudios en un máximo de cuatro años, contados a partir de su ingreso, con un promedio mínimo de 7.0 podrán solicitar su inscripción dependiendo del cupo para cada carrera o plantel y la oferta de ingreso establecida para el Concurso de Selección; teniendo preferencia para la elección de carrera y plantel aquellos alumnos que hayan terminado sus estudios en un máximo de tres años y con un promedio mínimo de 9.0. Y, en el Artículo 10, se precisa que aquellos alumnos que hayan concluido sus estudios en un plazo mayor de cuatro años y que cuenten con un promedio mínimo de 7.0, podrán ingresar al nivel de Licenciatura mediante el Concurso de Selección.

En paralelo, al enfatizar sobre la reflexión en la práctica se procura atender los problemas analíticos concernientes a ¿qué hacen? ¿cómo, con qué frecuencia y desde dónde lo hacen? Pero, sobre todo, ¿cómo significan? y ¿en qué contextos situados lo hacen?

1.3.4. Sobre la definición de subjetividad en nuestro estudio

En relación con la perspectiva configuracionista, y desde el desarrollo teórico que aquí hemos abordado, entendemos a la subjetividad como dispositivo para atribuir significados y sentidos; y para decidir acciones por parte de los sujetos en situación concreta. En este orden de ideas, la subjetividad corresponde a una categoría mediadora entre estructura y acción, en donde la creación de significados y sentidos es resultado del juego de diversas estructuras que están más allá del sujeto en lo individual, “o mejor dicho “traspasan” a los individuos sin agotarlos” (De la Garza Toledo, 1992, p. 40). Esto quiere decir que la subjetividad no puede ser la mera suma de estructuras en juego para la atribución de significados; de ser así, las interacciones estarían dominadas por la reproducción estructural de la realidad social como *lo dado*, sin la posibilidad de transformación del presente a través de la voluntad y acción de los agentes involucrados en una situación concreta.

La atribución de significados y sentidos por parte de los sujetos recupera la forma de las relaciones, los contextos y códigos culturales para su configuración subjetiva. Es desde esta articulación que es posible identificar las tensiones y conflictos que se expresan a manera de (des)encuentros entre individuos heterogéneos con determinadas estructuras; y comprender cómo encaran y deciden sobre las situaciones que experimentan. Esto permite entender al proceso de atribución de significados como particular y flexible, alternativo a la perspectiva estructuralista o de sistema; en donde la subjetividad como dispositivo para dar significado considera estructuras parciales sin que resulten determinantes para la acción, superando el nivel de las percepciones.

En consecuencia, con el propósito particular que nuestro estudio persigue, queremos definir a la subjetividad como proceso de construcción de significados para situaciones y decisiones concretas:

“es un proceso que pone en juego estructuras subjetivas parciales (cognitivas, valorativas, de la personalidad, estéticas, sentimentales, discursivas y de formas de razonamiento); subjetividad con estructuras parciales en diferentes niveles de abstracción y profundidad que se reconfigura para la situación y decisión concretas” (De La Garza Toledo, 1997, p. 86).

En este contexto, la subjetividad funciona como un dispositivo desde donde se atribuyen significados a sujetos, estructuras, situaciones y/u objetos sociales. Este dispositivo, que también da sentido a la vida social y orienta la acción al movilizar razonamientos y soluciones, es múltiple al surgir de la visión de mundo de cada individuo - es una forma particular de ser, de sentir, de estar y de hacer en el mundo. Pero la parte individual de la subjetividad no implica ausencia en los razonamientos compartidos, en las valoraciones, en las asociaciones y lógicas que formulan otros. “Los significados son construidos en interacción social, aunque no se reducen a ella, ya que remiten a estructuras objetivas y subjetivas más amplias” (Montarcé, 2014, p. 37).

La subjetividad no se comprende en los marcos de un sistema, en tanto que en ella no existe algo así como la total coherencia, “tiene partes conectadas con relaciones duras, causales o blandas, de contigüidad, o bien discontinuidades, contradicciones y la posibilidad de la polisemia del significado” (De La Garza Toledo, 2001, p. 96). En este entendido, su tratamiento analítico contempla suma complejidad dada su labilidad, y que las atribuciones pueden ser persistentes, e incluso, también efímeras.

Por otro lado, al sostener que la subjetividad da cuenta del proceso de atribuir significados, éste también habilita que los sujetos sean conscientes de la posición ocupada en determinadas situaciones. Forma parte del acto de designar, de auto percibirse y de ser designado y percibido por la mirada de los otros; desde el amplio conglomerado de códigos provenientes de la cultura, en donde se recrea intersubjetivamente la relación de los sujetos

con determinadas condiciones y estructuras particulares (clase, escolaridad, etnia, sexo, edad, etcétera). Corresponde así a una visión del mundo, individual y compartida, desde la cual decidimos acciones que bien pueden mantener un carácter reproductivo, o generadoras de cambio social.

Esta relación de doble vía nos habla de cómo el sujeto igualmente efectúa cogniciones y aparece como objeto de conocimiento, y de la consciencia sobre sí respecto de la posición que juega en determinados espacios sociales. Esta condición particular donde el sujeto es capaz de *narrar* la situación en que se encuentra y, en el discurrir del propio discurso, ser objeto de conocimiento al ubicarse como parte de una relación más compleja, permite conocer el discurso del sujeto y, al mismo tiempo, al sujeto del discurso (Foucault, 1970). Pero la subjetividad no es sólo cognición y no es sólo discurso, también están presentes aquellas estructuras subjetivas parciales sobre las cuales no reflexionamos y no verbalizamos; al igual que aquéllas sobre las que sí lo hacemos. Así, la subjetividad no sólo pasa por el acto de designar y de ser designado en abstracto, sino que dicha elaboración mental -en tanto proceso de reflexividad- también está cruzada por las relaciones sociales y por las interacciones en que participa. De esta manera, la subjetividad se instituye reproduciéndose en lo social; objetivándose de manera intersubjetiva a través de distintos significados y sentidos en contextos situados que van conformando nuestras vivencias.

En este orden de ideas la subjetividad también puede ser vista como *contorno*; es decir, como un conjunto de cogniciones, emociones y sentimientos -junto con otras *estructuras subjetivas parciales*- que, en relación con otros, van conformando diversas líneas de pensamiento sobre lo social; así como distintas maneras de hacer y de sentir sobre algo o sobre alguien. Desde la perspectiva configuracionista, la subjetividad y la acción de los actores siempre tiene por marco a las estructuras y situaciones concretas en las que participan; enfatizando el espacio de posibilidad para el cambio desde la voluntad y acción viable de los sujetos.

En un sentido más particular sobre nuestro objeto de estudio, recuperando ahora a Dubet y Martuccelli (1998), es a través de un amplio registro de prácticas y de la reflexión

sobre ellas que los jóvenes aprenden de sus experiencias y van conformando sus identidades. Así, la subjetivación²⁰ corresponde al proceso donde los jóvenes desarrollan intereses particulares, aficiones, gustos, reflexiones propias y toma de decisiones (Weiss, 2012b), dando cuenta de una experiencia subjetiva desarrollada en el tiempo. Bajo esta lógica, el método de la *reconstrucción articulada* hace posible conocer el proceso en que se instituye la subjetividad en los propios términos de los sujetos, y desde ahí poder identificar las configuraciones subjetivas que realizan a partir de diversos códigos. A fin de comprender los procesos en los que construyen significados para dar sentido y decidir acciones.

Sostenemos que la subjetividad es una forma de ser y de estar en el mundo; pero si su forma de instituirse es a través de la acción, entonces también es un modo de “hacer” en el mundo (Corea, 2010, p. 48). En estos términos, una subjetividad corresponde al conjunto de prácticas, reflexiones, sentimientos, emociones y demás estructuras parciales asociadas con ésta que, al reproducirlas -o crearlas-, van instituyendo socialmente dicha subjetividad; pero este proceder no puede ser el mero seguimiento de esquemas para la reproducción, en tanto que los sujetos se mueven en contextos distintos “sus modos de participación varían debido a las posiciones particulares, las relaciones sociales, los ámbitos de posibilidades y las preocupaciones personales que los diversos contextos encarnan para ellos” (Dreier, 1999, p. 40), de ahí el carácter flexible y situado del proceso de subjetivación y cómo es que éste incide en atribuciones particulares.

Presentemos un ejemplo para tratar de abordar estos dos aspectos que se encuentran estrechamente relacionados, subjetividad y subjetivación: Un estudiante de bachillerato debe

²⁰ Este concepto puede verse en paralelo, o como complemento a los conceptos de socialización y sociabilidad. En la subjetivación se enfatiza el desarrollo de la persona, en términos de la construcción de sí mismo en relación con la sociedad. Dicho concepto aborda sobre el desarrollo de gustos, intereses y habilidades personales en tanto proceso que hace propio, que encarna lo social. La diferencia entre los conceptos de socialización y sociabilidad parte de que el primero hace referencia a la trasmisión inter e intra-generacional de normas y su interiorización por parte de los sujetos, mientras que el segundo enfatiza el gusto de estar y de aprender con otros, en el aspecto lúdico de estar juntos (Simmel, 2002). Al respecto, el concepto de subjetivación incluye ambas dimensiones, pero plantea que las prácticas, las reflexiones, los sentimientos y las emociones no se incorporan a manera de transmisión, sino en el marco de procesos flexibles y situados que los sujetos llevan a efecto para el desarrollo de sí mismos. Para profundizar sobre este concepto y su vinculación con los de socialización y sociabilidad, desde la lectura de los estudiantes como jóvenes, resulta particularmente útil el trabajo de Eduardo Weiss (2012b).

presentar en equipo una exposición sobre un libro para su materia de Historia de México. El estudiante, junto con sus compañeros, idealmente, deberían leer el libro, identificar y subrayar las ideas principales, reunirse para contrastar sus lecturas, consensar un esquema de presentación, articular aquellas ideas que desean exponer, definir qué materiales utilizarán, el orden y los tiempos de su participación. Posteriormente, realizar la exposición frente a grupo y responder a los planteamientos y preguntas que realicen tanto sus compañeros como el profesor, para, finalmente, ser evaluados sobre el conocimiento obtenido de esta actividad escolar y de las características propias de la exposición. La suma de estas operaciones ideales, al reproducirse, instituye una “subjetividad pedagógica” (Corea, *Ibid.*), en tanto proceso social del cual los estudiantes construyen significados y dan sentido a la actividad en conjunto, como parte de una experiencia escolar que se estaría definiendo en situación. Al mismo tiempo, en su hacer, estas operaciones recrean un discurso pedagógico y escolar, el cual tiene que ver con *lo que se hace en la escuela* que, hasta cierto punto, guía las acciones y disposiciones de los otros en la escuela.

Sin embargo, estamos hablando de una situación ideal, lo que realmente ocurre depende de los contextos situados y las variaciones producidas por los sujetos; sus interacciones; sus ámbitos de posibilidad y las estructuras concretas involucradas. Estas consideraciones son las que realmente conforman la “experiencia escolar” y subjetiva, al ir estructurando su hacer en las aulas y fuera de ellas. La experiencia escolar corresponde entonces a la manera particular en la cual actores, individuales y colectivos, combinan diversas lógicas de acción para enfrentar *lo que se hace en la escuela*; pero haciéndolo desde sus propias expresiones socioculturales, enfatizando con ello los contextos y las diferencias. Es a través de dicha experiencia que los sujetos construyen una relación frente a lo escolar, al mismo tiempo que van incorporando un sentido a las prácticas, discursos, razonamientos y lógicas que forman parte del mundo escolar para ellos (Dubet y Martuccelli, 1998).

Ahora bien, frente a la instrucción de llevar a cabo una presentación en equipo para la exposición de un libro, el estudiante al que hacíamos referencia necesita mediar la subjetividad pedagógica, enmarcada en las normas y valores objetivados de dicha subjetividad, para entonces poder participar, pero en sus términos. Esto es, necesita interpelar

y ubicar los estándares y reglas para incluirlos en la acción situada concreta (Dreier, 1999). Ello nos lleva a considerar ¿qué significa hacer una presentación de un libro de historia en bachillerato para este joven y para sus compañeros? ¿en qué bachillerato se realiza esto? ¿en qué turno? ¿cuáles son las condiciones y situaciones particulares de los estudiantes encomendados a realizarla? ¿quiénes son ellos? ¿cuáles son sus interacciones? ¿cómo han afrontado este tipo de actividades escolares en el pasado? y ¿qué condiciones particulares están presentes en torno a ésta? Etcétera. Es en el desarrollo de estas preguntas que se expresa la flexibilidad asociada al *proceso de subjetivación*, en tanto variedad de contextos y modos de participación que condensan la experiencia escolar y subjetiva como parte de la atribución de significaciones en situación concreta.

Al tomar en cuenta estas consideraciones es importante destacar que el estudio de la subjetividad resulta en una herramienta fundamental para la reconstrucción de la relación entre estructura y acción. Y es en la identificación y en el análisis de las mediaciones ocurridas entre estas dos dimensiones en las relaciones sociales, que se vuelven accesibles las formas en que se van construyendo significados y sentidos.

1.3.5. Sobre los significados y sentidos

Sostenemos desde la lectura teórica de las configuraciones que entre estructura y acción media la subjetividad, en tanto proceso social para la construcción de significados para situaciones concretas y para dar sentido a las decisiones y acciones. Pero ¿qué son los significados? ¿qué son los sentidos? Y ¿cómo se construyen y orientan a la acción? En principio, consideramos que la realidad puede ser pensada desde diferentes ámbitos, y los significados y sentidos corresponden a un ámbito relevante de ésta ya que a partir de ellos los sujetos desarrollan razonamientos sobre sí mismos, sobre la vida cotidiana y sobre el mundo que los rodea. “El hombre no sólo produce significados, sino que se encuentra inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido” (Guerra y Guerrero, 2004, p. 38).

Entendemos a los significados como elaboraciones humanas que surgen de la cultura, los cuales han sido histórica y socialmente objetivados, pero que además se encuentran en constante actualización. Por lo tanto, su carácter está en el movimiento. Al hacer uso de los significados lo que hacemos es entrar en contacto con la subjetividad de los otros. Es decir, entrar en contacto con “una armada de pensamientos sobre los pensamientos, pensamientos que hacen pensar otros pensamientos y pensamientos que impiden pensar otros pensamientos” Lewkowicz (2010a, p. 128), además de otras estructuras subjetivas parciales que se expresan en paralelo a las cogniciones. De esta forma, dichas estructuras subjetivas, junto con las cogniciones, configuran maneras de dar significado sobre algo o sobre alguien a través de los códigos culturales disponibles, lo cual incide en los otros y en uno mismo.

Entrar en contacto con los significados forma parte de la experiencia social desarrollada desde la infancia. Es a través de los procesos de socialización, sociabilidad y subjetivación que los sujetos interiorizan normas y saberes generacionales; desarrollan habilidades sociales, aprendizajes derivados del gusto de estar con otros; además de aficiones, competencias e intereses personales en el marco de procesos flexibles y situados, que van conformando su persona y su manera de pensar, de sentir y de hacer. Es en esta relación de ida y vuelta, entre lo individual y lo social con determinados (des)encuentros, que los sujetos cuentan con la capacidad de reproducir o de transformar los significados y, en el proceso, a sí mismos en tanto agentes.

En los términos que propone Vygotsky (1995), luego de la maduración del individuo, éste tiene la capacidad de negociar los significados impuestos por la cultura y no sólo de incorporarlos y transmitirlos; sino que cuenta con el potencial de modificarlos. Además, esto no sólo se sustenta teóricamente, sino que la historia ha dado cuenta de cómo los significados se negocian y se modifican en las culturas, sea en la sucesión de iteraciones continuadas, o bien, en el marco de alguna coyuntura que motivó cambios mayores. Al poder ser negociados, los significados son objeto de reflexión y de disputa, configurando con ello determinadas maneras de pensar y de sentir que, a su vez, pueden traducirse en guías orientadoras de acción.

En este entendido, los seres humanos también somos capaces de “tomar cada vez mayor independencia de las determinaciones impuestas por el marco perceptivo sensorial inmediato, su acción se descontextualiza subordinándose cada vez más a los significados que él mismo construye y reconstruye en constante relación con los otros” (Arcila Mendoza, Mendoza Ramos, Jaramillo y Cañón Ortiz, 2010, p. 41). Ello permite una aproximación comprensiva sobre una serie de fenómenos particulares que dan cuenta de la experiencia escolar cotidiana para los jóvenes que a ella asisten; por ejemplo: ¿por qué pasar noches en vela estudiando, o realizando un trabajo escolar? o bien, ¿por qué “volarse” o “saltarse” una clase, o varias? En cualquiera de los casos, existe una atribución de significado al hecho, a la realización de la acción y a los propósitos de ésta. El significado es construido por el sujeto y puede ser reconstruido/transformado, o no, con los otros, pero, invariablemente, guarda algún tipo de relación con estos últimos y recupera alguna lógica de sentido -un *para qué*.

Significados y sentidos corresponden a nuestro entendimiento de lo cotidiano y a través de ellos ejercitamos razonamientos sobre la vida y el mundo. En particular, los sentidos responden a la necesidad humana de establecer una “razón de ser” a nuestro mundo y a nuestras vidas. Son nuestra manera particular de construir razones que le den razón a nuestras aspiraciones y acciones para enfrentar el día a día más allá de nuestros instintos. Ello “exige que el hombre tenga que hacerse un mundo propio y, para ello, necesite de otros. El ser abierto, no determinado, libre, está condenado a buscar sentido, dar sentido a su vida. Estamos llamados a realizar la libertad, que es lo mismo que da sentido a la vida” (Mardones, 2006, pp. 530-531). Pero esta libertad para dar sentido, precisamente por su carácter social, está en relación con determinados contextos, mandatos, consignas y valoraciones instituidas que forman parte de nuestros razonamientos cotidianos.

Por lo tanto, los sentidos se vuelven la fuente de orientación individual y colectiva en relación con los otros en la vida social. De esta manera, los sentidos encaminan nuestro actuar en el mundo como seres reflexivos y emotivos; y es a partir de las posiciones, voluntades, presiones y condiciones sociales de cada cual que los sentidos son puestos en juego para orientar acciones. En consecuencia, dar sentido corresponde a una capacidad de los seres

humanos mediante la cual se crean y recrean las condiciones de posibilidad para hacer el mundo y para rehacerlo de nuevo.

Entonces, entendemos significados y sentidos como construcciones objetivadas de la realidad social, que se van estructurando y actualizando de manera procesual en contextos situados. En el caso de los sentidos, estos se encuentran estrechamente ligados a la acción en tanto resultan orientadores de ésta. Podríamos pensar a los sentidos como un tipo particular de significados que dotan de razones a la acción.

En el caso de esta investigación, el enfoque analítico para interpretar si se trata de un significado o de un sentido -visto como un tipo particular de significado- depende de la articulación entre los actores y las relaciones concretas que entablan; y para descubrirlo, es preciso profundizar en las estructuras -objetivas y subjetivas- que participan en las interacciones. Esto, a fin de conocer cómo se construyen las atribuciones y qué significaciones en particular están orientando, en mayor medida, razonamientos que encaminen a la acción.

En relación con este abordaje, tal vez los conceptos de “vivencia” y “experiencia” puedan darnos algunas pistas. El primero podemos pensarlo, de manera muy sintética, como los momentos que transcurren en una vida, mismos que pueden ser recuperados por los sujetos a través de la reflexión y las emociones que provocan o provocaron; mientras que la experiencia implica el acto de aprehender de lo sucedido para obtener conocimiento (Schütz, 1976).

En estos términos, una vivencia es significativa cuando la recuperamos -capturamos- del flujo del tiempo mediante el acto reflexivo. Esto no quiere decir que el significado resida en la vivencia, sino que las vivencias resultan significativas porque de alguna manera impactaron en la vida de las personas y es posible acceder a ellas gracias al acto de reflexionar. En consecuencia, el significado es la manera particular en la que los sujetos recuperan sus vivencias (Schütz, 1976). Esto es consecuente con que el proceso de atribución sea intencional, pero, al mismo tiempo, dicha intención -en tanto acción social-, está cruzada por la intersubjetividad, siendo ésta la vía mediante la cual podemos aproximarnos a la

comprensión situada de la atribución de significados, como resultado de la relación de ida y vuelta entre lo individual y lo colectivo.

Así, lo significativo de las vivencias puede variar en el tiempo en tanto que no siempre se recupera de la misma forma, y en las mismas condiciones. Puede no significar lo mismo reprobado por primera vez una materia en el Colegio de Ciencias y Humanidades en el primer semestre, que acumular más de diez para el quinto. Así, el significado de una vivencia -al igual que ocurre en determinadas atribuciones- depende del contexto situado en que se significa y de la reflexión que sobre ello se realiza.

Son estas consideraciones las que cuentan en la elección de códigos culturales por parte de los sujetos para que realicen una configuración subjetiva y, a partir de ella, construyan marcos de referencia para orientar sus acciones en situaciones concretas. Esto es, para darles sentido. Así, el sentido sería aquel tipo de significado particular que orienta las acciones y que se corresponde con razones basadas en lo aprendido, siendo la experiencia la que nutre los sentidos y la base de todo conocimiento y reflexión.

El estudiante que acumuló más de diez materias reprobadas en quinto semestre sabe que debe acreditar las asignaturas que adeuda y subir su promedio si desea continuar sus estudios en la universidad, haciendo efectivo su derecho al pase reglamentado en la UNAM; sabe esto no sólo porque haya leído sobre las condiciones del pase, sino además porque compañeros suyos han compartido esta misma preocupación con él; porque sus profesores le han recomendado el uso de ciertas estrategias para remediar su situación; porque tiene algún familiar que ha experimentado esto que enfrenta; entre otras situaciones semejantes, que reiteran en él la relevancia de modificar el curso de su trayectoria escolar, a fin de conseguir el objetivo de ingresar a la universidad y/o de terminar su bachillerato. Todo ello conforma el contexto de significado en torno al pase reglamentado para continuar estudios universitarios en la UNAM, que a su vez corresponde a un significado construido por parte del estudiante y la relación que éste mantiene con los otros. Mientras que el contexto de sentido en torno al pase reglamentado responde a una serie de razones sobre el por qué es “importante” la continuidad de sus estudios; sobre seguir siendo estudiante y aspirar a cierto

tipo de trabajos que reclaman mayor preparación académica; así como todas aquellas razones que motoricen su acción, derivado de lo que significa, en su contexto, “estar en la escuela” y “ser estudiante”.

1.4. Planteamiento metodológico

Para comprender los significados atribuidos a la escuela y los estudios por parte de los jóvenes estudiantes de bachillerato de la UNAM, e identificar sus (des)encuentros, partimos de una construcción del dato empírico en tres partes, desde la recuperación teórica planteada, la subjetividad de los entrevistados, y de la propia subjetividad del interrogador para la captura, selección, codificación e interpretación de la información. Para este propósito hacemos uso de la metodología configuracionista de Enrique de la Garza (1998, 2012). Desde dicha perspectiva “el dato empírico no verifica los conceptos sino ayuda a reconstruirlos, a descubrir nuevas relaciones porque estas ya están en los propios datos como relaciones empíricas, pero pueden ayudar a reconstrucciones de no observacionales.” (2012, p. 256).

Hacemos uso de este enfoque al resultar pertinente para la comprensión de la vida social de estos jóvenes, en tanto que habilita a entender las relaciones entre jóvenes estudiantes y escuela como procesos sociales concretos e históricamente situados. Una de sus ventajas parte de la observación de los datos recabados desde sus componentes tanto objetivos como subjetivos, haciendo indispensable pensar y repensar cómo se están construyendo y siendo interpretados en el marco de un proceso constante de articulaciones y desarticulaciones de las dimensiones de análisis, tanto teóricas como empíricas (Feregrino Basurto, 2018). Este proceso de conocimiento parte de la reconstrucción del objeto de estudio en sus especificidades concretas y de las relaciones que mantiene con los sujetos, a través de las articulaciones propuestas por el investigador en un camino de ida y vuelta, para ir definiendo -reconstruyendo- la relación sujeto-objeto como materia de conocimiento. En este caso particular, de las capacidades de los sujetos para atribuir significados al bachillerato y de las estructuras que los constriñen en determinados contextos situados, identificando determinados (des)encuentros con la escuela.

A fin de reconstruir dichas relaciones resulta fundamental ir descubriendo /incorporando los componentes objetivos y subjetivos que el objeto de conocimiento reclama para cada situación que se quiere conocer. En este sentido, la voz de los sujetos, en tanto agentes situados, es clave para captar la potencialidad de creación, reproducción, o de transformación de los significados, en su carácter procesual y dinámico, en tanto construcciones objetivadas de la realidad en articulación con estructuras e interacciones en movimiento.

Para este propósito se consideran las perspectivas de la descripción articulada de Hugo Zemelman (2009; Zemelman y Martínez, 2011) y la configuracionista de De la Garza, ya que a través de ambas la recuperación de los componentes subjetivos no se reduce a lo subjetivo, en tanto que reconocen que todo significado contiene elementos de objetividad (Montarcé, 2014, p. 88), cuya comprensión puede ser captada a través de las relaciones que surgen entre las prácticas y las estructuras presentes en la vida social de sujetos heterogéneos, que pueden atribuir significados múltiples y dinámicos.

Para hacer operativo este planteamiento metodológico la propuesta de la descripción articulada establece que no se debe de partir de un planteamiento hipotético previo, permitiendo con ello que, a través de la profundización en el estudio del objeto de conocimiento, el investigador defina las que a su juicio considera los principales *campos de relaciones sociales* involucrados, para luego definir *conceptos ordenadores* (recuperados de la teoría acumulada y de los hallazgos parciales) que sirvan al proceso de pensar las posibles articulaciones entre los campos y los conceptos enmarcados en el problema de investigación propuesto. El resultado de dicho abordaje habilita la obtención de conocimiento que no necesariamente niega la teoría acumulada, sino que en el proceso de reconstrucción de las dimensiones teórica y empírica se consiga descubrir relaciones nuevas y específicas del objeto, que permitan además posibles enfoques de abordaje distintos para futuras investigaciones.

Cómo sosteníamos antes, a través de Quintar (2009) y Zemelman (2004, 2009), un *uso crítico de la teoría* obliga al investigador a poner en discusión los supuestos teóricos de

los que se parte de cara al objeto que se quiere conocer, pero no para verificar la teoría, sino para repensarla y ponerla al servicio de la creación de un nuevo conocimiento específico y situado, capaz de guiar la formulación de problematizaciones originales -articular *pensamiento teórico* con *pensamiento epistémico* para la reconstrucción de una práctica con comprensión teórica de esa práctica-, producto del estudio situado de la realidad en movimiento. Es en este enclave metodológico desde donde se plantea que “la teoría debe ser pensada en términos de *configuración*” (De la Garza, 2003, citado en Montarcé, 2014, p. 89), aceptando con ello que el objeto de conocimiento también se reconstruye en el proceso de investigación debido a sus propias necesidades, luego de interrogarlo de cara a la realidad empírica que se está analizando.

Derivado de estos razonamientos consideramos que, a través del estudio de la subjetividad como proceso social para dar sentido, en relación con determinadas estructuras y prácticas, nos será posible comprender los significados atribuidos a la escuela y los estudios por parte de los jóvenes estudiantes del bachillerato de la UNAM, además de identificar sus (des)encuentros con la escuela. Asimismo, destacando a la condición juvenil como categoría analítica relevante para nuestra investigación, podremos acercarnos hacia las heterogeneidades, apropiaciones y resistencias desde las cuales los jóvenes-estudiantes enfrentan diversos mandatos y consignas sociales; tensiones y constreñimientos estructurales.

1.4.1. Estrategia metodológica

En el trabajo de campo se estudió el bachillerato de la UNAM a través de sus dos subsistemas, el Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria, que se componen de 14 planteles ubicados en la ZMVM. Las preguntas que guiaron este trabajo fueron: ¿cómo significan la escuela los estudiantes de bachillerato de la UNAM? ¿cómo se configuran estos significados en relación con las situaciones concretas de estos jóvenes? ¿qué (des)encuentros mantienen los jóvenes-estudiantes con la escuela? ¿cómo influyen la segmentación institucional y las desigualdades sociales en los (des)encuentros para estos jóvenes? y ¿cómo

se expresa la heterogeneidad de los estudiantes a través de las diferencias resultantes del proceso de segmentación en el bachillerato de la UNAM?

A pesar de que se trata de una misma institución educativa, subsistemas, planteles y turnos mantienen grandes diferencias entre sí, mismas que pensamos estarían incidiendo de diferente forma en la capacidad de los jóvenes estudiantes para atribuir significados en relación con las objetivaciones que se construyen institucionalmente, además de otras tantas que corresponden a las condiciones situadas de los propios sujetos.

Por otro lado, la elección del bachillerato de la UNAM no tomó en cuenta un criterio representativo de lo que sucede en el bachillerato a nivel nacional, ni de la modalidad correspondiente al bachillerato general, y tampoco de los bachilleratos de la ZMVM, sino de la diversidad material y simbólica que presenta este bachillerato al interior, en donde a pesar de estadísticamente concentrar a los jóvenes provenientes de los estratos socioeconómicos mejor ubicados en la ZMVM, producto de su prestigio institucional, describe grandes diferencias al interior en cuanto a sus poblaciones estudiantiles (Mata y Suárez Ibarra, 2016), ambos aspectos particularmente relevantes para el problema empírico y teórico que nos interesa. Por otro lado, tomar en cuenta las diferencias institucionales -por subsistema y por plantel- no propone un análisis comparativo entre los casos estudiados, en tanto que el análisis de cada caso se hizo considerando los contextos y situaciones particulares; empero, algunos hallazgos permiten visibilizar ciertas semejanzas entre planteles y subsistemas, y otros nos hablan de aspectos más generales.

Para el desarrollo analítico de la investigación nos propusimos recuperar las relaciones entre estructuras, subjetividades y acciones que mantuvieran mayor relación con el problema de estudio. Con este propósito, casi desde el inicio de la investigación se realizó una exploración de campo que se acompañó de un primer diseño teórico que nos permitiera identificar las objetivaciones, valoraciones, prácticas, rasgos y características sociales de los jóvenes estudiantes y de la institución. Este proceso continuado de investigación permitió (re)pensar el objeto de estudio y visibilizar diferentes aspectos de éste, algunos de ellos no previstos en un primer momento.

En el desarrollo del trabajo de campo se replanteó el diseño y las aproximaciones teóricas y conceptuales, en conjunto con la revisión teórica y empírica disponible; en consecuencia, se realizaron modificaciones tanto a la guía de observación, como a las preguntas de los instrumentos, y a algunas categorías conceptuales adoptadas. En este proceso de ida y vuelta, y partiendo de la metodología de las configuraciones, se lograron definir los siguientes *campos de relaciones sociales*: Escuela, Juventud, Estudiante y familia.

En cada caso se exploró teórica y empíricamente qué aspectos particulares de estos *campos* estarían incidiendo en la atribución de significados al bachillerato y los estudios por parte de los actores, además de identificar de qué manera se estarían expresando los (des)encuentros en la relación jóvenes-estudiantes y escuela. Para este propósito se definieron *conceptos ordenadores* para cada *campo*, tomando como base aquellos conceptos que nos permitieran

- identificar las estructuras en disputa, o tensión, en la relación jóvenes-estudiantes y escuela;
- captar los códigos culturales en la voz de los jóvenes-estudiantes, que recuperen dichas disputas y/o tensiones estructurales desde sus propias valoraciones; y
- recuperar las prácticas cotidianas en la escuela, así como las interacciones en otros ámbitos de la vida social de los jóvenes, que mantuvieran relación con los significados atribuidos y de otras objetivaciones asociadas con nuestro interés de investigación.

Para trabajar teórica y empíricamente la relación entre *campos de relaciones* y *conceptos ordenadores*, también se definieron *dimensiones* e *indicadores analíticos*. La definición de los *campos de relaciones*, *conceptos ordenadores*, *dimensiones* e *indicadores* resultó un trabajo complejo, no sólo porque en varias ocasiones se realizaron modificaciones al encuadre analítico propuesto, sino porque en el proceso de investigación los hallazgos parciales fueron modificando la propuesta de análisis inicial, y no fue sino hasta la recuperación final de toda la información, la codificación de las entrevistas, la revisión de las

observaciones del diario de campo y la revisión teórica, que fue posible diseñar una propuesta de análisis de la información consistente. En este sentido, la definición de las categorías y los conceptos nunca se mantuvieron inamovibles, ni correspondieron a un esquema hipotético-deductivo base; por el contrario, el desarrollo de nuestros argumentos se fue modificando, repensando y reconstruyendo a lo largo de todo el proceso investigativo, luego de volver a interrogar al objeto de estudio en más de una ocasión. Nuestro propósito era el de conseguir una reconstrucción articulada de las relaciones entre estructuras subjetividades y acciones que habilitara una lectura comprensiva del problema de investigación planteado, y no el de verificar la teoría acumulada.

En consecuencia, la articulación entre *campos, conceptos, dimensiones e indicadores* corresponde a una propuesta analítica particular, que surgió de los hallazgos en campo, de la mano de los insumos teóricos que se fueron necesitando y replanteando, junto con los resultados teóricos y empíricos disponibles en el estado del arte. Dicha propuesta analítica se expresa a través de cuadros que toman en cuenta las distintas relaciones y configuraciones que cruzan cada uno de los ámbitos considerados -disponible en el **Anexo Metodológico**-, permitiendo identificar y comprender los (des)encuentros con la escuela, así como la atribución de significados por parte de los sujetos estudiados.

Para el análisis de las estructuras nos enfocamos en aquellas relacionadas con las diferencias entre subsistemas, planteles, años y turnos, destacando las regulaciones formales e informales que estructuraran diferentes modos de experimentar control y libertad al interior del bachillerato de la UNAM; se tomó en cuenta la ubicación de los planteles y los usos y apropiaciones de los espacios al interior, así como los usos del tiempo en la escuela por parte de los jóvenes. Se recuperaron también las condiciones socioeconómicas y culturales de los sujetos en tanto estructuras que han incidido en la vida de estos jóvenes. En general, hacemos referencia al contexto escolar en el país, a la construcción social del bachillerato en México, a los mandatos y consignas de este nivel educativo, al prestigio de la UNAM, a los conflictos y tensiones por los cuales ha atravesado esta institución, a las tradiciones de los subsistemas y planteles analizados, a las características que supone ser un estudiante de bachillerato en la UNAM, a la construcción de las identidades y estilos juveniles de sus estudiantes en la

actualidad, así como a todas aquellas objetivaciones sociales que nos permitan analizar las relaciones con las prácticas y significados de los actores involucrados.

Para el análisis de los significados atribuidos a la escuela, y de los sentidos como una forma particular de significado con arreglo a la acción, se recupera la concepción de cultura como conglomerado de códigos culturales presentes en la voz de los estudiantes. En particular, son de nuestro interés aquellos códigos objetivados desde los cuales analizar los significados que los actores le otorgan a la escuela, y luego investigar cómo dichas atribuciones mantienen relación con los (des)encuentros escolares. Esto es posible de ser recuperado mediante las percepciones, valoraciones y aspiraciones escolares y de los estudios de bachillerato que se hacen presentes en sus interacciones cotidianas. Es el flujo continuo de estas interacciones las que crean, reproducen o transforman sus significaciones en torno a la escuela en situaciones concretas, movilizándolo con ello una serie de recursos materiales y simbólicos que actúan sobre ellos, así como sobre otros actores escolares en este proceso. Cabe mencionar que, si bien enfatizamos sobre la voz de los jóvenes estudiantes para identificar los significados y los (des)encuentros con la escuela, no pretendemos comprenderlos sólo desde la voz de los actores. Lo que procuramos es captar los significados para los actores en relación con las estructuras, subjetividades y acciones que no necesariamente ellos perciban de primera mano, pero que resulten relevantes para comprender las configuraciones objetivas y subjetivas resultantes de la relación jóvenes estudiantes y escuela.

Para el análisis de las acciones, vistas aquí como prácticas e interacciones, se tomaron en cuenta aquellas identificadas entre los jóvenes-estudiantes; de los jóvenes-estudiantes en la escuela y sus inmediaciones; con sus profesores; con sus familiares; y con otros actores escolares. Su análisis resultó fundamental para comprender los significados atribuidos a la escuela y los (des)encuentros con ésta, pero la construcción de este dato no sólo consideró aquellas reconocidas por los propios jóvenes-estudiantes, también se incluyeron aquellas prácticas e interacciones narradas por otros actores escolares, padres de familia, y también las observadas por el investigador. La reconstrucción de las prácticas para su comprensión teórica partió de los contextos particulares y de las condiciones estructurales en las que se

desarrollaron, a fin de conseguir una comprensión situada de la relación que mantuvieron con los significados y con determinadas objetivaciones.

La manera en que se captaron los datos para llevar a cabo el análisis propuesto fue a través de entrevistas semiestructuradas, o semidirigidas, individuales y colectivas (a jóvenes estudiantes de los 14 planteles analizados, profesores, autoridades y padres de familia); observaciones de campo en los planteles; participación en algunas dinámicas escolares y extraescolares con los jóvenes-estudiantes; trabajo documental sobre el bachillerato en México y sobre el bachillerato de la UNAM en particular.

La razón de incluir en la estrategia metodológica entrevistas a profesores, autoridades y a padres de familia responde a la necesidad de conocer la mirada adulta, y con ello favorecer la reconstrucción articulada de las relaciones para la comprensión de las atribuciones de significados por parte de los jóvenes-estudiantes.

Además, junto con el enfoque de investigación cualitativo, combinamos el enfoque cuantitativo, a partir del principio de la complementariedad metodológica, en tanto estrategia de integración de enfoques en la investigación social (N. Blanco y Pirela, 2016) conveniente con nuestros intereses de investigación.

1.4.2. La recuperación de la información desde lo cualitativo

En sentido amplio, el método cualitativo se refiere a la estrategia capaz de producir conocimiento sobre un determinado fenómeno por medio de procedimientos distintos a los estadísticos, así como de otros medios de cuantificación. A través de sus técnicas es posible ir construyendo y enriqueciendo el dato empírico, a fin de conseguir hallazgos importantes que, en el caso aquí investigado, permitan identificar y reconstruir las relaciones entre estructuras, subjetividades y acciones.

La relevancia de este enfoque radica en que a través de las narraciones de los jóvenes entrevistados éstos reflexionan sobre sí mismos; sobre sus prácticas; y sobre las diversas

objetivaciones con las que conviven en su día a día. En este proceso permite identificar ciertos códigos culturales compartidos, que cobran significado en la voz de los sujetos –al tiempo que los van produciendo. En este sentido, los individuos no recitan su vida, sino que reflexionan sobre ella mientras la cuentan (Bertaux, 1999). El valor de las narraciones no está en la descripción del mundo, sino que, en su construcción los sujetos recuperan lo cotidiano y, al describir, constituyen al mundo (Coulon, 1995). Es mediante esta estrategia de conocimiento que el abordaje del objeto de estudio se descubre en los términos de una realidad compleja, en movimiento (Sautu, Boniolo, Dalle, y Elbert, 2005; Vasilachis de Gialdino, 2007).

Para acceder a las narraciones de nuestros sujetos se hizo uso de la técnica de la entrevista semiestructurada, o semidirigida, en la cual se exploró una agenda de preguntas de investigación. Asimismo, se empleó la técnica de la observación tanto al interior de los planteles como fuera de ellos. Se elaboró un diario de campo en donde se fueron incluyendo las notas recabadas a lo largo de todo el proceso de investigación. Esto, con el propósito de ir interpretando y comprendiendo de mejor forma el objeto de estudio, al tiempo que se le iba describiendo analíticamente. En consecuencia, las notas del diario de campo se incluyeron en el procesamiento final de la información cualitativa, como parte integral de la unidad hermenéutica de análisis.

Al hacer uso de la entrevista como una estrategia de investigación cualitativa, regulada por un marco guía previamente dispuesto, el principal reto se basó en la obtención de conocimiento nuevo y significativo a través de las narraciones de los informantes. Esto, con la finalidad de que el análisis consiguiera construir, de manera progresiva, una reconstrucción adecuada del objeto sociológico, mediante un proceso de reflexión que viera por una mejora en el marco guía de un informante a otro. Es bajo este principio que se fueron identificando los códigos y las relaciones a través de las narraciones, además de aquellas que no habían sido consideradas inicialmente. Dicho proceso contribuyó a que gradualmente se lograra organizar la información de manera coherente con un análisis concluyente (Bertaux, 1999, 2005).

En consecuencia, la entrevista fue vista como un “contrato comunicativo” realizado entre un entrevistador que hace una escucha atenta de las narraciones, al tiempo que guía la conversación a través de cuestionamientos particulares, y un informante dispuesto a ofrecer su propia experiencia, sus percepciones y concepciones sobre diversos aspectos. Al establecerse esta interacción, con un claro carácter artificial en el marco de una situación reflexiva, la entrevista consigue así su “propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental –no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo– del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación.” (Merlinsky, 2006, p. 30).

Al definir la entrevista como un contrato comunicacional, capaz de producir discurso que posibilita el conocimiento comprensivo de las objetivaciones, subjetividades y prácticas presentes en los actores para conocer las relaciones y la configuración de códigos culturales compartidos, fue posible reconocer distintos niveles de intensidad en la atribución de ciertos significados en sus narraciones. Fue en el desarrollo de sus narraciones que se recuperaron sus reflexiones sobre el valor simbólico que adquirirían las relaciones entre ellos; sus aspiraciones académicas y profesionales; entre otros aspectos. Y fue en el ejercicio constante de conocer y contrastar sus narraciones que se recuperaron los códigos culturales constitutivos de sus subjetividades; así como algunos rasgos comunes y las diferencias entre ellos.

1.4.3. La recuperación de la información desde lo cuantitativo

La integración del enfoque cuantitativo en la investigación fue fundamentalmente a través de la técnica de la encuesta, a fin de identificar aspectos centrales que estructuran el bachillerato de la UNAM, las prácticas, percepciones y rasgos sociales de los estudiantes. La Encuesta a Estudiantes de Bachillerato de la UNAM 2014 (EEBUNAM, 2014) se inscribe en un proyecto de investigación realizado en el Seminario de Investigación en Juventud (SIJ) titulado “Condiciones de vida, subjetividades, experiencias y expectativas de los estudiantes

de Educación Media Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)”²¹, iniciado en el año 2013.

El diseño de la encuesta lo llevamos a cabo investigadores del SIJ en los meses de agosto a noviembre del mismo año. Se tomó como referencia la Encuesta de Estudiantes de la UNAM 2011 –aplicada a estudiantes de nivel superior– (Suárez Zozaya, 2012); además de incluir aspectos de las Encuestas Nacionales de Juventud 2000 y 2010 (ENJ, 2000, 2010), y de la Encuesta de Estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades en 2013.

La población de la encuesta formó parte de la matrícula correspondiente al ciclo lectivo 2013-2014. Para la definición de la muestra se obedecieron los criterios de la división por subsistema, por plantel y por año de estudio, siendo proporcional al tamaño de la población de cada plantel. El muestreo fue estratificado en una primera etapa por plantel, y en una segunda por año de estudio. La muestra es representativa por subsistema y por plantel. Se aplicó a 5,806 estudiantes, cara a cara, seleccionados aleatoriamente²².

El objetivo de la encuesta era producir información que ayudara a comprender y analizar las prácticas, percepciones, valoraciones y relaciones de los sujetos a partir de su doble condición de estudiantes y de jóvenes. Además de recabar información sobre los intereses, expectativas y problemáticas de los sujetos, así como de su relación y percepciones con respecto al bachillerato de la UNAM (infraestructura, programas de estudio, procesos de enseñanza-aprendizaje, profesores, directivos, lugar de la institución en sus vidas y en la sociedad), e información relacionada con las interacciones que sostenían con sus amigos(as)

²¹ Resultado de dicho proyecto, entre otros productos de investigación, contamos con el libro “La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los jóvenes de bachillerato de la UNAM” (Pogliaghi, Mata Zúñiga, y Pérez Islas, 2015), en donde se puede consultar un informe de los resultados más relevantes de la encuesta.

²² La encuesta es estadísticamente representativa por subsistema y por plantel, la discriminación por año de estudio y turno, a pesar de no ser representativos dada la construcción de la muestra, permiten describir aspectos relevantes y ofrecen información significativa sobre los estudiantes, por lo cual también es considerada para la presente investigación. Para una revisión pormenorizada de la metodología empleada en la EEBUNAM-2014, véase (Pogliaghi, Mata y Pérez Islas, 2015, pp. 125-138).

y novios(as) en la escuela y algunos rasgos sociales de los sujetos que dieran cuenta de sus condiciones socioeconómicas y socioculturales.

Cabe destacar que, durante las semanas del levantamiento de la información, la mayoría de los encuestadores coincidieron en la accesibilidad para aplicar el cuestionario a los estudiantes dada su disposición, y a que resultaba frecuente ubicarlos conversando en los patios centrales y en las canchas de los planteles. En algunos casos, los estudiantes comentaron que era usual ser encuestados para diferentes propósitos por personal de los planteles. Esta situación refiere el interés de la institución por conocer a sus estudiantes. Sin embargo, en nuestra investigación no obtuvimos registro de algún instrumento semejante que captara la información que fuimos recogiendo, por lo cual nos resultó preciso generarla.

Los resultados obtenidos de la encuesta demostraron la complejidad que representa analizar las condiciones particulares en el plano individual y colectivo de los estudiantes de bachillerato de la UNAM. Además, la encuesta nos ha provisto de una gran cantidad de información sobre una variedad de temas más allá del interés original planteado en el proyecto, y ha conseguido una lectura de conjunto del bachillerato de la UNAM a partir de los contrastes dispuestos entre subsistemas, planteles, turnos, años de estudio y sexos, desde la voz de los propios estudiantes. Información que, a su vez, ha resultado muy útil y complementaria con el trabajo cualitativo que acompaña la presente investigación.

Capítulo 2

El bachillerato en México: mandatos y consignas presentes en este nivel educativo

Hablar sobre el bachillerato²³ en México, o en términos más amplios del tipo educativo Educación Media Superior (EMS), remite a un intrincado proceso histórico que compendia grandes transformaciones sociales, educativas y constitucionales que registran la suma de muy distintas voluntades interesadas en incidir, desde diferentes puntos de vista y posiciones, sobre los fines, la definición, el rumbo y los propósitos asociados a los estudios medios en el país. Dichas voluntades no sólo han modificado legal y socialmente al bachillerato, también han impactado profundamente en los significados que, a lo largo del tiempo, los distintos actores escolares han atribuido sobre este nivel de estudios.

A través de la historia es posible recuperar el registro y las tensiones entre las diferentes voluntades, vistas aquí a manera de mandatos legales y consignas sociales, que han ido impulsando la construcción del bachillerato nacional. El objetivo de este capítulo es dar cuenta de los cambios y tensiones que ha experimentado este nivel de estudios, a fin de conocer si algunos de estos mandatos y consignas hoy día permanecen, para identificar luego -en caso de que persistan- si influyen en los significados y sentidos que los jóvenes-estudiantes del bachillerato de la UNAM atribuyen a sus estudios; además de identificar qué tipo de (des)encuentros han estado asociados a este nivel educativo.

En esta oportunidad se revisarán brevemente los orígenes modernos y las condiciones que enfrenta el bachillerato nacional en la actualidad, así como las reformas sucedidas en el

²³ El nombre Bachiller es muy antiguo y proviene del latín *Bachalarius*, que por origen tiene una especie de coronas que se colocaban en los vencedores, formadas de bayas, o ramas de laurel, de donde se tomó la etimología de *Bachilarius*. El propósito de dichas coronas era el de adornar y dar fama a la familia de los vencedores. Tal reconocimiento era obtenido luego de que los aspirantes habían sido examinados, entonces les era concedida la facultad de ser bachiller con este lauro (Sánchez Vázquez, 2002), demostrando con ello estar debidamente preparados para conseguir un nuevo lauro en los estudios por venir.

bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México en particular, a fin de conocer, al menos en parte, los contextos y vinculaciones que han mantenido estas modificaciones para los jóvenes-estudiantes que hoy día asisten al bachillerato de la UNAM.

Cabe precisar que recurrimos al uso de los términos “mandato” como “ley o disposición de una autoridad” (Moliner, 2007, p. 1852), junto con el término “consigna”, que es utilizado como “orden o instrucción de carácter general que se da, o que se transmiten unas a otras las personas que intervienen en una misión, conjura, etc.” (p. 764). Recuperamos las diferencias de ambos términos en tanto nos parece importante establecer que existe una relación entre un ordenamiento legalmente establecido por una autoridad -mandato- y la manera en que socialmente una instrucción u orden de carácter general es susceptible de ser interpretada e incorporada, o no, en tanto corresponde a procesos de reflexividad y de subjetivación acompañados de prácticas y sentidos objetivados que, a manera de consigna, pueden orientar acciones.

2.1. El discurso de la modernidad y su relación con la educación

Para profundizar en la relación que guardan los mandatos y las consignas que han estado relacionadas con el devenir del bachillerato nacional, resulta necesario revisar algunos de los soportes históricos e ideológicos de donde proviene. En consecuencia, se propone hacerlo desde una lectura general, una que parte del discurso que ha estado presente en la modernidad, vista aquí como un modelo civilizatorio basado en la idea de Estado-nación, que ha esparcido/impuesto sus ideas en todo el mundo, y cuyos valores han sido objetivados en diferentes épocas como una forma de ser y de estar en Occidente. Hablar de la modernidad es referirse a un extenso proceso histórico que consolidó el desarrollo de un conjunto de ideas y de profundas transformaciones que cambiaron para siempre las costumbres y los modos de vida en la sociedad.

Conviene advertir aquí que en este apartado no nos ocuparemos directamente de la discusión sobre la modernidad como proceso histórico y como fuerza civilizatoria

relacionada con los grandes metarelatos de Occidente, y tampoco se pormenorizará sobre las consecuencias internacionales que ha traído consigo, tales como la acumulación de capital; la orientación que ha seguido el mercado mundial; el colonialismo europeo asociado con este modelo; entre otras. En concreto, consideramos pertinente identificar algunos aspectos particulares de la modernidad vista como discurso, en tanto sus ideas y valoraciones se han difundido e inculcado allende las fronteras para establecerse de manera intersubjetiva como un modelo cultural global de referencia que actúa y orienta en los más diversos ámbitos de la vida; obligando al hombre a “vivir el tiempo del mundo” (Giddens, 1993), no estando exento de este proceso de universalización de las instituciones modernas México, y tampoco el bachillerato nacional.

Un aspecto crucial para entender a la modernidad como discurso parte de la ruptura con los paradigmas filosóficos, políticos, artísticos y culturales de la Edad Media. Tras esta ruptura el valor de la lógica y la razón como medios para buscar la verdad, en oposición a la tradición y al pensamiento religioso, procuraron ser inculcadas en la formación del hombre moderno. Así, el discurso de la modernidad plantea la configuración de un hombre nuevo, uno que se vio obligado a renegociar su concepción del mundo, además de su posición en éste. Uno que tuvo que construir el sentido de su existencia a través de su propia voluntad, luego de que el destino trazado para sí había dejado de estar escrito; o bien, dicho por Berman, (1988) recuperando a Marx, luego de que “todo lo sólido se desvanece en el aire”.

En consecuencia, luego de la ruptura, la apuesta de la modernidad está en el futuro, porque el futuro es una promesa para construir; porque en él está la reinención del hombre a través de la constante innovación. Así, la modernidad corresponde a un discurso que rompe con la tradición para dar paso a la emergencia de lo nuevo, representado por el método racional como instrumento para transformar y para dominar con la técnica a la naturaleza en aras del beneficio humano. En ese contexto, a los ojos de Europa el destino civilizatorio estuvo dispuesto mediante la consigna de llevar *Progreso* a todos los confines del mundo mediante la luz de la razón y de la lógica –representada entonces por los ideales del Iluminismo-, acompañado siempre de un “necesario” *Orden* social para su desarrollo, definido así por el modelo de sociedad Occidental.

Pero ¿a qué nos referimos con el discurso que sostiene la modernidad? ¿y qué recuperamos de éste? Al menos en su primera fase, dicho en los términos de la propuesta de división que establece, luego de la ruptura la consigna por adoptar los métodos racionales dio paso a la Ilustración y, de la mano de ésta, al pensamiento científico y al avance tecnológico en todas las disciplinas de conocimiento. Fue este impulso a la constante innovación y a la promesa de futuro, sustentadas ambas en la búsqueda de bienestar, a lo que se denominó *Progreso*. Esta idea fundamental fue generadora de una nueva subjetividad a raíz de un cambio de época (Quijano, 1988); subjetividad que vio al futuro como un amplio espacio de posibilidades para ser producidas por la voluntad humana (Koselleck, 1993), y en tanto que el futuro es socialmente producido dado que su constante está en el movimiento, guarda consigo un debido sentido y proyecto listo para ser disputado.

En este nuevo esquema la relación del hombre con su entorno cambia; el hombre nuevo aspira a apropiarse del mundo y, con su hacer, salvarlo. El futuro es una promesa porque representa la posibilidad de un continuo proceso de perfeccionamiento humano, y para hacer frente a ese futuro es que “debemos” *prepararnos, educarnos, civilizarnos*. En el discurso de la primera modernidad el hombre es un proyecto en construcción y es mediante la educación que promueve el positivismo, como doctrina filosófica imperante, la que hará posible su progreso individual y colectivo; de ahí la relevancia asociada a la escuela como el espacio social concebido para *la preparación, formación y agrupación* de los jóvenes en aras de hacer frente al futuro, fundamentalmente a través de una nueva figura nacida de la idea de Estado-nación: el ciudadano.

Sin embargo, pese a que el discurso de la modernidad inicialmente pareciera desarrollarse como un proyecto integral, éste mantiene contradicciones de base entre la proyección de futuro como una promesa de continuo perfeccionamiento que aspira a la “liberación humana” (Quijano, 2000, p. 214) y, al mismo tiempo, la amenaza constante de que en su creación la vorágine de la vida moderna cree nuevos entornos humanos destruyendo a su paso los antiguos, acelerando el ritmo general de la vida bajo una sensación de vértigo, multiplicando consigo una amplia gama de posibles (des)encuentros; formulando nuevas búsquedas, nuevas respuestas y generando nuevas tensiones y conflictos. Es así que

parte de la crítica reciente al discurso de la modernidad se sustenta en las tensiones entre sus ideales y valores, como por ejemplo la exigencia de igualdad ciudadana en el marco de las desigualdades que se multiplican en el sistema capitalista; “tensión que ha sido característica de la identidad, fines y quehaceres de la educación y de los estudiantes” (Suárez Zozaya, 2017).

Es decir, la capacidad creadora de la potencia industrial, tecnológica y científica que promovía la modernidad, a fin de conseguir un progreso capaz de generar mayores riquezas y bienestar, fue motivo de mayores privaciones para buena parte de la población. Es debido a estas contradicciones que autores como Berman califican a la vida moderna como una vorágine alimentada por muchas fuentes:

“los grandes descubrimientos en las ciencias físicas, que han cambiado nuestras imágenes del universo y nuestro lugar en él; la industrialización de la producción, que transforma el conocimiento científico en tecnología, crea nuevos entornos humanos y destruye los antiguos, acelera el ritmo general de la vida, genera nuevas formas de poder colectivo y de lucha de clases; las inmensas alteraciones demográficas, que han separado a millones de personas de su hábitat ancestral, lanzándolas a nuevas vidas a través de medio mundo; el crecimiento urbano, rápido y a menudo caótico; los sistemas de comunicación de masas, de desarrollo dinámico, que envuelven y unen a las sociedades y pueblos más diversos, los Estados cada vez más poderosos, estructurados y dirigidos burocráticamente, que se esfuerzan constantemente por ampliar sus poderes; los movimientos sociales masivos de personas y pueblos, que desafían a sus dirigentes políticos y económicos y se esfuerzan por conseguir cierto control sobre sus vidas; y finalmente, conduciendo y manteniendo a todas estas personas e instituciones en un mercado capitalista mundial siempre en expansión y drásticamente fluctuante” (1988, p. 2).

A estos procesos sociales en tensión Berman los ha denominado “modernización”, y a la agrupación de valores y visiones objetivadas del mundo moderno a lo largo de siglos pasados los ha denominado “modernismo”. El estudio dialéctico entre modernización y modernismo que desarrolla en su obra hace patente la manera en que esta variedad de ideas

y visiones han dotado de poder a los seres humanos, a través de su voluntad creadora para cambiar al mundo, al mismo tiempo que, en su devenir, también han sido transformados en el marco de complejas contradicciones y tensiones definidas como *la vorágine de la vida moderna*. Devenir que pensamos también ha incidido en la objetivación de los sentidos y significados atribuidos a la educación y, en el caso particular que queremos estudiar, a los estudios medios.

En el marco de estas contradicciones, particularmente resulta de nuestro interés conocer cómo se ha desarrollado la consigna de hacer de la educación en las sociedades modernas “una *fuera productiva* encargada de hacer surgir al nuevo *tipo humano* que debería habitar y mejorar su vida, la sociedad y el mundo, guiándose por la visión y los valores modernos” (Suárez Zozaya, 2017), además de conocer cómo ha sido el proceso de recepción de esta consigna -si la hay- por parte de los jóvenes estudiantes en la actualidad.

En este orden, se recupera la idea de que la educación en la vida moderna ha estado asociada con la consigna de la generación de riqueza, de movilidad y de reconocimiento social y, a su vez, suele estar en tensión con una concepción de la educación como un bien social que favorece el interés colectivo, el pensamiento crítico, el descubrimiento y el gusto por conocer. Ambas posiciones contrastantes, incluidas en el discurso de la modernidad, también forman parte de las contradicciones en torno a la formación ciudadana, como uno de los deberes fundamentales de la educación, que también pueden ser vistos como formas de encuentro y desencuentro.

Cabe recordar que en América las ideas de la modernidad, sus valores e instituciones, se heredaron como un modelo civilizatorio que procuró imponerse en los distintos confines del continente. Sin embargo, en el caso de las colonias de España en América el discurso de la innovación, de la razón y de la lógica, se empalmaron históricamente con el control de la Iglesia y el Estado. Esto significó que la emergencia del discurso de la modernidad en su versión colonial se inscribiera hasta donde los marcos culturales de la tradición lo permitieron; siendo ejemplo de ello las instituciones escolares, con acento en las universidades. Es por ello “que el pensamiento de vanguardia gestado en Hispanoamérica

durante el siglo XVIII tuvo un carácter eminentemente extrauniversitario” (Suárez Zozaya, 2017).

En consecuencia, ser estudiante universitario en ese contexto significó convivir con la tensión creada entre la consigna de una cultura de la innovación, basada en la razón, y el mandato de la tradición religiosa y política que negaban el cuestionamiento de sus creencias y ordenamientos. Así, los procesos de socialización entre estudiantes y maestros se definieron por su verticalidad (Suárez Zozaya, *Ibid.*); ello fomentó una educación en donde el reconocimiento del estudiante partía de sus méritos académicos, pero siempre y cuando estuviesen de acuerdo con los intereses, las normas y ordenamientos del poder en turno. A partir de estos parámetros es que se fue conformando el significado de cómo debía ser y comportarse un “buen estudiante” para la época.

En este registro, se recupera la historia del bachillerato en México a fin de identificar los diferentes mandatos y consignas sociales que han entrado en disputa en diferentes momentos, con el propósito de imponerse sobre la orientación y propósitos de este tipo educativo. A continuación, abordaremos las tensiones particulares que ha enfrentado el bachillerato nacional y su vinculación con el discurso de la modernidad, para analizar más adelante en esta investigación si éstas aún mantienen relación con los diferentes (des)encuentros experimentados por los jóvenes-estudiantes en la actualidad.

2.2. Recuento histórico de las consignas y mandatos atribuidos al bachillerato nacional

El bachillerato en México cuenta con antecedentes coloniales. La Real y Pontificia Universidad de México otorgaba el título de “bachiller” a jóvenes entre los 18 y 20 años, luego de haber cursado tres años las clases de Artes. El grado de Bachiller en Artes era concedido a los aspirantes que, habiendo terminado los cursos, aprobaban un examen general de conocimientos (Sánchez Vázquez, 2002).

Los estudios de bachillerato se podían realizar en diferentes colegios y seminarios fuera de la capital del país, pero sólo podían ser certificados por la Real y Pontificia Universidad. Existía también otra acreditación usualmente concedida a jóvenes de mayor edad (alrededor de los 25 años), el grado de Bachiller Mayor, que se otorgaba a jóvenes que habían concluido satisfactoriamente cuatro o cinco años de estudios en alguna de las Facultades mayores de la Universidad (Cánones, Teología, Leyes o Medicina) (Tanck, 2012).

Es hasta 1867, en la presidencia de Benito Juárez, con la emisión de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal que se reforma el sistema educativo en el país. Es por medio de esta Ley que se crea la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y la Escuela Secundaria para Señoritas; además de establecerse un plan de estudios para la Instrucción Secundaria²⁴, entre otras normas y disposiciones oficiales. El principal objetivo de la Ley era conseguir las condiciones para que, independientemente de los cambios en la administración política, fuese posible dar continuidad a los planes de estudio (Días Aparecida, 1979). La expedición de la Ley consagraba la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria; además, con la creación de la Nacional Preparatoria, la apuesta de la política educativa del Estado estaba en los estudios preparatorios (Díaz y de Ovando, 1972).

En una carta dirigida a Mariano Riva Palacio, Gobernador del Estado de México, Gabino Barreda, primer director de la ENP y entonces comisionado para organizar la instrucción pública en el Distrito Federal en 1870, explicaba la necesidad de que los planes de estudio del bachillerato deberían ser guiados por las ciencias, siendo las matemáticas su eje fundamental. En la visión de Barreda, era a través del pensamiento lógico-matemático que sería posible aprender el método deductivo. Lo esencial era que a través de los estudios preparatorios se consiguiera la disciplina intelectual que requería la educación positivista como doctrina (Barreda, 1983). No obstante, para Barreda los estudios de bachillerato

²⁴ Cabe recordar que en ese momento para el Sistema Educativo Nacional la educación oficial se dividía entre Instrucción Secundaria y Profesional. Inicialmente los estudios de la Escuela Nacional Preparatoria se cursaban en cinco años, y no en tres como ahora se hace.

también debían dotar a los estudiantes de los medios suficientes para asegurarse bienestar e independencia económica de manera honrada (Fuentes Mares, 1973).

En el marco de la nueva educación positivista, cobijada por los liberales, las máximas de *amor, orden y progreso* serían la guía de la Nacional Preparatoria, que a su vez servirían de contrapeso a los años de inestabilidad vividos por el país previos a la República Restaurada; y es en la Nacional Preparatoria de donde se pensaba surgiría la nueva élite mexicana que llevaría al país a la modernidad. De nueva cuenta, se hace presente la consigna de preparar a los jóvenes como ciudadanos y de apostar al futuro con miras a la formación de una clase ilustrada que imponga las ideas de progreso. La reforma a los estudios preparatorios permitiría la difusión del arte, la ciencia y la cultura para todos aquellos que aspiraban cultivar su espíritu y formar parte del *grupo más selecto de la sociedad*. Este era el nuevo espíritu que se promovía para los estudios preparatorios desde la visión de José Díaz Covarrubias, entonces Secretario de Justicia e Instrucción Pública (1872 - 1876):

“Esta ciencia y esta ilustración elevada no se requieren únicamente para el que va a seguir una carrera profesional, sino para todos *los que aspiran a cultivar bien su espíritu e ingresar en lo selecto de una sociedad*. No sólo quien va a ejercer la profesión de médico, de abogado, de ingeniero, &c., necesita los conocimientos fundamentales que constituyen la educación secundaria, sino que estos *son utilísimos, casi indispensables para todas las necesidades de la vida civilizada*, y el comerciante, el industrial, el literato, el legislador, el empleado público, el capitalista, el viajero, *en una palabra, todo hombre que quiera valer algo por sí mismo en la sociedad, debe poseer aquellos conocimientos*, y siente a cada paso la necesidad de utilizarlos. Limitar la educación secundaria solamente al corto número de los que han de edificar sobre ella determinada especialidad científica, y conformarse con que la inmensa mayoría de los ciudadanos que son los que forman la fuerza y la actividad social, *tengan sólo el pálido tinte de la instrucción primaria, equivale a construir la más profunda de las escisiones sociales, elevando a*

*una minoría afortunada sobre un desierto de infecundidad y de ignorancia*²⁵
(Díaz Covarrubias, 1875, p. CXCVI, CXCVII).

Llama la atención como desde aquel entonces los estudios preparatorios en México se definían por la división que generan entre aquellos quienes los poseen y los que no, así como también lo necesario que resultaban estos conocimientos para todo “hombre”, independientemente de su actividad, como así lo consigna la visión de Díaz Covarrubias en su carácter de funcionario público. Asimismo, en este texto y en diferentes discursos y escritos de los comisionados para organizar la Instrucción Pública en el país, se revela el profundo espíritu enciclopedista atribuido a los estudios preparatorios; la instrucción de este nivel educativo debía ser común a todos los ciudadanos (varones) -además de ser requisito para acceder a todas las carreras y profesiones-, en tanto se consideraba fundamental que los egresados contaran con una cultura universal.

Esto era consistente con la consigna de la política educativa liberal, la cual procuraba desde la educación científica ampliar la clase ilustrada en el país y, a través de los egresados de los estudios preparatorios -tomando como estandarte a la Nacional Preparatoria-, formar una nueva clase política liberal que accediera pacíficamente a la administración pública para hacer frente a los opositores al progreso (Días Aparecida, 1979). Es en este contexto histórico, mediante la nueva Ley de Instrucción Pública (1867) y, dos años más tarde, la nueva Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal, promulgada el 15 de mayo de 1869, que se establecen los tres pilares de la educación básica en el país como mandato: obligatoria, laica²⁶ y gratuita.

²⁵ Las cursivas en esta cita son mías.

²⁶ En México la educación laica fue un alto anhelo de la corriente liberal que se hizo patente en la Constitución de 1857, a través del derecho a libertad de la enseñanza, con el cual se procuraba romper el monopolio del clero en la educación; dando paso a un sistema educativo público. Esto quedó de manifiesto en las modificaciones realizadas en la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal de 1869, donde se incluyó al laicismo en la reglamentación de la Nacional Preparatoria. Lo que significó un rompimiento con el discurso de la modernidad en México. Ahora las ideas de la Ilustración verían en un nuevo signo político, contrario a la tradición de la Iglesia.

En la cita de Díaz Covarrubias también está presente uno de los significados atribuidos a la escuela de más larga data y de gran arraigo en México -en este caso, de por lo menos hace casi siglo y medio-; cuando el funcionario menciona que a los estudios preparatorios asiste “*todo hombre que quiera valer algo por sí mismo en la sociedad*”, significado que hoy día cobra vigencia cuando los propios estudiantes de bachillerato de la UNAM mencionan que a la escuela se va para “ser alguien” -lo cual también ha sido registrado en otras investigaciones (Guerra Ramírez, 2000; Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, 2004; Guerrero Salinas, 2000, 2008, 2012). No resulta un tema menor, pues revela que este significado sigue estando presente en la Nacional Preparatoria del siglo XXI, así como en otros bachilleratos del país, sobre lo cual volveremos más adelante en esta investigación.

En suma, de la mano de los gobiernos liberales de Juárez y de Lerdo de Tejada la Instrucción Pública tomó por bandera al positivismo, con especial énfasis al enciclopedismo en los planes y programas de los estudios preparatorios. No sólo porque se aspiraba inculcar una “cultura universal” -acorde a los valores del discurso de la modernidad- que diera cuenta del progreso de la civilización en los egresados; dichos estudios también tenían la consigna de preparar a los estudiantes para la vida (Castrejón Diez, 1985); *para ser alguien por sí mismo en sociedad*. Así inicio una profunda reforma educativa en México, y con ella la reestructuración del bachillerato nacional a través de la Escuela Nacional Preparatoria.

Si bien es cierto que el impulso a los estudios preparatorios desde la visión de los liberales procuraba ampliar la clase ilustrada en el país, como parte de un proyecto político que ideológicamente comulgara con la exigencia de igualdad ciudadana; estos estudios mantuvieron un carácter individualista y clasista, que predominó aún en el periodo posrevolucionario (Bazant, 2012). Asimismo, la visión de estos estudios concebía al joven estudiante como un *sujeto en formación*; uno que necesitaba de la mano del adulto para lograr *ser alguien por sí mismo en la sociedad*. Atavismo que a su vez corresponde a una herencia proveniente de la verticalidad en los procesos de socialización con antecedentes coloniales, los cuales, a la fecha, se han mantenido presentes en la relación adulto-joven en diversos aspectos de nuestra sociedad.

En relación con el carácter clasista de estos estudios, cabe recordar lo que significaba ser estudiante en las universidades coloniales. Para ser universitario en México se debía poseer herencia y linaje²⁷. Esto quiere decir que la educación superior, al igual que los estudios preparatorios, estaban dirigidos hacia un selecto grupo de jóvenes quienes debían reproducir los valores y saberes modernos. Esta tensión entre la exigencia de igualdad ciudadana mediante el acceso a los estudios superiores y la tradición colonial de reservar esta formación sólo para algunos cuantos, se hará presente en la relación entre estudiantes y educación escolar en la historia del país.

En este sentido, por una parte, el diseño del nuevo bachillerato contemplaba hacer extensivos los estudios preparatorios para diversos sectores de la sociedad mexicana al considerar que esta formación resultaba esencial, pero, por otra parte, sus principales impulsores también la veían como el medio idóneo para “*ingresar en lo selecto de una sociedad*”. Ambas expresiones, una de apertura y otra más bien orientada al cierre, se corresponden con formas de (des)encuentros que contienen significados relevantes, los cuales se seguirán haciendo presentes en el bachillerato nacional en voz de muy diversos actores; tanto escolares como extraescolares.

Para 1910, con la incorporación de la Nacional Preparatoria a la Universidad Nacional de México, queda plasmada la vocación preuniversitaria de la Escuela; manteniendo énfasis en la formación enciclopedista del estudiante para vivir en el grupo ilustrado de la nación (Larroyo, 1967). Así, en 1916²⁸ el bachillerato nacional definió la finalidad de sus estudios:

- 1) Para ingresar a estudios profesionales.

²⁷ Algunos investigadores que recuperan las descripciones de los estudiantes matriculados en las universidades coloniales en la Nueva España dejan ver que, en su mayoría, se trataba de jóvenes blancos, quienes habitaban en las ciudades, puesto que las universidades coloniales se fundaron en las capitales de la Nueva España; además, a estos jóvenes se les “exigía nobleza y limpieza de sangre” para su ingreso. Para profundizar en la relación entre los estudiantes y universidades coloniales es muy recomendable la lectura que propone María Herlinda Suárez Zozaya (2017).

²⁸ Cabe mencionar que hasta este año los planes de estudio de los estudios preparatorios eran decretados por el presidente de la República, y es hasta 1918 que dicha facultad pasó al Consejo Superior de Educación Pública (Castrejón Díez, 1985).

2) Para que sus egresados poseyeran conocimientos y ser “hombres cultos”²⁹.

Fue en el breve gobierno de Adolfo de la Huerta que la Universidad Nacional fue reorganizada, ampliándose sus funciones;

“se hizo depender de ella todas las escuelas de que se encargaba el Gobierno del Distrito. A semejanza de la Universidad Napoleónica, se trató de hacer de la Universidad Nacional una institución que orientara y vigilara toda la vida educativa de la República.

Estimando, indicaba el Decreto respectivo (septiembre 1920), que para que la educación nacional sea verdaderamente eficiente es indispensable que la enseñanza de todos los ramos tenga una orientación bien definida y única, y que esta orientación quien mejor puede darla es el Departamento Universitario, se ordena que la Dirección de Educación Pública, la Escuela Nacional Preparatoria, el Internado Nacional, las Escuelas Normales y las de Enseñanza Técnica que actualmente dependen del Gobierno del Distrito, queden adscritas al Departamento Universitario” (Larroyo, 1967, p. 447).

La tarea resultó tan vasta y engorrosa que justo un año después (septiembre de 1921), con José Vasconcelos al frente de la Rectoría de la Universidad Nacional, se redujeron nuevamente las atribuciones de la Universidad, resolviéndose volver a la estructura que le había sido dada en 1910; descargando así en la naciente Secretaría de Educación Pública (SEP) (octubre de 1921) las atribuciones que le habían querido encomendar. No obstante, estos cambios de timón dejaron ver la dificultad de orientar y vigilar la diversa vida educativa de la República. Es así que, en 1922, Vicente Lombardo Toledano, entonces director de la Nacional Preparatoria, convoca al *Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias*, en donde se concluyó que este nivel de estudios debía tener por fin capacitar al estudiante “para que pudiera afirmar, por sí mismo, “un valor definido, congruente y sintético sobre el mundo

²⁹ *Memorias del Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República Mexicana* (1922), pp. 97-102. Citado por Domínguez Chávez y Carrillo Aguilar (2007).

y la vida”, desarrollando en los alumnos el amor al arte y el sentimiento de la simpatía humana” (Domínguez Chávez y Carrillo Aguilar, 2007). De nueva cuenta, la consigna de los estudios preparatorios estaba en *formar para la vida y la cultura*.

Otro momento importante en la definición de cuál era la finalidad de los estudios preparatorios fue el replanteamiento del nivel educativo entre 1925 y 1926, cuando se crean las escuelas secundarias luego de restársele tres años a la Escuela Nacional Preparatoria; quedando tres años de secundaria y dos de preparatoria. Esta decisión, afirmaba el presidente Plutarco Elías Calles, tenía el propósito de democratizar la enseñanza, abriendo las opciones educativas a más jóvenes; ofreciendo consigo salidas flexibles a quienes no podían, o no deseaban, continuar con los estudios profesionales (Marsiske, 2012). La división de dos niveles independientes contemplaba que uno sirviera de complemento a la enseñanza primaria, y el otro nivel debería preparar al estudiante para ingresar a la universidad. La intención de dividir los estudios preparatorios en dos niveles nace de “la inquietud de los gobiernos emanados de la Revolución Mexicana por extender la educación escolar y darle un carácter popular” (Loyo, 2008 s/p), permitiendo a los jóvenes alcanzar estudios más allá de la primaria; en tanto éstos en su mayoría estaban reservados para los jóvenes de las clases privilegiadas. A la nueva organización de los estudios se correspondieron nuevas búsquedas entre los jóvenes, dividiendo entre aquellos orientados hacia el mercado de trabajo al término de la secundaria, y otros con aspiraciones universitarias.

Posterior a la llamada primer autonomía universitaria de 1929, que seguía siendo nominal puesto que aún era el presidente de la República quien designaba los nombramientos de la Universidad, se intentó reformar el plan de estudios de la Nacional Preparatoria para que su duración quedara en tres años, adicionando nuevos contenidos que cursar, sobre esto se insistió luego de proclamarse *la plena autonomía* en 1933, sin embargo, no fue sino hasta 1964 con un nuevo cambio en el plan de estudios de la ENP que, en adelante, éste quedaría definido para ser cursado en tres años.

Una nueva reconceptualización del bachillerato nacional se llevaría a cabo en el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas con la promulgación de la reforma al artículo 3ro

de la Constitución en 1934, a través de la llamada “educación socialista”, con la cual se decretaba que la educación impartida por el Estado sería socialista. Esta reforma generaría conflicto entre la Universidad y el gobierno federal. En el marco del *Primer Congreso de Universitarios* celebrado el 7 de septiembre de 1933, en el Anfiteatro Bolívar de la Escuela Nacional Preparatoria, Vicente Lombardo Toledano, destacado universitario, profesor y en aquel entonces director de la ENP, impulsó decididamente la reforma para que la orientación socialista tuviera efecto en la Universidad. Sin embargo, otro grupo de universitarios, entre ellos Antonio Caso, ex rector de la Universidad, se opusieron a la medida argumentando que ésta afectaba la libertad de cátedra.

Resultan particularmente interesantes las declaraciones que recogió la prensa nacional a propósito de la inauguración del Congreso, en donde se dijo que el propósito de éste era reconsiderar la imagen pública que la Universidad mantenía de cara a la sociedad, además de dejar en claro cuál era su función. Al respecto, el Rector de la Universidad, Roberto Medellín Ostos, quien junto con Lombardo Toledano organizaron el Congreso, declaró que

“la universidad debe ser el organismo superior de orientación en la posición ideológica que la revolución debe asumir”, para que dejara de ser vista como “semillero de espíritus retrógrados y fábrica de profesionales que se mantienen ajenos a los dolores y a las angustias del pueblo, encasillados en su egoísmo y su conveniencia” (García Bonilla, 2015, p. 263).

Declaraciones como ésta dejaban ver que, al interior de la propia Universidad Nacional, así como para buena parte de la sociedad mexicana, la Universidad mantenía un carácter clasista e individualista a su interior, ya que para mucha gente se mantenía presente la idea de que a la Universidad sólo ingresaba “*lo selecto de una sociedad*”. Visión que contrastaba con los gobiernos emanados de la Revolución y con no pocos universitarios quienes, en esta ocasión, querían dar un vuelco al socialismo como parte de una consigna política basada en lo que a su juicio debía ser el destino y el papel de la Universidad Nacional en México.

Al surgir la Nacional Preparatoria en franca vinculación propedéutica a la Universidad, ser estudiante de este bachillerato significaba prestigio al conectarse directamente con la representación de universitario; constituía una meta en sí el poder formar parte de ese grupo selecto. De ahí también la crítica a la visión conservadora de que la Universidad estaba reservada para los jóvenes de las clases privilegiadas por parte de algunos funcionarios de gobierno, así como de algunos universitarios.

Después de reiterados debates y no pocos ajustes discutidos entre universitarios y representantes del gobierno federal, se acentuó el carácter nacionalista de la reforma educativa, procurando consigo la unificación de las distintas fuerzas en el país; quedando la redacción del Artículo 3º Constitucional en los siguientes términos:

“Artículo 3º. - La educación que imparta el Estado será socialista, y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social” (Larroyo, 1967, p. 506).

Sin embargo, de la reforma quedó exenta la UNAM, así como el resto de las universidades y, en general, los centros de alta docencia. A pesar de la convicción de Lombardo Toledano y del Rector Medellín Ostos, quienes consideraban que la UNAM se debía a la formación de individuos que contribuyeran activamente en la consecución de una sociedad socialista. Ello deja ver que a pesar de que una determinada consigna quede establecida en mandato, no necesariamente es incorporada por un determinado grupo de manera amplia; el peso de las significaciones objetivadas previamente juega un papel muy relevante frente al surgimiento de nuevas propuestas.

Este nuevo conflicto entre la Universidad y el gobierno federal en turno traería a la postre un marcado desencuentro en la orientación de los apoyos gubernamentales a la educación; quedando de manifiesto mediante el impulso a la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en 1936, siendo ésta la que absorbería a la Educación Politécnica Nacional creada apenas cuatro años atrás.

El IPN ampliaría sus funciones en cuatro niveles: prevocacional, vocacional, las salidas laterales pensadas para los obreros y, por último, el profesional. Al respecto, los objetivos de las vocacionales, desde su inicio, estuvieron orientados por descubrir las inclinaciones académicas de los estudiantes y prepararlos para realizar con éxitos sus estudios profesionales (Ávila Galinzoga y Calvillo Velazco, 2011, [t.1]). La orientación propedéutica predominó también en el modelo de estudios preparatorios del IPN, como en la Nacional Preparatoria, aunque con una visión diferente.

2.2.1. El proceso de masificación: La consigna de ser estudiante

La siguiente etapa en el desarrollo del bachillerato en México atiende al proceso de masificación que se suscitó desde la década de 1940, cuando en el país los estudiantes inscritos en enseñanzas preparatoria y vocacional no superaban los 10,000. Ya con datos oficiales³⁰, la Secretaría de Educación Pública reportó 37,329 estudiantes de Media Superior en 1950 y 106,200 en 1960 (SEP, 2001, p. 58). Es decir, el crecimiento en dos décadas fue de más de 100 veces. Esto, en respuesta al acelerado proceso de industrialización y de urbanización.

La década de 1940 marcó la transición en el discurso oficial de la educación al servicio del cambio social, en voz de los gobiernos posrevolucionarios a través de la educación popular y luego socialista, hacia la educación al servicio de *la unidad nacional*. De nueva cuenta, ahora bajo el gobierno del presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946), se reforma el artículo 3º constitucional que promovía una educación socialista, “y se formula un nuevo precepto cuya doctrina se halla al servicio de una educación para la paz, para la democracia y para la justicia social (1945)” (Larroyo, 1967, p. 513).

³⁰ Para los ciclos comprendidos de 1936 a 1948 la SEP no rindió resultados a la entonces Dirección General de Estadística (Solana, Cardiel Reyes y Bolaños Martínez, 2001, p. 596). La estimación de menos de 10 000 estudiantes en 1940 responde a la investigación de especialistas, Latapí (2007) y Muñoz Izquierdo (1980).

Con la reforma al 3° constitucional se reorientó la política educativa hacia una más acorde a la estabilidad política, social y de apoyo al régimen. De la mano de la masificación y de la promesa de estabilidad encontró arraigo la asociación entre movilidad social y la educación en la población (Loeza, 1984).

A partir de 1948 se comenzaron a construir institutos tecnológicos regionales inspirados por el Politécnico Nacional para responder a la creciente demanda. Dichos institutos impartieron diferentes niveles de instrucción, desde la preparación técnica para el trabajo a menores de 15 años, hasta carreras profesionales; todos formando parte del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos. Inicia un incipiente proceso de diversificación de las opciones educativas técnicas, desde las secundarias hasta los centros de capacitación para el trabajo (Ávila Galinzoga y Calvillo Velazco, 2011, [T.2]).

De la mano de la masificación en la matrícula, en el bachillerato se suscitaron problemas en el aprovechamiento académico en la Nacional Preparatoria. En 1945 en la ENP se contaba con cerca de cinco mil estudiantes, y se otorgaban anualmente alrededor de dos mil pases; mismos que acreditaban la conclusión de los estudios preparatorios y eran requeridos para continuar con los universitarios. Para 1952 la Escuela contaba con más de 10 mil estudiantes y únicamente se concedieron mil seiscientos pases (Martínez Domínguez y Estrada Silva, 2013, p. 284).

En 1964, con Ignacio Chávez en la rectoría de la UNAM, se llevó a cabo una nueva reestructuración en el plan de estudios, indicándose que el cambio obedecía a la falta de “calidad” de la enseñanza, teniendo por diagnóstico el gran crecimiento de la matrícula; falta de hábitos de estudios en los estudiantes; deficiencias en la preparación de los docentes; carencia de profesores de tiempo completo; limitantes de recursos materiales modernos para la enseñanza; y, por último, la corta duración de los estudios preparatorios. En consecuencia, se decretó la ampliación a tres años de duración para cursar la preparatoria.

“Se rechazaba que se intentara integrar una escuela secundaria amplificada, estableciéndose una finalidad diferente a sus estudios, haciendo de sus egresados personas “cultivadas”, con disciplina intelectual que los dotara de

“un espíritu científico”, con una formación en cultura general que “le dé una escala de valores”, la formación de una “conciencia cívica” que le defina sus deberes familiares y con su país; además de “la preparación especial” para aprender una profesión” (Domínguez Chávez y Carrillo Aguilar, 2007, p. 2).

En la visión del Rector Ignacio Chávez, la UNAM atravesaba un periodo de convulsiones, tanto internas como externas, que marcaron la orientación de las decisiones que tomó en su rectorado. Este fue su diagnóstico desde el principio de su mandato:

“Tenemos frente a nosotros problemas capaces de empañar el optimismo - declaró durante la ceremonia de toma de posesión. El mayor de ellos, el que está en la raíz misma de los otros, es el de la sobrepoblación escolar. [...] Ese torrente humano de 600 mil jóvenes que se vierte sobre la Universidad, lo compromete todo, lo ahoga todo” (UNAM, 2016a).

En consecuencia, con el acelerado crecimiento de la matrícula y en camino a la reforma al plan de estudios, las autoridades de la UNAM decidieron aplicar por primera vez un examen de selección en 1962³¹. Así lo defendió el Rector: “si no podemos recibir a todos, hay que aceptar cuando menos a los mejores” (Ramírez López y Domínguez Martínez, 2013, p. 336); volvía a hacerse presente la idea de que la Universidad educa para ingresar en lo selecto de una sociedad, pero a diferencia de cómo lo veía Díaz Covarrubias, el examen impedía de facto que la educación estuviese disponible para todos los que aspiran a cultivar bien su espíritu, al menos en la UNAM.

El proceso de masificación es un momento relevante en tanto que, como nunca en la historia del país, a la educación escolar se le miró como un medio de desarrollo económico del cual podían participar sectores más amplios de la población. No obstante, con la apertura

³¹ Las inconformidades de los jóvenes rechazados se tradujeron en movilizaciones y, después de negociaciones con la Federación Universitaria de Sociedades de Alumnos (FUSA), de la revisión de exámenes, de cursos de capacitación a los jóvenes candidatos, la UNAM sólo logró detener el crecimiento de la ENP en menos de 2,000 estudiantes, pues en 1961 la matrícula era de 23,101; mientras que en el año del primer examen fue de 21,139, para volver a crecer en el siguiente año, alcanzando la cifra de 26,731 (Ramírez L. y Domínguez M., 2013, p. 369). Esta situación motivó a que de los siete planteles con los que contaba la ENP en ese momento se sumaran dos más en 1964.

hacia mayores sectores bajo la promesa de unidad nacional, en una perspectiva distinta a la planteada por la educación socialista, el tipo de educación disponible fue más selectiva; enfatizando las diferencias para el ingreso a las instituciones de prestigio a partir de los orígenes sociales y culturales de los jóvenes.

Sin embargo, “ser joven” y “asistir a la escuela” se había traducido en una consigna poderosa y socialmente compartida; una que orientaba las estrategias y esfuerzos de muchos jóvenes y de sus familias en aras de un futuro mejor. Esta consigna a su vez fue alimentada por el discurso del gobierno y del sector productivo y, más allá de que en la realidad se materializara la expectativa de bienestar en términos económicos, ser joven y ser estudiante se había abierto paso para mucha gente como una asociación importante, una que daba luz sobre la pregunta ¿para qué ir a la escuela?

Ser joven y estudiante se estableció entonces como una manera particular de ser y de estar en el mundo para la sociedad mexicana en ese momento; una que recuperaba la misión de *prepararse para el futuro*, pero ahora visto bajo la promesa de movilidad relativa y desplazando la consigna de “formar hombres cultos” a un segundo plano. El objetivo de realizar los estudios preparatorios para ingresar a los estudios profesionales seguía ahí, sólo que el peso subjetivo de sus motivaciones había dado un giro; incrementando con ello las tensiones históricas sobre cuál debía ser el propósito y orientación del bachillerato nacional.

2.2.2. Las reformas de 1970 y la consigna por la bivalencia en la Educación Media Superior

El crecimiento de la matrícula en EMS también fue impulsado en la presidencia de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), como parte del proyecto estatal del *desarrollo compartido* y a manera de interpelación al movimiento estudiantil de 1968 (Zorrilla Alcalá, 1985). En esta ocasión la reforma al bachillerato y a su plan de estudios ya no fue atendido por la SEP, sería la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) la encargada de llevar a cabo una estrategia nacional. Así, en su XIII Asamblea en 1971,

recomendó la bivalencia del bachillerato, fungiendo a la vez como terminal y propedéutico hacia los estudios superiores (Latapí, 1980). La industrialización en el país, junto con los avances en la psicología cognitiva y sus aplicaciones en la pedagogía reorientaron los estudios preparatorios hacia lo que los estudiantes “debían aprender” y lo que los profesores “debían enseñar” (Domínguez Chávez y Carrillo Aguilar, 2007, p. 3).

La reforma de 1971 modificó la orientación predominante del bachillerato que había sido tradición desde los liberales, dejando de lado la estructura enciclopedista que formaba hombres cultos y/o para la transformación social, para tomar nuevas propuestas que no necesariamente empataban con el carácter propedéutico de los estudios preparatorios. Al bachillerato se le había adicionado la función de capacitar para el trabajo, en miras a la formación de cuadros técnicos. Ya no se hablaría más del bachillerato fundamentalmente como los estudios preparatorios a la educación superior; en su lugar, la EMS será concebida como una propuesta académica alternativa en la cual tendrán cabida proyectos académicos varios, muchos de ellos en franca relación con la incorporación de los jóvenes al desarrollo productivo.

Por otro lado, la UNAM promovió también en 1971 la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), con un plan de estudios innovador y flexible, procurando impulsar el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para hacerse de conocimientos nuevos por sí mismos: “*aprender a aprender*”. Dicha propuesta ponía al centro la capacidad autodidacta de los jóvenes, pensando en éstos como sujetos actuantes en su propio conocimiento: “*aprender a ser*” y a “*aprender a hacer*”. Conforme a la consigna de la ANUIES sobre la bivalencia del bachillerato -y atendiendo el mandato de la reforma educativa-, el CCH ofreció simultáneamente estudios propedéuticos a la educación superior y estudios terminales; presentando una carga horaria más reducida, a través de cuatro turnos, dando la posibilidad de combinar estudio y trabajo.

La década de 1970 vio la creación de nuevas instituciones educativas, entre ellas destaca el Colegio de Bachilleres en 1974 y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en 1978. Ambas, instituciones descentralizadas del Estado con

creciente presencia a lo largo del país. Además, en esa década también se reorganizó la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales (DGETIC), hoy conocida como Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), la cual promovió el desarrollo y expansión de instituciones como los Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS), y el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS). Dichas instituciones ofrecerían nuevas opciones de educación terminal que se sumarían a la ahora diversa oferta educativa para cursar EMS.

Los efectos de la reforma no sólo pusieron en tensión la hasta entonces orientación predominante del bachillerato, sino que también fomentó la diferenciación entre las instituciones educativas a partir de su oferta y tradición. No sólo entre públicas y privadas, sino entre las instituciones públicas, en tanto que su prestigio académico, jerarquía e historia no eran equivalentes. La diversificación de las propuestas académicas en el bachillerato nacional, de la mano del crecimiento de la matrícula, incentivó la separación de los jóvenes según sus orígenes sociales, culturales y geográficos. Las ofertas educativas de mayor prestigio estaban asociadas con la consecución de los estudios superiores, y éstas eran reservadas a los jóvenes de las ciudades provenientes de los sectores más privilegiados. Mientras que aquellas opciones educativas más orientadas a los estudios de carácter terminal, por lo general, eran pensadas para otro tipo de jóvenes.

Para este momento, la reforma de 1971 a la EMS había generado un dilema en la orientación que debía seguir la política educativa para este nivel, en tanto las funciones del bachillerato ahora incluían un esquema propedéutico a la educación superior y, a la vez, una orientación hacia la capacitación para el mercado de trabajo. La consigna por impulsar la bivalencia del bachillerato terminó por minar la ya de por sí frágil identidad de estos estudios, los cuales habían sido problemáticos de definir desde siempre y, en paralelo, como resultado del proceso de masificación, ser estudiante de bachillerato se había vuelto mucho más diverso.

A este momento de reforma que propugnaba por la bivalencia del bachillerato mediante el impulso a la preparación para el trabajo en la EMS fue denominado por

especialistas como *el paradigma de la capacitación* (De Ibarrola, 2001), el cual estuvo aparejado con el desarrollo de la educación tecnológica, en tanto que en ésta se incluían las competencias laborales y la noción de emprendedurismo en su estructura curricular a fin de proporcionar salidas laborales alternativas a los jóvenes (Barrón Tirado, 2000).

Otro momento relevante que marcó la consigna del bachillerato bivalente fue en marzo de 1982, cuando la SEP organizó en Cocoyoc, Morelos, el primer Congreso Nacional del Bachillerato con el objetivo de precisar las finalidades, objetivos y aspectos comunes del bachillerato en México (SEP, 1982). Fue un evento relevante que contó con representantes de la mayoría de las instituciones públicas que impartían el nivel medio superior en el país.

En este foro hubo consenso sobre la ejemplaridad con que se dio inicio a las actividades de la Escuela Nacional Preparatoria en 1868, tras contar entonces con el apoyo de los liberales para impulsar a la Escuela como parte del proyecto de nación, el cual se hacía eco en los conceptos del positivismo que Gabino Barreda había dispuesto para el plan de estudios de la Escuela (Castrejón Diez, 1982). Cabe recordar que a la ENP se le vio como un símbolo de transición ideológica que acompañó a la transición política en México (Días Aparecida, 1979); transición que a su vez recuperó el discurso de la modernidad.

Como resultado del Congreso, la SEP recuperó las ideas de Barreda para determinar los objetivos y contenidos del nivel de bachillerato. Se reafirmó la idea de que éste debía ser un nivel formativo a la educación superior, e integral para la vida del joven. Sobre la diversidad con la que ya contaba la EMS, la SEP se pronunció por el respeto a los distintos planes y programas, pero consideraba preciso se construyera un tronco común que permitiera normar los objetivos y contenidos fijados en el Congreso. Así quedó asentado en su Acuerdo Secretarial No. 71; en donde se definió cuál era el objetivo de estudiar el bachillerato y su concepto mismo:

“ARTICULO 1º.- El bachillerato es un ciclo de estudios que tiene como antecedente la educación secundaria. Su finalidad esencial es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su

sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo.

ARTICULO 3º.- El plan de estudios del bachillerato se integrará por un “tronco común”, un área propedéutica, que relacionará directamente al ciclo con la educación superior, y otra de asignaturas optativas que pueden responder a los intereses del educando o a los objetivos de la institución que imparte los estudios y a asuntos de interés para la región en los que éste se encuentre” (ACUERDO No. 71, Por El Que Se Determinan Objetivos y Contenidos Del Ciclo de Bachillerato, 1982).

De esta manera, la SEP retomó el peso de la tradición liberal sobre los estudios preparatorios a través de los resolutivos del Congreso, pero, al mismo tiempo, no desconoció la función terminal que se les había adicionado con la última reforma; reiterando así el carácter bivalente del bachillerato. Aspecto que, en la óptica de no pocos investigadores, instala un dilema en la identidad del nivel (Velázquez Albo, 2004) y, para otros, un franco vaciamiento de sentido (De Ibarrola y Gallart, 1994), en tanto que se duplican sus funciones (como propedéutico y terminal) pero se mantiene de manera explícita como un espacio de tránsito hacia la educación superior. Situación que a su vez empobreció la formación de este nivel de estudios, subordinándolo a las exigencias propedéuticas de las licenciaturas, o bien, a las de los perfiles ocupacionales requeridos para ingresar al mercado de trabajo (Guerrero Salinas, 2008; Villa Lever, 1992); además de dejar de lado las situaciones y decisiones particulares que en ese momento de su vida enfrenta el sujeto joven, como parte de los tránsitos a la vida adulta.

Esta crítica sobre la carencia de identidad propia de este nivel educativo, explican especialistas, incide en la percepción de los egresados sobre la relevancia y propósito de estos estudios, tanto para los que continuarán con la educación superior como para los que no (Gallart y De Ibarrola, op. cit.) y, por otro lado, también ha erigido divisiones sobre el significado de egresar de determinado tipo de bachillerato. Esto fue documentado a través de la mayor aceptación en el mercado de trabajo que tuvieron egresados de bachilleratos generales frente a los egresados de opciones técnicas (Muñoz Izquierdo, 1993).

Ahora bien, más allá de si el carácter bivalente del bachillerato ha generado un dilema -o un vaciamiento de sentido- en la identidad de este nivel educativo, lo que actualmente se tiene es la suma de múltiples expresiones de EMS en diferentes regiones del país, en donde algunas opciones técnicas son muy bien valoradas por los jóvenes. Lo cierto es que, para buena parte de los hoy estudiantes de bachillerato, independientemente de la modalidad educativa en la que estén inscritos, sus aspiraciones se mantienen en la educación superior, particularmente esto es así en la ZMVM. Situación que enfrenta, en mayor o menor medida, la percepción de los jóvenes sobre el sentido de sus estudios con las reformas curriculares y administrativas que se llevaron a cabo desde la administración federal y al interior de los distintos bachilleratos.

2.2.3. La Reforma Integral de la Educación Media Superior y la consigna por dotar de identidad al bachillerato

En la presidencia de Felipe Calderón (2006-2012) se llevó a cabo la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que buscaba mejorar la pertinencia, relevancia y calidad³² en este nivel educativo. Por medio de la RIEMS, el 26 de septiembre de 2008, a través del Acuerdo Secretarial 442 (ACUERDO 442, 2008), se establece formalmente el nuevo Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), con el propósito de suplir la estructura conocida como EMS en el Sistema Educativo Nacional (SEN). La Reforma trajo consigo una serie de cambios curriculares y administrativos que, a la fecha, se siguen incorporando y discutiendo en la mayoría de las instituciones que conforman este nivel educativo en el país.

³² Cabe mencionar que el término “educación de calidad” se instaló, en la Reforma de 2013, a la Ley General de Educación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En donde se establece en el Artículo 8, fracción IV que la educación “será de calidad, entendiéndose por ésta la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad” (DECRETO Por El Que Se Reforman, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones de La Ley General de Educación, 2013); asimismo, dicho término también está presente en la reforma constitucional del Artículo 3º, en donde se establece la obligación por parte del Estado mexicano para prestar servicios educativos de calidad que garanticen los máximos resultados de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

Uno de los propósitos de la RIEMS ha sido el de unificar los objetivos y orientaciones de la EMS a fin de conseguir dotarla de identidad; toda vez que -como ya dijimos- al paso de la expansión de ésta se fueron sumando ofertas educativas distintas, las cuales han coexistido en este nivel; y, en el diagnóstico de la reforma, esta situación ha propiciado la ausencia de ciertos criterios comunes que le permitan un desarrollo conjunto.

En consecuencia, en el marco normativo de la RIEMS se definen sus compromisos fundamentales a través de cuatro ejes: 1) Construcción de un Marco Curricular Común (MCC); 2) Definición y regulación de las modalidades de la oferta educativa; 3) Definición por los mecanismos de gestión que establezcan los estándares y procesos comunes que hagan posible la universalidad del bachillerato; y, 4) Definición del modelo de certificación del SNB (SEP, 2008).

A estos ejes que procuran conseguir una identidad compartida para la EMS, se le podrían agregar los siguientes puntos con base en los párrafos reformados y adicionados a la Ley General de Educación: 5) Reconocimiento de los estudios en el tránsito entre las opciones que ofrecen este tipo educativo (portabilidad); y 6) Definición por la *calidad*, la *relevancia* y por la *pertinencia* de los estudios realizados, respaldados por el MCC.

Para el desarrollo de estos ejes, la RIEMS procura la homologación de planes y programas curriculares de todas las ofertas educativas que integran la EMS a través del MCC, como así lo establece el Acuerdo Secretarial 444 (ACUERDO 444, 2008). Esto, por medio de un sistema de competencias básicas que permitan unificar esfuerzos entre las instituciones que conforman este nivel educativo y, de esta manera, la reforma buscó no sólo una homologación administrativa, basada en un nuevo modelo de saberes comunes, sino que a través de la unificación dotase de identidad a este nivel de estudios -concebido administrativamente así desde la óptica del SEN- y, de esta forma, conseguir un perfil de

egreso común. El MCC comprendió un conjunto de competencias³³ consideradas como requisito para obtener el título de bachiller; mismas que todos los egresados de cualquier modalidad y opción del nivel educativo debían poseer, las cuales, a decir de la reforma, definirían el perfil de egreso del estudiante de bachillerato. Siempre tomando en cuenta las adiciones a la política educativa en términos de pertinencia, relevancia y calidad.

En la lectura de los Acuerdos Secretariales también se deja ver la orientación sobre la cual la RIEMS concebía la educación. Particularmente en lo concerniente al MCC, como así lo establece el Acuerdo 442:

“...la EMS debe ser relevante desde el punto de vista social. Esto significa que el fortalecimiento del tipo educativo debe colocar a las regiones y al país en mejores condiciones de desarrollo. La posibilidad de obtener ventajas en los mercados mundiales y nacionales radica en buena medida en la formación de personas que puedan participar en la sociedad del conocimiento: sólidas bases formativas, capacidad para aprender de forma autónoma a lo largo de la vida, y habilidades para resolver problemas y desarrollar proyectos, entre otros. Algunos subsistemas de la EMS ya han comenzado a adaptarse a estas realidades y retos mediante la puesta en práctica de reformas curriculares específicas a cada caso” (ACUERDO 442, 2008).

Si bien el eje central de los acuerdos dice procurar unificar los objetivos y orientaciones en la diversidad presente de las opciones educativas que corresponden a la EMS -la cual, desde la visión de los diseñadores de la reforma se le mira como desordenada-, es de subrayar que, como se deja ver en la anterior cita, los cambios que impulsó la reforma no eran menores, y sus alcances van más allá de un cambio específico sobre alguna modalidad y/o de sus planes y programas de estudio con el propósito de conseguir identidad mediante

³³ A decir del Acuerdo 444 (2008), las competencias se caracterizan, a grandes rasgos, por la capacidad de los estudiantes para identificarse y valorarse a sí mismos; a la capacidad de éstos para comprender el mundo e influir en él; a la capacidad de aprender y de seguir aprendiendo por sí mismos a lo largo de la vida; a la capacidad de reflexionar, de expresarse y de comunicarse en diferentes contextos; a la capacidad de establecer relaciones armónicas con quienes les rodean y de contribuir positivamente con el desarrollo de su comunidad. Todas, incluidas en los mapas curriculares del nivel educativo, independientemente de la modalidad, como parte de las competencias genéricas que exige el SNB.

un MCC plasmado en su marco normativo, sino que estos cambios atañen a la formación común de los estudiantes de bachillerato.

La búsqueda por una formación común de los estudiantes de EMS no sólo obedece entonces al propósito de dotar de identidad al nivel educativo, la cual, como hemos visto en este recuento histórico, ha estado en tensión desde el surgimiento del bachillerato nacional. También obedece al interés por vincular la orientación del bachillerato con los valores de la competitividad que demanda el mercado, a fin de “obtener ventajas en los mercados mundiales y nacionales”, lo cual guarda relación con un cierto sentido que, desde la mirada oficial, se intentó imponer a manera de consigna.

Esta corresponde también a una tendencia mundial impulsada por organismos multilaterales³⁴ a través de recomendaciones hechas hacia países miembros, a fin de unificar criterios en las políticas educativas internacionales. En el caso de la educación superior, dichos criterios han obedecido a los procesos de mundialización que se sintetizan en la llamada *sociedad del conocimiento*, existiendo una coincidencia en muchas de las recomendaciones que los organismos plantean para reestructurar la educación superior en una dirección acorde con las crecientes necesidades del mercado y el Estado (Alcántara, 2006).

Así como en la educación superior, el impulso de estas consignas internacionales también está presente en la EMS. Los valores y significaciones asociadas a dichas recomendaciones adquirieron fuerza entorno a la finalidad de los estudios de bachillerato, y no sólo estuvieron presentes en el discurso oficial, resulta importante analizar si la transmisión de estas consignas se ha socializado entre los distintos actores escolares, con especial énfasis en el caso de los estudiantes.

³⁴ Entre los organismos se encuentran el Banco Mundial (BM); el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

2.2.4. La EMS en la actualidad

Desde el año 2000 la EMS formó parte de la escolaridad obligatoria en los estados de Jalisco y el Distrito Federal (Rodríguez Gómez, 2012); y para 2012 ésta se hizo obligatoria a nivel federal, con el compromiso de alcanzar la universalización de este tipo educativo en 2022. Esta modificación formó parte de la modernización educativa iniciada en la década de 1990, a través de una serie de reformas que procuraron aumentar progresivamente los años de escolaridad obligatoria en México. El consenso en el incremento de los años de educación - como política de Estado- se consolidó en torno a las tesis de la Teoría del Capital Humano³⁵ y al paradigma de la igualdad de oportunidades que, como tendencia global, fueron igualmente impulsadas por organismos internacionales, e instancias gubernamentales en América Latina, sustentando la idea de que la educación es la base para superar la pobreza y la desigualdad.

En consonancia con las recomendaciones internacionales, México extendió progresivamente los años de escolaridad obligatoria. Es el caso de la reforma de 1993, que incorpora la educación secundaria a la educación básica, prolongando la obligatoriedad de seis a nueve años. En 2002 se vuelve a modificar la constitución, ahora la educación preescolar es obligatoria -tres años más de educación formal- y, en 2012 se hace obligatoria la EMS. Es decir, de 1993 a 2012 México extendió los años de escolaridad obligatoria de seis a 15 años, dejando claro que en materia educativa la principal consigna es incrementar tanto la matrícula, como los años promedio de educación obligatoria, aunque dicho énfasis

³⁵ Una lectura que explica la articulación de la política educativa en la promoción progresiva de los años de escolaridad obligatoria tiene que ver con el desarrollo de una teoría surgida en los años de posguerra en el siglo XX, es el caso de la Teoría del Capital Humano, la cual estudia los efectos que la educación tiene sobre la productividad de las personas y cómo es que esto impacta en el desarrollo económico de los países. Entre sus principales postulados -y en la misma tónica que en las recomendaciones internacionales- se sostiene que, a mayor acumulación de capital educativo, viendo a la educación como un bien de inversión, se conseguirá una conversión positiva para el individuo que la adquirió, a través de la conquista de mayor eficiencia en su productividad la cual, a su vez, le será retribuida económicamente de manera progresiva. Así, bajo este razonamiento, la inversión educativa no sólo beneficia al individuo que acumuló educación, sino al desarrollo económico de la sociedad en su conjunto.

no se vea reflejado en una mejora sustancial de los resultados educativos (Blanco, 2008, 2011).

Las reformas y la creciente demanda no estuvieron acompañadas por una mejora sustantiva en la calidad de la educación obligatoria en los diferentes niveles. Esto se tradujo en una parcial democratización cuantitativa de la enseñanza, en tanto la cantidad de jóvenes que actualmente accede a la EMS aumentó considerablemente; mas no se puede hablar de una democratización cualitativa, pues la igualdad de oportunidades frente a la escuela está lejos de ser una realidad para los distintos públicos (Villa Lever, 2014, p. 39) y, con ello, hacer efectiva la democratización del derecho a la educación, en términos de equidad, inclusión y calidad.

Para hacer frente al problema de la calidad entre las distintas opciones educativas se crea el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS), como un instrumento de la RIEMS para articular la diversidad y mejora de la calidad dentro del amplio espectro de instituciones, subsistemas y centros escolares que atienden a este tipo educativo. En 2011 inicia el proceso de evaluación de diversos planteles que solicitaron su ingreso al PBC-SiNEMS, siendo incorporados al padrón aquellos que implementaron adecuadamente en sus planes y programas de estudio el desarrollo de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales; además de demostrar continuidad con la formación, actualización y evaluación del desempeño tanto de sus directivos como de sus docentes. Todo esto, con el propósito de certificar que los servicios educativos brindados por los planteles en el Padrón cumplen con criterios de calidad adecuados.

Uno de los principales retos que enfrentó ésta y otras líneas de política educativa para la EMS en la administración de Enrique Peña Nieto (2012-2018) tuvo que ver con la implementación de las políticas, la cual mantuvo un carácter punitivo y de presión sobre directivos y docentes luego de ponderar el cumplimiento de metas educativas, dejando en un segundo orden las particulares de su implementación a pesar de la complejidad regional y la heterogeneidad de los actores en muy diversos ámbitos. En consecuencia, la implementación ha representado un gran reto para hacer efectiva una educación de calidad; más aún si la

mirada oficial centró su atención en los procesos institucionales de certificación y evaluación educativa, al partir de un criterio homologado de las condiciones de operación, administración e infraestructura de los planteles y de los actores escolares sin tomar en cuenta las grandes diferencias al interior de este tipo educativo, que cuenta con más de treinta subsistemas, así como con muy distintas formas de enseñanza.

Derivado de la RIEMS en 2008, las modificaciones constitucionales en 2012 y 2013 enfatizaron el tema de garantizar la calidad de la educación obligatoria en México como un mecanismo efectivo para generar condiciones de equidad y disminuir las desigualdades educativas. En 2017, con la publicación del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017) el gobierno federal se planteó un conjunto de metas por alcanzar en los menos de dos años restantes de su administración, estableciendo criterios sobre las funciones del sistema educativo. En el caso de la EMS, la política pública mantuvo el criterio de pensar a los subsistemas, planteles y centros educativos desde una lectura vertical y en varios aspectos monolítica, que lejos de orientar hacia mejores escenarios de calidad educativa propiciaron condiciones de inequidad a su interior.

De entre los diversos retos que enfrenta el Sistema Nacional de Bachillerato, ahora Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PC-SINEMS), salta a la vista la ausencia de los jóvenes-estudiantes en su heterogeneidad como parte integral del Sistema y de la política educativa, dado que no son vistos dentro de este esquema más allá de la figura de usuarios de un servicio educativo, y no como actores esenciales del desarrollo de sus propia formación educativa, a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que participan día a día. Esto no representa un problema menor, puesto que, sin la integración de los jóvenes en su heterogeneidad, y de la vida juvenil en la vida escolar como parte sustantiva del propio proceso formativo, cualquier intención de mejora además de insuficiente se revela como inoperante.

En el gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), a través de *Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior*, la subsecretaría dice aspirar a sentar las bases para que la educación forme

“ciudadanos responsables, comprometidos con el bienestar y desarrollo de sus comunidades y el país, así como con el cuidado del medio ambiente; con un alto sentido cívico, con la posibilidad del acceso permanente a los conocimientos científicos, tecnológicos, históricos, filosóficos, sociales, culturales, y con habilidades artísticas y deportivas, que faciliten su tránsito a la educación superior y/o su incorporación al ámbito laboral. Se buscará la formación de personas satisfechas, saludables y felices que trabajen por tener una vida digna, con sentido de pertenencia y responsabilidad social, que sean capaces de aprender y adaptarse a los diferentes contextos y retos que impondrá el siglo XXI; así como las transformaciones en las formas de enseñanza. Dentro de ello, deberán prevalecer valores basados en la integridad de las personas, la honestidad, el respeto a los compañeros, la no violencia y la procuración del bien común.” (SEP-SEMS, 2019, p. 8)

De esta manera, en las funciones de este tipo educativo para este gobierno se mantiene la bivalencia de la EMS, al mantener las salidas terminal y propedéutica; también se mantienen elementos del modelo por competencias; e incluso, de cierta forma, la idea de “formar hombres cultos”, como fue planteado a inicios del Siglo XX con la ENP. A diferencia de otras administraciones, en la retórica de ésta se enfatiza un fuerte sentido de comunidad, con énfasis en la construcción de una ciudadanía que busque su felicidad y autocuidado a través de la educación como un bien público del cual podrán beneficiarse amplios sectores de la sociedad.

Como temas centrales para la actual Subsecretaría de Educación Media Superior se mantiene el interés en la calidad educativa, en consonancia con las reformas de 2012 y 2013, y, a diferencia de otras líneas de política semejantes que le antecedieron, aparece la dignificación y revalorización del docente, además del diseño de nuevas formas de evaluación para su ingreso; aunque se mantienen ausentes los jóvenes-estudiantes y su relación con la escuela como tema central para la SEMS. Sin embargo, es justo decir que al menos en el discurso oficial se reconoce a la heterogeneidad de los actores escolares y su relación con un sistema educativo complejo, como un aspecto prioritario para responder a las

necesidades y condiciones reales de los estudiantes, para desde ahí definir el perfil ciudadano que se desea formar, y la orientación que deberá seguir el sistema educativo.

A manera de síntesis en este recorrido histórico, es posible afirmar que algunos mandatos legales terminaron por incorporarse como consignas en los diferentes gobiernos. Tal fue el caso del proyecto intelectual y político de Gabino Barreda y de los liberales que tomaron al positivismo como bandera para el diseño de los planes y programas de estudio para el bachillerato nacional, a fin de inculcar en los educandos una cultura universal y hacer de ellos ciudadanos cultos para la conformación de una clase ilustrada en defensa de los intereses de la República. Este proyecto devino en mandato mediante la Ley de Instrucción Pública de 1867, luego de oficializar el programa académico de la ENP, mismo que respondió por largo tiempo sobre la orientación que guardaron los estudios preparatorios. A dichos estudios se les incorporó el prestigio de poseer el título de bachiller, como un código cultural asociado a la idea de formar parte del “grupo más selecto de la sociedad” mexicana en esa época.

En sentido contrario, el mandato de la educación socialista, vía la reforma al 3° constitucional en 1934, no logró modificar *per se* las prácticas y significaciones objetivadas en torno a la educación escolarizada en la población, al grado de poder establecerse como una consigna compartida. A pesar del impulso oficial en la administración del presidente Cárdenas, y de algunos gobiernos posrevolucionarios por democratizar la enseñanza y darle un carácter más popular, ésta seguía siendo vista como predominantemente individualista y clasista por buena parte de la población.

Como aquí se ha reseñado, el diseño de cada reforma educativa ha procurado instalar mandatos que sinteticen algunos fines y valores asociados con la educación; concebidos y orientados por distintos gobiernos. Sea para formar hombres cultos; para la justicia social; la paz y la democracia; capacitar para el trabajo; la productividad y la competitividad; y, más recientemente, para la búsqueda de una educación con calidad y equidad, que forme “personas satisfechas, saludables y felices que trabajen por tener una vida digna, con sentido de pertenencia y responsabilidad social” (SEP-SEMS, 2019, p. 8), con miras al bien común.

En algunos casos los mandatos legales han hecho eco y se han objetivado a manera de consignas socialmente compartidas, y en otros han pasado a la historia como impulsos sexenales que no trascendieron gobiernos. No obstante, es posible destacar que la finalidad de los estudios preparatorios, pensados para “*ingresar en lo selecto de una sociedad*”, y para “*ingresar a los estudios superiores*” en los siglos XIX y XX respectivamente, de alguna manera mantienen presencia en la imaginación colectiva en el siglo XXI. Sobre todo, el principio de pensar en el bachillerato como un paso obligado para acceder a los estudios superiores -con especial énfasis para los estudiantes de la UNAM.

A diferencia de cómo se veía al bachillerato en el pasado, hoy día se ha vuelto indispensable contar con estos estudios. No sólo -o no tanto- para poseer una cultura general amplia, sino para aspirar a conseguir condiciones mínimas de reconocimiento social, y de incorporación al mercado de trabajo en condiciones de menor desventaja en relación con otros, al menos en la ZMVM. No tener estos estudios, para la mayoría de los jóvenes en México, representa una gran desventaja en diversos ámbitos de la vida. Conseguirlos, tampoco representa demasiadas garantías sobre sus trayectorias futuras.

2.3. Reformas a los planes de estudio del bachillerato de la UNAM

A fin de revisar cómo se han articulado consignas y mandatos al interior del bachillerato de la UNAM, resulta relevante conocer cuáles han sido las orientaciones de las últimas reformas que ésta ha tenido y, en paralelo, conocer qué relación han mantenido con lo sucedido a nivel nacional. Como hemos revisado en apartados anteriores, la Nacional Preparatoria ha pasado por diferentes escenarios históricos, los cuales han impactado en mayor o menor medida en sus planes de estudio. No obstante, el Plan de 1964 destaca por presentar una definición actualizada sobre los objetivos y funciones de la ENP.

En el Plan de 1964 la ENP marca en sus objetivos ser la encargada del “desarrollo integral” del estudiante, conservando el principio de hacer de éste una persona con una sólida cultura general, con conciencia cívica y con la disciplina intelectual que le prepare para el

pensamiento científico. Siempre pensado en su preparación para una carrera profesional (Guerrero Salinas, 2008, p. 64; Pantoja, 1983, p. 41). En buena medida estos objetivos eran los que originalmente había pensado Gabino Barreda para la Escuela, pero ahora se le agrega la de “desarrollo integral”, que se recuperará posteriormente en el Congreso Nacional del Bachillerato de 1982.

El “desarrollo integral” que hace referencia al equilibrio entre la formación científica y la humanista, se concibió para llevarse a cabo en los dos primeros años del bachillerato, mientras que en el último año los contenidos se orientaron hacia áreas de conocimiento específicas, asociadas con los estudios superiores que seguirían los estudiantes, dicho esquema, pese a las modificaciones curriculares, no se han movido demasiado desde entonces a la fecha. Será hasta el Plan de Estudios de 1996 cuando en el bachillerato de la UNAM se dará un proceso de reestructuración curricular importante, pero ya no sólo en la ENP sino también con la participación del Colegio de Ciencias y Humanidades.

También en el año 1996, la UNESCO integró la *Comisión Internacional sobre la Educación* -que sucedió a la *Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación* de 1972-, en ambas se proponía abordar los nuevos retos educativos que planteaba una sociedad cambiante pero, en particular la de 1996 se enfrentaba al contexto de una sociedad de mercado globalizada; a la realidad de una nueva configuración geopolítica; y además a la aparición de las entonces nuevas tecnologías de la información y la comunicación que ya empezaban a presentarse como una alternativa a los esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje. La respuesta de la Comisión fue volcarse sobre el nuevo concepto de *educación permanente*, en miras a la formación de un *ser humano integral* para la *sociedad del conocimiento*. Este posicionamiento promovía la capacidad de los sujetos para aprender por sí mismos en todo momento y a lo largo de toda la vida (aprender a aprender); además de la capacidad de éstos para adaptarse a diversas situaciones en un mundo dinámico y en constante transformación (aprender a ser y aprender a hacer) (Delors, 1996). Con dicho enfoque también surgió una nueva valoración de los conocimientos, destrezas y experiencias adquiridas fuera de los sistemas formales de enseñanza como parte de una nueva visión educativa.

La UNAM había seguido parte de los fundamentos de esta perspectiva y realizado aportes propios a través del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, el cual representó un esquema innovador que pronto fue adoptado por varios bachilleratos en todo el país, al menos 46 en la capital y 21 en otras ciudades sólo en el primer año, después de su fundación en 1971 (Castrejón Diez, 1985). Este impulso hacia nuevos modelos educativos que colocaban al estudiante como agente de su aprendizaje fue registrado en los reportes de la *Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación* en su visita a México (Faure, et al., 1972). Pese a la buena recepción que había tenido inicialmente esta propuesta educativa, fue frecuentemente cuestionada y puesta en revisión al interior de la UNAM, como se verá más adelante en este apartado.

El Plan de estudios de 1996 del bachillerato de la UNAM derivó de varios estudios que incluyeron los resultados de exámenes diagnóstico de ingreso a estudios superiores; la evaluación de cursos propedéuticos impartidos en la Universidad y una consulta a los docentes de la institución. El resultado de estos estudios orientó esfuerzos en la ENP sobre la necesidad de fortalecer y potenciar el perfil de egreso, pensando en los requerimientos y competencias que les resultarían necesarias a los estudiantes para cursar los estudios profesionales; además de dirigir el enfoque metodológico hacia los nuevos tipos de enseñanza (Domínguez Chávez y Carrillo Aguilar, 2007), menos enciclopedista y más centrada en la actividad del estudiante como agente activo de su propio aprendizaje; mismos planteamientos sobre los cuales ya se había pronunciado la UNESCO.

Como resultado de las evaluaciones, los lineamientos a seguir debían estar presentes en los contenidos curriculares a fin de fomentar el desarrollo de habilidades y de competencias encaminadas hacia el autoaprendizaje. De este cambio también debía participar el cuerpo docente de la ENP, a partir de esquemas más horizontales, junto con el acompañamiento de la infraestructura necesaria para el correcto manejo de las nuevas tecnologías. Esto, no para que los estudiantes acumularan saberes, sino por el contrario, para que hicieran propia la habilidad de adquirir y discriminar información de entre grandes bancos de datos ahora disponibles en línea. En la evaluación diagnóstica que la UNAM realizó sobre su bachillerato para sustentar el nuevo plan de estudios se destacó que

“diversas materias no contaban con programas de estudio formales, “se reducían a listados o guías temáticas”; no existía correlación entre los nombres de las asignaturas y sus contenidos; la carga horaria de algunas asignaturas era insuficiente para dar cumplimiento a sus propósitos, sobre todo en lo que se refiere al fortalecimiento de la enseñanza de las Matemáticas y la Lengua Española; los programas no guardaban una estructura formal equiparable, manifestándose distintas formas de concebir su diseño; por último, un aspecto fundamental radicaba en que la organización en áreas del conocimiento había dejado de tener congruencia con la agrupación de la propia UNAM en sus Consejos Académicos de Área” (Domínguez Chávez y Carrillo Aguilar, op. cit., p. 5).

Entre los resultados que arrojó la evaluación se destaca que la carga de materias y horas de clase del plan de estudios de la ENP no posibilitaba la disposición de tiempos suficientes para la construcción de conocimiento y el desarrollo de un pensamiento reflexivo y creativo en los estudiantes; que se mantenían esquemas de enseñanza-aprendizaje con una marcada orientación hacia la memorización de contenidos, además de continuar con una educación transmisiva que reducía las actividades de evaluación a los resultados de las calificaciones de los exámenes; de haber aumentado sus contenidos excesivamente y de que éstos no podían ser cubiertos de manera adecuada en clase, por lo que, para hacer frente a la sobrecarga, el trabajo se hacía extensivo a las tareas extra clase, mismas que eran difíciles de evaluar en grupos cada vez más numerosos (Maldonado Rodríguez y Herrera Avendaño, 2007).

En otras palabras, a la Escuela se le había señalado por su alta resistencia al cambio debido a su apego a esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje que, desde su fundación, se consideraban como “lo adecuado”. Cabe recordar que para la Nacional Preparatoria la alta exigencia académica siempre estuvo asociada con una fuerte carga de

trabajo en el currículo³⁶; característica que aún está presente en voz de sus estudiantes, profesores, y de las propias autoridades de la Escuela.

En respuesta a los diagnósticos, la Escuela optó por esquemas de control más rígidos sobre la evaluación de los contenidos de sus programas. Elaboró propuestas de exámenes diagnóstico para comprobar el avance en todos los grupos, con criterios uniformes que permitiesen evaluar el logro conseguido por los estudiantes en relación con los objetivos de los programas. Esta fue la tónica en las materias de inglés y matemáticas (ENP, 1996; UNAM, 1996). Pese a los señalamientos de los diagnósticos, las calificaciones obtenidas por los estudiantes en los exámenes, junto con el cumplimiento de los programas por parte de los profesores seguían siendo los mecanismos predominantes para valorar los conocimientos y habilidades aprendidas.

Es justo decir que no sólo se optó por mayor control en las evaluaciones, también se trabajó sobre la actualización de contenidos y hacia una mejor integración metodológica de los mismos, con esquemas pedagógicos y didácticos pensados para resolver los problemas en las relaciones verticales y horizontales de las asignaturas que se venían arrastrando desde el Plan de estudios de 1964 (Maldonado Rodríguez y Herrera Avendaño, 2007). Sin embargo, la preferencia por lo tradicional, con abundante carga de materias y horas de clase, se han mantenido como una constante en la vida académica de la ENP; siendo igualmente recurrente la crítica de que bajo este esquema se pone en entredicho la capacidad de los estudiantes para crear pensamiento crítico y reflexivo, y que sus métodos de evaluación continúan privilegiando la memorización.

En lo que toca a el Colegio de Ciencias y Humanidades, desde sus inicios, en los documentos fundacionales del Colegio que sostiene la Gaceta Amarilla (UNAM, 1971), el CCH asumió desmarcarse de la tradición pedagógica que había marcado la vida del

³⁶ Un poco en broma, un poco en serio, Gabino Barreda comentaba desde su posición de primer director de la ENP que los estudios preparatorios no preparaban al estudiante “para la vida social, sino para la vida eterna”, haciendo referencia al *surmenage*, que podría definirse como una manera de fatiga derivada del estrés prolongado, producto de la tensión en los jóvenes por sacar adelante sus estudios (Bazant, 2012).

bachillerato nacional (Bazán Levy, 2008), que en otras palabras era diferenciarse de la tradición de la Nacional Preparatoria. Los trabajos para la creación del CCH estuvieron a cargo de aproximadamente 80 destacados universitarios encabezados por Roger Díaz de Cossio, entonces coordinador de Ciencias de la UNAM. El proyecto de creación del Colegio también fue conocido con el nombre de Nueva Universidad, y no fue sino hasta que inició el rectorado de Pablo González Casanova que éste vio la luz con la inauguración de sus primeros planteles. La estructura y metodología que proponía el CCH integraba tres niveles: la educación media superior, la licenciatura y los estudios de posgrado, lo cual correspondía a importantes cambios en la estructura educativa de la UNAM. De esta forma el Colegio se integraba por dos unidades académicas, la del Ciclo de Bachillerato (UACB) y la de los Ciclos Profesional y de Posgrado (UACPyP) (Guerrero Salinas, 2008; UNAM, 2016b).

Desde su creación, el modelo educativo del CCH contemplaba la necesidad de educar para la vida, en la vida y para la convivencia con los otros, como parte de las nuevas tendencias didácticas y pedagógicas de la época. En consecuencia, la filosofía propedéutica del CCH se orientó por el lema *Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*³⁷. La ambiciosa apuesta de transformación a la que apuntaba el Colegio en su fundación no era menor, suponía una mayor integración con los estudios superiores y de estrecha cooperación interinstitucional; promoviendo así mayor proximidad de los estudiantes de media superior con las labores de investigación que se realizaban en la Universidad y el intercambio constante entre estudiantes y profesores del Colegio con estudiantes y académicos de las Facultades; previendo también que en el CCH pudieran realizarse estudios de licenciatura y de posgrado. Esto eslabonaba al bachillerato con la formación profesional y sustentaba su rechazo a la tradición de esquemas verticales de enseñanza-aprendizaje.

“el Colegio será el resultado de un esfuerzo de la Universidad como verdadera Universidad, de las facultades, escuelas o institutos como entidades ligadas y

³⁷ Dicha filosofía, “aprender a aprender” y “aprender a ser” se recuperan de las misiones sobre las cuales se debía orientar la educación en las discusiones internacionales desde la década de 1960. Este enfoque pedagógico fue suscrito por la UNESCO, a través de la Comisión Faure, y procuraba transformar esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje enfatizando en las capacidades de los estudiantes para aprender por sí mismos, y de seguir haciéndolo a lo largo de la vida. (Faure et al., 1972).

coordinadas y de sus profesores, estudiantes y autoridades en un esfuerzo de competencia por educar más y mejor a un mayor número de mexicanos y por enriquecer nuestras posibilidades de investigación en un país que requiere de la investigación científica, tecnológica y humanística si se quiere ser, cada vez más, una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias” (UNAM, 1971, p. 7).

Sin embargo, las evaluaciones de diagnóstico previas a la reforma de 1996, entre las cuales se encontraban las dos *Aproximaciones a la Revisión del Plan de Estudios* de 1992 y 1993, mostraron que los estudiantes del Colegio manifestaban dificultades para acceder a formas de autonomía en su aprendizaje; deficiencias en su desempeño académico, particularmente en su comprensión lectora, así como de sus conocimientos y habilidades matemáticas; bajo dominio de idiomas extranjeros y/o en el uso de computadoras (CCH, 1996). La conclusión de los diagnósticos dictaba que era necesario el aumento del número de horas de las materias básicas, además de una adecuada relación entre los espacios, las condiciones y los tiempos para la efectiva labor docente en los talleres, seminarios o laboratorios.

“Para integrar posibles alternativas se planteó un amplio estudio del perfil real del alumno, en sus condiciones culturales y sociales al ingresar al Colegio, un seguimiento de sus trayectorias escolares y una aproximación a su comportamiento académico al ingresar a estudios superiores; que mostraban: un estudiante más joven al ingreso, más dependiente y, presumiblemente, menos preparado para “asumir responsabilidades de autonomía en el estudio”, que encontraban evidentes dificultades en su casa para lograr los aprendizajes que deberían desarrollar por su cuenta, con padres que no podían prestarles apoyo en sus estudios debido a su insuficiente preparación académica” (Domínguez Chávez y Carrillo Aguilar, 2007, p. 7).

Ello significaba que existía un problema de articulación entre el modelo educativo que perseguía el CCH y el perfil real de sus estudiantes, en términos de sus orígenes socioeconómicos y socioculturales. Como resultado, el Plan de estudios de 1996 se acompañó de una serie de cambios que experimentaría el Colegio; tal fue el caso de la

disminución de la matrícula -por decreto-, que para finales de la década de 1970 oscilaba entre 23,000 y 25,000 estudiantes y para 1995 el Consejo Técnico del CCH fijó el ingreso en 18,000. Otra modificación fue el incremento en el número de horas de clase y de créditos, que significó la adición de materias como cómputo e inglés al hacerlas curriculares, además se realizó una reorganización de los contenidos de los programas de todas las asignaturas y se renovaron enfoques disciplinarios y didácticos; definiendo perspectivas y formas de trabajo para cada área académica; nuevas asignaturas optativas en el último año y, finalmente, la desaparición de cuatro turnos a sólo dos, el matutino y vespertino (Guerrero Salinas, 2008).

Estas reformas que comprenden desde 1992 a 1996 se distinguieron por su poca popularidad entre estudiantes, docentes y administrativos, quienes se mostraron a disgusto con la propuesta de modificación curricular en el CCH (Fragoso Ruíz, 2009); misma que para muchos fue calificada como contraria al modelo original de la institución. Además, con la adición de materias, la desaparición de dos turnos y la restricción de la matrícula se decía que limitaba el acceso para jóvenes de sectores populares, e impedía a los estudiantes combinar estudio y trabajo debido al incremento en la carga académica. En suma, el conjunto de modificaciones que acompañaron a la actualización del Plan de Estudios en 1996 representó un cambio sustancial para el CCH. La consigna por el retorno de un esquema de bachillerato más tradicional había entrado en tensión con una propuesta académica distinta que, según el diagnóstico de la institución, requería de otro tipo de estudiantes para su correcto funcionamiento.

En el nuevo Plan de estudios se reconocía al bachillerato de la UNAM como propedéutico, dedicando sus labores educativas hacia el desarrollo integral de estudiantes críticos, educados en una serie de conocimientos fundamentales para los estudios profesionales. Además, a esta educación se le agregarán opciones de adiestramiento práctico pensadas para contribuir en el ingreso al mercado laboral de sus egresados, en caso de que así decidieran hacerlo (UNAM, 1996).

Destaca que, derivado del nuevo Plan, el 2 de diciembre de 1997 el Colegio queda establecido en el rango de Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Las

modificaciones no sólo afectaron sus planes y programas, también administrativa y conceptualmente marcarían un cambio en relación con la articulación que en principio se planificó para el CCH con los niveles de licenciatura y posgrado.

Tales cambios fueron objeto de crítica para no pocos integrantes de la comunidad universitaria, como Pablo González Casanova y Manuel Pérez Rocha, entre otros, quienes consideraban que la actualización curricular dispuesta por el Plan de 1996 atentaba contra los documentos fundacionales del Colegio. No obstante, las modificaciones se han mantenido y han sido apoyadas por las autoridades del CCH.

En declaraciones periodísticas, la ex Directora General del CCH, Lucía Laura Muñoz Corona, periodo 2010-2014, afirmó que la reforma producto del Plan de estudios de 1996 se justificó en tanto era imposible continuar con los cuatro turnos del Colegio por cuestiones de infraestructura, profesorado y presupuesto. Aseguró que esta reducción fue beneficiosa para el Colegio, pues elevó considerablemente el egreso y mejoró la formación académica de los estudiantes. Sobre la propuesta original de articular al bachillerato con los estudios superiores y que en el CCH se pudieran impartir estudios de licenciatura y de posgrado, Muñoz Corona declaró: “Plantearse licenciaturas y posgrados, ¿para qué? Me parece algo verdaderamente fuera de lógica. Creo que por eso el proceso quedó ahí, en aquel momento histórico” (Goche, 2013). Esto puso de manifiesto la distancia entre el planteamiento original propuesto para el Colegio y la concepción que mantienen de éste sus autoridades en años más recientes.

Posterior a las reformas que vinieron con el Plan de estudios de 1996, la UNAM ha reformado sistemáticamente sus dos opciones de bachillerato. En el diagnóstico de la institución las modificaciones a la estructura curricular no precisaron un incremento en los contenidos ya existentes, sino que, independientemente de la opción de bachillerato elegida y de los cursos que tomen los estudiantes, las reformas se orientaron por la definición de una formación común, que sea compartida por todos los estudiantes de bachillerato de la UNAM. Con este propósito, la UNAM desarrolló los Núcleos de Conocimiento y Formación Básicos que proporciona este Bachillerato (UNAM, 2001); mismos que estuvieron inspirados en experiencias internacionales de otros países como Argentina, Chile y Francia, en donde se

establecen las competencias que los estudiantes de EMS deben adquirir. De tal suerte que la estructura de los Núcleos se articula a través de una serie de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que deben ser adquiridos en las distintas áreas que comprenden los programas de estudio. Algo muy cercano al planteamiento del MCC que propone la RIEMS.

Los Núcleos -divididos en 13 áreas de conocimiento- en la definición del documento de trabajo de la UNAM, mantenían la misión de conseguir en los estudiantes la adquisición de nuevos conocimientos en el marco de una serie de competencias para la vida. Y, en 2002, en el CCH se desarrollaron estrategias y habilidades docentes orientadas en el modelo educativo basado en competencias.

En 2007 la UNAM creó un sistema de bachillerato a distancia propio, conocido como B@chillerato UNAM. Esta nueva opción de educación en línea fue concebida a partir del modelo por competencias y desde una visión multidisciplinaria para las asignaturas. Por otro lado, también a finales de la década de 2000 las opciones técnicas en el bachillerato de la UNAM revelaron un nuevo impulso, aunque aún con una clara diferencia en la carga horaria en relación con la que ofrecen otras opciones educativas de bachillerato³⁸. Sin embargo, estas modificaciones e impulsos dejan ver el impacto que tuvo la orientación de la política educativa a nivel nacional en el bachillerato de la UNAM, a pesar de su autonomía.

En 2008 ambas opciones educativas -CCH y ENP- replantearon los contenidos temáticos en sus estructuras curriculares en atención a la modernización educativa en el país y en consonancia con las recomendaciones presentes en la RIEMS a nivel federal, impulsada ese mismo año. Además, se desarrollaron materiales didácticos a través de la propuesta integral Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior. *Una propuesta de la UNAM para su bachillerato* (UNAM, 2008). Dicha propuesta no buscó uniformar las

³⁸ En el CCH se dedican dos semestres (más de 240 horas prácticas) para la formación de Técnico en Administración de Recursos Humanos, mientras que en instituciones como el Colegio de Bachilleres una formación semejante equivale a más del doble (500 horas), y en instituciones como el Bachillerato Tecnológico de la SEP y el CONALEP la carga es aún mayor, 1200 horas y 1260 horas respectivamente (ACUERDO Número 442 Por El Que Se Establece El Sistema Nacional de Bachillerato En Un Marco de Diversidad. Secretaría de Educación Pública, 2008).

estructuras curriculares de los dos subsistemas de este bachillerato, pero sí incluyó una articulación de los contenidos tendiente al modelo educativo basado en competencias.

A propósito de la RIEMS, es importante subrayar que la UNAM mantuvo distancia con varias propuestas presentadas en los Acuerdos Secretariales de la Reforma. Como fue el caso de no adherirse a la medida de suprimir las materias de humanidades de sus planes y programas de estudio en su bachillerato, como así quedó redactado en la primera versión del Acuerdo 444³⁹. No adherirse a la medida representó una expresión de resistencia cultural y de defensa de la autonomía universitaria. Este hecho fue un factor importante para que la UNAM no se inscribiera formalmente al Sistema Nacional de Bachillerato; medida que se mantiene vigente aún, pese a las rectificaciones realizadas en el Acuerdo 488 en 2009, que reincorporó las materias humanistas a la EMS.

El recuento de las recientes reformas al bachillerato de la UNAM, así como la lectura histórica de las orientaciones, mandatos y consignas que han tenido los estudios de bachillerato en México, en voz de diversos actores clave y en distintos momentos de coyuntura, dan cuenta de los contextos y voluntades que han ido construyendo este nivel educativo.

³⁹ En el planteamiento inicial del MCC de la RIEMS, a través del Artículo 7, del Acuerdo 444 (2008), correspondiente a la definición de las competencias básicas en las cuales se organizan los campos disciplinares y las nuevas asignaturas del bachillerato, las materias de humanidades y filosofía desaparecen en el diagrama de los planes de estudio. En claro rechazo a esta omisión cientos de académicos manifestaron su inconformidad, cómo así lo hicieron también diversos integrantes de la comunidad filosófica y otros sectores de la sociedad. Ante la reacción la SEP rectifica, y el 23 de junio de 2009 publica el Acuerdo 488, que corrige la decisión anterior y restituye la obligatoriedad de las materias humanísticas al MCC, modificando las secciones de los acuerdos 442, 444 y 447, al contener un campo denominado “humanidades y ciencias sociales”, para así incluir las materias de introducción a la filosofía, lógica, estética y ética. Sin embargo, la rectificación encontró una serie de problemas y dilaciones para su cumplimiento (Trueba, 2011) que presentaron dificultades para su aplicación en algunos Estados de la República. Para una revisión documental de las reacciones a la inicial desaparición de las materias de humanidades y filosofía, véase (Avilés, 2011; Mayorga Madrigal, 2011; Ricardo, 2011).

Capítulo 3

El bachillerato de la UNAM y sus estudiantes

A continuación, se recuperan aspectos particulares del bachillerato de la UNAM y las diferencias entre los dos subsistemas que lo integran. En este capítulo también se presentan algunos de los resultados obtenidos mediante la Encuesta a Estudiantes de Bachillerato de la UNAM en 2014 (EEBUNAM, 2014), además de otros datos oficiales que permitan identificar la composición social de los jóvenes-estudiantes de este bachillerato. Derivado del análisis descriptivo de la información estadística disponible, se sintetizan algunos hallazgos que permiten establecer las semejanzas y diferencias entre los estudiantes.

3.1. El bachillerato de la UNAM

El Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria ofrecen una formación propedéutica en sus 14 planteles, con una duración de tres años. En el CCH la programación de sus actividades académicas es semestral, mientras que en la ENP es anual.

El CCH se integra por cuatro áreas de conocimiento: 1) Matemáticas, 2) Ciencias Experimentales, 3) Histórico Social, y 4) Talleres de Lenguaje y Comunicación. En los primeros dos semestres los estudiantes cursan cinco materias, en tercero y cuarto la carga aumenta a seis, y en quinto y sexto llevan siete asignaturas; seis de las cuales son optativas - correspondientes a la oferta académica de cada área-, y la séptima obligatoria es la asignatura de filosofía.

La ENP comprende tres grados de formación, comenzando en cuarto, luego de considerar los tres años de secundaria. Cada grado tiene una carga académica de 12 asignaturas, algunas de las cuales son seriadas. Lo que significa que en caso de reprobación

los estudiantes no podrán cursar la siguiente materia del plan sin antes haber acreditado la que le antecede. Su plan de estudios se divide en tres ejes: 1) Núcleo básico, 2) Núcleo formativo cultural y 3) Núcleo propedéutico; además de cuatro áreas de conocimiento ubicadas en sexto año, de entre las cuales los estudiantes eligen una de acuerdo a sus intereses profesionales: 1) Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, 2) Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, 3) Ciencias Sociales, y 4) Humanidades y Artes.

Como se puede observar, ambos subsistemas cuentan con planes y programas de estudios particulares, mismos que responden a sus propuestas académicas y tradiciones, de las cuales han surgido los principales modelos curriculares seguidos por otras instituciones de EMS en el país.

El bachillerato de la UNAM corresponde en la estructura de la Secretaría de Educación Pública a un organismo educativo autónomo descentralizado, cuyo carácter autónomo le permite legalmente autogestión. Su tipo de sostenimiento es público y sus recursos provienen del gobierno federal. Para abordar ambos subsistemas, conviene repasar algunos de sus rasgos más representativos, que incluyen su propuesta educativa y los contextos sociales en los que fueron creadas, a fin de conocer con mayor precisión qué las distingue y vincula entre sí.

3.1.1. La Escuela Nacional Preparatoria, antecedente del bachillerato en México

En el año de 1867 se funda la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal. Es un año decisivo en la historia del país, pues marca el inicio de la República Restaurada, con el regreso triunfante de Benito Juárez y de los liberales al poder, luego de la derrota de los imperialistas con el fusilamiento de Maximiliano de Habsburgo. No resulta menor la referencia en tanto define un antes y un después en México. Es tiempo del federalismo; de la organización política de la sociedad mexicana contemporánea al constituirse la separación y equilibrio de los tres poderes; de la participación política en la vida pública mediante el voto; del ejercicio de los

derechos civiles; pero, sobre todo, del impulso al laicismo y del pensamiento liberal mexicano.

Es en este escenario que la ENP, como institución independiente y como parte del sistema educativo, “habría de convertirse en la institución intelectual más prestigiada del país y sede de muchos de los debates literarios y políticos más relevantes” (Zorrilla Alcalá, 2008, p. 87). La ENP resulta entonces el antecedente inmediato de lo que hoy se conoce como bachillerato en México, al ser adoptados sus programas de estudio en varios estados de la República.

El primer director a cargo de la ENP fue el médico, filósofo y político Gabino Barreda, quien, basado en una doctrina positivista, conceptualizó al bachillerato como un puente entre la educación primaria y la educación superior, de ahí el carácter propedéutico presente en la institución desde sus orígenes.

Inicialmente, los estudios en la Nacional Preparatoria se cursaban en cinco años. Para inscribirse previamente los aspirantes debían certificar sus conocimientos de las primeras letras en alguna de las escuelas nacionales o particulares⁴⁰. En caso de no contar con el certificado, se podía presentar un examen para mostrar suficiencia en las materias adeudadas, previsto así por el Reglamento de la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal de 1867. “Los contenidos educativos de la ENP estuvieron diseñados con una doble finalidad: para la vida y para las profesiones, dilema que marca su historia” (Velázquez Albo,

⁴⁰ Los aspirantes, conforme a la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal, en las escuelas de instrucción primaria del Distrito costeadas por los fondos públicos, debían contar con suficiencia de conocimientos en los ramos de: Lectura, escritura, gramática castellana, estilo epistolar, aritmética, sistema métrico decimal, rudimentos de física, de artes, fundados en la química y mecánica práctica (movimiento y engranes), dibujo lineal, moral, urbanidad y nociones de derecho constitucional, rudimentos de historia y geografía, especialmente de México. En el caso de las escuelas de instrucción primaria de niñas del Distrito, se enseñaban las materias de: Lectura, escritura, gramática castellana, las cuatro operaciones fundamentales de aritmética sobre enteros, fracciones decimales y comunes, y denominados, sistema métrico decimal, moral y urbanidad, dibujo lineal, rudimentos de historia y geografía, especialmente de México, higiene práctica, labores manuales y conocimiento práctico de las máquinas que las facilitan. Si bien es cierto en la Ley no se niega explícitamente el ingreso de las niñas a los estudios de bachillerato, el tono del discurso sobre las “personas del sexo femenino”, así como la orientación formativa dirigida a ellas en distintos pasajes de la Ley, deja ver que el bachillerato era considerado fundamentalmente para los varones (DOF, 2 de diciembre de 1867).

2004). Al término de los estudios de bachillerato era posible continuar con los estudios superiores en alguna de las Escuelas Nacionales de la época, o bien, concluir con la formación escolar, contando ya con una formación cultural y para la vida. Como ya decíamos, la ENP desde su fundación tuvo un carácter propedéutico y terminal, siendo el primero aquél que históricamente ha cobrado más fuerza en sus estudiantes hasta ahora.

“Gabino Barreda fue el hombre encargado de preparar a la entonces joven burguesía mexicana para dirigir los destinos de la nación. El instrumento ideológico de que se sirvió el maestro mexicano fue el positivismo. En el positivismo encontró Barreda los elementos conceptuales que justificasen una determinada realidad política y social, la que establecería la burguesía mexicana. Por las palabras de Justo Sierra se ve cómo Barreda aparece como el educador de una determinada clase social, y cómo el positivismo no es otra cosa que un instrumento al servicio de esta educación” (Zea, 1984, p. 47).

La incorporación de la Escuela Nacional Preparatoria a la Universidad Nacional de México, promovida por Justo Sierra, resultó polémica para la época. Incluso, fue calificada como “insensata”, puesto que incorporaba a “niños” de 12 años a la Universidad. Sobre dicha crítica reviró Justo Sierra, fundamentando que con tal medida se contribuiría a prepararlos mejor, refrendando así el interés por la continuidad con los estudios superiores como parte de una política estratégica en miras a la promoción de nuevos líderes ilustrados.

Para 1910, el sentido formativo del bachillerato en el país, representado por la ENP, pese a manifestarse por la continuidad con los estudios superiores procuró también un carácter integral y moderno; en concordancia con el propósito que también defendía Justo Sierra, de formar al estudiante "para vivir útilmente entre el grupo ilustrado de la nación". Como se deja ver, la doble finalidad en los estudios de bachillerato de formar para la vida o para los estudios profesionales ha sido un dilema histórico de larga data, alimentado por diversos intereses y propósitos en distintas épocas.

Es en 1929, en el gobierno del presidente Emilio Portes Gil, cuando la Universidad Nacional consigue el decreto presidencial que establece su autonomía. Pese a que ésta se fue

fraguando para las universidades públicas desde los primeros gobiernos revolucionarios, e impulsada ampliamente por los universitarios a inicios del siglo XX, en la Cámara de Diputados se discutía sobre la conveniencia de la autonomía universitaria, particularmente concibiendo ésta como la concesión de libertades a estudiantes muy jóvenes, particularmente representados por los de la Nacional Preparatoria. Las expresiones del diputado Bautista pueden servir de ejemplo:

“Yo pienso para mí que la autonomía universitaria es el producto de la alta cultura de los pueblos más que otra causa que la pueda producir, y *al observar la actitud arrogante y de indisciplina de los señores estudiantes de la metrópoli estoy temeroso de que la libertad puesta en sus manos pueda transformarse en libertinaje*⁴¹” (Valadés, 1997, p. 59).

Además de ilustrar el tono de las disputas por la autonomía universitaria en el 29, recuperamos aquí la cita de Valadés ya que resulta explicativa de diversos posicionamientos de cara a los estudiantes de bachillerato por parte de distintas voces adultas, la mayoría de las veces investidas como autoridad, tanto dentro del bachillerato como fuera de éste; en donde como una constante se disputa una tensa relación entre asumir instancias de control o de libertad por parte de los adultos sobre las prácticas de los jóvenes-estudiantes y de sus actitudes. Relación que al correr de los años en algunos aspectos se ha mantenido, y hoy día resulta relevante para entender la lógica de diferentes aspectos en el bachillerato de la UNAM.

En 1931, poco después de conseguida la autonomía, al interior de la Facultad de Filosofía y Letras se crearon las divisiones de Ciencias Biológicas, de Filosofía y Letras, de Físico Matemáticas y de Ciencias. Se aprobaron, dentro de la ENP, los bachilleratos especializados en arquitectura, jurisprudencia, medicina y odontología, ingeniería y ciencias químicas (UNAM, 2016c). Con ello, por un lado, se refrenda la convicción propedéutica

⁴¹ Las cursivas son mías.

atribuida al bachillerato de la Universidad y, por otro, deja ver cómo de manera constante el prestigio de la Universidad le estaba ganando terreno a la Nacional Preparatoria.

“Para la Universidad, como para cualquier otra institución de su tipo, el centro de atención no podía estar en el nivel preparatorio sin traicionarse a sí misma. Las tareas de la universidad moderna estarían en el desarrollo de las disciplinas, ya como actividades profesionales –que siguen siendo la parte más fuerte de su misión en nuestro país–, ya como actividades para nutrir a la propia universidad mediante el posgrado y la investigación. [a pesar de los éxitos y el prestigio intelectual obtenidos en el pasado, la Nacional Preparatoria se había subordinado a la Universidad]” (Zorrilla Alcalá, 2008, p. 132).

Al expandirse rápidamente la matrícula de bachillerato a partir de la década de 1940, la UNAM comenzó un proceso de crecimiento. Fue en esos años que se adquirieron edificios para los nuevos planteles de la ENP. Inicialmente, la mayoría de ellos se ubicarían en calles aledañas a la propia Universidad, la cual en ese entonces seguía concentrada en el Centro histórico de la Ciudad de México. Las Nacionales Preparatorias 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 tendrían como primera sede edificios ubicados en la Zona Centro de la Ciudad y, sería hasta la década de 1960 que, también derivado del crecimiento de la matrícula, se realizaría una paulatina reubicación de la mayoría de éstas hacia sus actuales sedes.

Al respecto, es importante precisar que la reubicación de los planteles no contó con un proceso de planeación que contemplara la creciente expansión de la ciudad, sino que se fue dando a partir de la capacidad de compra o sesión de inmuebles y predios para el uso de la Universidad⁴². Quizás, la única excepción de este fenómeno sería la inauguración del Plantel 9, Pedro Alba, que se estableció, desde su origen, al norte de la Ciudad, con la finalidad de dar un mayor acceso a la población joven asentada en dicha zona, junto con los

⁴² Tal fue el caso de la ENP 8, Miguel E. Schulz, que se construyó en una parte del predio de Mixcoac de lo que antes fue el hospital psiquiátrico “La Castañeda”, posteriormente demolido en 1968 (ENP8-UNAM, 2016).

municipios aledaños del Estado de México, los cuales para 1965 (año de la inauguración del Plantel) ya mostraban claros patrones de crecimiento (Unikel, 1971).

Al igual que fueron reubicados los primeros planteles de la Nacional Preparatoria, también lo hizo la Universidad, dejando la Zona Centro para trasladarse en 1954 a la emblemática Ciudad Universitaria. La transición duró, del 28 de noviembre de 1946, que fue cuando se realizó la ceremonia de entrega de terrenos a la UNAM, hasta el 22 de marzo de 1954; fecha en que finalmente las autoridades universitarias recibieron las instalaciones.

Como señala García Salord (2010), el pacto entre el grupo fundacional de la Universidad Nacional y la clase política gobernante, constituye una alianza política y social, que quedará sellada en la construcción de Ciudad Universitaria. Alianza que a su vez se resignificará mediante un intercambio de recursos materiales y simbólicos:

“el 28 de febrero de 1950, el presidente Alemán recibe el Doctorado Honoris Causa y el 5 de julio se da el inicio simbólico de las obras, siendo la primera piedra la de la Facultad de Ciencias; [...] El 20 de noviembre de 1952, la inauguración del Estadio Olímpico fue el “Día de la Dedicación” porque en el acto principal, CU se dedicaría al presidente de la república, quien, según sus colaboradores, quiso reunir “en una misma fecha resplandeciente la revolución política, la revolución industrial y la revolución espiritual de México...”. Mientras, el rector lo reconoce como “gobernante entusiasta y fervoroso de su pueblo... que al final de su mandato dedica a su Alma Mater para bien de la cultura y de la ciencia, para defensa de la libertad y de la dignidad del hombre” (p. 75).

3.1.2. El Colegio de Ciencias y Humanidades, una propuesta diferente

El Colegio de Ciencias y Humanidades abrió sus puertas el 12 de abril de 1971, de manera simultánea lo hicieron sus primeros tres planteles: Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo. Cada uno constaba de cuatro unidades de aulas, tres laboratorios, dos de talleres, una unidad

administrativa y una biblioteca. Los edificios destinados a los salones de clase fueron construidos en una superficie de 6 mil 786 metros cuadrados, y daban cabida a un total de 6,000 estudiantes. Por lo que se refiere a los laboratorios, cada uno de ellos tenía capacidad para 50 estudiantes. Las bibliotecas contaban con cien asientos para la consulta y estudio de material bibliográfico (UNAM, 2016e).

Al año siguiente, el 3 de abril, iniciaron labores los Planteles Oriente y Sur, dando atención a diez mil estudiantes. A diferencia de lo sucedido con la expansión de la Nacional Preparatoria, el Colegio se pensó de manera más ordenada e integral. Aun cuando la ubicación de los planteles no contaba con un razonamiento profundo del proceso de crecimiento de la Ciudad, la ubicación de los primeros tres contaba ya con una lógica de descentralización urbana, modelo que después se fortalecería en otras universidades como la Universidad Autónoma Metropolitana, pensada en satisfacer las demandas de la metrópoli.

Los cinco planteles del CCH comenzaron a funcionar en el rectorado del Dr. Pablo González Casanova, por medio del Plan de Estudios de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, aprobado el 26 de enero de 1971 por el Consejo Universitario, sentando las bases para las reglas y criterios de aplicación del nuevo modelo educativo. La propuesta del Colegio era diferente y por demás ambiciosa, en tanto contemplaba la renovación de la Universidad en su conjunto, a través del proyecto “Nueva Universidad”.

Otro aspecto innovador, derivado del CCH y de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato (UACB) fue la vinculación con una serie de proyectos de enseñanza combinada en los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado, mismos que se desarrollaban con especialistas de diversos centros de investigación. En sus inicios y hasta el 2 de diciembre de 1997, el Colegio comprendía un sistema universitario integrado por dos unidades académicas, la del Ciclo de Bachillerato y la de los Ciclos Profesional y de Posgrado. La idea de renovación se planeó con antelación, pues el perfil de la planta docente se integró fundamentalmente con estudiantes y profesionistas recién egresados de las escuelas y facultades, considerados como idóneos para el nuevo modelo educativo, además de que la elección estratégica de los primeros tres terrenos en los que se construirían los primeros

planteles se realizó antes de la aprobación del Proyecto de creación del Colegio (Guerrero Salinas, 2008, p. 65).

Pero el surgimiento del CCH no sólo respondía a una instancia de recambio en la Universidad producto de la reforma educativa de 1970, representaba también un intento de apertura política, a través del impulso de instituciones educativas nuevas, en las cuales pudiera incluirse la clase media educada que exigía espacios en el sistema educativo medio superior y superior, luego de haber sido objeto de una fuerte represión estudiantil en el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz. La apertura del Colegio fue bien capitalizada en la gestión del Rector Pablo González Casanova (1970-1972) desde su discurso de toma de posesión, cuando anunciaba la democratización de la enseñanza; misma que se tradujo en la apertura de la Universidad a numerosos jóvenes que hasta ese entonces habían sido excluidos de la educación superior, recogiendo así una de las principales demandas estudiantiles de los jóvenes de 1968 (Marsiske, 2006).

El proyecto de “Nueva Universidad” planteado en el discurso de la reforma universitaria de González Casanova (1985) procuró una gran apertura para sectores de la población juvenil, por medio de la descentralización de los servicios universitarios y de la transformación del modelo educativo tradicional, ya no enciclopedista y positivo, sino más flexible, con la participación activa del estudiante, de carácter interdisciplinario y de investigación. Ello, a través de la puesta en marcha del CCH y de la promoción del Sistema de Universidad Abierta (SUA)⁴³.

En este registro, Alfonso Bernal Sahagún, primer coordinador del CCH, señaló en la inauguración de los primeros tres planteles que este nuevo bachillerato universitario tenía como propósito definitivo enseñar al estudiante a aprender, buscando su autoformación

⁴³ El SUA, pensado inicialmente para incluir en la Universidad a una mayor población, con características que pudieran ser distintas a las de los estudiantes del sistema escolarizado, sea porque pudieran contar mayor edad; con una mayor distancia física a las instalaciones universitarias; y/o con trayectorias escolares interrumpidas. Desde su creación, se concibió como una opción educativa flexible e innovadora en sus metodologías de enseñanza y evaluación de los conocimientos, iniciando su funcionamiento con cerca de 300 estudiantes en mayo de 1972.

académica y cultural, y desterrando, dentro de lo posible, la enseñanza verbalista. “Se pretende la formación de estudiantes activos y no pasivos” (UNAM, 2016e).

La reforma académica de la Universidad, dispuesta en el plan de estudios del bachillerato, proponía un desarrollo integral del estudiante al dotarle de conocimientos básicos en las áreas científica y humanística, basada en una estructura en donde fuera capaz de elegir entre varias opciones formativas con una gran flexibilidad para actualizar sus conocimientos (Bartolucci y Rodríguez, 1980, p. 43, 1983), a través de la tradicional de carácter propedéutico hacia la licenciatura y el posgrado, pero también estaban los estudios técnicos y de capacitación, los cuales al concluir la EMS permitían al graduado recibir un diploma para incorporarse al mercado de trabajo (UNAM, 1971, p. 2). La reforma educativa de la UNAM incidió en tres áreas básicas: académica, administrativa y de difusión; y fue sobre estas bases que se fundó el Modelo Educativo del CCH (Casanova Cardiel, 2001).

El propio desarrollo del modelo educativo del CCH fue resultado de la participación de los coordinadores de Ciencias y Humanidades, los directores de las facultades de Filosofía y Letras, Química, Ciencias y Ciencias Políticas y Sociales y del director de la Escuela Nacional Preparatoria, bajo la conducción del Rector González Casanova. Estos programas de vinculación podían ser permanentes o eventuales, pero refrendaban el compromiso de integrar al estudiante de bachillerato, y a la universidad, en los tres niveles de enseñanza en un marco de desarrollo conjunto.

“La propuesta educativa del Colegio significaba una novedad en dos vertientes: por un lado, los programas de estudio debían ser interdisciplinarios, es decir, que combinaran las posibilidades del área de conocimiento a las necesidades de solución de problemas de la realidad concreta del país; por otro lado, reclamaba la participación democrática de todos los actores; lo cual significó una verdadera corresponsabilidad en el proyecto: autoridades, profesores, trabajadores y alumnos” (CCH, 2009).

El sentido formativo que pretendía el nuevo modelo educativo de bachillerato consistía entonces en la formación de un estudiante nuevo, en donde se privilegiara el

desarrollo de habilidades de su pensamiento; un mejor manejo de lenguajes -el español y el matemático-, los métodos -el histórico-social y el experimental- para el descubrimiento y la construcción del conocimiento, con la posibilidad de capacitarse para el trabajo durante sus estudios de bachillerato (UNAM, 2016e).

En esta propuesta el centro del trabajo educativo descansa en el estudiante, los paradigmas del “aprender a aprender”, “aprender a hacer” y “aprender a ser”, serían la guía pedagógica del trabajo académico en el CCH, el cual, como se mencionó en el capítulo anterior, fue resultado de los debates internacionales en materia educativa que se habían desarrollado en las Comisiones de la UNESCO desde la década de 1960, con el propósito de transformar esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje al enfatizar las capacidades propias de los estudiantes para aprender por sí mismos, y de seguir haciéndolo a lo largo de la vida (Delors, 1996; Faure et al., 1972).

Pese a constituirse como un proyecto de vanguardia desde su creación, el Colegio ha enfrentado distintos problemas en la aplicación de su propuesta pedagógica. Tal es el caso de que en muchas de las asignaturas –con énfasis en las de matemáticas, y lenguas extranjeras– las condiciones que permitan una práctica docente coherente con los postulados del CCH se tornen complicadas, en donde las inercias del pasado terminan imponiéndose en el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo esquemas más tradicionales, tanto en los actuales docentes como en sus estudiantes; haciendo más difícil que estos últimos consigan apropiarse de formas más activas para su aprendizaje, como propone el Colegio. Este tipo de desencuentros con el modelo CCH han sido registrados por la institución (CCH, 2012a), y pudieran mantener relación con el alto ausentismo y la sensible reprobación que propician trayectorias escolares más prolongadas. No obstante, dicho modelo también pudiera estar siendo bien recibido por otros estudiantes, quienes encontrarían en mayores condiciones de autonomía y flexibilidad un mejor aprovechamiento y satisfacción en su aprendizaje.

En este contexto, el Colegio se planteó no sólo enfrentar la difícil tarea de convocar a jóvenes-estudiantes para que modifiquen esquemas de enseñanza-aprendizaje tradicionales bajo los cuales han recibido formación escolar desde siempre, sino además incluirlos en una

propuesta académica en la cual deben aprender a gestionar sus libertades, y a no seguir instrucciones para conseguir conocimientos bajo la tutela puntual de un profesor. Este “estudiante nuevo”, activo, responsable de sus decisiones formativas para hacerse de saberes útiles, basados en el desarrollo constante de actitudes y habilidades que lo habiliten para enfrentar las contingencias por venir, deberá surgir en un periodo académico regular de no más de tres años. Lo cual, por obvias razones, resulta una labor titánica que, para muchos, se explica en un abierto cuestionamiento al perfil formativo que fomenta el Colegio.

Sin embargo, es justo mencionar que este tipo de problemas -alto ausentismo, baja eficiencia terminal, elevado porcentaje de reprobación y abandono- no son exclusivos de la institución; en buena medida, es válido afirmar que el sistema de bachillerato en el país está en crisis al brindar una cuestionable “calidad” educativa a sus estudiantes; que estos egresan con rezagos en su formación y ello impide que aprovechen debidamente su educación universitaria. Además de ser un nivel educativo calificado como falta de identidad, caracterizado por trayectorias escolares interrumpidas y cuyo sentido es puesto en duda por varios de sus estudiantes. Por ello, una propuesta pedagógica como la del Colegio además de seguir siendo diferente, al menos en sus postulados, se presenta a contracorriente no sólo con respecto a los modelos tradicionales, sino en relación con la propuesta de la reforma educativa de la media superior impulsada en México a inicios del siglo XXI, pese a guardar semejanzas con el modelo de competencias puesto en común.

3.2. Semejantes y distintos. Los estudiantes de bachillerato de la UNAM

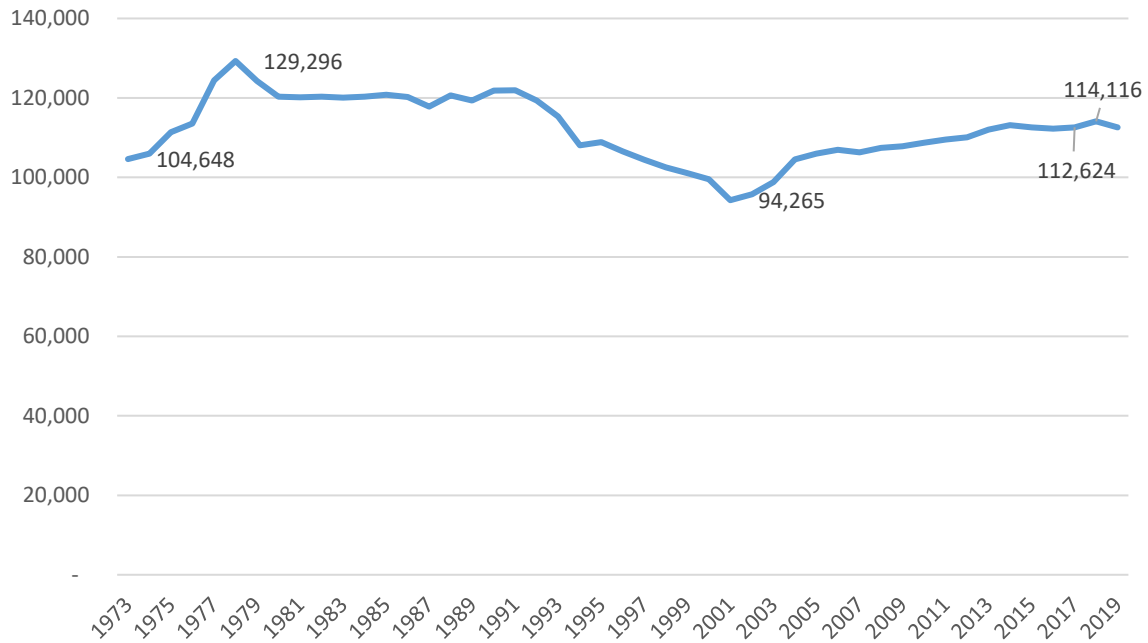
Como ya hemos señalado en esta tesis, a lo largo del tiempo este bachillerato universitario ha tenido grandes modificaciones. Algunos datos particulares de la población estudiantil a la que atiende nos permiten realizar algunas precisiones para su análisis. Por ejemplo, las tendencias de crecimiento de la población escolar de este bachillerato han variado en el siglo

XX (Gráfica 1; Tabla 2, Anexo de Tablas⁴⁴). Durante la década de los sesenta y hasta principios de los setenta (1972), se presenta un crecimiento sostenido del número de estudiantes, lo que representa un incremento de 121%. Es a través de la creación de los cinco planteles del CCH, que en ese momento incluía cuatro turnos, cuando se presenta una gran expansión de la población escolar. Para 1973 el total de estudiantes ascendió a 104,648; correspondiendo con un incremento de 144% con respecto al año anterior, hasta alcanzar la matrícula más numerosa de la que se tenga registro en 1978, con 129,296 estudiantes.

No es sino hasta la década de 1990 que la matrícula decrece, debido a la política universitaria de disminuir el número de estudiantes de primer ingreso al bachillerato (Guzmán y Serrano Sánchez, 2007), y es también en esa década cuando ocurre un punto de inflexión importante, caracterizado por la huelga estudiantil de 1999, la cual representó una caída en su matrícula en los años siguientes asociada con la disminución de su prestigio, luego de un proceso de huelga con una duración de 10 meses. Es en 2002 cuando la tendencia creciente regresa, manteniéndose hasta nuestro presente. Como se deja ver, las tendencias de crecimiento en la institución han mantenido relación con momentos coyunturales, vinculados en buena medida con su prestigio y con la oportunidad de estudiar en sus aulas para sectores poblacionales que tradicionalmente habían quedado fuera de esta posibilidad.

⁴⁴ Las tablas asociadas a las gráficas que a continuación se muestran están disponibles en el Anexo de tablas, pp. 333-337.

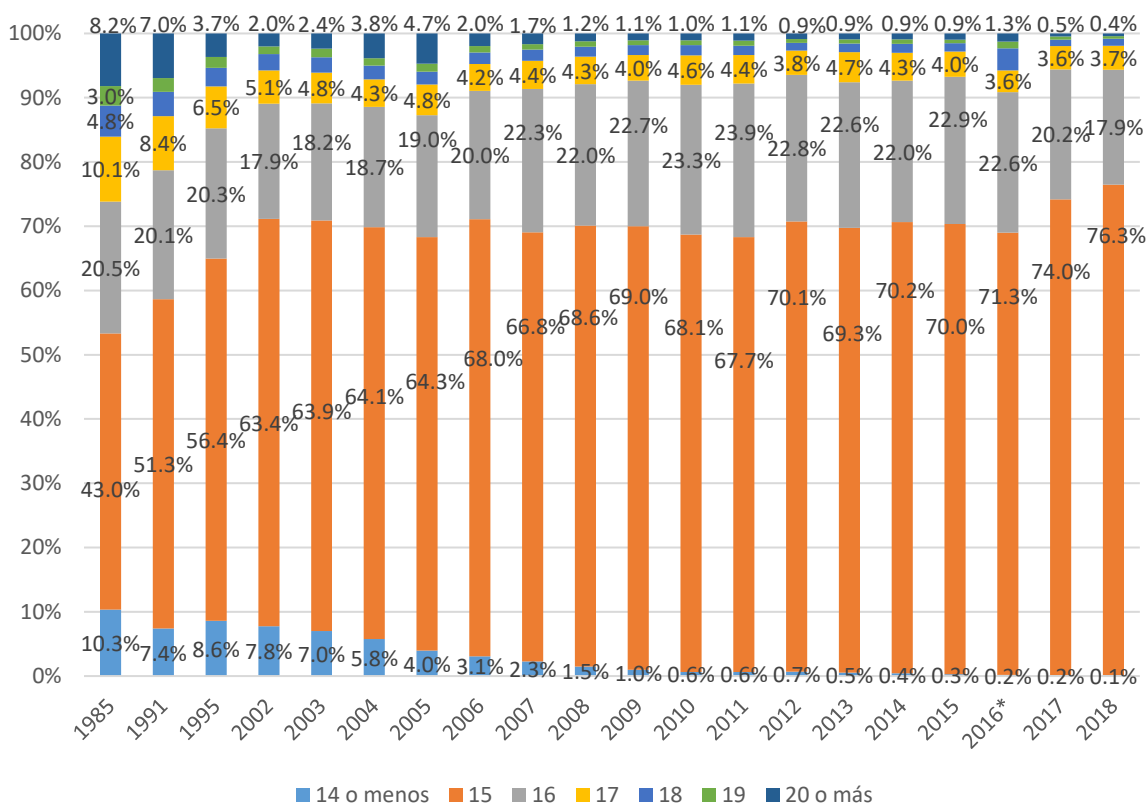
Gráfica 1. Población total de bachillerato de la UNAM de 1973 a 2019



Elaboración propia con datos del Portal de Estadística Universitaria, UNAM

Otro aspecto relevante para entender las transformaciones sucedidas en el tiempo tiene que ver con la edad en que los jóvenes-estudiantes ingresan a este bachillerato, en tanto que permite conocer el tipo de trayectorias escolares de esta población, en relación con el rango de entre 15 y 17 años, considerado oficialmente como el idóneo en el que se debe de cursar el bachillerato. En consecuencia, ingresar a los 15 años significaría que la trayectoria previa se ha mantenido constante, sin interrupciones o reprobaciones que alteren su ritmo. Al mismo tiempo, la edad de ingreso nos estaría hablando indirectamente de las condiciones socioeconómicas y socioculturales alrededor de la vida social de estos jóvenes. En la Gráfica 2; Tabla 3, Anexo de Tablas, podemos observar cómo se ha desarrollado el ingreso desde la década de 1980 hasta el presente:

Gráfica 2. Población de primer ingreso al bachillerato por edad de 1985 a 2018



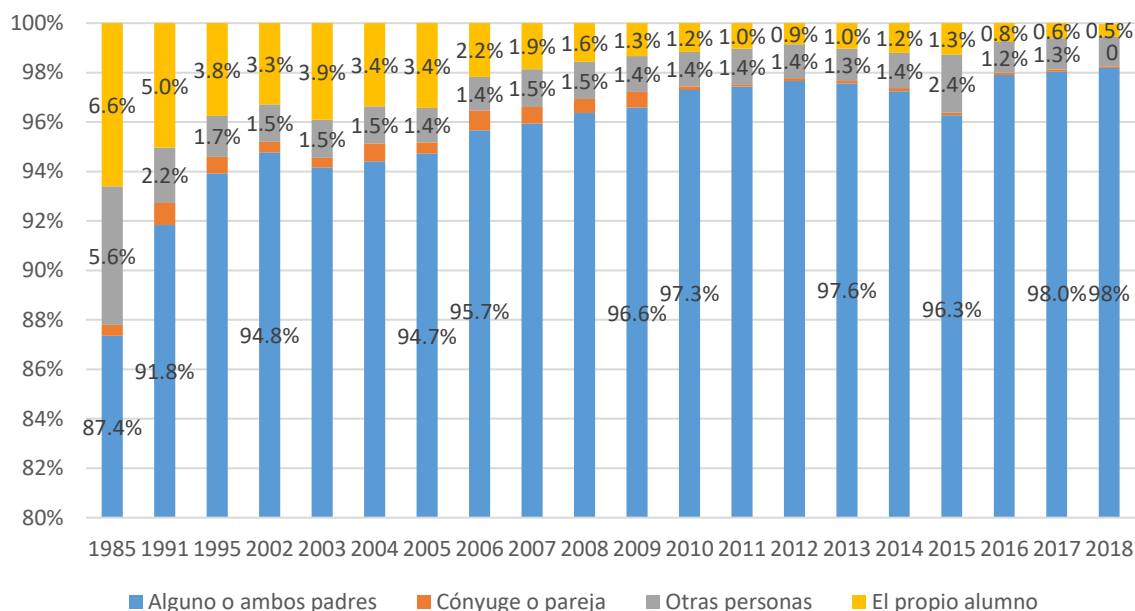
Elaboración propia con datos del Portal de Estadística Universitaria, UNAM⁴⁵.

A partir de estos datos es posible establecer que la edad de ingreso al bachillerato de la UNAM se ha ido estandarizando en las últimas décadas, con una tendencia que marca un ingreso a edades cada vez más tempranas por parte de los estudiantes; lo cual describe un perfil más uniforme en comparación con 1985, cuando 26.1% de los jóvenes ingresantes contaban con 17 años o más, mientras que actualmente esto representa menos de 6%. Dicha tendencia estaría reflejando, además de trayectorias continuadas, un perfil de ingreso dispuesto preferentemente para estudiantes de tiempo completo, que cuentan con condiciones materiales propicias para estudiar, siendo en su mayoría dependientes económicos de sus padres (Gráfica 3; Tabla 4, Anexo de Tablas), y cuyo estado civil (Tabla 5, Anexo de Tablas)

⁴⁵ El registro del año 2016 se recuperó de otros datos oficiales, debido a que al analizar los datos se registró un error de captura en el Portal de Estadística Universitaria.

también contribuye para su dedicación exclusiva a los estudios de bachillerato, siendo casi en el 100% de los casos jóvenes solteros.

Gráfica 3. Principal sostén económico de 1985-2018



Elaboración propia con datos de la Dirección General de Administración Escolar de la UNAM.

A lo largo del tiempo el conocimiento de la situación económica de los estudiantes permite identificar que también desde este aspecto se ha ido uniformando el perfil de ingreso a este bachillerato. En consecuencia, es posible plantear que cuando el principal sostén económico es alguno o ambos padres los jóvenes-estudiantes no tienen responsabilidades económicas que enfrentar, y que su familia cuenta con las condiciones materiales adecuadas para la dedicación exclusiva de los hijos al estudio. De esta manera, en comparación con el pasado los actuales estudiantes de este bachillerato cuentan en mayor medida con el apoyo económico de sus familias, describiendo condiciones más favorables en comparación con décadas anteriores.

En la heterogeneidad de los estudiantes de EMS en México, los datos aquí presentados -entre otros- dan cuenta de que los del bachillerato de la UNAM representan un

grupo privilegiado en este nivel educativo. Como ya se dijo, son estudiantes que ingresaron mediante un Concurso de Asignación a la opción educativa de carácter público más demandada en la ZMVM dado su prestigio. Además, cuentan con la posibilidad de llevar adelante sus estudios superiores en la UNAM si cumplen las condiciones establecidas por el pase reglamentado⁴⁶, mejor conocido como pase automático.

De cara a la institución, los estudiantes comparten algunos elementos comunes que los vinculan directamente con la Universidad, tales como un marco jurídico y administrativo que los afecta por igual, además de sentirse orgullosos de su pertenencia institucional. No obstante, la estructura organizativa de los subsistemas es diferente; existen notorias distancias en las matrículas de ambos; las instalaciones no son las mismas en los planteles; las prácticas docentes del CCH y de la ENP conforman ambientes educativos distintos y, hasta propuestas pedagógicas contrapuestas –situación que prevalece en algunas prácticas escolares pese a las reformas orientadas por la definición de una formación común. Incluso, las diferencias al interior de los subsistemas también se expresan en la división por sexo y por turno. En consecuencia, existen algunas características institucionales comunes y otras muy diferentes entre ambas opciones educativas, las cuales se corresponden con prácticas distintas entre los estudiantes.

En el ciclo 2013-2014⁴⁷ la matrícula del bachillerato en la UNAM fue de 111,229 estudiantes. De éstos, 60,041 pertenecían al CCH y 51,188 a la ENP. A esto corresponde que el CCH absorbe 54% de los estudiantes y la ENP incorpora al 46% restante. Recordemos que en el Colegio de Ciencias y Humanidades existen cinco planteles: Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente y Sur. Mientras que en la Escuela Nacional Preparatoria hay nueve: ENP 1, Gabino Barreda; ENP 2, Erasmo Castellanos Quintano; ENP 3, Justo Sierra; ENP 4, Vidal

⁴⁶ Recordemos que, con base en el Reglamento General de Inscripciones vigente (UNAM, 2016d), la normatividad del Pase reglamentado no permiten demasiadas alternativas para los estudiantes. Aquéllos que hayan terminado en tres años y con un promedio escolar superior a 9.0, tendrán lugar casi asegurado en la carrera y plantel de su elección; mientras que los estudiantes irregulares (con una estancia superior a los tres años) y/o con promedios más bajos, podrán continuar con sus estudios en la UNAM, pero no necesariamente en el plantel de su elección y quizá tampoco en la licenciatura deseada como primera opción.

⁴⁷ Se precisa sobre los datos de este ciclo, en tanto éste corresponde al levantamiento del trabajo de campo en su primera etapa, y sobre la cual se realizó en levantamiento de la EEBUNAM, 2014.

Castañeda y Nájera; ENP 5, José Vasconcelos; ENP 6, Antonio Caso; ENP 7, Ezequiel A. Chávez; ENP 8, Miguel E. Schulz; y la ENP 9, Pedro Alba. En la Tabla 6 se muestra la matrícula dividida por planteles.

Tabla 6. Matrícula de Bachillerato del ciclo lectivo 2013-2014

SUBSISTEMA	PLANTEL	MATRÍCULA 2013-2014
CCH	AZC	12,189
	NAU	11,567
	ORI	11,423
	SUR	12,526
	VAL	12,336
TOTAL, CCH		60,041
ENP	1	4,479
	2	5,274
	3	4,164
	4	5,251
	5	8,959
	6	4,983
	7	5,825
	8	5,949
	9	6,304
TOTAL, ENP		51,188
TOTAL, BACHILLERATO		111,229

Elaboración propia con datos de la Dirección General de Administración Escolar de la UNAM.

En promedio, el CCH presenta poblaciones superiores a 11,000 estudiantes inscritos en todos sus planteles, mientras que la ENP concentra poblaciones inferiores a 6,000 estudiantes, con excepción del Plantel 5 que supera 8,000. En este particular cabe destacar que las instalaciones de los CCH son más extensas en comparación con las de la ENP. Los planteles del CCH describen espacios abiertos, con elevaciones, desniveles, y grandes explanadas que pueden estar acompañadas por abundante vegetación, como es el caso del Plantel Sur, que conecta con Ciudad Universitaria (CU) a través del Jardín Botánico, resguardado por el Instituto de Biología de la propia Universidad. Mientras que los planteles de la ENP, por lo regular, mantienen una relación modular más uniforme en la distribución de sus espacios.

Las explanadas son más reducidas, no existen desniveles, y desde el centro de sus patios se pueden advertir las actividades que realizan los estudiantes. Este tipo de consideraciones no son menores, en tanto repercuten en la cotidianeidad de la vida escolar y juvenil tanto al interior de los planteles, como a sus alrededores.

Aunado a estas diferencias, es importante señalar que hablar de los estudiantes de bachillerato de la UNAM no sólo implica establecer los contrastes entre sus dos subsistemas, sino que también responde a la dificultad de referirse a un agregado social heterogéneo de jóvenes que asisten a sus aulas día con día, que comparten entre sí vivencias relevantes en su paso por el bachillerato, además de algunas representaciones comunes con las cuales se identifican, y de ciertas aspiraciones y expectativas particulares, por ejemplo, su intención por cursar una carrera universitaria; la cual está presente en casi todos los estudiantes (98%), y que ésta no se ve afectada significativamente en la distribución por planteles, como tampoco por su ubicación socioeconómica (EEBUNAM, 2014) y, en la gran mayoría de los casos, los estudiantes dirigen su mirada a la UNAM, específicamente al campus de Ciudad Universitaria, como el lugar deseado para continuar con sus estudios superiores.

Con base en el trabajo de campo realizado, es posible afirmar que, en conjunto, este tipo de asociaciones deja ver la presencia de una construcción simbólica fuerte con arreglo a la institución, la cual forma parte de las representaciones, valoraciones, e identificaciones comunes entre los estudiantes. Sin embargo, pese a que el deseo de estudiar una carrera en la UNAM es compartido, el proceso para materializarlo pasa por diversas prácticas y estrategias que toman en cuenta las condiciones de base de los jóvenes y de sus familias, la escolaridad de sus padres, los lugares de residencia, las aspiraciones, expectativas y opiniones familiares, los aspectos culturales, las aspiraciones laborales, la socialización y sociabilidad, así como preferencias diversas.

De ahí que el anhelo por convertirse en universitario es una expresión más de la heterogeneidad en este agregado, en tanto que pasa por una multiplicidad de situaciones y de condiciones que se resuelven en los cómo, el dónde hacerlo, los por qué y los para qué. Además de que en la mente de los estudiantes y de sus familias pervive el registro

intergeneracional de que contar con los estudios universitarios se traducirá en la promesa de movilidad ascendente; y que de no hacerlo se encontrarán en desventaja en relación con sus compañeros y con otros jóvenes que sí ingresarán.

Pese a lo distintos que pueden ser estos jóvenes, comparten su identificación con la UNAM y su deseo por convertirse en estudiantes universitarios. Dicha aspiración, aunque no deja de mantener sus matices, simbólicamente los articula y les permite sentirse orgullosos de formar parte de una de las universidades públicas más reconocidas del país, y del prestigio que ésta guarda.

No obstante, el problema de la heterogeneidad vuelve con fuerza a partir del lugar en el que se ubican los estudiantes frente a la institución, y éste no sólo planteado mediante la posición social de cada uno de cara a la UNAM, sino también a través de su ubicación al interior, sea mediante la división por subsistema, por plantel, la ubicación espacial de éste, las diferencias entre sexos, e inclusive, hasta qué papel juega el turno en el que están inscritos. Aunque todos sean estudiantes de bachillerato, y pese a que todos son estudiantes de la UNAM, tienen presente que, en principio, legalmente son iguales, pero en la práctica algunos terminan por ser más iguales que otros; y que la suma de las diferencias mantiene relación con la manera en que se vinculan con sus compañeros y comparten, o no, ciertas prácticas, percepciones y significados.

A través de las diferentes maneras en que construyen sus aspiraciones y motivos para ingresar a la universidad; sobre qué Facultad o Escuela elegir, y bajo qué condiciones y criterios hacerlo; la relevancia de formar parte o no de determinados grupos; decidir si asisten o no a clases; a fiestas; cómo procesan la reprobación de materias y qué hacen al respecto; de qué manera imaginan sus futuras trayectorias laborales y bajo qué contextos, es posible conocer algunas de sus significaciones. Asimismo, es en la relación de estos contrastes, articulados a partir de determinados códigos culturales, lo que permite identificar la construcción de la experiencia escolar como la condensación de una configuración subjetiva, desarrollada por los jóvenes en situaciones concretas que ocurren en su paso por el bachillerato.

Bajo esta lógica, la noción de estudiante de bachillerato en la UNAM parte de una construcción simbólica que ciertamente los vincula y, hasta cierto punto, los hace más semejantes frente a estudiantes de otras instituciones de EMS. Por otro lado, la composición de este agregado social a su interior mantiene gran heterogeneidad, la cual se articula en por lo menos tres grandes frentes: el socioeconómico, el sociocultural, y el socioespacial. Y es a través de la estructuración de dichos frentes que configuran sus condiciones de posibilidad.

3.2.1. Algunos rasgos, características y condiciones de los estudiantes

A partir de los datos proporcionados por la EEBUNAM-2014, es posible saber que la edad media de los estudiantes de bachillerato de la UNAM es de 16.7 años. Casi todos son solteros (99.1%); la mayoría dice vivir con su madre, padre y hermanos (85%); dicen contar con un espacio adecuado para estudiar en casa (85.3%); casi todos tienen servicio de internet en el hogar (92.9%); poseen una computadora personal (82.2%); y buena parte de ellos utiliza un escritorio personal para trabajar (69.5%).

La escuela juega un espacio central en sus vidas, no sólo es el lugar donde aprenden, o el paso obligado para llegar a la educación superior. Es también un espacio de socialización y sociabilidad que influye de manera decisiva en la configuración de sus trayectorias, procesos y relaciones sociales. Es el punto de referencia obligado y espacio de reunión en donde se encuentran y comparten con sus amigos(as) con mayor frecuencia (87.1% de las veces). Es ahí donde conocieron a la mayoría de estos (94.9%), así como a sus novios(as)⁴⁸ (80.2%); además de que es con sus amigos(as) con quienes comparten más tiempo a la semana. La escuela entonces es un lugar que construyen como propio, que les gusta, en el

⁴⁸ Hacemos uso del término “novios(as)” en un sentido general, pero en éste se incluyen otro tipo de relaciones sentimentales entre los jóvenes-estudiantes, que fueron vistas en el trabajo de campo realizado. De este diferente tipo de relaciones precisaremos cuando en análisis así lo requiera.

que se sienten seguros y que, en general, valoran de manera positiva al hacer de este no sólo un espacio de enseñanza, sino también un lugar de encuentro y un territorio de la vida juvenil.

Pero, al hacer propia la escuela como territorio la dimensión que adquiere sustancia y advierten con mayor entusiasmo es la de sus relaciones sociales. Guardan una percepción positiva sobre la institución; sin embargo, ésta cambia al momento de hablar con ellos sobre sus clases, sobre lo que sucede al interior de éstas, a la hora de estudiar para un examen, hacer tareas y preparar exposiciones.

Es de subrayar la alta valoración que los estudiantes guardan de cara a sus relaciones de amistad, pues cuando se les solicitó que mencionaran una palabra clave para describirse a ellos mismos, la primera mención de respuesta fue “Amigo(a)”, lo cual corresponde a un rasgo distintivo de su autopercepción, y que los diferencia de otros grupos, como es el caso de los estudiantes de educación superior en la UNAM, para quienes la identidad que más los convoca es la de “Universitario(a)” (Suárez Zozaya, 2012, p. 19).

No obstante, a la escuela no van sólo a hacer amigos y a buscar novio(a) o pareja, los estudiantes sostienen que lo que más valoran es conseguir un buen desempeño académico (63.3%), y en ese tono aventajan las mujeres al mantener una distancia de 9.8% en relación con la opinión de los hombres.

Como ya vimos, la gran mayoría son dependientes económicamente de sus familias. En consecuencia, podría pensarse que son estudiantes de tiempo completo, no obstante, a través de la EEBUNAM 2014 encontramos que sólo 72.1% de ellos tienen dedicación exclusiva a la escuela, mientras que 16.3% realiza actividades laborales eventuales (chambitas), además de estudiar; 7.1% combina el trabajo y el estudio; y 4.5% además de estudiar y trabajar, realiza trabajos eventuales. Esto quiere decir que actualmente casi tres de cada diez de estos jóvenes cuentan con algún tipo de experiencia laboral, o bien, combinan trabajo y estudio.

De entre los trabajos que realizan se encuentran los de ayudantes generales; dependientes de tiendas; empacadores de supermercado; encuestadores; edecanes; meseros;

empleados generales en cines, centros de entretenimiento y parques de diversiones. Normalmente, se trata de trabajos de medio tiempo, sin prestaciones ni contrato escrito, de gran demanda en periodos vacacionales, laterales y de alta rotación.

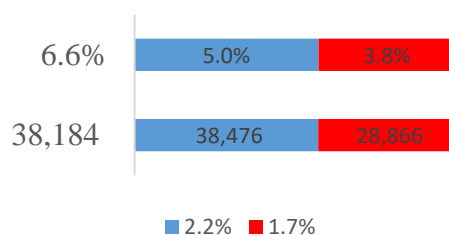
La composición por sexo en ambos subsistemas es equilibrada, pero fluctúa por turnos. En el caso del matutino 61.4% son mujeres, además de que este turno corresponde a 54% del total de la población. En la Tabla 7 se muestra la composición por sexo y, en la Gráfica 4, la división por turnos.

Tabla 7. Composición de los estudiantes dividida por sexo (%) n = 5,806

Composición por sexo	Hombre	Mujer	Total
ENP	45.1	47.0	46.0
CCH	54.9	53.0	54.0
Total	100	100	100

Elaboración propia con datos de la EEBUNAM-2014.

Gráfica 4. Composición de los estudiantes dividida por sexo y por turno (%) n = 5,806



Elaboración propia con datos de la EEBUNAM-2014

Esta asimetría podría explicarse debido a ciertas políticas universitarias que han dispuesto una mayor presencia de estudiantes mujeres en el turno matutino, procurando con ello proporcionarles mayor seguridad. Esto, luego de tomar en cuenta que la hora de salida en el vespertino ocurre entre las 9:00 p.m. y, en pocos casos, hasta las 10:00 p.m. Además de que el tiempo de traslado promedio para regresar a sus casas es de entre 30 y 60 min., fundamentalmente, a través de microbuses y metro.

La mayoría de los estudiantes proviene de escuelas públicas (78.5%), y 1.22% proviene de Iniciación Universitaria⁴⁹, éstos últimos primordialmente se concentran en los planteles de la ENP. Pese a que la mayoría proviene de escuelas públicas, si se analiza la composición de la escuela de procedencia por planteles, se observan importantes diferencias, como así lo precisa la Tabla 8:

Tabla 8. Escuela secundaria de procedencia por plantel (%) n = 5,806

TIPO	ENP 1	ENP 2	ENP 3	ENP 4	ENP 5	ENP 6	ENP 7	ENP 8	ENP 9	CCH Azc	CCH Nau	CCH Ori	CCH Val	CCH Sur	Total
Pública	79.0	62.0	81.5	80.7	71.4	53.9	87.4	67.6	68.8	85.4	88.0	91.6	81.7	74.0	78.6
Privada	21.0	17.3	17.1	19.3	27.7	45.3	12.6	31.7	30.6	14.6	11.6	7.7	18.0	25.0	20.0
Inic.Univ. (UNAM)	0.0	20.4	0.0	0.0	0.2	0.7	0.0	0.7	0.0	0.0	0.0	0.5	0.3	0.7	1.2
Otra	0.0	0.4	1.4	0.0	0.7	0.0	0.0	0.0	0.6	0.0	0.3	0.2	0.0	0.3	0.2
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Recuperado de (Pogliaghi, Mata, y Pérez Islas, 2015, p. 36).

El mayor porcentaje de estudiantes provenientes de escuelas privadas se encuentra en el Plantel 6 de la ENP (45.3%); seguido del Plantel 8, con 31.7%; mientras que el Plantel Oriente presenta la menor proporción, con apenas 7.7%. Hacer esta consideración resulta relevante en tanto se sostiene que la escuela de procedencia impone ciertas condiciones que facilitan o dificultan la vida académica de los estudiantes, al acentuarse en aspectos particulares tales como, por ejemplo, el conocimiento del idioma inglés, el cual ha

⁴⁹ El Plantel 2 de la ENP es el único que cuenta con dos niveles educativos: Iniciación Universitaria con tres grados y la Preparatoria que comprende otros tres. Este hecho hace una diferencia con el resto de los planteles, ya que es el único que alberga a estudiantes de hasta 11 años, quienes comparten con jóvenes de 17, 18 y más años. Este proyecto académico fue fundado en 1935 como escuela pública, luego de establecer los cursos de Extensión Universitaria, equivalentes a los de secundaria. Actualmente cuenta con un edificio propio al interior del Plantel 2 al que se le agregan instalaciones particulares tales como: 40 espacios académicos, 30 aulas, cuatro laboratorios de ciencias, tres salas de cómputo, dos laboratorios de idiomas, una mediateca, oficinas alternas de gobierno, servicios escolares y médicos, estacionamiento, baños, áreas verdes, e instalaciones deportivas y de recreación, además de una cafetería. Todo esto permite que el desarrollo de sus actividades suceda más o menos al margen de las que practican los jóvenes de Preparatoria.

demostrado ser sensiblemente mejor en la mayoría de los estudiantes que provienen de secundarias privadas.

En este particular, los estudiantes de la ENP que dijeron hablar otro idioma aventajan 16.4% a los de CCH, con 51.2% para la ENP y 34.8% para el CCH; siendo los planteles 2, 5 y 6 de la ENP aquéllos que obtuvieron los porcentajes de respuesta más altos, (con 63.0%, 61.2%, y 60.4%, respectivamente). Mientras que los planteles con los porcentajes más bajos fueron Naucalpan, ENP 4 y Oriente (con 27.2%, 31.0% y 31.6%). Es de subrayar la diferencia porcentual entre los extremos, planteles 2 y Naucalpan, la cual se ubica en 35.8%.

La suma de estas asimetrías ha fomentado la realización de exámenes diagnóstico al inicio de los estudios de bachillerato en algunos planteles para conseguir una distribución más regular, dependiendo del dominio del idioma. Uno de los resultados no intencionales de este ejercicio, ha traído consigo cierta segmentación por grupos que se va delineando desde el primer año, con una mayor presencia en aquellos planteles con mayor porcentaje de estudiantes que proceden de escuelas privadas⁵⁰.

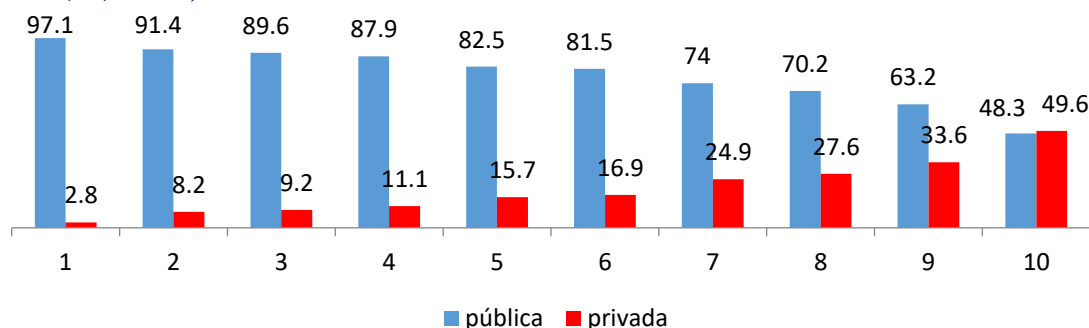
Además, si se analiza la escuela de procedencia vista a través de la composición socioeconómica de los estudiantes por deciles⁵¹, obtenemos que a mayor decil el porcentaje de estudiantes provenientes de escuelas secundarias privadas aumenta; y, en sentido inverso,

⁵⁰ A través del trabajo cualitativo fue posible registrar que, al menos en el Plantel 6, para la asignatura de inglés existe un criterio de selección habitual realizado por la institución, que consiste en dividir a los estudiantes en el primer año a partir de la secundaria de procedencia; ubicando a aquéllos que cursaron sus estudios en una institución privada en una asignatura con un nivel de inglés más avanzado en relación con quienes provenían de una secundaria pública. Esto, luego de asumir que los primeros poseían un mejor nivel de inglés en comparación con los segundos. Aspecto relevante para este plantel, si se toma en cuenta que casi la mitad de los nuevos ingresantes proviene de secundarias privadas.

⁵¹ Dada la dificultad para diferenciar socioeconómicamente a los estudiantes de bachillerato de la UNAM que formaron parte de la EEBUNAM-20014, en el equipo de trabajo de investigación del SIJ-UNAM construimos un índice estadístico que facilita la construcción de grupos homogéneos al interior y heterogéneos entre sí. Dicho índice toma en cuenta la combinación de distintas variables para ubicar socioeconómicamente a los estudiantes por deciles, siendo el decil 1 aquél que representa a los grupos con las condiciones combinadas menos favorables, y el decil 10 representa a aquéllos con las más afortunadas. En la presente investigación se tomarán en cuenta las consideraciones de este instrumento para la descripción y análisis de algunos desarrollos. Para una revisión detallada de la construcción del índice de ubicación socioeconómica, véase (Pogliaghi et al., 2015, p. 125-138).

a menor decil la proporción de estudiantes provenientes de escuelas secundarias públicas es mucho mayor. La Gráfica 5 enfatiza dicha relación, y muestra la regularidad.

Gráfica 5. Escuela de procedencia por tipo de sostenimiento dividido por deciles (%) n = 5,806



Elaboración propia con datos de la EEBUNAM-2014

Por otro lado, el estado de residencia de los estudiantes muestra notables diferencias por subsistema, mientras que 80.2% de los estudiantes de la ENP se concentra en la Ciudad de México, 53.1% de los de CCH reside en el Estado de México. La distribución, desagregada por planteles, se presenta en la Tabla 9.

Tabla 9. Estado de residencia por plantel (%) n = 5,806

Estado	ENP 1	ENP 2	ENP 3	ENP 4	ENP 5	ENP 6	ENP 7	ENP 8	ENP 9	CCH Azc	CCH Nau	CCH Ori	CCH Val	CCH Sur	Total
Distrito Federal	96.3	75.6	49.0	72.9	97.6	91.6	79.1	95.7	52.0	38.3	7.4	42.9	44.8	96.8	62.1
Estado de México	3.7	24.1	51.0	27.1	2.4	8.4	20.9	4.3	47.7	61.6	92.2	57.1	54.9	3.2	37.7
Otro	0.0	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	0.1	0.3	0.0	0.3	0.0	0.1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Recuperado de (Pogliaghi, et al., 2015, p. 33).

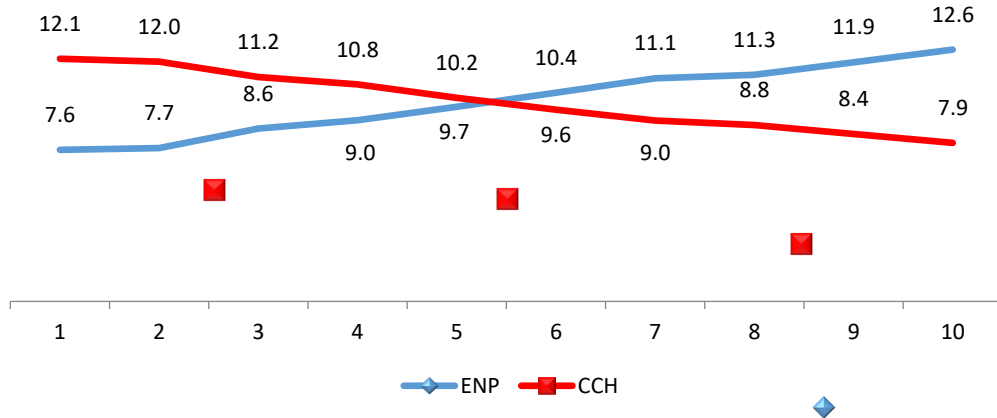
De esta relación destaca que el Plantel Naucalpan sea aquél con mayor presencia de estudiantes que viven en el Estado de México (92.2%), debido a ser el único de ambos subsistemas ubicado fuera de la Ciudad. Otro aspecto relevante, relacionado con el estado de residencia tiene que ver con los tiempos de traslado entre los hogares de los estudiantes y sus planteles y viceversa, en tanto establece una marcada diferencia por subsistemas.

Esto es, mientras que los estudiantes de la Nacional Preparatoria tardan en promedio entre 30 y 60 minutos para realizar sus traslados, a los del Colegio les toma entre 60 y 90 minutos. Lo cual mantiene un claro impacto sobre la manera en que estructuran su tiempo, tanto para llegar a los planteles como de su permanencia en los mismos; situación que también afecta el tiempo y el espacio destinados para la realización de tareas, así como de algunas otras actividades escolares y diversos aspectos relacionados con la seguridad en las inmediaciones a determinadas horas, sin olvidar la diferencia de costos en los transportes, los cuales suelen ser mayores en el Estado de México.

Uno de los contrastes más significativos al analizar a los estudiantes parte de las diferencias socioeconómicas al dividirlos por subsistema. En esta relación, el CCH cuenta con mayor proporción de estudiantes ubicados en los deciles más bajos, mientras que los de la ENP están mejor representados en los deciles más altos. Esto quiere decir, en términos generales, que la ubicación socioeconómica de los estudiantes de la Nacional Preparatoria es mejor en comparación con la de los estudiantes del Colegio.

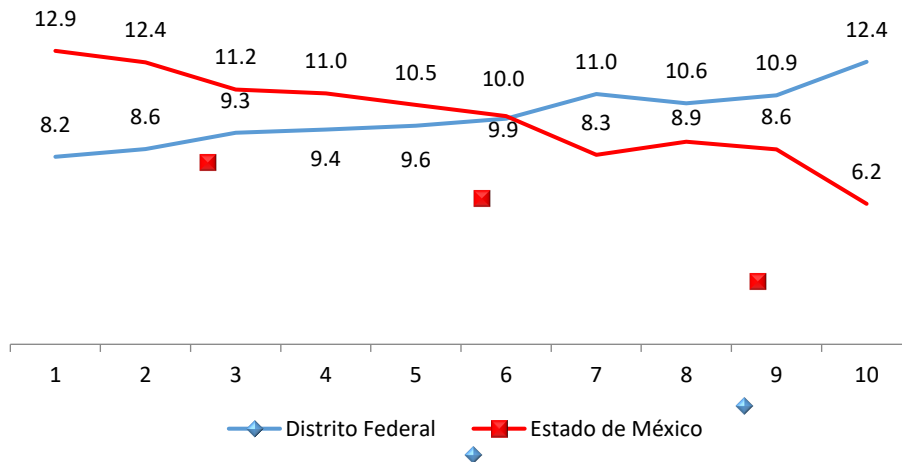
Dicha relación resulta semejante cuando se hace el cruce entre la ubicación socioeconómica y el estado de residencia, en donde los deciles más bajos cuentan con mayor participación de aquéllos que residen en el Estado de México, y en mayor número asisten a los planteles del CCH, mientras los estudiantes residentes en la Ciudad de México, con mayor presencia en los planteles de la ENP, se ubican en los deciles socioeconómicos más altos. A fin de ilustrar lo anterior, las Gráficas 6 y 7 muestran los porcentajes de estudiantes de cada subsistema que componen los deciles de ubicación socioeconómica, y el cruce de la ubicación socioeconómica con su lugar de residencia, respectivamente.

Gráfica 6. Ubicación socioeconómica por subsistema (%) n = 5,806



Recuperado de (Pogliaghi, et al., 2015, p. 33).

Gráfica 7. Estado de residencia por decil (%) n = 5,806



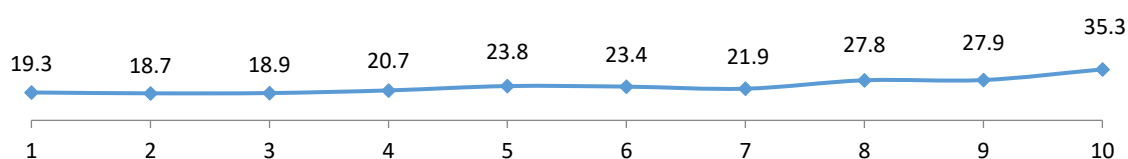
Recuperado de (Pogliaghi, et al., 2015, p. 35).

Otro aspecto relevante que permite conocer de mejor modo a los estudiantes obedece a sus motivos para optar por cursar el bachillerato en una escuela o colegio de la UNAM. Las respuestas que en esta ocasión obtuvieron los porcentajes más altos fueron: “Por el prestigio de la UNAM” con 44.4% y, “Por el pase reglamentado” con 20.4%.

Esto reitera que los intereses para la gran mayoría de los jóvenes-estudiantes, independientemente del subsistema y de las condiciones socioeconómicas de procedencia, están puestos en miras a dar continuidad a los estudios profesionales y, en concreto, hacerlos en la UNAM. Sin embargo, sobre este último aspecto es preciso destacar que 23.8% de los

estudiantes dijeron estar a favor de estudiar una carrera universitaria en una universidad privada, en caso de contar con las posibilidades económicas para hacerlo. Pese a no ser la mayoría, si se descompone este porcentaje por deciles, se observa una tendencia al alza a favor de esta opción que va de los deciles más bajos a los más altos. La Grafica 8 ilustra este punto.

Gráfica 8. Estudiantes con intención de estudiar una carrera universitaria en una universidad privada por decil (%) n = 5,806



Elaboración propia con datos de la (EEBUNAM, 2014).

En consecuencia, es posible afirmar que, si bien todos los estudiantes aspiran a estudiar una carrera universitaria, independientemente de los deciles en los que se ubican, las diferencias sobre dónde hacerlo se expresan en su distribución socioeconómica.

La posesión de becas, o apoyos económicos para estudiar, es otra característica particular de esta generación de estudiantes; derivado de esfuerzos gubernamentales por incrementar el número de éstas en la Ciudad de México. En total, 53.1% de los estudiantes consultados en la EEBUNAM-2014 afirmaron contar con una beca, la cual, en 90.2% de los casos, fue otorgada por el Programa “*Prepa Sí*”⁵². Al analizar este porcentaje en su

⁵² El 8 de agosto de 2011 arrancó el Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal -conocido como *Prepa Sí*-; Programa Social del Gobierno del Distrito Federal cuyo objetivo está en reducir los índices de abandono de los estudiantes por falta de recursos, mediante el otorgamiento de estímulos económicos y en especie a los habitantes de la Ciudad de México que estudien en bachilleratos públicos ubicados en su territorio y, con ello, promover la conclusión de sus estudios. Desde el primer año de operación, el Programa ha beneficiado a más de 100,000 estudiantes al otorgarles estímulos mensuales, su cobertura se ha ido incrementando año con año, y su meta de crecimiento para el ciclo escolar 2013-2014 se propuso conseguir beneficiar hasta 200,000 estudiantes. Los montos otorgados correspondían entonces a \$500 mensuales para los estudiantes con promedio de entre 6.00 y 7.50; \$600 para aquéllos entre 7.51 y 9.00; y \$700 para los de entre 9.01 y 10.00. Los requisitos para permanecer en el programa eran bastante asequibles: mantenerse inscrito como alumno regular y demostrar haber acreditado, al menos, cinco materias en el ciclo escolar anterior.

distribución por subsistemas y por planteles se observa que la posesión de becas en el CCH es menor en comparación con la ENP en más de 20%, alcanzando una cobertura de 65.1% para la ENP, y apenas 43% para el CCH.

De nueva cuenta las diferencias se acentúan por plantel; en los Planteles 6, 5, 1 y 8 de la ENP el porcentaje de estudiantes que cuentan con beca supera 70%, si además se mira este dato por turno, obtenemos que en estos planteles casi 90% de sus estudiantes en el turno matutino cuenta con beca. Asimismo, en proporción, los estudiantes de dichos planteles presentan condiciones socioeconómicas más favorables en relación con el resto. Lo cual pudiera traducirse en que aquéllos con mejores condiciones socioeconómicas se encuentran capitalizando de mejor modo y en mayor volumen las oportunidades disponibles, en este caso, la posesión de becas.

El caso del Plantel Naucalpan resulta distinto, dada su ubicación geográfica la mayoría de sus estudiantes no cuenta con la posibilidad de acceder a estos estímulos y, debido a que en el Estado de México no existe un programa de becas semejante, Naucalpan presenta los menores porcentajes de posesión de beca. Con el propósito de paliar esto, la UNAM lleva a cabo un programa especial que otorga becas a dicho plantel; sin embargo, el porcentaje de cobertura que consigue es significativamente menor, apenas 20.8% de sus estudiantes reciben este beneficio, debido tanto a que presupuestalmente se cuenta con menores recursos en comparación con el Programa *Prepa Sí*, y a que los criterios para la posesión de beca son distintos. En la Tabla 10 se presenta la distribución de los porcentajes de posesión de beca. En donde, de nueva cuenta, los planteles de CCH describen porcentajes de posesión menores en relación con los de la ENP, con excepción del Plantel Sur.

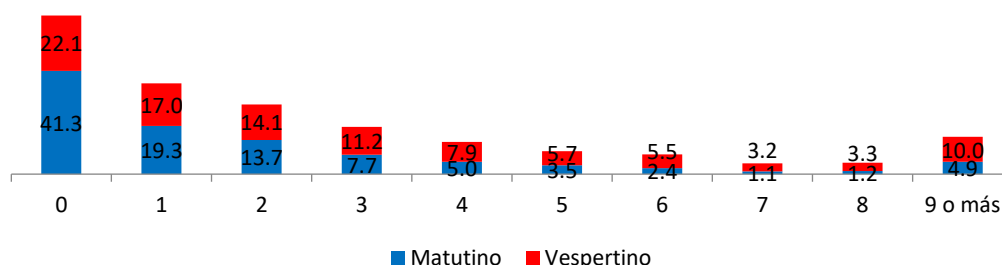
Tabla 10. Posesión de beca por plantel (%) n = 5,806

Beca	ENP 1	ENP 2	ENP 3	ENP 4	ENP 5	ENP 6	ENP 7	ENP 8	ENP 9	CCH Azc	CCH Nau	CCH Ori	CCH Val	CCH Sur	Total
Sí	70.6	64.4	53.7	46.1	71.8	79.5	65.4	70.2	58.9	31.9	20.8	51.5	46.8	62.6	53.1
No	29.4	35.6	46.3	53.9	28.2	20.5	34.6	29.8	41.1	68.1	79.2	48.5	53.2	37.4	46.9
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Recuperado de (Pogliaghi et al., 2015, p. 38).

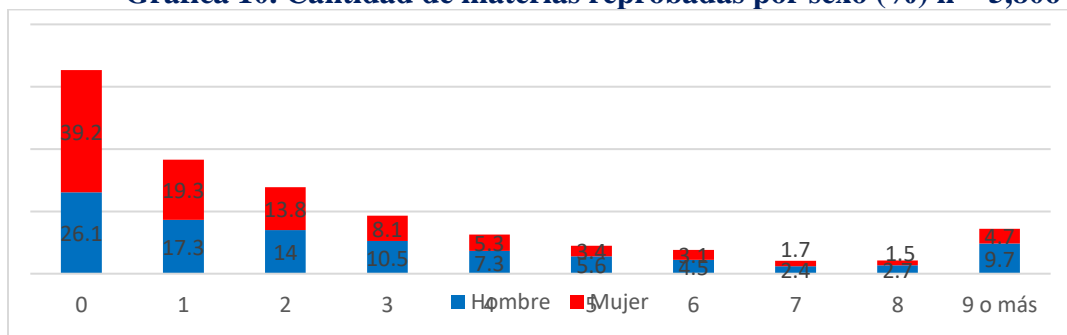
Un tema de recurrente interés para los estudiantes –sobre todo para los que cursan el 3er año del bachillerato–, así como para las autoridades de CCH y ENP, tiene que ver con el número de materias reprobadas. En este renglón se observan notables diferencias en la división por turnos, siendo el vespertino aquél en donde se contabiliza un porcentaje mayor. Al respecto, 41% de los estudiantes del turno matutino dijo no haber reprobado ninguna materia, mientras que este porcentaje se mantuvo en el vespertino con apenas 22.1%. Esto quiere decir que el doble de estudiantes del turno vespertino ha reprobado, al menos una materia; y son los hombres quienes han reprobado en mayor proporción que las mujeres, lo cual pudiera estar reflejando un mayor aprovechamiento académico por parte de estas últimas; indicador que mantendría relación con el mayor interés mostrado por las mujeres hacia aspectos escolares, como se ha registrado tanto en el trabajo cualitativo como en el cuantitativo de esta investigación. En las gráficas 9 y 10 se muestran los porcentajes de materia reprobadas divididas por turno y por sexo.

Gráfica 9. Cantidad de materias reprobadas por turno (%) n = 5,806



Elaboración propia con datos de la (EEBUNAM, 2014).

Gráfica 10. Cantidad de materias reprobadas por sexo (%) n = 5,806



Elaboración propia con datos de la (EEBUNAM, 2014).

Si a estos resultados los acompañamos con otros puntos que repercuten directamente en el desempeño académico⁵³ de los estudiantes, tales como: la interrupción de los estudios por uno o más periodos; la frecuencia de inasistencias a clases; la puntualidad; poner atención y tomar apuntes; dedicación de horas para el repaso de contenidos y la realización de tareas, se observa de nueva cuenta que las mujeres aventajan a los hombres. Tal vez no por un amplio margen, pero sí resulta una constante.

Del mismo modo, en tales puntos el turno matutino aventaja al vespertino. Esto quiere decir que el aprovechamiento académico en el bachillerato de la UNAM está cruzado por la división entre turnos y entre sexos, siendo en un porcentaje mayor el número de mujeres del turno matutino quienes consiguen mejor desempeño académico, mientras que, en sentido opuesto, existe un porcentaje superior de hombres en el turno vespertino quienes acusan situaciones académicas más adversas.

Al analizar la división por turno también se encontró mayor presencia de indicadores de desempeño académico negativos entre los estudiantes del vespertino, lo cual pareciera ser indicativo de un mal diseño institucional que divide entre estudiantes con mayor y menor rendimiento desde su ingreso al bachillerato. Esto, debido a que la distribución de los estudiantes para ingresar a los planteles de bachillerato de la UNAM respetaba el puntaje de aciertos obtenido en el Examen de Asignación, ubicando a los mejores promedios en el turno matutino de la opción escolar elegida.

Esta situación prevaleció hasta la convocatoria de 2013, cuando aparece en los folletos de ingreso dirigidos a los estudiantes que el turno será asignado de manera aleatoria, procurando equilibrar el número de alumnos por grupo en el matutino y vespertino. No obstante, se han documentado varios casos de inconformidad por parte de los estudiantes aceptados, y de sus padres; quienes reclaman un lugar en el turno matutino luego de haber sido asignados al vespertino. Al respecto, los ingresantes reiteran el número de aciertos

⁵³ En términos de desempeño escolar, se sabe que en el CCH la mitad de sus estudiantes ha reprobado entre una y seis materias; que 75% presenta algún tipo de rezago educativo; y que la eficiencia terminal para el turno vespertino es de apenas 36.1% (CCH, 2011).

obtenido en el examen como criterio académico válido para su asignación al turno deseado. Esto deja ver que el turno vespertino sigue siendo percibido como una opción menos atractiva para buena parte de los ingresantes a este bachillerato universitario. Percepción que a su vez se cruza con diversos indicadores académicos aquí revisados, los cuales marcan diferencias importantes entre matutino y vespertino, que también se cruzan con los subsistemas y el sexo de los estudiantes.

Más allá del turno en el que cursan sus estudios, los estudiantes dicen sentirse orgullosos de su pertenencia institucional. Entre los aspectos que enfatizan está su identificación con alguno de los dos subsistemas de este bachillerato. Sin embargo, prevalecen las diferencias. En este registro, los estudiantes de la Nacional Preparatoria valoran positivamente su formación, en tanto que consideran como bueno el nivel académico que reciben en una proporción más alta en relación con los del CCH. Un apunte interesante a propósito de esto resulta cuando se les consultó sobre la posibilidad de cambiarse de plantel, en caso de poder hacerlo, los estudiantes a favor de esta opción en la ENP siempre consideraron otro plantel de la Nacional Preparatoria, recurrentemente al Plantel 6 o al Plantel 9, antes que a alguno del CCH.

Por otro lado, sólo los estudiantes de los planteles Azcapotzalco y Naucalpan optarían por cambiarse a otro plantel del CCH antes que hacerlo a uno de la ENP, estos último siendo primera opción para la mayoría. De esta relación se observa que en los extremos se encuentran los Planteles 7 y 6 de la ENP, siendo el Plantel 7 el que presenta el porcentaje más alto (46.7%) a favor de un cambio a otro plantel de la ENP y, en oposición a éste, se encuentra el Plantel 6 que apenas alcanza 13.3%.

De lo anterior se puede afirmar que los estudiantes de la Nacional Preparatoria mantienen una percepción positiva sobre el nivel académico de sus planteles, sin mayor crítica al esquema pedagógico tradicional que ésta les ofrece, mientras que los del CCH se encuentran más identificados con el plan y los programas de estudio, los cuales recuperan la propuesta pedagógica de la institución, ampliamente conocida por ellos y transmitida por profesores y autoridades como parte de los principios constitutivos de la filosofía del Colegio,

basada en el paradigma: “*desarrollo del alumno crítico que aprenda a aprender, a hacer y a ser*”. Principio que además de ser valorado positivamente por los estudiantes, los hace sentir que pertenecen a una propuesta de enseñanza distinta.

Por otro lado, es claro que ni la tradición del plantel, el nivel académico, ni una propuesta pedagógica innovadora son los únicos atributos que juegan en la definición de la identidad de los estudiantes con sus Colegios o Escuelas; existen otro tipo de características que construyen identificaciones fuertes. Por ejemplo, el ambiente estudiantil, las instalaciones, las expresiones y formas de participación política de los estudiantes, la cercanía con ciertos espacios de la ciudad que los jóvenes vuelven emblemáticos, la tradición familiar, la pertenencia a la institución desde la formación de secundaria -siendo el caso de Iniciación Universitaria en el Plantel 2-, entre otras tantas.

Quizá algunos estudiantes del Plantel 1 encuentren gran identificación con “*las trajas*”, expresión que utilizan para denominar a las trajineras, embarcaciones pequeñas que forman parte del paisaje turístico de la zona lacustre de Xochimilco y Tláhuac, al sur de la Ciudad y, en las cuales, los estudiantes aprovechan para beber y divertirse con regular frecuencia. Tal vez para los estudiantes del Plantel 5 esta identificación la encuentren en sus instalaciones, concretamente en su preciada alberca, de la cual se sienten orgullosos, o bien, de su representativo de fútbol americano, los *vaqueros de Coapa*, uno de los equipos de las ligas menores más respetados en México con una tradición de 40 años. Quizás el orgullo e identidad descansa en otras consideraciones, como la definición política que siempre ha marcado a los Planteles Vallejo y Oriente, mismos que se distinguen en sus instalaciones por contar con cristales tallados, y numerosos grafitis en sus muros que evocan personajes revolucionarios, además de otras tantas pintas en sus edificios con temáticas en marcada oposición al gobierno y/o a la autoridad. Es común asistir a estos planteles y observar en las bibliotecas o en los patios la elaboración de carteles con motivos políticos por parte de varios estudiantes.

También es cierto que las identificaciones no son estáticas, y que pueden modificarse, exacerbarse, o inhibirse en el tiempo dependiendo de momentos y situaciones concretas que

impacten en la vida de los planteles. Por ejemplo, hace algunos años se ha venido incrementando notablemente el prestigio académico del Plantel 9 y, recientemente, del Plantel 8, situación que está alentando un orgullo renovado en estos espacios. Por otro lado, también está el caso del Plantel 2, que recientemente han experimentado mayor politización de buena parte de sus estudiantes al hacerse presentes en diversas manifestaciones y, al mismo tiempo, dinamizar sus mecanismos de organización política al interior de sus planteles desde la desaparición de 43 estudiantes de la Escuela Normal de Ayotzinapa en Iguala, Guerrero; a finales de septiembre de 2014.

La apropiación de estas y otras identificaciones, que para algunos resulta una forma de diferenciación en relación con estudiantes de otros planteles, y constructor de diversas prácticas, lo que pone el claro es otra manifestación de la heterogeneidad en los distintos contextos en que se vive la experiencia escolar por parte de los estudiantes.

Al inicio de este capítulo se dijo que, en sus inicios -y en voz de sus fundadores-, el bachillerato mexicano estaba dirigido fundamentalmente hacia la juventud de la clase dirigente del siglo XIX; hacia la ilustración de una joven élite burguesa destinada a la dirección. Principio que a su vez reiteraría la función histórica de la EMS como un mecanismo de estratificación social, basado en las desigualdades y en la reproducción activa de las mismas. Incluso, se habló de los actuales estudiantes de bachillerato de la UNAM como privilegiados. Sin embargo, como ya dijimos, resultaría aventurado afirmar que hoy día éstos representen una élite.

No obstante, formar parte del bachillerato de la UNAM, dado el peso de su historia y tradición, continúa representando un privilegio, y no sólo para aquellos aspirantes que consiguieron los mejores resultados en el Concurso de Asignación en la ZMVM, constituido por apenas 11% del total, sino en relación con el resto de los estudiantes de EMS en el país. Decir que son los “privilegiados del mundo de las desigualdades” los ubica en relación con grupos mayores, en donde la proporción de las diferencias, las asimetrías y las desigualdades son más profundas.

Asimismo, es importante precisar que cuando se habla de los estudiantes de bachillerato de la UNAM como un agregado social heterogéneo, se hace referencia, al mismo tiempo, de un agregado que comporta la articulación de grupos homogéneos al interior, y heterogéneos entre sí; pero todos inscritos en el valor simbólico que implica ser un estudiante que pertenece a la UNAM.

Capítulo 4

Configuraciones de búsquedas y (des)encuentros a partir de los significados (re)construidos por los estudiantes

A partir de la noción de (des)encuentros propuesta en esta investigación, en este capítulo procuraremos una reconstrucción de los significados atribuidos al bachillerato de la UNAM en voz de los jóvenes entrevistados, deseamos acercarnos a la relación entre jóvenes estudiantes y escuela a través de las articulaciones específicas que suceden en el marco de relaciones sociales en movimiento. Para este propósito las comprensiones situadas de los significados requieren de una mirada capaz de captar la red de relaciones dispuesta entre estructuras, subjetividades y acciones que se expresan en diferentes configuraciones. Es a través de esta aproximación que identificamos la heterogeneidad de los jóvenes estudiantes y las formas en que encaran sus búsquedas, tensiones y conflictos en y con la escuela en general, así como con el bachillerato en particular; dando cuenta de (des)encuentros compartidos y particulares en las vivencias de los sujetos en sus situaciones concretas.

La especificidad de dichos (des)encuentros no proviene de los orígenes sociales de los jóvenes estudiantes, ni de las prácticas realizadas por los sujetos, o de las interacciones que llevan a cabo dentro o fuera de la escuela, sino de la articulación de todos esos elementos, y de otros más en la vida de éstos, a través de relaciones sociales amplias y dinámicas, que se corresponden con determinadas subjetividades.

La reconstrucción de las configuraciones que proponemos procura aportar un panorama general sobre los significados atribuidos por parte de los jóvenes entrevistados. En el análisis particular de las entrevistas algunos significados se presentaron con mayor intensidad que otros, mientras que otros más se expresaron de manera más débil. Con frecuencia los estudiantes mezclaron dos o más significados en sus narraciones y, en algunos casos, parecían hasta contradictorios. Esto, además de dar cuenta de las características, alcances y limitaciones propias de la entrevista como forma de conocimiento que se desarrolla en condiciones de interacción particulares, nos habla también de la pertinencia de

pensar los significados desde la configuración de distintos códigos culturales en movimiento, planteados desde situaciones concretas sobre las cuales los jóvenes reflexionan a través de sus vivencias.

En consecuencia, los significados identificados corresponden a las configuraciones de códigos culturales encontradas por el investigador, la exploración de dichas configuraciones permitió elaborar una lista de siete significados clave (Véase el apartado 2 del Anexo Metodológico). A través de este ejercicio fue posible ilustrar algunos de los principales (des)encuentros observados. El orden de exposición que a continuación se presenta por subapartados, no representa una jerarquización de significados, sino una propuesta de desarrollo que tomó en cuenta los hallazgos registrados en investigaciones próximas, como las de Guerra Ramírez (2000) y de Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, (2004). La información empírica analizada incluye a los estudiantes de los dos subsistemas y de los 14 planteles de bachillerato de la UNAM.

4.1. El bachillerato como medio para llegar a la Universidad

Estudiar en la UNAM representa una forma de encuentro altamente anhelada para la gran mayoría de jóvenes que desean realizar sus estudios de bachillerato en una institución pública de la ZMVM. Ser aceptado en alguno de sus planteles representa formar parte de un grupo privilegiado en un contexto social marcado por profundas desigualdades. Se trata de jóvenes incluidos en el sistema escolar -que en un país como México representa apenas poco más de la mitad de los jóvenes entre 15 y 17 años-, y que además se encuentran en una institución educativa de prestigio.

Al tratarse de un bachillerato universitario con estos atributos, las aspiraciones de la gran mayoría de sus estudiantes están puestas en continuar sus estudios superiores en la UNAM. Esto se ha traducido en una fuerte asociación entre estudiar el bachillerato en alguno de sus planteles, para posteriormente ingresar a alguna de sus Facultades o Escuelas Nacionales. El bachillerato es visto por los estudiantes entrevistados -y en buena medida por

sus familias- como un medio para llegar a la Universidad, particularmente por la ventaja de contar con el pase reglamentado al término de los estudios de bachillerato, si se cumple con haber sido un estudiante regular con un promedio aceptable.

Hay estudiantes que tienen muy en claro sus aspiraciones universitarias, y ven sus estudios de bachillerato siempre encaminados hacia ese propósito. En el caso de Érica, estudiante de la ENP 6, se podría identificar esto. Érica tiene 17 años, cursa el último año de bachillerato en el turno vespertino y vive con sus padres y dos hermanos. Érica es una apasionada del teatro, y desde que ingresó a la preparatoria ha participado como actriz en las puestas en escena que se han montado en la ENP 6. Recientemente comenzó a trabajar en una pequeña compañía independiente y está segura de querer estudiar actuación en el Colegio de Literatura Dramática y Teatro, que forma parte de la Facultad de Filosofía y Letras en Ciudad Universitaria (CU). Considera que el bachillerato es un lugar al que se tiene que asistir, y la universidad es el lugar al que se desea asistir. Piensa que varias asignaturas en la prepa las ha tenido que “soportar”, y no les encuentra utilidad práctica para su futuro profesional.

Encuentro un poco negativo de la escuela tener que cursar algunas materias, es que de repente estorban un poquito cuando ya sabes lo que quieres hacer. Por ejemplo, yo que ya sé que quiero estar en teatro, de repente si estorba la escuela y muchos de los maestros no entienden. Se supone que la escuela te prepara para lo que quieres hacer en la vida, y cuando ya lo sabes, y lo quieres hacer, te ponen trabas, y eso está muy mal. Por ejemplo, de repente tengo ensayo y quiero estudiar mis líneas [...] realmente me importa más repasar mis diálogos que la clase de algún profesor, porque ensayar si me va a servir en la vida y, a veces, hay materias muy... no inútiles, pero no las vamos a aplicar mucho. Por ejemplo, en mi Área, Área 4, nos quieren dar las matemáticas que le dan a los de Área 1, que son Físico -

*Matemáticas*⁵⁴, y pues con nosotros nada que ver, luego esas materias son las que te ponen trabas y sólo te bajan el promedio. A fin de cuentas, lo que necesitamos es el promedio para entrar a la Universidad...

En el caso de Érica, el significado de estudiar el bachillerato como medio para ingresar a la Universidad es muy claro en tanto sabe qué desea estudiar, y se ha preparado para ello, tomando clases de actuación; incorporándose a un Área de estudio afín; cuidando su promedio; conociendo el medio profesional y comenzado a incursionar en éste; e informándose dónde se imparte la carrera en la UNAM y cuáles son los requisitos de ingreso. En paralelo, narra que se siente privilegiada de ser estudiante de la ENP 6 por el prestigio del plantel, y terminar ahí sus estudios de preparatoria le ha dado mucha seguridad en sí misma como resultado de haber terminado en tiempo y forma y con un alto promedio, circunstancia que ha estado acompañada del reconocimiento de su familia, y de la paulatina aceptación por parte de sus padres sobre la carrera que eligió. Aquí un fragmento de la entrevista con los padres de Érica, la familia Fernández:

[Padre de Érica] *Es un orgullo muy grande que una hija esté estudiando en la UNAM, pero también una responsabilidad enorme, porque uno tiene que sacar adelante a los hijos. La idea es que terminen la carrera. Después, ya la cosa cambia, y ya veremos... El objetivo principal, darles hasta la universidad, que terminen sus estudios hasta la universidad, es lo menos que pueden hacer ellos también, y la familia trabaja para eso... Cuando [Érica] me dijo teatro, era mucha la duda... Nos hubiera gustado, no sé, que estudiaran medicina, que estudiaran pues algo que les redituara económicamente ¿no? Esta vida es muy difícil [el mundo del teatro]... y yo hubiera querido que estudiara algo con un poquito más de remuneración*

⁵⁴ En la ENP los estudiantes deben elegir un Área de estudio para ser cursada en el último año del bachillerato. Dichas Áreas están organizadas por los distintos Consejos Académicos de Área y se dividen en cuatro. **Área 1.** Ciencias Físico - Matemáticas y de las Ingenierías, **Área 2.** Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, **Área 3.** Ciencias Sociales, y **Área 4.** Humanidades y Artes. En el caso del CCH los primeros cuatro semestres se integran por **Áreas de conocimiento** comunes, mientras que en quinto y sexto semestres los estudiantes cursan **materias optativas** que pueden escoger de cada Área, y una materia obligatoria que es filosofía. A diferencia de la ENP, el sistema del CCH es más abierto y posibilita una formación más interdisciplinaria.

económica, pero es su pasión, le gusta... y ella me lo dijo: “¿prefieren que sea una doctora fracasada, o una actriz exitosa?” Y definitivamente preferimos la segunda...

[Madre de Érica] *Yo desde un principio la apoyé, pero no te voy a negar que sí fue difícil... porque ella es una niña muy responsable, siempre ha sido muy buena académicamente, y con todo eso pensamos: chin, se va a quedar en teatro, no va a estudiar algo más... como importante, pero, es muy apasionada y responsable. Va mucho a talleres a la Facultad, es muy dormilona y, a pesar de ello, se levanta a las siete de la mañana a ensayar. Ahorita está montando cuatro obras... entonces ¿qué le puedes decir? Uno no puede hacer otra cosa que terminar por apoyarla... pero sí, no te voy a negar que al principio pensamos algo así como que se iba a desperdiciar.*

En las entrevistas con Érica y con su familia el significado de estudiar el bachillerato siempre fue pensado para ingresar a la Universidad Nacional. Sus padres destacaron que, luego de que consiguiera un lugar en su primera opción en un plantel de la UNAM, la apuesta era entrar en CU y conseguir estudiar una carrera universitaria, como lo señala su padre. En este sentido, el significado de logro a través de los estudios de bachillerato está asociado con el objetivo familiar de que los hijos ingresen a los estudios superiores. En el caso de Érica, luego de conseguir ingresar en un plantel de alto prestigio, las expectativas sobre su futuro universitario también se pensaron altas. La decisión de estudiar teatro por parte de Érica fue tomada por su familia primero como un desencuentro, en donde sus padres llegaron a considerar que en esa carrera se iba a “desperdiciar” todo el trabajo y dedicación puesto a sus estudios; situación que Érica narra como una temporada difícil al principio, pero que sus padres fueron superando luego de ver su trabajo y la determinación con la que asumió su decisión. En este sentido el bachillerato para Érica también significó un medio para adquirir autoestima en la defensa de sus intereses profesionales, al igual que un espacio de definición y toma de decisiones importantes para su futuro.

Pensar el bachillerato como antesala a los estudios superiores no sólo está presente en los estudiantes próximos al egreso, muchos de recién ingreso igualmente recuperan esta idea. Ariadna, estudiante de primer año⁵⁵ del CCH Oriente, también aspira a realizar sus estudios superiores en la UNAM.

Yo quiero estudiar medicina. Al principio no lo sabía bien, pero sí sé que quería una rama de Medicina, principalmente porque yo quiero ayudar a las personas. Ese es mi propósito, por eso pienso que Medicina es buena opción para mí. Lo supe desde la secundaria. Más que nada fue por eso que elegí a la UNAM. Porque, aparte del pase directo, no sabía de más escuelas que manejen Medicina, además de que es muy barato.

Tanto Ariadna como Érica consideran su elección de carrera como una vocación y, en ambos casos, aspiran a realizar sus estudios superiores en la UNAM en tanto que la conciben como una buena opción educativa y una gran oportunidad. Para ellas resulta fundamental cuidar sus promedios en el bachillerato y ser estudiantes regulares con el propósito de ejercer su derecho a optar por el pase reglamentado, para luego ingresar a la Universidad en la carrera y Facultad o Escuela de su elección. Sin embargo, en el caso de Ariadna hay una diferencia respecto de en qué plantel le gustaría estudiar con relación a cuál es en el que piensa lo podría hacer:

Me gustaría estudiar en CU, pero no sé si voy a lograr el promedio que piden. Mi papá se entusiasmó con la idea y me dijo: “¡inténtalo!”, pero no, la verdad no creo alcanzar ese promedio. Me dijo: “Bueno, ¡esfuérate!” Yo le dije que sí, pero la verdad es que CU está muy lejos, por más que quisiera, sería muy poco práctico para mí. Yo quisiera estudiar en la FES Zaragoza [Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM], porque me queda hasta más cerca de mi casa que el CCH

⁵⁵ Recordemos que, debido a que los subsistemas para cursar el bachillerato en la UNAM contemplan la división por semestres en el Colegio de Ciencias y Humanidades, y por años en la Escuela Nacional Preparatoria, con el fin de homologarlos, el criterio para la nominación de años y semestres en esta investigación será considerado de la siguiente forma: **1er año** (1er y 2do semestre para CCH, 4to año para ENP); **2do año** (3er y 4to semestre para CCH, 5to para ENP); **3er año** (5to y 6to semestre para CCH, 6to año para ENP).

[Oriente]. *La FES me queda a 20 min, y el CCH a 40. Llegar a CU me llevaría seguro más de una hora. Para la FES piden 8.5 de promedio y yo me acerco al 8. Para la Facultad de Medicina creo que es arriba de 9, y casi a nadie se la dan.*

Ariadna también comenta que para ingresar a CU tendría que pensar en los costos del transporte, además del tiempo de los traslados. Menciona que su familia la apoyaría, y que verían la manera de “hacer el esfuerzo”. Lejos de que la FES Zaragoza pudiera ser pensada como una mala opción educativa, el valor simbólico asociado con ingresar a la Facultad de Medicina, en Ciudad Universitaria, para los estudiantes y sus familias responde a una aspiración que muchos mantienen a pesar de la distancia y los costos. Estudiar en CU significa incorporarse al campus central de la Universidad y al de mayor prestigio. Transitar del bachillerato de la UNAM a la Universidad no sólo significa la oportunidad de estudiar una carrera universitaria; significa un anhelo personal de los estudiantes, y de sus familias, uno particularmente deseado para la clase trabajadora al representar la posibilidad de movilidad social y económica, mientras que para aquellos estudiantes con padres universitarios ingresar a la Universidad es lo que se espera de ellos, y forma parte de una tradición familiar con eco en los hermanos, primos y otros familiares.

La apuesta por continuar los estudios superiores en la UNAM suele ser vista por algunos estudiantes como una estrategia asumida en el seno familiar desde el momento de participar en la convocatoria al Concurso de Asignación para ingresar al bachillerato, organizado y diseñado por la COMIPEMS.

El caso de Lisseth, estudiante de la ENP 7, pudiera ser útil para ilustrar esto. Lisseth tiene 18 años y vive con sus padres, su padre es contador y su madre es ama de casa; toda su formación hasta la secundaria había sido en escuelas privadas. Al momento de la entrevista Lisseth se encontraba en el tránsito del bachillerato a la Universidad, su promedio siempre fue alto, terminó en tiempo y forma sus materias y ahora estaba a la expectativa de lo que le depararía su futuro universitario. Se encontraba en un dilema, por un lado, se decía muy emocionada de haber alcanzado la meta de ingresar a la Universidad y de haber sido aceptada en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en Ciudad Universitaria; pero, por otro lado,

mantenía un conflicto interno respecto de si la carrera que eligió era realmente lo que ella quería. Así nos comenta cómo fue su ingreso a la ENP 7 y cómo se fue construyendo la decisión de estudiar Relaciones Internacionales en la UNAM.

cuando quedé en la Prepa 7 para mi mamá fue como de ¡qué bueno! porque está muy cerca. O sea, para ella era como de: “es que imagínate que entras a Prepa 6, si te pasa algo, ¿cómo me voy a desplazar hasta allá?” [...] Para mi mamá desde que yo empecé a llenar la hoja esa⁵⁶ dijo: “pon Prepa 7,” y yo, no mamá, no quiero Prepa 7... no me gustaban los alrededores, o sea, no me gustaba [...] está bien feo por allá⁵⁷... Mi papá quería que metiera Prepa 9 porque en ese entonces él trabajaba por el norte. Yo quería Prepa 5, o Prepa 6, pues siempre me ha gustado como esa zona del sur. Aparte, todas mis amigas de la secundaria querían ir a Prepa 6, o Prepa 5. Entonces, [cuando se publican los resultados del examen] vi que estaba en Prepa 7, y que me tocó el turno de la tarde, así que estaba peor todavía. Yo no quería entrar, y mi papá me dijo: “si no te gusta, te meto a una particular. Pero primero ve”, o sea, pruébalo, y yo dije: pues bueno... ya ni modo, al final lo vi como más a futuro, y dije: voy a tener mi pase a la UNAM. Mi mamá me decía entonces, “tienes que ir” [a la ENP 7]... porque si no, luego vas a tener que hacer tu examen a la Universidad; pero yo decía: no me importa entrar a la Universidad porque mi sueño era ser piloto aviador. Yo pensaba que saliendo de la prepa me meto a estudiar para piloto y ya, o sea, no me importa la Universidad. Pero empecé como a ver todo lo que mis amigas decían... que las universidades, que las carreras y los trabajos, y no sé qué más..., lo que me contaron mis primos entonces era que la universidad era súper diferente, que ahí estudias lo que quieres y que el ambiente

⁵⁶ A la hoja a la que hace referencia Lisseth es al formato que proporciona la COMIPEMS para elegir a qué opciones educativas desearían ingresar los estudiantes que participan en la Convocatoria anual del Examen de Asignación.

⁵⁷ La ENP 7 está ubicada en la Calzada de la Viga 54, Merced Balbuena. Es un barrio popular con altos índices delictivos que forma parte de las “siete zonas rojas de la CDMX”. Es usual que, en las calles próximas al Mercado de la Merced, ubicado exactamente a 1 km de la ENP 7, puedan verse la presencia de prostitutas y narcomenudistas a todas horas del día.

era otra cosa... y dije: bueno, no está de más ¿no? o sea, igual sí no me gusta, pues me salgo y ya.

A lo largo de la entrevista con Lisseth encontramos una articulación de diferentes códigos culturales en donde el significado de asistir al bachillerato está ligado a la aspiración de ingresar a la Universidad. Pese a que mantiene el deseo de estudiar una carrera superior en la UNAM, no se ve del todo convencida de ejercerla en un futuro, y de desarrollarse profesionalmente en ese campo, ya que se mantiene en la idea de ser piloto aviador, aunque sea consciente de que es una carrera muy costosa y de que no es del todo del agrado de sus padres. Sin embargo, destaca la aspiración de ingresar a la Universidad al término de los estudios de bachillerato como algo que valoran positivamente sus padres, amistades, profesores y otros familiares. “Probar” la Universidad, y estar en C.U., significa para ella un espacio de seguridad y de aceptación que le permitirá seguir estudiando, actividad a la cual está habituada y, en general, dice disfrutar. Además, considera que continuar con los estudios superiores le permitirá seguir planeando su futuro, o tal vez postergándolo, e ir ensayando opciones que le permitan “encontrar su camino” en algún punto. En este sentido, observamos el acatamiento a un conjunto de normatividades y prescripciones sociales que, a pesar de no estar del todo conforme, Lisseth acepta luego de traducirlas en formas vinculadas con continuidad, estabilidad, certidumbre, inclusión y reconocimiento.

Destaca también que, desde un inicio, deseó ingresar a alguno de los planteles del sur de la Ciudad. Aspiración compartida por buena parte de los concursantes a la convocatoria de la COMIPEMS. Estudiar en el sur, para los estudiantes y sus familias, significa hacerlo en una zona que cuenta con mayores atractivos culturales y de esparcimiento en comparación con los planteles de la UNAM ubicados al norte y oriente; significa también estudiar en instituciones consideradas de mayor prestigio; y más próximas a Ciudad Universitaria.

En la narrativa de Lisseth se plantea compaginar sus deseos profesionales de ser piloto aviador con la carrera de Relaciones Internacionales en tanto considera que mantienen alguna afinidad. En el fondo, el código que se impone es el de “mantenerse estudiando” y aprovechar la oportunidad de hacer una carrera en la UNAM, como parte de un proyecto que se ha venido

trabajando en casa tiempo atrás, y sobre el cual han influido profesores, compañeros y también otros familiares.

Al principio [de estudiar en el bachillerato] no sabía qué carrera quería estudiar. Entonces mi papá me dijo: ¿por qué no estudias Relaciones Internacionales? decía que esa carrera te va a dar mucha cultura; vas a saber mucho de todo. Entonces yo le decía: a mí siempre me ha gustado poder hablar a cualquier persona de cualquier tema, o sea, se me hace muy padre el poder tener como algún referente de todo. Mi mamá decía en esas carreras de sociales como que te dan mucha cultura general, y eso al final te va a ayudar si tú quieres ser piloto y vas a otro país, así mi mamá me empezó a meter la idea de que con las Relaciones Internacionales vas a ver la historia de otros países...

En el caso de Lisseth el significado asistir al bachillerato para ingresar a la universidad, aunque cuestionado por ella misma sobre si esa es la decisión correcta para su futuro, mantiene un fuerte vínculo con el significado de continuar estudiando como un mandato social, y como una forma de adquirir mayor cultura general, también secundado por sus padres; al relacionar la permanencia en la escuela con un espacio de seguridad y de acogida frente al mundo del trabajo y de otras responsabilidades del mundo adulto.

La normatividad de este bachillerato universitario obliga a que sus estudiantes elijan un Área de Conocimiento para ser cursada en el último año. Esta situación es encarada por los estudiantes de muy diversas formas, hay quienes tienen en claro sus aspiraciones universitarias y el proceso de elección de Área suele ser sencillo -o de Optativas de área, en el caso del CCH. Pero también están aquellos estudiantes que no saben qué carrera estudiar; o que dudan entre una u otra. Sin embargo, la gran mayoría dice querer ingresar a la Universidad. Eduardo, estudiante de 3er año de la ENP 3, nos comenta cómo fue su experiencia, y la de sus compañeros de generación, luego de haber pasado por este proceso.

Yo la verdad ya más o menos sabía qué quería estudiar, pensaba en algo de sociales, pero en algún punto me entró la cosquillita de estudiar filosofía, entonces [estando en 2do año] ya tenía que escoger Área, y pues sí le dudé... y hasta se me hizo injusto

que justo en ese momento tenía que decidir qué iba a hacer el resto de mi vida, pero bueno, me fui por Área 3 [Ciencias Sociales] y estoy contento con mi decisión. Lo que pasó con mis compañeros fue distinto, porque tu llegabas y les preguntabas: oye ¿qué vas a estudiar? y te decían: no sé, pero yo si quiero entrar a la Universidad, y terminaban decidiendo: primero voy a entrar a tal Área y luego voy viendo a qué carrera me meto. Lo que sí es que nunca conocí a ninguno que dijera: no pues voy a terminar la prepa y ya. Me acuerdo de que varios si aplicaron la de: me voy a meter al Área que no tenga matemáticas, o que esté más relax, y se iban por la 4, o por la 3.

“El bachillerato como medio para ingresar a la Universidad” mantiene una lectura particular en el caso de la UNAM, en tanto que institucionalmente este bachillerato está diseñado para que sus estudiantes transiten a los estudios superiores. Es a través de mecanismos como la elección de Área en el último año y el pase reglamentado, junto con el prestigio de la institución y las carreras que ofrece, que este significado adquiere mayor peso en las aspiraciones de sus estudiantes. Dichas consideraciones suman a los códigos culturales participantes en la configuración de este significado. No es azaroso que los profesores en los distintos planteles, los familiares de los estudiantes, y entre los compañeros, se hable de manera recurrente sobre los estudios superiores y las carreras por elegir. Así lo recupera Arturo, también estudiante de la ENP 3 de tercer año:

En esta prepa he tenido buenos maestros, o al menos la mayoría tienen un interés genuino por enseñar a los estudiantes. Realmente hacen lo posible de su parte para que estemos preparados, y se nota más en sexto año, que pues todos los maestros nos dicen: “Ustedes ya son preuniversitarios, ya no los vemos como unos chicos de prepa que van entrando”. Y nos dan más conocimientos que nos puedan ayudar en la Facultad, o nos dan consejos para cuando ya estemos allá. Pues sí, a mí me gusta que se interesen en nosotros y que te vayan preparando para la Universidad. Sobre todo, ahora, que todos andamos con dudas de ¿qué carrera es mejor? ¿dónde estudiarla? ¿qué promedios piden para ingresar? Y esas cosas.

Independientemente del subsistema o plantel, los estudiantes de la UNAM aspiran a transitar a los estudios superiores. Algunos lo hacen con mayor conocimiento de las carreras, las Facultades, y del campo laboral; además de contar con la confianza de que sus familias podrán apoyarlos económicamente a lo largo de la carrera. Mientras que otros más también mantienen aspiraciones universitarias, pero con serias dudas respecto de cómo lograrán mantenerse económicamente para ese entonces y de cuál es el perfil de la carrera, entre otros aspectos que desconocen. Es inusual que los estudiantes contemplen concluir su formación académica con el bachillerato, en sus horizontes siempre están los estudios superiores, preferentemente en la UNAM.

Recapitulando, “el bachillerato como medio para llegar a la Universidad” corresponde a un significado generalizado para los estudiantes de la UNAM a pesar de la heterogeneidad presente en su población. Las características institucionales de este bachillerato universitario, junto con los procesos de socialización suscitados en este ambiente, impulsan este significado en mayor medida que en otro tipo de bachilleratos públicos. Para estos jóvenes el certificado de bachillerato no es visto como la posibilidad de conseguir movilidad económica y social ascendentes; sus apuestas están en los estudios superiores. Estar en la UNAM y estudiar una licenciatura en esta universidad es visto como una oportunidad -o como parte de un proyecto- a la cual no desean renunciar.

Para estos jóvenes el bachillerato también significa un espacio crucial para la toma de decisiones en sus trayectorias académico-laborales futuras, que bien puede traducirse en diferentes formas de presión social e institucional. Dichas decisiones adquieren un carácter diferente dependiendo de los sujetos y de las situaciones concretas que encaran: la relación entre familia y escuela resulta clave para entender cómo se desarrolla este significado y en qué condiciones. Para varios de estos jóvenes la elección de Área de estudios, u Opciones de Área en el caso de los CCH, además de la elección de una licenciatura, resultan momentos clave para potencialmente ejercer su capacidad de agencia, y encarar desde su condición juvenil determinados discursos u órdenes sociales.

Asimismo, la condición de actividad y los orígenes sociales de los estudiantes contribuyen en gran medida para la configuración de este significado. A pesar de las diferencias entre los jóvenes entrevistados, “continuar estudiando” representa un mandato social con gran peso en sus narraciones. En caso de considerar no poder continuar con los estudios superiores, contemplan hacerlos posteriormente, o bien, tomar cursos en paralelo; e incluso, estudiar en otra universidad. La idea de convertirse en universitarios suele traducirse en una consigna. Estudiar en la Universidad es visto como una forma de dar continuidad a sus trayectorias escolares, una que les brinda la sensación de certidumbre e inclusión respecto del lugar en que se ven a futuro; y la manera de alcanzar sus aspiraciones.

Las diferencias respecto de cómo procesan el significado de pensar el bachillerato como medio para llegar a la Universidad da cuenta de la heterogeneidad entre los estudiantes, así como de la manera en que estos jóvenes han hecho frente a la segmentación de la oferta educativa de EMS en la ZMVM; las formas de acceso, permanencia y egreso del bachillerato. En los planteles con una mayor proporción de estudiantes en condiciones socioeconómicas más favorables, continuar con los estudios superiores representa para ellos un lugar de llegada esperado; es una aspiración sobre la cual han venido trabajando a través de trayectorias lineales y sin mayores sobresaltos. Una preocupación para estos estudiantes suele ser la de ser aceptados en C.U. Mientras que, para los estudiantes en condiciones socioeconómicas más precarias, es más común que sus aspiraciones universitarias resulten más frágiles; dando cuenta de situaciones más complicadas en su día a día, que hacen lejana esta posibilidad. Primero, la de ingresar a los estudios superiores, y luego en los planteles y licenciaturas deseadas.

El tema de las distancias por recorrer para llegar a las Facultades o Escuelas Nacionales, y de los tiempos y costos de transporte, resultaron recurrentes en sus entrevistas; con mayor énfasis para los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, quienes mostraron mayor preocupación por hacer frente a esta situación a lo largo de toda la carrera universitaria. Esto, debido a que, en promedio, viven en zonas más alejadas del sur de la Ciudad; y a que sus recursos económicos son más escasos en comparación con los de la Nacional Preparatoria.

4.2. La escuela como medio “para ser alguien en la vida”

La consigna: “los jóvenes deben ir a la escuela”, responde a un código cultural de larga data en México, compartido por personas con orígenes sociales distintos en contextos diferentes. Dicha consigna está pensada para encarar el futuro de las nuevas generaciones, siendo la educación el medio socialmente convenido para hacerlo. Para nuestro estudio de caso dicho código adquiere gran fuerza en voz de los entrevistados. Ser joven y asistir al bachillerato representa “el lugar adecuado para estar” si se es joven en la ZMVM y se tiene entre 15 y 17 años, aproximadamente.

Para la mayoría de los jóvenes asistir al bachillerato representa una forma de encuentro que posibilita la construcción de sus aspiraciones, en tanto estrategia para dar continuidad a los estudios superiores y/o para incorporarse al mercado de trabajo en condiciones menos desfavorables. En esta lógica, la escuela se mantiene como la principal institución reguladora de los procesos de incorporación a la estructura social, a pesar de la falta de garantías en una sociedad como la mexicana, en donde el valor de la educación para conseguir mejores condiciones de vida se ha vuelto cada vez más relativo, y las desigualdades sociales han ido en aumento.

Esto no ha impedido que algunos significados asociados a la escuela -y particularmente al bachillerato- hayan superado la prueba del tiempo, y se recuperen de alguna manera en voz de los estudiantes. Ya en el Capítulo 2 de esta investigación recordamos cuál era el significado oficial de los estudios preparatorios en el siglo XIX, en voz del entonces Secretario de Justicia e Instrucción Pública, José Díaz Covarrubias, cuando destacaba que estos estudios eran para todos “los que aspiran a cultivar bien su espíritu e ingresar en lo selecto de una sociedad”, y que, “en una palabra, todo hombre que quiera valer algo por sí mismo en la sociedad, debe poseer aquellos conocimientos”.

En nuestro estudio de caso, “asistir a la escuela” mantiene un fuerte vínculo con el futuro para los jóvenes, comúnmente asociado con la expresión: “ser alguien en la vida”, la

cual representa un medio desde el cuál insertarse a la vida social en una posición distinta a la de su presente. Simboliza para ellos un espacio de profundos cambios en la forma de pensar, de ser y de estar en el mundo. Además, en la mayoría de los casos, asistir a la escuela forma parte de una consigna familiar con gran valor simbólico en las narraciones de los entrevistados, ya sea que cuenten con tradición escolar en casa, o no.

Gustavo tiene 19 años, es estudiante de 3er año del CCH Azcapotzalco y nos comenta que para su familia la escuela siempre ha sido muy importante. Pese a que sus padres sólo cuentan con educación básica, le han inculcado a él y a sus hermanos el valor de mantenerse estudiando como una estrategia para mejorar sus condiciones de vida; a pesar de las dificultades económicas que han enfrentado en diferentes momentos.

Yo voy a la escuela porque quiero ser alguien... alguien importante. Todavía no lo defino bien, pero quiero seguir estudiando para desarrollarme. [...] Tengo dos hermanos. Uno está en el poli [Instituto Politécnico Nacional] estudiando ingeniería en computación, y la mayor estudió enfermería. Yo creo que también voy para ingeniero, pero luego quiero arquitectura, o ir para industrial [Ingeniería industrial]. Me gusta mucho eso de andar en la obra, pero luego sí me la pienso un montón porque la carrera es bien cara... aunque la estudie en la UNAM, tendría que invertirme en maquetas y planos, y es mucho gasto. Antes yo fui chalán⁵⁸ de mi hermano [que era albañil] en una construcción. [...] [Mi hermano] se metió a trabajar porque teníamos necesidad en casa. Mi papá perdió su trabajo, y con lo de mi mamá [comerciante de una pequeña tienda de abarrotes que habilitó en casa] no alcanzaba, así que se metió en una obra con mi tío. A mis papás nunca les gustó que dejara la escuela. Mi papá se sentía muy culpable de que no pudiera darnos educación... estuvo peor cuando yo me metí de ayudante de mi hermano... La

⁵⁸ En México, chalán es un ayudante de albañil, o trabajador de la construcción. El salario de un albañil es de entre 3 mil y 4 mil doscientos pesos al mes, aproximadamente. Sus horarios suelen ser de lunes a sábados, de 9 am a 6 pm y los sábados de 9 am a 2 pm. Sus condiciones laborales son difíciles, ya que la mayoría son subcontratados por tiempo u obra determinada, y no cuentan con seguro social, ni con condiciones mínimas de seguridad.

verdad es que no estuvo tan mal, y ni fue tanto tiempo⁵⁹. Sí era muy muy pesado, y terminábamos molidos, pero nos la pasábamos bromeando y andábamos para todos lados. [...] Mi papá tuvo que irse a Estados Unidos y de allá nos manda dinero [...] Siempre nos dice que lo importante es que estemos estudiando. Yo sí pienso que la escuela es importante.

El bachillerato también es visto por Gustavo como un medio para llegar a la Universidad, pero, a diferencia de otros jóvenes, seguir estudiando le ha representado casi una forma de resistencia frente a circunstancias adversas. Incluso, calcula qué carrera elegir en función de los gastos que ésta le representaría, más que por una posible vocación. En su narración destaca su gusto por asistir a la escuela como algo por lo que ha luchado. Lo mira como un logro, para él estudiar el bachillerato significa dar continuidad a un camino trazado por sus hermanos mayores, no exento de esfuerzos y de muchos sacrificios familiares. Siempre ha cuidado su promedio, procurando obtener y mantener alguna beca con la cual ayudarse en sus estudios y contribuir con el gasto familiar, además de combinar sus estudios con trabajos eventuales. Considera que seguir estudiando es importante, no hacerlo limita sus posibilidades y le representa un futuro más incierto.

Claro que me gustaba ganar dinero. Te vas acostumbrando a que cada semana te pagan y puedes gastar en cosas. Pero luego, ¿de qué vas a vivir? Si no tienes mínimo la prepa nadie te contrata que no sea para obrero... si hasta para cajero de un Oxxo creo ya hasta la prepa te piden. [...] Es mucho el sacrificio que han hecho mis papás como para que no le echemos ganas [a los estudios]. Esas cosas como que te hacen madurar y valorar lo que es importante.

La promesa de un futuro mejor, ligada a los estudios, parte del esfuerzo presente en lo escolar como razón instrumental que motiva la permanencia en el bachillerato para conseguir llegar a la Universidad; significado que se articula con el de asistir a la escuela por gusto, pero también como consigna. Asistir a la escuela representa entonces un código cultural

⁵⁹ Gustavo cuenta que él duró aproximadamente cuatro meses y su hermano poco más de nueve

compartido desde el cuál se fincan las esperanzas de mejora de las condiciones de base para devenir otro: “alguien importante”, como dice Gustavo.

Este significado recuerda en parte el del siglo XIX, en donde se hace referencia a que los estudios preparatorios son para “todo hombre que quiera valer algo por sí mismo en la sociedad”. Al igual que en el pasado, asistir a la escuela corresponde a un medio de diferenciación social; pero ahora el valor de los estudios medios se describe más relativo, y la parte de “ingresar en lo selecto de una sociedad” ha quedado a cargo de los estudios superiores, sin que ello necesariamente garantice mejores condiciones de vida para los jóvenes.

En otras entrevistas, muchos jóvenes mencionan que “asistir a la escuela” representa una consigna impulsada desde el hogar. Y, a diferencia de cómo se veían los estudios de bachillerato en el siglo XIX, los jóvenes de hoy los califican como “indispensables”. Así lo recupera Daniela, estudiante de la ENP 4, quien se encuentra recursando materias y combina sus estudios con trabajos eventuales. Al momento de la entrevista había cumplido 20 años, y se decía preocupada por no saber si ese año finalmente podría salir del bachillerato con su certificado. En varias ocasiones ha considerado dejar la preparatoria porque no le gusta estudiar, “dejarla al menos por un tiempo”, como ella dice, pero siempre termina optando por quedarse para tratar de concluir sus estudios, y pensar luego en la posibilidad de entrar a la Universidad.

Sigo estudiando porque mis padres me han dicho que la mejor herencia es la educación, y yo estoy muy de acuerdo con eso. Creo que, sobre todo, quiero transmitir lo mismo a mis sobrinos, a mis hijos. Siento que la educación es un arma importante. [...] Para mí, la escuela es como una oportunidad para una mejor calidad de vida y, no sé... te permite ser alguien, conseguir tus metas. Por lo pronto, necesito el certificado de prepa... porque te lo piden para todo. Aparte, es la UNAM, siempre te va a dar como un poquito más de prestigio que otras [instituciones educativas]. [...] casi ninguno de mis amigos piensa en quedarse sólo con la prepa. También casi nadie se piensa quedar sólo con la licenciatura. He escuchado que

varios piensan hacer la maestría, o hacer especialidad. La cosa es seguirte preparando.

Más allá del mandato oficial que en México hizo obligatoria la Educación Media Superior desde 2012, Daniela y otros jóvenes destacan la necesidad de contar, al menos, con el certificado de bachillerato, luego de empezar a conocer de primera mano los problemas que supone su ingreso al mercado de trabajo si no se cuenta con estos estudios. Recupera el prestigio del bachillerato de la UNAM como un código de diferenciación social, compartido entre sus compañeros, y comúnmente asociado con la posibilidad de continuar con los estudios superiores. Xavier, estudiante de la ENP 3, también nos comenta sobre la consigna familiar de seguir estudiando:

Yo creo que estudio por la presión de mis padres, principalmente porque siempre me han dicho que necesito estudiar para ganar dinero y ser alguien en la vida y, pues sí, nada más es por eso. Pero ahora que estoy en la prepa, [...] pues le estoy agarrando como un cariño a la carrera que quiero, y ya no es por la presión de mis padres, sino por mí. [...] Para ellos la escuela es indispensable, porque, o sea, ya el requisito mínimo para un trabajo es la preparatoria, y entre más grado de estudio tengas, pues puedes conseguir un mejor empleo, o... trabajar y ahorrar, y poner tu propio negocio.

Al igual que Daniela, Xavier mantiene la consigna de asistir a la escuela por la presión de sus padres, aunque no disfruten estudiar y acumulen materias reprobadas, sus horizontes están en “seguir estudiando” y “seguirse preparando”. Para Xavier el bachillerato le merece una valoración baja, en tanto poco relevante para incorporarse laboralmente y el requisito mínimo para ingresar a la Universidad. A pesar de abrigar aspiraciones universitarias, y de recuperar la consigna de mantenerse estudiando, los propios jóvenes mantienen cierto escepticismo respecto de que los estudios superiores realmente mejorarán sus condiciones de vida. La prevalencia del significado “ir a la escuela para ser alguien en la vida” en ocasiones suele estar asociado con la idea de superación personal, más que con la mejora de sus condiciones económicas a través de los estudios. Independientemente de las posibles dudas

respecto de pensar en la escuela como medio para superar su condición social, y de conseguir mejores formas de inserción, la permanencia escolar se mantiene como una apuesta importante en sus decisiones y visiones de futuro. Sigue representando la promesa de una vida mejor, y en el presente de estos jóvenes, un espacio de seguridad y de continuidad a un importante código transmitido en casa.

“Ser alguien en la vida”, como respuesta a la pregunta ¿por qué estudias? Fue recurrente en voz de los entrevistados a lo largo de todo el trabajo de campo. Esta se presentó con mayor intensidad en aquellos jóvenes en condiciones más precarias. Leila, estudiante de 1er año del CCH Oriente, lo expresó de esta manera:

¿Por qué estudio la prepa? Bueno, porque quiero superarme. Una de las cosas que he notado mucho es que siempre las personas con, a lo mejor, no mucho dinero tenemos como única salida a la educación. Entonces, como que sí me gustaría... adquirir un conocimiento mejor y, a lo mejor, no sé, poder escoger bien qué es lo que quiero en la vida. Pero escogerlo yo, y no que lo escojan por mí. Tal vez no para hacerme rica, pero encontrar mi camino, y seguirme preparando...

Para Leila estudiar el bachillerato significa un medio para superarse y un espacio de formación para incorporarse de mejor modo en la estructura social, dándole la oportunidad de “encontrar su lugar”. Para jóvenes como Leila, “ser alguien en la vida” a través de los estudios, suele describirse como un camino por descubrir, un lugar de encuentro para seguir estudiando y para aspirar a convertirse en universitaria. Es también un espacio para ganar autoestima, reconocimiento y autodeterminación para decidir sobre su trayectoria:

A diferencia de mis hermanos, que ya no estudian, yo creo que tengo más posibilidades de ser lo que yo quiera... Bueno, a lo mejor no lo que sea, pero sí para estar mejor y de hacer más cosas...

En contraste, para Karla el bachillerato no significa una posibilidad de superación personal, ni tampoco un camino para ser alguien en la vida. Karla estudia el 3er año en la ENP 5, tiene 17 años y vive con sus padres y su hermano menor. Ambos son profesionistas, su hermano

mayor estudió derecho y ya no vive con sus padres, y su hermano menor está por concluir sus estudios de secundaria en una institución privada. Para Karla, asistir al bachillerato más que una oportunidad significa un requisito que desea dar por concluido.

¿Por qué estudio la prepa? Buena pregunta, la verdad es que no lo sé. Te diría que la estudio porque es lo que seguía, principalmente como para cubrir esta etapa, sonará feo, pero la verdad es que no le encuentro como para qué sirve... Sales de aquí y nadie te va a contratar. No tienes experiencia, ni conoces a nadie y como que apenas vas a empezar a estudiar algo bien... Me ha gustado mucho estar con mis amigos y todo, y me la he pasado super bien, pero luego estar aquí es muy pesado... para mí un buen día de clases es cuando falta un profesor y tengo horas libres, porque si no, es clase tras clase [...] Mucho de lo que enseñan aquí no creo que me vaya a servir en la universidad. [...] Yo voy para Negocios Internacionales en el Tec [Tecnológico de Monterrey]...

Karla, a diferencia de otros estudiantes entrevistados, se muestra segura de su futuro universitario respecto de qué desea estudiar y dónde hacerlo. Cuenta con el apoyo económico de sus padres, quienes hace años han venido pagando parcialmente sus estudios superiores mediante un Plan de Inversión Educativa (PIE), programa creado por la institución de educación superior privada en la que desea estudiar⁶⁰. Karla recupera en positivo las vivencias con sus compañeros de generación y, a lo largo de la entrevista, termina por reconocer a los estudios de bachillerato como necesarios para su formación, aunque reitera desde su punto de vista que los contenidos vistos han sido excesivos, y que ello le había quitado el gusto por estudiar que inicialmente tenía.

⁶⁰ Dicho programa consiste en la adquisición de certificados de colegiatura para su uso futuro. Mismos que son reembolsables, transferibles o pueden venderse, y son válidos para todos los Campus del Tecnológico de Monterrey. Cabe destacar que el costo de la colegiatura para una institución como ésta es alto, de ahí que algunos padres consideren la compra de dichos certificados para ir pagando la carrera de los hijos con años de antelación. Es importante destacar que esta no es una práctica común entre los estudiantes de bachillerato de la UNAM. Correspondería a aquéllos con mejores condiciones económicas la elaboración de este tipo de estrategias.

El significado: “la escuela como medio para ser alguien en la vida”, en parte ha trascendido en el tiempo en tanto que la escuela sigue siendo vista como la institución encargada de regular los procesos de incorporación social y, en la percepción de los estudiantes entrevistados, los estudios de bachillerato son considerados como mínimo indispensables para encarar sus trayectorias educativas y laborales futuras. Pero, a diferencia de cómo se les veía en el pasado, el valor de los estudios medios ha disminuido; en buena medida, debido al proceso de masificación de estos estudios iniciado en la década de 1940, que permitiría hacer extensiva esta formación a sectores más amplios de la población. Desde entonces a la educación escolar se le comenzó a ver como un medio viable para mejorar las condiciones económicas, lo que se tradujo en la permanencia de los hijos en la escuela como parte de una estrategia familiar.

De la mano de la masificación de los estudios medios vino la segmentación de la oferta educativa. A medida que ha aumentado la cobertura y los años de escolaridad obligatoria, han surgido formas de incorporación selectiva en la educación pública y se han multiplicado las miradas en torno a cómo significar el bachillerato por parte de jóvenes con orígenes sociales distintos.

Resulta interesante que, al interior de un mismo bachillerato universitario, surja tal variedad de escenarios, percepciones y formas de entender este tipo educativo en voz de los entrevistados, particularmente, sobre el significado que tiene para ellos “asistir a la escuela”; lo que da cuenta de la diversidad de expresiones al interior de esta institución. Es posible observar esto cuando algunos de sus estudiantes pudiesen calificar como una forma de encuentro la posibilidad de continuar sus estudios de bachillerato, a pesar de las dificultades vividas, sin la certeza de poder terminarlos y continuar con los superiores. Mientras que otros estudiantes verían desencuentros en su formación académica, luego de haber tenido que acreditar ciertos contenidos temáticos que consideran como poco o nada prácticos para sus aspiraciones profesionales. Ahí están quienes dijeron tener que “soportar” los estudios de

bachillerato, como “algo que se tiene que hacer” para, finalmente, llegar a la universidad y empezar a construirse una carrera.

Para los estudiantes en condiciones más precarias, que normalmente cuentan con menor tradición escolar en casa, asistir al bachillerato significó la posibilidad de aspirar a ser mejores, a seguirse preparando con miras en los estudios superiores, y de mantener la aspiración de superar sus condiciones económicas a la larga; seguir estudiando representó para estos jóvenes mantener una promesa de futuro. Mientras que los estudiantes en contextos de mayor ventaja -los menos-, que normalmente cuentan con tradición universitaria en casa, el bachillerato como un espacio de tránsito a los estudios superiores cobró más fuerza, algunos con la plena certeza de que llegarán a la universidad. Para estos jóvenes concluir el bachillerato significa cumplir con lo que se espera de ellos; representa continuar con la tradición escolar en casa, y un reto por mejorarla a través de los estudios superiores: *más de lo mismo y mejor*.

4.3. El bachillerato como espacio para la adquisición de mayor autonomía y de nuevas responsabilidades

El bachillerato suele ser un espacio en el que los jóvenes adquieren mayor autonomía al tiempo que van teniendo mayor control sobre sus decisiones, lo que también se traduce en nuevas responsabilidades. Esto se asocia con diferentes búsquedas, como la de un creciente proceso de construcción de su individualidad, de la mano de distintas formas de incorporación social que van guiando sus acciones y aspiraciones, tanto en el ámbito escolar como frente a otras instituciones sociales más allá de la escuela.

No obstante, adquirir autonomía y responsabilidades no necesariamente sucede en, o a través, del paso de los jóvenes por el bachillerato. Un amplio conjunto de situaciones, además de las condiciones de base de los jóvenes, pueden incidir en que adquieran mayor o menor autonomía, y en que tengan más o menos responsabilidades. La condición de joven frente a las responsabilidades del mundo adulto claramente no se agota por el tránsito de los

estudios medio superiores en determinada institución educativa, pero para los jóvenes entrevistados sí representa una parte importante del proceso de devenir otro.

Al ingresar al bachillerato de la UNAM los estudiantes se encuentran con formas de control y libertad muy distintas. Como ya sabemos, este bachillerato se divide en dos subsistemas; ambos con tradiciones, consignas pedagógicas y formas de organización diferentes, pero compartiendo coincidencias importantes al formar parte de una misma institución educativa. Un aspecto que divide a los subsistemas tiene que ver con el desarrollo de la vida escolar al interior de los planteles y la manera en que los estudiantes la recuperan.

En el caso de la ENP ya hemos hablado de su larga historia y tradición, basada en un modelo educativo más convencional. En esta institución las relaciones entre los actores escolares se mantienen verticales, varias de ellas bastante familiares para los estudiantes desde la secundaria. Mientras que, en el CCH, producto de una filosofía pedagógica más innovadora, la organización de las materias, las relaciones en su interior y la lógica desde la cual se mira al estudiante son distintas. A fin de proporcionar una imagen que ayude a sintetizar las diferencias observadas entre los subsistemas, aclarando que todo ejercicio de este tipo siempre corre el riesgo de caer en reduccionismos, arriesgamos a decir que, en varios aspectos, los planteles de CCH son más semejantes a un campus universitario, mientras que los planteles de la ENP a escuelas secundarias de buen tamaño.

Tratemos de explicar este punto, una de las primeras situaciones que pueden observarse al ingresar a los planteles tiene que ver con el control a la entrada. En la ENP el acceso es restringido, obligando a que los estudiantes se identifiquen a través de sus credenciales, mientras que en los planteles del CCH esto no es una práctica cotidiana. Otra de las diferencias tiene que ver con la presencia de prefectos en la ENP, se trata de trabajadores de la institución “responsables de mantener el orden y el buen comportamiento en el recinto escolar”, según lo especifican las normas del reglamento de la UNAM. Los prefectos suelen encontrarse en zonas estratégicas de los planteles de la ENP (estacionamientos, canchas, explanadas, etc.). Para los estudiantes la función de los prefectos consiste en llamarles la atención, cuestionarlos si no están en clase; vigilar que no incurran

en alguna falta al interior del plantel, como fumar, consumir alcohol o algún tipo de droga, besarse y tocarse sin inhibiciones, o bien, cuando surgen conatos de violencia entre los estudiantes. Dado que los planteles de la ENP suelen ser bastante más reducidos en comparación con los de CCH, y que desde sus explanadas es posible observar lo que hacen los jóvenes cuando no están en clase, el control sobre estos es más eficiente.

Esto no quiere decir que los estudiantes de la ENP no fumen, no consuman alcohol o drogas, o que no se besen y realicen toqueteos efusivamente, sino que suelen hacer este tipo de prácticas en las inmediaciones de los planteles, fuera de las miradas adultas al interior. Esta situación es distinta en los CCH, si bien es cierto que los estudiantes también salen a las inmediaciones para realizarlas, es habitual que las realicen dentro del plantel. Una situación particular sucede los viernes, después del mediodía, cuando los estudiantes comienzan a ingerir alcohol y a fumar marihuana en mayor cantidad, razón por la cual algunos directivos de los CCH han optado por llevar a cabo “operativos” para mantener el control, invitando insistentemente a los estudiantes a retirarse de los planteles “para que no se estén drogando adentro”.

Pero la relación entre control y libertad en los dos subsistemas no sólo es patente a través de qué pueden, o no, hacer los jóvenes dentro de los planteles, sino también de lo que puede observarse al interior del aula y de la manera en cómo los estudiantes recuperan estos códigos. En el caso de la ENP es más frecuente que para salir al baño los estudiantes pidan permiso a sus profesores, y que el control de la asistencia sea más estricto, igual que siempre alzar la mano para pedir la palabra y tomar nota de todo lo que los profesores escriban en los pizarrones. Esto cambia en los CCH, donde las reglas suelen ser más flexibles y la relación es más horizontal, propiciando mayores espacios de diálogo y de discusión en comparación con la ENP. A estas consideraciones puede sumarse las diferencias en cuanto a la carga horaria de materias y de tareas, siendo la ENP aquella con más horas de clase y en donde sus estudiantes reportan tener más tarea en comparación con los de CCH. La suma de estas diferencias, así como de otras particulares, dan cuenta de ambientes escolares distintos, que posibilitan espacios de mayor o menor autonomía, mismos que son recuperados por los jóvenes.

El caso de Laura, estudiante de CCH Azcapotzalco, podría ayudarnos a ilustrar la relación entre control y libertad en su paso por el CCH. Laura tiene 19 años, se encuentra cursando materias y este es su 4to año en el bachillerato. Vive con su madre y esporádicamente mantiene contacto con su padre, de quien dice sólo haber recibido parcialmente la pensión alimenticia que le correspondía. Su madre trabaja como administrativo en una dependencia de gobierno y su padre es profesor de un bachillerato privado. Laura nunca ha trabajado y sus preocupaciones al momento de la entrevista eran aprobar las materias adeudadas para poder ingresar a la Universidad. En ese momento se decía muy arrepentida por haber faltado tanto a clases y reprobado materias en los años anteriores. Situación por la cual no pudo egresar junto con sus compañeros de generación; poniendo en riesgo su pase a la Universidad. Así narra cómo se fue dando este proceso:

En primer semestre entraba a la mayoría de mis clases, en segundo entraba a tres [la correspondientes eran seis], en tercer semestre entraba a dos y, en cuarto, entraba a una clase. Así fueron mis primeros dos años en CCH. Lo que pasó fue que yo llegaba a la escuela y me quedaba con amigos y conocidos en una banca, éramos un montón de personas juntas en un lugar... como veinte [...] Primero nos empezábamos a juntar como cinco personas nada más de mi generación, luego, en segundo [semestre] como que empezaron a llegar personas de grados más grandes, de tercero y de quinto, y en tercer semestre empezó a llegar [a la banca] gente de primero. Entonces se hizo una banda como muy muy grande y con mucha gente de todos los semestres... Al principio nos juntábamos cinco estudiantes en una banca que está a la entrada [del plantel], pero resultó que esa banca era de porros⁶¹ y nos

⁶¹ Los porros toman su nombre de los grupos de animación de las porras universitarias bastante décadas atrás, pero actualmente se trata de organizaciones de golpeadores profesionales que se venden al mejor postor para impulsar distintas agendas políticas. Son grupos de choque altamente violentos con presencia en la UNAM, también relacionados con narcomenudistas que operan al interior de la institución. Para los estudiantes los porros significan un peligro latente, sea porque pueden “talonearlos”, que significa quitarles su dinero, o ser golpeados por ellos, en caso de que surja una situación violenta orquestada por los porros en los planteles. Entre los muchos grupos porriles reconocidos en la UNAM está el “Tres de Marzo”, del CCH Vallejo, que año tras año se hace presente en esa fecha en el plantel; mismo que permanece cerrado esa fecha para evitar conatos de violencia con los estudiantes, o de que el plantel sea tomado.

corrieron... llegaron con piedras y nos dijeron que nos fuéramos de ahí. Nosotros no sabíamos que eran porros... entonces vagamos como por una semana, buscando otro lugar donde juntarnos y llegamos a la banca que te digo [...] ya después llegaron un montón de personas que no sé cómo llegaron, amigos de repetidores [estudiantes irregulares que estaban repitiendo materias], amigos de compañeros que no sé cómo se conocían, y ya todos nos empezamos a hablar y nos juntábamos ahí. [...] Pasábamos entre cuatro, seis horas o más ahí, sólo platicando y jugando.

La banca a la que hace referencia Laura se encontraba a un costado del Edificio X, en el CCH Azcapotzalco, muy cerca de unas canchas de usos múltiples. Se trata de un espacio relativamente pequeño, en el cual solían reunirse entre veinte y treinta estudiantes de diferentes semestres todos los días. Laura comenta que pasaban el tiempo ahí porque no tenían muchos lugares a dónde ir, sólo les quedaba cerca la plaza Town Center el Rosario, y un Soriana próximo a la estación de metro El Rosario. En la banca jugaban cartas, stop, inventaban juegos, hablaban sobre otros compañeros y, ocasionalmente, bebían. “La banca” se convirtió en el espacio de reunión habitual para ella, amigos y conocidos, los dos primeros años en el CCH. Como esta banca hay otras más, así como otros espacios similares en los diferentes planteles que igualmente son ocupados y disputados por los estudiantes para estar juntos. Cuando le preguntamos a Laura por qué empezó a dejar de asistir a clase nos comenta que fue a causa de dificultades con los profesores, pero en su narración profundiza sobre otro tipo de situaciones:

[Empecé a faltar] porque el profesor de Historia me corrió, y no me acuerdo cuál otra dejé... ah, sí... Taller de Lectura y Redacción, porque me daba flojera entrar. Nunca le echo la culpa a los profesores, pero el problema fue que yo no le agradaba [al de Historia] y le decía opiniones que no le parecían. Yo no quería entrar [al CCH Azcapotzalco]. Yo puse Prepa 6 y como segunda opción Prepa 9, y ya como tercera el CCH [Azcapotzalco], porque me quedaba más o menos cerca. En primer semestre estaba mal, estaba sola y pensaba que mi vida era un rotundo fracaso por no haber entrado donde quería... pero ya en segundo semestre conocí más personas, hice amistades, las cosas fueron cambiando... Mis amigos tampoco

habían puesto de primera opción el CCH [Azcapotzalco] y al principio tampoco les gustaba, pero ese no creo que haya sido el problema por el que no hayamos querido entrar a clases. Creo más bien, y después lo fui analizando, mis compañeros tenían muchas restricciones en casa, en el sentido de que iban a la escuela y se regresaban y ya... jamás en su vida habían probado una cerveza, nunca en su vida habían fumado, y eso... todo eso. Entonces, cuando llegaron al CCH era hacer todo lo que no podías hacer en casa...

En el caso de Laura se pueden distinguir distintos significados, que se articulan con diferente intensidad. Desde las opciones elegidas en el *examen de asignación*, para Laura siempre fue claro su deseo por estudiar en un bachillerato de la UNAM y eventualmente llegar a la Universidad. Este significado se transformó en un desencuentro cuando, a pesar de ser aceptada en un plantel universitario, no fue en una de sus primeras opciones; al interior del plantel debía de cuidarse de los porros; no estaba habituada a la dinámica en que se imparten clases en el CCH; y la ubicación del plantel tampoco era de su agrado. A pesar de considerar que estos desencuentros no fueron motivo suficiente para dejar de asistir a clases, ella elegía con mayor frecuencia pasar el tiempo en la banca con sus amigos, otros significativos como ella, con quienes la pasaba bien. Esto permite observar dos significados más, “el bachillerato como un espacio para estar con los amigos” y “como un espacio para llevar a cabo experiencias nuevas”, antes restringidas por el control en casa y en la escuela. En comparación con la secundaria, aumentó sensiblemente su capacidad para tomar decisiones en el bachillerato, particularmente ante las nuevas condiciones que le presentaba el CCH.

En otro momento de la entrevista, Laura destaca que el CCH se prestaba para estar en la banca, porque “nadie te va a decir nada en el CCH si no entras a clases”. Para ella, y para muchos de sus compañeros, esta era la primera vez que experimentaban este tipo de libertad en la escuela, y menciona: “yo creo que, al principio, no supimos qué hacer con tanta libertad”. Este tipo de respuesta sería consistente con evaluaciones diagnósticas realizadas al Colegio, en donde se señala que sus estudiantes son “...presumiblemente, menos preparados para “asumir responsabilidades de autonomía en el estudio”” (Domínguez Chávez y Carrillo Aguilar, 2007, p. 7). Lo que nos estaría hablando de los problemas de adaptación, o

desencuentros, que varios jóvenes enfrentan en lo escolar, con una opción educativa distinta para ellos, que funda su propuesta en la capacidad autogestiva de sus estudiantes, y para asumir retos y tomar responsabilidades en una etapa posterior a la secundaria.

Laura narra que con el tiempo fue tomando más en serio sus estudios, teniendo que hacer sus tareas y no saltándose clases, debido a las presiones de acumular materias reprobadas que terminaron prolongando su estancia en el CCH un año más:

Llegué a deber 16 materias, entonces tuve que hacer sabatinos, extraordinarios, después fueron “últimos esfuerzos”, [como también se le conoce al (PAE) Programa de Apoyo al Egreso] pero ya al final. En cuarto semestre, muchos de mis compañeros recusaron año, o sea, tercero y cuarto [semestres] [...] había unos amigos, ya más grandes, como que ya querían salir, porque era su cuarto año. Entonces sí se pusieron a estudiar, ósea, ya de plano en tercero y cuarto se fueron alejando de la banca, y ya de plano toda la banda de la banca casi desaparece... Hubo un momento en que mi mamá se obsesionó con que yo saliera. Eso fue cuando ya debía 16 materias, y entonces hizo que me fuera al CCH en la mañana para estar en asesorías con un profesor [aunque Laura estaba inscrita en el turno vespertino]. Ella [su madre] trabajaba como a cinco minutos del CCH y me llevaba a las nueve de la mañana para que yo estudiara, y sí, en verdad sí empecé a estudiar, pero con ayuda de un profesor. Yo era como su adjunta, le ayudaba con las clases que daba de Taller 1 y Taller 2, y aparte de darme asesorías él me conectó con profesores que me daban otras asesorías para que yo fuera como pasando mis materias. Luego me ayudó a meter extraordinarios y sabatinos, porque yo no sabía, nunca había metido un extraordinario. Él fue de gran ayuda en cuarto semestre. Para ese entonces yo ya entraba a las nueve y salía a las cinco de la tarde, que era la hora en que mi mamá salía de trabajar y pasaba por mí. [...] Entonces se pusieron difíciles las cosas en casa, ya me querían meter a la escuela privada en que daba clases mi papá. Yo me aferré al CCH porque mi sueño era estudiar en la UNAM, y sabía que estando en el CCH yo tenía un lugar asegurado.

Cuando Laura cuenta en entrevista que había cambiado de turno, era de suponerse que ella y su madre habían gestionado un cambio de manera oficial; sin embargo, esto no fue así. Lo que pasó fue que Laura había dado por reprobadas las materias que en ese momento se encontraba cursando; consideraba imposible lograr acreditarlas, dado lo avanzado del semestre y la acumulación de sus faltas. Ante esta situación su madre accedió a que así lo hiciera luego de considerar que uno de los principales problemas por los cuales Laura iba tan mal en sus estudios era, precisamente, el estar inscrita en el turno vespertino y conservar las amistades que había hecho en la banca.

Estudiar en el turno vespertino resulta muy distinto que hacerlo por las mañanas. La población escolar que asiste por las tardes suele ser distinta y el ambiente escolar es otro. Usualmente en la tarde hay jóvenes con mayor edad en comparación con el turno matutino, bastantes más combinan los estudios con el trabajo, los índices de reprobación son mayores en la tarde y la presencia de drogas y alcohol también es mayor. La tarde presenta un panorama distinto para los estudiantes, particularmente para aquellos de nuevo ingreso.

Esto suele ser un problema para quienes toda su vida han cursado sus estudios por las mañanas, como es el caso de Gary, estudiante de 1er año del turno vespertino de la ENP 1. Gary es un joven de 15 años, a pesar de que dice nunca haber trabajado, ayuda desde la secundaria a su madre en el pequeño negocio familiar de abarrotes, y cree que siendo aplicado en la escuela logrará entrar en la Universidad y cursar una carrera para ganar el dinero suficiente para ayudar económicamente en casa, aunque por el momento desconozca cuál pueda ser esa carrera. Gary dice sentirse preocupado porque su rendimiento escolar ha bajado y teme reprobado. Confiesa que no ha podido adaptarse al ritmo del turno vespertino porque no ha sabido organizar su tiempo. Cuando le preguntamos cómo es un día en su vida cotidiana, comenta que siempre es muy desorganizado y nunca tiene tiempo para nada:

En las mañanas me despierto tarde [aproximadamente entre las 10 u 11 a.m.], normalmente juego videojuegos para desestresarme un poco y me baño. Arreglo mis cosas y me voy en bici... llego a la escuela [a la 1:30 p.m.], y pues todo el día en la escuela, que es un poco pesado a veces. Regreso a mi casa que está por San

Pedro Mártir [entre 9 y 10 p.m.], ceno con mi mamá y me distraigo un poco en internet, o jugando videojuegos y ya me acuesto tarde... [entre 2 y 3 a.m.] El problema es que soy desorganizado, luego se me juntan las tareas... tengo que estudiar para exámenes, o cosas así, y se me juntan mucho; seguido me tengo que desvelar para acabar una tarea atrasada... cumplo, pero siempre lo dejo todo para el último [...] Me preocupa que ando bajo de calificaciones, ya reprobé un parcial y ya no puedo faltar a clase de física... El profesor me amenazó que, si falto una vez más, ya no voy a tener derecho a examen.

Los problemas de Gary para organizar su tiempo de estudio y hacer su tarea, también son compartidos por otros de sus compañeros de generación, quienes al igual que él han cursado toda su formación previa en las mañanas. Frente a este problema, han decidido que comenzarán a verse más temprano en la biblioteca de la preparatoria “para hacer la tarea juntos”, y *obligarse a trabajar*, porque solos en casa dicen no poder concentrarse.

En el caso de Gary también se puede distinguir la articulación de varios significados asociados al bachillerato. La escuela significa para él “un medio para ser alguien en la vida”; que se acompaña con el de “superación personal”, y con el reto de “asumir nuevas responsabilidades” e ir madurando, para, eventualmente, darle a su madre la satisfacción de ser el primero en su familia que logra “llegar a la Universidad”. Este último significado guarda una relación recíproca con el de “asistir a la escuela para ganar dinero”, mismo que para Gary está en paralelo con el de “ser alguien en la vida”. Al igual que Gary, muchos estudiantes dicen experimentar la sensación de nuevas libertades al iniciar los estudios de bachillerato, pero, a diferencia de Laura, Gary considera riesgoso “dejarse llevar” y no “obligarse a ser responsable” desde el inicio de la preparatoria.

“El bachillerato como espacio para la adquisición de mayor autonomía y de nuevas responsabilidades” recupera de los subsistemas del bachillerato de la UNAM un conjunto de estructuras, códigos y mecanismos que reproducen formas de mayor o menor libertad y control al interior de los planteles. Dichas formas mantienen relación con la manera en que

ambos subsistemas conciben a sus estudiantes, en términos de la capacidad de los jóvenes para aprender por sí mismos, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

El CCH y la ENP describen escenarios diferenciados, producto de tradiciones y filosofías distintas, que están siendo recuperadas y procesadas por los jóvenes en su paso por el bachillerato. En los dos casos que presentamos en este apartado es posible observar diferentes formas en que los jóvenes significan la libertad y el control en la escuela a través de sus propias vivencias, en contextos y condiciones particulares. Mientras que para Gary están presentes las obligaciones escolares para conseguir “llegar a la universidad” y “ser alguien en la vida” desde su primer año, tratando de administrar mejor su tiempo para cumplir con sus tareas y cuidar su promedio, para Laura su paso por el bachillerato está dividido en dos momentos: el primero, en donde éste significaba “un espacio para estar con los amigos” y “para tener nuevas experiencias” lejos de la mirada adulta y, el segundo momento, cuando significó el reto de finalmente tener que asumir sus responsabilidades escolares para tratar de “llegar a la Universidad”, luego de sentirse presionada por haber acumulado tantas materias reprobadas. En el caso de Laura destaca la intervención adulta para cambiar el rumbo de su trayectoria académica, a través de su madre y del profesor del turno matutino que le brindó asesoría.

La libertad que se vive en el CCH está ampliamente reconocida por los estudiantes, siendo el espacio escolar el lugar para poder ejercerla de una manera distinta a la que podrían hacerlo en casa, la calle o el trabajo. En algunas entrevistas con estudiantes de CCH, los jóvenes enfatizaron como una de las características de este subsistema la capacidad de contar con “mayor libertad”, y que eran ellos quienes decidían qué hacer con esa libertad, si valorarla para ya no ser tratados como “niños”, o “malinterpretarla como libertinaje”.

En varias ocasiones, los estudiantes destacaron positivamente ser tratados como adultos y que el cambio de una secundaria tradicional a un CCH no significó un problema de adaptación mayor, puesto que continuaron esforzándose en sus estudios como lo venían haciendo antes. Algunos jóvenes de los primeros semestres vivieron esta libertad en la escuela como algo nuevo, una que los obligaba a decidir por sí mismos sin la vigilancia de

un adulto, calificando esta nueva experiencia en la escuela como: “jugar a ser grandes”. Mientras que, en el caso de los estudiantes de la Nacional Preparatoria, su paso de la secundaria a la preparatoria fue menos complejo, más apegado a las formas institucionales que conocían, dejando para más adelante la toma de decisiones y de responsabilidades importantes, como la elección de Área de conocimiento y, sobre todo, de carrera.

4.4. La escuela como espacio para la vida juvenil

Los estudiantes asisten al bachillerato no sólo para recibir formación en la escuela, también son jóvenes que producen significados y realizan búsquedas de sentido sobre la escuela; las relaciones que construyen dentro y fuera de ésta; y sobre la vida social en general. Ser joven y estar en la escuela corresponde a un doble proceso, el de la “experiencia escolar” (Dubet y Martuccelli, 1998) o “socialización escolar” (Weiss, 2012b), y el de la sociabilidad juvenil. Dicho proceso, descrito en el marco de diferentes (des)encuentros, permite conocer el desarrollo de las subjetividades de los jóvenes estudiantes. En este sentido es que abordamos el significado “la escuela como espacio para la vida juvenil”, correspondiendo a uno distinto al que supone el formalismo curricular de las aulas, talleres, laboratorios, etc. La vida juvenil en la escuela tiene que ver

“con procesos que ocurren fundamentalmente en el ámbito extracurricular. Procesos que en buena medida se encuentran marcados por el peso de la situación social, económica y cultural de los sujetos, así como por las características de las instituciones escolares a las que asisten. Las cualidades que asume la forma en que se vivencia ese espacio tendrá mucho que ver con la organización y uso del tiempo escolar, con las oportunidades de participación propuestas desde canales formales e informales en la escuela, así como con los recursos, en general, de los que disponen los alumnos para su expresión, formación y desarrollo” (Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, 2004, p. 181-182).

Pensar a la escuela como un espacio para la vida juvenil permite recuperar las formas de sociabilidad de los jóvenes en la escuela, entendiendo por sociabilidad (Simmel, 2002) como el gusto de estar juntos, por el gusto de estar, destacando el sentido lúdico de la relación sin un fin en sí mismo. Esto resulta particularmente relevante cuando a la escuela se le suele pensar sólo desde la socialización⁶², en tanto institución formadora de estudiantes o de ciudadanos, y no de jóvenes heterogéneos que comparten vivencias significativas.

En la escuela los jóvenes se encuentran, construyen amistades, se hacen novios, apropian el espacio escolar como territorio, van definiendo estilos e identidades juveniles. Pero esos jóvenes no son iguales, ni significan la experiencia escolar del mismo modo, a pesar de pertenecer a una misma institución educativa, llevan consigo orígenes sociales distintos, intereses, aspiraciones, gustos, valores y rasgos sociales que los diferencian, pero que confluyen en la escuela a través de sus intercambios cotidianos. Esta posibilidad de *estar juntos* da cuerpo a sus vivencias, diferenciándolos del mundo adulto, a partir de códigos y discursos que ellos mismos construyen a través de su condición juvenil, y desde la cual van orientando formas particulares de ser, estar y de hacer en el mundo.

A través del trabajo de campo fue posible comprobar que la escuela representa un espacio importante en la vida de los jóvenes entrevistados, destacan como especialmente significativas las experiencias vividas con sus compañeros; varias de ellas sus primeras veces. Fueron sus primeras borracheras, la primera vez que fumaron marihuana, sus primeras relaciones de noviazgos y amistades realmente importantes, sus primeras relaciones sexuales, así como otras tantas experiencias más que los hicieron “vibrar juntos” (Weiss, 2009), encontrándose con *otros significativos* con quienes comparten prácticas, códigos y formas de comunicación en común.

⁶² En los términos que también propone Simmel (2002), concebimos a la socialización como “la forma que se realiza de incontables maneras diferentes en las que va creciendo la unión de los individuos en razón de aquellos intereses sensitivos o ideales, momentáneos o duraderos, conscientes o inconscientes, que empujan casualmente o arrastran teleológicamente y que se realizan dentro de esta unión” p. 79. La socialización corresponde así a la forma en la que los sujetos se relacionan entre sí, a través de múltiples intereses contenidos en dicha unión. La socialización, como forma de relación social, corresponde un medio para la consecución de determinados fines.

Dada la multiplicidad de códigos asociados con el significado “la escuela como espacio de vida juvenil” registrados en la investigación, resultó difícil elegir configuraciones particulares entre los entrevistados para ejemplificar éste. No obstante, optamos por presentar tres expresiones que consideramos hallazgos relevantes para enfatizar el doble proceso, dispuesto entre la socialización escolar y la sociabilidad juvenil, para la construcción de subjetividades en los jóvenes estudiantes: a) El espacio escolar como territorio de la vida juvenil, b) *Aquí todos somos iguales, pero unos somos más iguales que otros*. La escuela como espacio de diferenciación, y c) La escuela como espacio de acogida.

a) El espacio escolar como territorio de la vida juvenil

El bachillerato se convierte en territorio de la vida juvenil cuando los jóvenes movilizan diferentes recursos materiales y simbólicos para apropiarse de la escuela más allá de la dimensión formativa y curricular, privilegiando las sociabilidades juveniles como el gusto de encontrarse; para disfrutar de conversar con los amigos; de la convivencia en el juego; la coquetería; el gusto por experimentar cosas nuevas con sus compañeros; así como otras formas de intercambio con otros significativos.

Ya sea para platicar en una banca del plantel; asistir a un evento cultural; besarse; jugar fútbol o básquet en las canchas; organizarse para salir a comer o tomar; ir de fiesta; o hacer un paro estudiantil; los planteles de las Prepas y CCH son espacios de encuentro para la vida juvenil. En los planteles los estudiantes se conocen, ahí están la mayoría de sus amigos, y llevan más allá de la escuela sus relaciones al encontrarse fuera de los planteles, o en las redes sociales digitales. Además de ser un punto de llegada o de partida, la escuela representa un espacio de encuentro para jóvenes con diversas formas de pensar, aspiraciones y orígenes sociales distintos que, a pesar de su heterogeneidad, comparten códigos culturales, rasgos sociales y edades más o menos semejantes, diferenciándolos del mundo adulto y propiciando formas de convivencia y comunicación particulares. Dichas formas corresponden a las construidas en la escuela, como parte de la socialización escolar, diferenciándose de otras formas de socialización, así como de los vínculos que se construyen con otros jóvenes en la calle, el trabajo, la iglesia u otros espacios sociales.

Cabe subrayar que todas estas interacciones son situadas, enmarcadas en el flujo de condiciones concretas que deben ser abordadas en sus propios términos. Las sociabilidades varían en función de múltiples situaciones, incluso en aquellas que pudieran pensarse como regulares. Las diferentes formas de *pensar* y de *hacer* en la escuela van instituyendo subjetividades, recuperando la diversidad de los contextos y de las posiciones particulares de los sujetos. Tomar clase, jugar en las canchas, beber y drogarse no es lo mismo en una Prepa que en un CCH, como tampoco lo es hacerlo en la ENP 6 que en la ENP 7, o bien, en el CCH Sur que en CCH Naucalpan. Las condiciones también cambian en función del año y del turno en que se encuentren inscritos los estudiantes, así como de otros factores coyunturales.

Las oportunidades de participación juvenil en la escuela dependen, en buena medida, de las propuestas institucionales disponibles y de la organización escolar vigente en cada plantel; así como del uso de los canales formales e informales que los estudiantes hacen propios en el espacio escolar. Por ejemplo, a pesar de que los bachilleratos de la UNAM, con énfasis en los planteles de la Nacional Preparatoria, cuentan con canchas, gimnasios y albercas que buena parte de las instituciones privadas de este nivel -y sobre todo sus estudiantes- envidiarían, lo común es que las instalaciones deportivas sean de acceso restringido, privilegiando su uso para los entrenamientos y competencias de los equipos representativos de los planteles, así como del desarrollo de las clases de la materia curricular de Educación Física de 4to y 5to año para los estudiantes de la ENP. Esto no impide que los estudiantes practiquen algún deporte en cualquier espacio posible del plantel, basta con que coloquen dos mochilas como portería y que lleven un balón para hacerlo. También hay explanadas con tableros de básquetbol a los extremos, que igualmente sirven para jugar otros deportes como voleibol o tochito. Además de estas explanadas, habilitadas como canchas, los estudiantes juegan en los estacionamientos, juegan haki, cartas y hacen malabares en las explanadas centrales, tocan la guitarra, e incluso realizan parkour en los espacios más insospechados de los planteles. Más allá de los fines curriculares que procura la institución a través del uso de sus instalaciones deportivas, los estudiantes apropian el espacio escolar como territorio para divertirse.

Pero los estudiantes no sólo apropian el espacio escolar para hacer deporte, también toman las explanadas para diversas actividades, sea para desarrollar un performance; hacer una tocada; poner un templete y organizar una asamblea estudiantil; contar con algunos salones o cubículos tomados para desarrollar diferentes formas de organización política; además de hacer uso de algunos jardines, conocidos por los estudiantes como “los fajorrales” para besarse, e incluso tener relaciones sexuales. Además, la vida juvenil en los planteles no concluye en sus cuatro paredes, las inmediaciones también forman parte de estas actividades, destaca, por ejemplo, la apropiación de un módulo deportivo público, que está a un costado de la ENP 5, ubicado entre Calzada del Hueso y División del Norte, al sur de la Ciudad, en donde se puede ver todo el día a los estudiantes haciendo uso del módulo, siendo común que realicen prácticas catalogadas como prohibidas dentro de la escuela. Del mismo modo, podríamos mencionar la relación que mantiene el Centro de Coyoacán para los estudiantes de la ENP 6, o Ciudad Universitaria y el Centro comercial Perisur para los de CCH Sur, por mencionar otros casos.

Una forma de apropiación del espacio escolar corresponde a las bancas situadas al interior de los planteles, con énfasis en los de CCH, pero no exclusivas de este subsistema, las bancas son lugares en los que destinan gran parte del tiempo escolar los estudiantes para acompañarse, para estar juntos, para platicar y pasarla bien; pero también son espacios simbólicos utilizados para definirse como parte de un grupo y diferenciarse en relación con otros grupos que ocupan otras bancas. Recuperemos el caso de Miguel, estudiante de 2do año del CCH Oriente. Al igual que en el caso de Laura, del CCH Azcapotzalco, Miguel se reúne en una banca del plantel Oriente con sus amigos y cada vez asiste menos a clases. Comparte en su entrevista su gusto por estar con sus amigos, por practicar malabares y divertirse con ellos dentro y fuera del plantel. Así describe su experiencia en la banca:

Aquí se maneja eso de las bancas ¿no? Ciertos grupos van, ven una banca y todos, todos se juntan ahí, y la proclaman de ellos [Entrevistador: ¿La proclaman?] Sí, como su banca. Si tú llegas a veces te ven feo o te empiezan a molestar para que te vayas. Porque no perteneces a ese grupo social. Hay diferentes grupos, están los que se las dan de populares, aunque nadie los conozca, según ellos son los

populares. Si me siento cerca de ellos, por lo mismo de ser... de verme así [Miguel voltea e indica su playera rota de un costado y los tenis desgastados que lleva], me empiezan como que, a excluir. Empiezan a ponerse algo pesados, de hacer comentarios o indirectas, o llegan y dejan su mochila junto a mí, o mueven mis cosas ligeramente. ¡Sí hay ese desprecio! También hay una banca de metaleros, había una de raperos, las mesas de ajedrez, ¡ahí están los que juegan Yu-Gi-Oh!, Magic Card, todo ese tipo de cartas. Detrás del edificio S igual está otro grupo de frikis. Hay unos que por el edificio D se adueñaron de la banca, pero no sólo de la banca sino del pasillo, y a veces tienes hasta que rodear para pasar. No te dejan pasar entre escaleras y banca. Es algo molesto, porque no se mueven.

Cuando le preguntamos ¿Qué hacía en la banca normalmente? Y ¿cuánto tiempo permanecía ahí? Destaca que ya llevaba tiempo formando parte del grupo que se reúne en esa banca y que para él era donde mejor se la pasaba en el CCH porque puede practicar malabares con sus amigos. Menciona que ahí nadie lo cuestiona, nadie lo regaña, y nadie se mete con él. Insiste en que no hace nada malo, puesto que no se droga y casi nunca bebe:

Todos mis amigos son de la banca, a todos los conocí en el CCH [...] Nosotros hacemos malabares, se organizan torneos en el plantel, o algunos amigos ya se salen y semaforean⁶³. [Entrevistador: ¿Hacen malabares todo el día?] Sí, o platicamos, jugamos cartas, contamos historias, cantamos... Aunque, no todos los días son como lo mismo, cada uno tiene diferente dinámica. Por ejemplo, unos amigos tienen una bandita, entonces iban a tocar, ese día dijimos ¿quién va? Y nos lanzamos... Íbamos jugando en el metro, y ya llegamos ahí, empezamos a cantar y a bailar, fue muy padre. Otras veces, nos vamos a tomar... a veces lo hacemos aquí, atrás del [Edificio] L. Hay tres lugares para tomar, “El K”, “El L”, o canchas.

⁶³ “Semaforear” consiste en salir a los cruceros viales para hacer malabares frente a los automovilistas en el tiempo que dura la luz roja del semáforo. En ese tiempo hacen suertes con los malabares y, poco antes de que cambie la luz de rojo a verde, pasan por las ventanas de los autos para recibir alguna moneda. Varios de estos jóvenes realizan dicha actividad como una forma de obtener un ingreso, y otros tantos lo hacen para estar en compañía de sus compañeros.

Obviamente puedes tomar en otro lado, pero corres el riesgo de que te tuerzan⁶⁴. También puedes fumar o drogarte. Aparte de eso, que está mal [risas], vamos a... no sé, Parque Tezontle a comprar cosas, comida, o a dar el roll... No hay como una rutina para salir con los amigos, lo que surja en el momento [...] Aquí todos nos llevamos bien. Puedes llegar con cualquiera y hablar de tus cosas y todos te van a escuchar, aquí te vamos a aceptar y te vamos a apoyar. No como algunos de mis compañeros de clase o profesores, que me dicen: “Es que ya aplícate”, “Ya entra a tus clases, ya no fumes, ya no, ya no...”

Para Miguel estar en la banca significa sentirse acompañado por sus compañeros, identificado con otros más que, como él, tampoco quieren entrar a clase, o hacer tareas. Consideran que no asistir a clases y acumular materias reprobadas está mal, pero confían que en algún punto podrán remediar su situación. “¿Qué prisa tienen de que acabemos en tres años?” Interrumpe la entrevista entre risas otro integrante de la banca, amigo de Miguel. La banca significa para estos jóvenes aceptación y empatía, identidad y pertenencia a un grupo.

En conversación con *los de la banca* las materias y los contenidos curriculares prácticamente desaparecen, se vuelve algo de lo que no se habla, o de lo que no se quiere hablar, porque les aburre, o les molesta; pero también porque les apena y lo evaden, a pesar de formar parte de sus preocupaciones. Recuperan en cambio situaciones en las que algún profesor los sacó del salón porque se la pasaban platicando, o porque nunca llevaban la tarea, o bien, prefirieron dejar de entrar al no entender los contenidos, subrayando por lo general que era el profesor el que no sabía enseñar. Sin embargo, y a pesar de los sentimientos negativos asociados con su situación académica, algunos manifiestan una alta valoración de sí mismos y de sus capacidades, destacando que sus desencuentros con las clases y los profesores mantienen relación con su falta de voluntad por entrar a clase. Así lo menciona

⁶⁴ La expresión “que te tuerzan” hace referencia a que sean descubiertos por personal de la UNAM, conocidos entre los estudiantes como: “jurídico”, “jurásico”, “tus tíos”, “los puercos”, entre otras expresiones. Son personal que en determinada situación podrían solicitar a los estudiantes su credencial, e iniciar un expediente en su contra, que bien puede merecer desde un llamado de atención, una sanción administrativa, e incluso su expulsión de la institución. A pesar de ello, muchos estudiantes prefieren “jugársela”, como ellos dicen, luego de considerar que “realmente tienes que hacer algo como que muy grave para que te expulsen”.

Leonel, estudiante de 2do semestre de CCH Oriente, e integrante de uno de los cubos tomados en el plantel:

Yo creo que [los profesores] me ven como una persona muy floja, pero muy capaz. Suelo saltarme mucho las clases, y por lo regular no hago tareas ni nada de eso, pero, sí, yo soy de esas personas que pueden pasar la materia en las últimas dos semanas. Ahora sí que salvar el semestre. Porque, o sea, soy como te digo, más que nada flojo, pero soy una persona que cuando entra a las clases se da a notar, los maestros me piden que participe y doy mi opinión. Soy de los primeros que participan, los primeros que saben los temas, pero yo creo que me ven como la persona de: “Si entrara a sus clases sería uno de los mejores alumnos de la escuela”, yo creo que así me ven.

“Salvar el semestre” es una expresión recurrente entre los estudiantes de CCH, que da cuenta de una multiplicidad de estrategias que permite la institución para remediar su situación académica al cierre de evaluaciones parciales o finales. La aparente “confianza” de los estudiantes de poder regularizar materias reprobadas al final de un ciclo no es del todo infundada, puesto que cuentan con la posibilidad de rendir exámenes extraordinarios, acreditar por cursos sabatinos, recursar materias (pudiendo inscribir hasta dos asignaturas por semestre), o bien, mediante el PAE, el cual consiste en la presentación y acreditación de cursos intensivos que comprenden 40 hrs. de instrucción divididas en 10 sesiones cada una. Estos cursos, con tres periodos en el ciclo escolar, están pensados para estudiantes de 5to y 6to semestres que adeudan entre una y seis asignaturas -o más-, con el propósito de apoyar a su egreso de CCH.

La amplia gama de posibilidades para regularizarse habla del alto nivel de reprobación que se vive en la institución, siendo por lo general los estudiantes de los últimos semestres de *las bancas* quienes principalmente echan mano de estas opciones, y quienes conocen mejor su funcionamiento. El día a día de lo que ocurre en *las bancas* nos habla del desencuentro de varios estudiantes con el bachillerato en su dimensión curricular, destacando que, aunque pudieran encontrarse todo el día en los planteles bien pueden no entrar a ninguna

de sus clases, desarrollando otras actividades que califican como placenteras en la compañía de sus amigos(as) y/o novio(a). Desde la perspectiva de varios jóvenes, la vida juvenil se muestra como contraria e incompatible con la vida escolar. La primera representa espacios de libertad y de encuentro; en cambio la vida escolar responde al deber ser que se les propone desde el mundo adulto. Ambas dimensiones se muestran como contrapuestas pero mezcladas. En la escuela las normas y códigos que orientan las acciones de los estudiantes igualmente se entrelazan por canales formales e informales que los jóvenes encaran desde diferentes discursos y estrategias.

b) Aquí todos somos iguales, pero unos somos más iguales que otros. La escuela como espacio de diferenciación

La escuela es percibida por los estudiantes tanto como un espacio de socialización como de sociabilidad, sus relaciones están marcadas por el desarrollo de fuertes vínculos con sus compañeros que terminan por convertirse en amigos entrañables dada la convivencia diaria, además de que varios comparten intereses y aspiraciones similares, muchos de éstos orientados por la socialización escolar. Ello contribuye a que los planteles sean percibidos por los estudiantes como espacios seguros al interior, en donde disfrutan estar y compartir⁶⁵. Sin embargo, entre los estudiantes se estructuran criterios de clasificación que operan como mecanismos de diferenciación, los cuales recuperan orígenes sociales, formas de pensar, consumos culturales y de esparcimiento distintos. “Estar juntos en la escuela” no implica necesariamente que “convivan en la escuela”, también está la posibilidad de que “cohabiten” en un mismo espacio escolar, pero que sus biografías y experiencias escolares sean muy distintas.

Buena parte de la identidad de los jóvenes que asisten a la escuela se nutre de la experiencia escolar concreta en su cotidiano, al hacer comunes ciertos valores y códigos

⁶⁵ Cabe destacar que esta percepción corresponde al registro de las observaciones en campo realizadas entre 2016 y 2017, sustentada además en los datos estadísticos obtenidos en la (EEBUNAM, 2014). Todo esto, previo a la serie de hechos violentos sucedidos al interior de los planteles de bachillerato y de rectoría desde el 3 de septiembre de 2018.

culturales con sus amigos, con quienes además comparten preferencias y gustos que fortalecen sus vínculos. A través del trabajo de campo observamos que lo usual era que estos intercambios sucedieran entre estudiantes con rasgos sociales más semejantes entre sí. Para ejemplificar esto último, recuperemos nuevamente el caso de Lisseth, de la ENP 7. Para Lisseth es muy importante el grupo de amigas que hizo en la preparatoria, las conoce desde el primer día que ingresaron al plantel y su paso por el bachillerato siempre lo han hecho juntas. Así lo destaca en su entrevista:

En cuarto [año] conozco a mis amigas desde el primer día, o sea, mis mejores amigas de la prepa que estuvieron conmigo en cuarto y quinto. Ya en sexto nos separamos porque entramos a Áreas distintas, o por los salones y horarios. [Entrevistador: ¿No te llevabas con el resto de tus compañeros?] Pues la verdad no, o sea, si tenía muchos compañeros, pero amigos, amigos, no. Si nos invitaban de que “ay, vamos acá y allá”, pero como que me encontré con niñas iguales a mí. O sea, que tampoco la Prepa 7 era su primera opción, que no les gustaban los alrededores, también así medio miedosas como yo, entonces como que ninguna era de decir: “ay, ¡sí! Vamos a tal fiesta...” A la única fiesta que fui fue a la de mi graduación. [Entrevistador: ¿No fuiste a ninguna fiesta en toda la prepa?] No, bueno, o sea, con los de la prepa no. Luego entre mis amigas nos decían tengo una fiesta de mis amigos de por mi casa, y entonces ya iba a fiestas, pero con ellas... y mis papás también estaban más tranquilos de que fuéramos a fiestas como más de nuestro círculo. Ya en sexto fue diferente porque ya no estábamos juntas, entonces ya cada una tuvo que hacerse de otras amigas, o compañeras [...] No se me hace difícil hacer amistades, pero si como que de repente no me siento muy cómoda, porque luego como que no tengo mucho en común con los de acá [estudiantes de la ENP 7].

La ENP 7 es un espacio de encuentro en diferentes aspectos para Lisseth y sus amigas. Sin embargo, optan por salir poco de la prepa dado que consideran inseguras sus intermediaciones. Para ellas la calle no forma parte de sus espacios de sociabilidad, si se reúnen fuera lo suelen hacer en casa de sus padres, o en reuniones con amigos que no son de su plantel. Lo usual es

que sus padres las lleven o recojan de la prepa en automóvil, o que las acompañen o queden de verse en el metro; mantienen un itinerario regular que va de sus casas a la prepa y de la prepa a sus casas. Son jóvenes de clase media que comparten gustos y aficiones semejantes; asisten a un plantel y a un turno no deseados, pero van regularmente a clases y comparten la aspiración de estudiar en Ciudad Universitaria.

Para Lisseth y sus amigas estar juntas en la escuela les permite convivir y acompañarse en un espacio en el cual han aprendido a estar, pero no del todo deseado por ellas. Mención aparte les merecen sus profesores, a quienes en su mayoría califican como buenos; con un alto nivel académico. Lisseth y sus amigas siempre realizan sus trabajos en equipo, estudian juntas para los exámenes finales, conversan de chicos, grupos musicales y de marcas de ropa que les gustan.

No le caemos bien a unas en la prepa... Nos dicen: "las divinas", porque sólo nos juntamos entre nosotras y casi no hablamos con nadie. Dicen que somos unas mamonas y unas fresas y que nos creemos la gran cosa... no falta la que nos inventa que le bajamos el novio y hasta nos amenazan... Un día una tipa horrible hasta se me paró en frente, en medio del patio, diciéndome que dejara a su novio en paz... Él es mi amigo y juega americano, platicamos luego por Facebook y de repente lo veo entrenar y platicamos... la cosa es que la tipita esta se puso celosa y ya me quería golpear... Por esas cosas mejor sólo nos juntamos entre nosotras.

A pesar de estar juntos en la escuela, surgen rivalidades entre grupos. Muchas veces producto de los mecanismos de diferenciación que hacen patentes las desigualdades sociales entre los estudiantes, generando tensiones y conflictos en el espacio escolar que redundan en desencuentros y distancia social con sus compañeros en particular y, en ocasiones, con la escuela en general.

A pesar de las diferencias, las fiestas suelen ser un tema de conversación que circula de boca en boca por los pasillos de las prepas y los CCH, de las cuales se comenta largamente en la semana, sea sobre los preparativos, o bien, sobre lo sucedido en ellas. Las fiestas son importantes en el bachillerato. Para muchos jóvenes ser invitado representa aceptación e

inclusión a un grupo. Pero no todas las fiestas son iguales, hay algunas que son calificadas por los estudiantes como “muy destructivas”. Se trata de reuniones con un gran número de jóvenes, que suelen ser organizadas por estudiantes egresados, o por estudiantes irregulares que cuentan con más de tres años en el bachillerato y que han aprendido a hacer un *modus vivendi* organizando fiestas. Son fiestas que se realizan aproximadamente cada mes y son muy comentadas por buena parte de los estudiantes. Así lo narra Ana, estudiante de 3er año de ENP 6:

Cuando entras a la prepa estás en esa búsqueda de no sé quién soy; ni qué quiero, ni qué voy a estudiar; necesito gente de mi edad que me comprenda, porque estoy pasando por un momento muy difícil de mi vida, y mis papás dicen que estoy loca, pero no lo estoy. Eso en cuarto y quinto... bueno, tal vez no tan así, pero ya andas viendo que tus compañeros ya van a fiestas, y ya toman en serio..., y que ya es distinto a la secundaria. Y entonces empiezas a escuchar de la fiesta destructiva que organizan los de sexto [año], la fiesta de “La narco fosa”. Decían que era una fiesta super destructiva que organizan los egresados de prepa en un salón, sin nada, o sea, alquilan el puro salón y entonces venden boletos. Empieza la preventa de boletos en \$60, luego pasan tres días y la suben a \$70, luego a \$80, llega el momento en que los boletos de narco costaban \$100, y pues cada quien lleva su alcohol y se ponen muy mal... Llegas y todo mundo va con ánimos de destrucción, compran 1000 botellas, 1000 cajetillas de cigarros, llegan con la mota... Empieza como a las 4, o 5 [p.m.] los de la tarde obviamente no van a la escuela, y van a la narco fosa. El lugar se llena y llega el momento en que ya no puedes ni moverte, porque aparte no éramos sólo de prepa 6, o sea, iban de prepa 2, los del CCH, de la Salle, del Tec... pero ni la música está padre, porque ponen como reguetón, punchis-punchis, o sea, como en un antro. Todo el mundo se besa con todo el mundo, toman fotos besándose, hay gente que termina muerta, bueno no muerta, pero en calidad de bulto, y obviamente eso es el tema de toda la semana, pero fiestas y alcohol hay todas las semanas, y muchos se la viven en el desmadre.

Los estudiantes no dejan de ser jóvenes al concluir las clases. Las sociabilidades que ahí construyen se prolongan en otros espacios, y los intercambios sucedidos fuera son retomados en la escuela. Sea a través de lo que publican en sus redes sociales digitales, o lo que sucede en la escuela, las inmediaciones y en las fiestas, la vida juvenil tiende a subordinar la vida escolar; entremezclándose códigos que identifican como comunes entre los estudiantes de una misma institución educativa. En las fiestas los jóvenes se reconocen por ser de la misma prepa o del mismo CCH, incluso mantienen su adscripción de *estudiantes de la UNAM* frente a los estudiantes de otras instituciones; ahí suelen mirarse más como iguales que cuando están dentro de sus planteles. En las fiestas también se desinhiben, experimentan con el alcohol y drogas para ganarse el reconocimiento de sus amigos, y como una manera de diferenciarse de aquellos que prefieren “pedir perdón” en vez de “pedir permiso”. Todas estas experiencias, aunque sucedan fuera de la escuela, no dejan de formar parte de la experiencia escolar. Y, en el caso de Ana, las fiestas de este tipo representan un espacio de experimentación, algo por hacer y conocer de lo que se comenta en la escuela. Para Ana esta no es una actividad recurrente, al contrario, fue algo que la sacó por un momento de la rutina de las clases, y a la que quiso asistir, porque también iban a estar amigos suyos de las escuelas privadas cercanas.

Otro tipo de fiestas son las que organizan los porros. Al igual que en las anteriores, circula el alcohol y las drogas mientras la gente baila y se divierte, pero en este caso la entrada es más bien por invitación, repartiéndose una parte de los boletos entre los miembros de los grupos porriles. Angélica es estudiante de CCH Vallejo y es novia de un miembro del grupo porril Tres de Marzo. Así nos comenta su experiencia en una de estas fiestas, llevada a cabo al norte de la Ciudad:

[La fiesta] fue en una bodega enorme, había un montón de grupos [de porros], pero que yo conociera sólo eran los de la FEN [Federación Estudiantil Naucalpan] y los del Tres de Marzo. [...] [¿Cuánta gente calculas que había en el lugar] Uy, pues no sé... ¿quinientos? ¿mil? No sé... pero era un lugar enorme, y se veía lleno por todos lados. La verdad es que sí se veía bien chido que todos trajeran sus jerséis... y que empezaran a cantar las porras. [...] es más o menos una fiesta normal, sólo que sí se siente un ambiente más rudo... Afuera había un montón de patrullas y yo le decía

a [mi novio]: “oye, ¡aquí nos van a abaratar estos puercos!” Él nomás se rio y me dijo: “no te preocupes, ellos nos tienen más miedo a nosotros que nosotros a ellos” [...] La música si está chida, ponen reggaetón, o luego es cumbia... la cosa es que se pueda bailar y pasarla bien. [...] Lo que no me gusta es cuando se ponen pesados con el alcohol, o de intensos y empiezan con el slam, porque no falta el que sí se emputa y empiezan durísimo los madrazos [...] en las fiestas las pláticas muchas veces van sobre cómo estuvo la iniciación⁶⁶ de alguien, de qué tanto lo madrearon. O de si alguien del grupo está bien conectado con [algún político de] la delegación, o de cómo se ponen estúpidos con las drogas y el chupe que se meten... Ya después de la fiesta, en la escuela me preguntan que cómo estuvo..., y hasta hay chavas, y chavos, que me tienen miedo... que porque dicen que soy porro [risas de Angélica].

Angélica está recursando materias. Tiene 19 años y es el quinto año que permanece en el CCH. Vive en un barrio popular, colindante con el Estado de México, con su madre, dos hermanos, sus tíos y un primo. Conoció a su novio hace poco más de dos años, cuando él, junto con otros miembros del grupo porril al que pertenece, estaban *taloneando*⁶⁷ a unos estudiantes de nuevo ingreso. Angélica no está muy de acuerdo con las actividades que realiza su novio, y no ha querido formar parte del grupo porril, pero dice que acompañada de ellos se siente segura e incluida. A diferencia de su novio y de sus amigos, ella sigue estudiando y procura aprobar las materias que adeuda. Para ella el bachillerato significa la posibilidad de “mejorar como persona” y de “entrar a la universidad”. Sin embargo, a diferencia de la gran mayoría de los entrevistados, considera esto particularmente difícil:

⁶⁶ Una “iniciación” representa un rito de paso para formar parte de los grupos porriles. Existen distintas formas de iniciación, una de ellas puede darse cuando los miembros del grupo golpean al unísono al que está por iniciar. Esto llega a durar algunos segundos, dependiendo del tiempo definido por el grupo. En este proceso los iniciados pueden salir con huesos rotos y narices fracturadas, además de recibir contusiones y varias laceraciones. Otras formas de iniciación son definidas por el grupo de porros, entre las cuales puede estar el asaltar y/o golpear a un desconocido en la calle, pero siempre las iniciaciones están ligadas con alguna forma de violencia. Cabe destacar que las iniciaciones terminan luego de que el grupo de porros considera que el iniciado ha ganado su respeto, consiguiendo su lugar como uno más dentro del grupo.

⁶⁷ “Talonear” significa exigir dinero a los estudiantes elegidos arbitrariamente por los porros en la escuela, o en las inmediaciones de los planteles. Es abiertamente una forma de robo, que usualmente sufren los estudiantes de primer ingreso al desconocer este tipo de prácticas. Su función es más bien intimidatoria hacia los estudiantes y para mantener la presencia del grupo en los planteles.

“Claro que quiero estar en la universidad y todo eso... tener mi título y ser una chingona, pero la neta es que quién sabe... a veces pienso que vengo acá más por costumbre que por otra cosa”.

A pesar de que sus aspiraciones académicas son bajas, desea terminar sus estudios de bachillerato para contar con el título, ya que lo considera como lo mínimo “para salir adelante”. Angélica comenta que no le gusta estar en su casa porque “allá siempre son problemas” con su familia, por eso prefiere asistir al CCH vallejo desde temprano, aunque no tenga clases, y regresar a su casa hasta tarde. En ocasiones, opta por entrar a taller de fotografía “por gusto y para distraerme”, y otras prefiere estar con sus compañeros y amigos del plantel “pasando el rato”. Para Angélica, la vida juvenil en la escuela representa un motivo importante para seguir asistiendo al bachillerato. Está presente su deseo de acreditar sus materias y conseguir su título, pero, a diferencia de otros estudiantes irregulares entrevistados, en ella no está la premura por exigirse académicamente para continuar con los estudios superiores. En su discurso existe esta aspiración, pero no modifica demasiado sus prácticas para que esto suceda.

En las entrevistas se pudo registrar que, como Angélica, varios jóvenes pasaban largas horas en los planteles antes o después de sus horarios de clase para no tener que estar en casa con sus familias. En sus narraciones recurrentemente hacen referencia a familias desestructuradas, carenciadas y con poca comunicación entre sus miembros. Enfatizan la ausencia del padre, figura gris que en caso de conocerlo suelen reprocharle su incapacidad para asumir el papel de proveedor y jefe de familia. Al no encontrar en casa un espacio adecuado en el que deseen estar, estos jóvenes comúnmente buscan refugio en la escuela, a través de sus amigos y compañeros.

c) La escuela como espacio de acogida

La escuela corresponde a una estructura de acogida en tanto que cuenta con la potencialidad de atemperar las contingencias y situaciones de crisis que surgen en la vida cotidiana. Para hacer esto requiere de una serie de condiciones materiales y transmisiones culturales que contribuyan en la inserción y reconocimiento social de los jóvenes. Duch (2002) afirma que

la calidad de la relación que se construya en determinadas estructuras como la familia, la sociedad, la religión y la escuela resultan determinantes en la capacidad de agregación de los sujetos para enfrentar su presente y su futuro. En este sentido, la escuela puede ser pensada como una forma de encuentro cuando ésta significa un espacio de acogida que permite el desarrollo operativo de las aspiraciones de los jóvenes; donde la oferta de la institución escolar no concluya en lo curricular, sino que incluya espacios de participación para el desarrollo de actividades deportivas, recreativas, culturales y de ocio. Por el contrario, cuando los estudiantes asisten a una institución educativa, plantel y/o turno no deseados, pueden experimentar sentimientos de rechazo, desconfianza e incertidumbre, correspondiendo con diversas formas de desencuentro.

Pero la escuela no puede ser un espacio de acogida por sí sola, la vida juvenil resulta fundamental para entender este significado. Podría decirse que los compañeros(as) en la escuela forman parte de las condiciones dadas en la institución educativa. No se pueden elegir, así como tampoco se pueden elegir las instalaciones y la disposición de los edificios en el plantel. Pero lo que sí se puede elegir -hasta cierto punto- son los amigos(as) y los novios(as). La convivencia que construyen los jóvenes en el bachillerato responde a un complejo entramado de relaciones en donde encuentran la comunicación, solidaridad y apoyo que muchas veces no consiguen en el seno familiar. La escuela se presenta recurrentemente para ellos como un espacio al que prefieren estar en vez de la casa, o la calle. En este sentido, la escuela cumple una función socializadora que va más allá de lo curricular, al acompañarse de actividades que ocurren en la escuela, tales como: conciertos, obras de teatro, exposiciones, competencias, entre otras actividades vistas de manera positiva por los estudiantes.

Los lazos de amistad y de noviazgo que ahí suceden nutren la dimensión subjetiva desde la cual los jóvenes comparten y se orientan por valores, normatividades y aspiraciones semejantes, de la mano de determinados códigos, identificaciones y experiencias que los cohesionan y dotan de sentido a su hacer en la escuela; en tanto estructura de acogida que posibilita su integración social. Las situaciones que ocurren entre amigos(as) y novios(as) en la escuela se configuran culturalmente, desarrollándose en un tiempo y espacio concretos;

estructurando aprendizajes y valoraciones que van modificando u orientando su forma de pensar.

Recuperemos el caso de Roy, estudiante de la ENP 7. Roy tiene 18 años y combina sus estudios con el trabajo desde los 15. Ha tenido que trabajar desde esa edad para mantenerse económicamente luego de salir de la casa de sus padres. Fue una edad complicada para él, llena de cambios e incertidumbres, contribuyendo a su decisión de interrumpir sus estudios de secundaria por dos años. Pasado ese tiempo, terminó sus estudios en la modalidad abierta e ingresó a la ENP 7. Para Roy ingresar a un bachillerato de la UNAM fue un gran logro, que recupera con orgullo:

“entré a la UNAM yo solito, hice mi examen y me gané mi lugar... [Desde el inicio] esta prepa me llamó bastante porque todo lo puedes hacer aquí. Por ejemplo, soy alguien que le encanta hacer ejercicio, entonces aquí puedes estar en lucha; puedes estar en tae Kwan do; puedes estar en básquetbol... en el anexo hay atletismo; fútbol; entonces me da muchas alternativas [...] Cuando tengo horas libres me voy a las canchas, ahorita está el torneo de la prepa de fútbol y he estado viniendo... En la prepa puedo hacer ejercicio, estudiar y leer bajo un árbol y eso me gusta bastante. En la prepa como que me enseñé a leer como hábito, y siempre ando con un libro en la mochila. Nada en particular, agarro lo que me encuentro y lo leo [...] Acá mis compañeros me miran como raro, como señor... porque tengo 18 y soy el más grande de la clase, y en el trabajo es al revés, ahí estoy con gente mayor que yo. Allá no puedo ni leer, ni tengo amigos de verdad. Acá tengo amigos con los que todavía puedo ser inmaduro y hacer tonterías [...] Es muy pesado estar trabajando y estudiando, pero, aunque venga todo desvelado, me gusta venir [...] echo la reta con mis amigos, voy a clase... y, aunque me siento medio agüitado porque voy a tener que quedarme otro año, mis compas me echan la mano y me cuentan cómo son las facultades y sus carreras, me dan ánimos, y presión al mismo tiempo para querer alcanzarlos.

La socialización y sociabilidad en la escuela con el grupo de amigos, en buena medida, es posible gracias a que ésta es concebida por los estudiantes como un espacio de acogida y como centro de relaciones y experiencias significativas. En el caso de Roy la escuela significa la posibilidad de dar continuidad a un proyecto de vida que pensó truncado cuando interrumpió sus estudios en la secundaria, corresponde además a un espacio diferente al del mundo adulto que enfrenta en el trabajo. A pesar de los problemas que vive en su cotidiano al combinar estudios y trabajo, la escuela le permite la posibilidad de reconciliarse con su juventud y de aspirar a estudiar en la universidad con sus amigos que recién egresaron, quienes han animado en él su deseo por desarrollarse a sí mismo. Gracias a la convivencia con sus amigos en la escuela, logró establecer vínculos afectivos desde los cuales construir arraigo, y “ponerse metas” para tratar de imponerse sobre el flujo de la vida.

La escuela para varios de estos jóvenes representa un remanso de la vida social, uno en el que se desarrollan vínculos comunicativos más eficientes en comparación con los de la casa, la calle o el trabajo. En la escuela las relaciones que se establecen entre los amigos orientan situaciones de aprendizaje que van estructurando sus trayectorias, sea a través de lo compartido en *la banca*, o bien, apoyándose para mejorar su rendimiento escolar. Para muchos de ellos la prepa o el CCH fue el primer lugar en el que escucharon un cuarteto de cuerdas tocar en vivo, la declamación de una poesía, o que aprendieron a nadar y a formar parte de una experiencia colectiva que, en ocasiones, logró suspender por un momento las desigualdades en sus biografías.

La vida juvenil recupera la calidad de los vínculos sociales que se construyen en la escuela a través de sociabilidades juveniles en movimiento, ubicadas en contextos específicos y con jóvenes heterogéneos. La vida juvenil como significado se configura a través de los códigos que surgen de la convivencia cotidiana entre los estudiantes, quienes hacen del espacio escolar un territorio juvenil, no exento de tensiones y conflictos, en donde desarrollan formas de comunicación propias, diferentes a la que llevan a cabo en otros espacios como la familia, la calle o el trabajo, y también distintas a las que sostienen con los adultos. Esta comunicación

se caracteriza por ser más horizontal y cercana para abordar sus propios problemas como jóvenes y como estudiantes.

En la convivencia con los amigos(as) y novios(as) en la escuela los jóvenes se reconocen a sí mismos, ensayan y producen identidades, comportamientos y formas de pensar; se acompañan y descubren atributos y carencias comunes con sus grupos de pertenencia, al tiempo que van desarrollando formaciones sociales distintas al interior de un mismo bachillerato. En el marco de estas sociabilidades se distinguen valores, normas, aspiraciones y prácticas que los relacionan con la socialización escolar recibida, describiéndose como diferentes formas de encuentro y desencuentro, dependiendo de las situaciones y de los sujetos concretos que las experimentan. La socialización escolar y las sociabilidades juveniles presentes en la escuela se articulan y tensionan en un proceso dinámico que forma parte importante de la construcción de sus subjetividades.

En tanto que la escuela también constituye un espacio social para la búsqueda de sentido para los jóvenes entrevistados, ésta es vista por ellos a manera de encuentro cuando, por ejemplo, a través de sus lazos de amistad y de noviazgo son capaces de apoyarse en lo curricular y en lo extracurricular; para acompañarse, reforzar su autoestima y orientar sus decisiones; para asumir nuevas responsabilidades; para reorientar sus trayectorias; y para definir nuevas formas de pensar y de pensarse en el mundo.

De desencuentro, cuando los intereses, prácticas y tiempos juveniles no resultan compatibles con las normatividades escolares que les propone el mundo adulto; cuando en sus sociabilidades se presentan sensaciones de reproche y de angustia al sentirse desorientados para imaginar y configurar su futuro, luego de haber subordinado lo curricular en su paso por el bachillerato.

En el registro de las sociabilidades juveniles se da cuenta de cómo los jóvenes valoraron la capacidad de participar en diversas actividades extracurriculares, desde las cuales construyeron significados alternativos para relacionarse con la escuela. A través de la convivencia cotidiana fue posible identificar diversos procesos formativos que se incluyen

dentro de la experiencia escolar, en donde también se enfatizaron las diferencias entre los dos subsistemas de este bachillerato.

4.5. El bachillerato como espacio de formación

Los estudiantes no sólo hacen del espacio escolar un territorio para la vida juvenil, la función formativa sigue siendo parte fundamental de la experiencia escolar. La socialización en la escuela también es particular de cada institución, en las distintas opciones educativas los jóvenes recuperan normatividades, valores, tradiciones e identidades escolares. En el caso del bachillerato de la UNAM -dadas sus características de bachillerato universitario-, buena parte de la socialización escolar es vista por los estudiantes como un tipo de instrucción que les permitirá la posibilidad de incorporarse a los estudios superiores, pero también recuperan de su formación en la escuela la adquisición de cultura general; una formación para la vida; y un tipo de instrucción que los distingue frente a los estudiantes de otros bachilleratos.

En este apartado se procura recuperar la configuración de códigos culturales asociados con la función formativa, o de instrucción en la escuela, presentes en los entrevistados, enfatizando los significados atribuidos a su formación escolar. En este sentido aquí queremos recuperar cuatro aspectos que resultaron particularmente relevantes: a) La formación escolar en la UNAM, b) El gusto por estudiar, c) La relación con los profesores y d) Contar con una cultura general.

a) La formación escolar en la UNAM

Ya en el primer apartado de este capítulo se habló sobre el significado: “el bachillerato como medio para llegar a la Universidad”. Dicho significado no sólo se sustenta en la vinculación institucional que mantiene este bachillerato con la Universidad Nacional, además de las ventajas que proporciona para alcanzar los estudios superiores, tales como el pase reglamentado. Los contenidos curriculares, el prestigio de la institución y la orientación formativa que ofrece, también favorecen la disposición por una formación preuniversitaria

en los estudiantes, así como en el resto de los actores escolares que la integran. Tanto en el CCH como en la ENP la mayoría de los estudiantes mantienen una alta valoración por la formación escolar recibida, así como por la orientación universitaria que la acompaña.

Si bien es cierto que el Plan de estudios del bachillerato de la UNAM reconoce una orientación propedéutica, también incluye la opción formativa para la incorporación al mercado laboral de sus egresados. Sin embargo, en ninguna de las entrevistas los jóvenes ponderaron alguna opción de adiestramiento práctico y técnico por encima de la opción de los estudios profesionales. Sin importar su condición económica, la tradición escolar en casa, condición de actividad, o sexo, los estudiantes de bachillerato de la UNAM mantienen aspiraciones universitarias e incluso, en algunos casos, llegaron a menospreciar Los Estudios Técnicos Especializados que ofrece la institución (antes conocidos como: opciones técnicas), describiéndolos como: *“una opción muy mediocre... si ya estás en la UNAM, nadie se quiere quedar sólo con la prepa”* (Grupo 6, estudiantes de 2do año, ENP 9), o como una opción de rescate *“para quien ya de plano tiene que trabajar”* (Grupo 2, estudiantes de 2do año, CCH Naucalpan).

No obstante, junto a los aspectos negativos en las entrevistas también se destacaron un conjunto de percepciones y comentarios positivos respecto de Los Estudios Técnicos Especializados, calificándolos como un elemento adicional a su formación: *“por lo menos al salir ya cuentas con algo para entrar a trabajar”* (Gustavo, CCH Azcapotzalco), o bien, dichos estudios son interpretados como parte de los conocimientos prácticos adquiridos al egreso: *“yo digo que están bien, porque sales y puedes decir que sabes hacer algo... no que en cambio con el puro certificado [de bachillerato] nadie te contrata porque prácticamente no sabes hacer nada”* (Laura, CCH Azcapotzalco). Pero en ambos casos, como en otras opiniones semejantes, las percepciones sobre los estudios técnicos se mantuvieron como un adicional a la formación recibida, y por debajo de los estudios universitarios. Este tipo de narraciones deja ver la lectura que la mayoría de los estudiantes entrevistados de este bachillerato universitario realizan sobre su formación, así como ciertos códigos compartidos para percibir y valorar una formación distinta a la propedéutica.

b) El gusto por estudiar

Más allá de una lectura instrumental que orienta los estudios de bachillerato para alcanzar los superiores, para algunos estudiantes existe un honesto gusto por aprender y desarrollar nuevos conocimientos en la escuela. Para estos jóvenes la formación recibida en el bachillerato de la UNAM usualmente está ligada a la formación superior, pero no sólo consideran al bachillerato como “algo por lo que hay que pasar para llegar a la Universidad”, también valoran positivamente su actual formación académica en el bachillerato. Así lo comenta Alfredo, estudiante con 21 años del turno vespertino en el CCH Vallejo:

Me gustan mis clases. Para mí un día ideal en la escuela son los días que aprendo más, los días que tengo mis clases completas y los profesores no faltan. No es por nada, pero soy muy bueno en cálculo y física. [...] También me gusta venir, la escuela es en sí agradable y los maestros son muy buenos, la mayoría. Los que me han tocado son buenos, excelentes; algunos aburridos, pero en general puedo decir que he aprendido mucho y que la escuela es buena [...] Sí he reprobado materias, pero no reprobé porque quisiera, sino porque he tenido problemas [personales] que no me han dejado venir, o terminar los cursos. [...] Estudiar aquí fue mi segunda opción, yo había puesto la preparatoria 2 porque tengo amigos en la Facultad [de Ciencias] que decían que estas dos escuelas [la 2 o el CCH Vallejo] la que sea... me iban a ayudar para prepararme bien y entrar a la Facultad de Ciencias y estudiar Física. [Entrevistador: ¿tus amigos estudian física?] No, ellos estudian actuaría. Básicamente por ellos sigo estudiando. Ellos me dijeron que hiciera el examen para entrar a la prepa, porque saben que a mí me gusta estudiar y no querían que lo dejara; me ayudaron a estudiar para el examen de ingreso y me dijeron qué opciones meter. [Entrevistador: ¿tu familia no te apoya con tus estudios?] Ahora ya han cambiado... digamos que ni me apoyan, ni me lo impiden... y mis hermanos dicen que es una pérdida de tiempo, que seguir estudiando y estar acá es una pérdida de tiempo... la verdad estoy mejor aquí que en mi casa. Yo quiero estudiar física, primero porque me gusta mucho y, también porque quiero

alcanzar a mis amigos en la Facultad. [...] A mí me gustaría seguir estudiando y pienso que lo que me enseñan aquí es bueno y me va a ayudar...

Alfredo no cuenta con una trayectoria educativa regular. Su ingreso al CCH lo hizo a los 18 años, luego de sortear distintos problemas familiares que influyeron para que interrumpiera sus estudios de la secundaria al bachillerato, uno de ellos era que en casa valoraban más que trabajara en vez de que siguiera estudiando. Su padre es zapatero y su madre se dedica al hogar, tiene dos hermanos más jóvenes que él, pero ya no viven en casa con sus padres. Ambos dejaron la escuela desde la secundaria, y cuando Alfredo habla con ellos frecuentemente le reprochan que siga estudiando, más aún su deseo por estudiar física, carrera que desconocen pero que no dudan en calificar como una pérdida de tiempo todavía mayor que el destinado a los estudios de bachillerato. El regreso a los estudios para Alfredo en buena medida se lo debe al temor de sus padres, quienes no desean que siga los pasos de sus hermanos menores, relacionados con actividades ilegales. En este sentido, la escuela para sus padres aparece como un lugar capaz de alejarlo de los riesgos de la calle y de las malas compañías.

Para Alfredo asistir a la escuela significa un espacio de formación de donde obtiene conocimientos nuevos y la oportunidad de seguir estudiando, actividad que disfruta y le permite aspirar a entrar a la Universidad. Para Alfredo estudiar física significa también “estudiar lo más difícil”, que para él representa una forma de reconocimiento social y una manera de diferenciarse de su familia y de algunos de sus compañeros, a quienes califica de “vagos”. El gusto por estudiar para Alfredo responde a su necesidad de saber; de responderse preguntas y conocer más. Para Alfredo, así como para otros jóvenes entrevistados, el gusto por resolver una ecuación, luego de haber fallado en varios intentos, o de entender un contenido, representa para él una sensación de logro difícil de obtener en otros espacios. En su caso, refugiarse en la identidad de ser un buen estudiante le permite fortalecer su autoestima, luego de haberse rezagado frente a sus compañeros de generación y de haber pasado por problemas emocionales, en donde la constante era la carencia económica, así como la urgencia por conseguir trabajo y llevar dinero a casa. En su entrevista también se deja ver a la escuela como un espacio de acogida, en la cual depositar las esperanzas de futuro

para superar su condición social. La experiencia universitaria de sus amigos impulsa sus aspiraciones, quienes representan para él un camino a seguir y con quienes se puede “hablar de cosas serias, de cosas importantes”, que aprenden en la Universidad y comparten con Alfredo.

c) La relación con los profesores

Los profesores son sin duda el rostro cotidiano de la institución para los estudiantes. A lo largo del trabajo de campo se pudo observar que, en todas las referencias asociadas con la vida escolar en los planteles, los profesores estuvieron presentes en las narraciones de los entrevistados. Para bien cuando, por ejemplo, los estudiantes dijeron lograr comprender algún contenido difícil gracias a un profesor “que sí enseña bien”; o para mal, cuando los calificaron de “faltistas”, “barcos”, “arrogantes” o “autoritarios”. En cualquier caso, la figura del profesor estuvo relacionada con su trabajo en el aula, la impartición de contenidos curriculares, las tareas, exámenes y calificaciones; pero también con los consejos sobre la elección de carrera, la orientación sobre alguna guía temática para presentar un extraordinario, e incluso para conversar con ellos sobre diversos temas extracurriculares y de apoyo. Es en el intercambio diario de los estudiantes con los profesores y compañeros que se crean y reproducen buena parte de las normatividades, valores y reglas no escritas de la formación escolar.

Lo usual es que el carácter de la relación entre profesores y estudiantes en el bachillerato de la UNAM sea más bien horizontal, tanto para la ENP como para el CCH, aunque pareciera enfatizarse en este último, debido quizá a una filosofía pedagógica menos rígida y tradicional, fomentando la participación del estudiante y propiciando experiencias de enseñanza-aprendizaje más próximas entre los actores. En general, la percepción sobre los profesores por parte de los estudiantes es buena, destacan la adecuada preparación académica de la mayoría, la vocación de servicio, y la posibilidad de acercarse a ellos para hablar sobre algún problema. No obstante, esto no impide que en lo particular también existan percepciones negativas sobre los profesores.

En opinión de los entrevistados, los buenos profesores son aquellos que “saben poner límites” a los estudiantes, pero sin ser autoritarios; saben desarrollar “clases amenas y entretenidas sin dejar demasiadas tareas o lecturas”; al mismo tiempo son “exigentes” con su grupo, pero siempre dispuestos a prestar atención y asesoría personalizada; cercanos y receptivos a los problemas de sus estudiantes. Un buen profesor para los jóvenes entrevistados es, fundamentalmente, el “que sabe enseñar” siendo “entretenido” y no el “que dice que sabe mucho, pero no sabe enseñar”.

Del lado de los malos profesores, o los que “no saben enseñar”, están aquellos que “no explican más de una vez, ni resuelven dudas en clase”; son los que llegan al salón y “le dan su clase al pizarrón y tapan los ejercicios con su cuerpo”. Ahí los estudiantes suelen ubicar a algunos profesores de matemáticas, física y química. A este tipo de profesores se les percibe como distantes, que no se preocupan por las dudas, opiniones, o si entendieron o no los estudiantes. A juicio de los entrevistados, esos son los profesores con quienes más reprueban, destacando en la mayoría de los casos que no fue tanto por su desempeño como estudiantes, sino porque los profesores “no saben enseñar”; motivo por el cual algunos optan por salirse, abandonar la clase y esperar a mejor suerte en los finales, extraordinarios, y otras formas de “recursamiento”, o bien, a otro profesor “que sí sea bueno”. Los malos profesores para los entrevistados son aquellos que “no tienen ganas de dar clases”; que “sólo van por el dinero”; y, además, “faltan mucho”; pero, sobre todo, son los autoritarios “que sólo ellos saben cómo califican”.

Buena parte de los atributos y falencias que los jóvenes identifican en sus profesores corresponden al estilo particular de éstos para llevar la clase, y qué tanto conectan con las emociones y temas de interés de los jóvenes. En las entrevistas la autocrítica sobre su desempeño como estudiantes fue menor en comparación con las críticas a sus profesores. La culpa de las malas decisiones escolares tomadas usualmente aumenta hasta los últimos semestres, o año del bachillerato, cuando la suma de materias reprobadas y bajas expectativas por salir en tres años resultan un tema más recurrente en sus conversaciones.

En las percepciones en torno a los profesores aparecieron algunas diferencias entre subsistemas, para los estudiantes de CCH un buen profesor no sólo fue aquel que sabía enseñar, sino que también los “enseña a pensar y a analizar”; mostrándose más críticos de una formación de corte enciclopedista, así como de formas tradicionales de evaluación como los exámenes, en donde lo usual es que memoricen contenidos. En el caso de los estudiantes de la ENP, acostumbrados a una educación más tradicional, las críticas estuvieron encaminadas a que sus profesores fueran claros respecto de la forma de evaluar desde el inicio del curso; que les dejaran menos tarea y poder contar con un poco más de tiempo entre clase y clase para relajarse, socializar, comer algo y distraerse un poco.

Cabe señalar que, si bien los estudiantes comparten un conjunto de percepciones respecto de lo que para ellos representa un buen profesor, o uno malo, poco o nada conocen de la realidad de sus docentes. Temas como la carga laboral que rinden día a día, las condiciones de trabajo en las que se encuentran, o sus problemas particulares no estuvieron presentes. Para la mayoría de los entrevistados, sus profesores deben esforzarse en motivarlos, ser próximos, receptivos y preocuparse por su desarrollo académico.

A pesar de que en las narraciones de los estudiantes de CCH se hacen frecuentes señalamientos a favor de una educación activa, pocas veces coincidieron -tanto los estudiantes de CCH como los de ENP- en que el proceso de enseñanza-aprendizaje parte de la responsabilidad compartida entre profesores y estudiantes, recargando buena parte de dicha responsabilidad en el docente. Para los estudiantes una buena clase es aquella en la que el profesor desarrolla prácticas pedagógicas efectivas, capaces de fomentar el aprendizaje y retención de los contenidos, relacionando lo visto en clase con situaciones y problemas prácticos en la vida de los jóvenes. Una manera de ilustrar esto se registró en casos como el de Evelyn, estudiante de 3er año del turno matutino en el CCH Naucalpan:

Más que nada, [quisiera que el profesor] nos platicara la clase... pero con sus conocimientos, lo que él sabe... o sea, que no se apoyara tanto en un libro o que no nos empezara a hablar de otros temas y de otros autores, porque luego se van... [haciendo alusión a que los profesores divagan en sus explicaciones en clase, al

recuperar otros autores] *que nos hable de lo que es de la materia... pero cosas que él haya estudiado, que sepa de memoria y que nos lo platique, para que realmente nos intereseamos y queramos saber más [...] Me gusta cuando un profesor da la clase y empieza a relacionarla con cosas que nos pasan, o que nos interesan, pero que lo sepa hacer bien. [...] Sin que nos dejara lecturas o esas cosas. Pero, sobre todo, que te enganche. ¿De qué sirve que sepa mucho si aburre?*

Tener una clase aburrida es un claro motivo de desencuentro escolar para los entrevistados. Cuando las clases son aburridas, los profesores faltan, improvisan, o muestran desinterés por sus clases, estudiantes como Evelyn dicen ir perdiendo interés en la escuela:

“Yo antes era del cuadro de honor en la secundaria, pero acá bajó mi promedio a siete [...] A mí me tocaron puros [profesores] que parecía que no sabían nada, a mis otros compañeros y amigos sí les enseñaron muchas cosas, cosa que a mí no, por ejemplo, el profesor de historia nos ponía puras películas de Chaplin, o sea, puras películas todo el curso y nosotros firmábamos nuestra asistencia para ver películas... No nos enseñaba nada... nos pidió un libro y nunca vimos ese libro y cuando hacía exposiciones de algún tema se quedaba dormido... [al final de la materia] la calificación la dio contando [las firmas de] asistencia. Acá los profesores faltan mucho, como que les vale... hay unos que no, y que sí son buenos, pero a mí me han tocado unos muy malos...”

Evelyn adeuda varias materias y hace lo posible por acreditarlas a tiempo para entrar a estudiar pedagogía en la FES Acatlán, su mayor preocupación escolar es mantener un promedio mínimo de 7.5, para asegurar su lugar. Para ella sus estudios en el bachillerato significan, como para la mayoría de sus compañeros, la posibilidad de seguir estudiando en la Universidad. Pero, a diferencia de otros estudiantes, Evelyn desea continuar estudiando para no tener que “buscar un trabajo”, en caso de no ingresar a pedagogía, optaría por la carrera de comunicación, o bien, una a la que pueda ingresar con su actual promedio. Ha resuelto así esta situación debido a que sus padres le dijeron que, en caso de no continuar con los estudios, debería buscar un trabajo. Frente a esta situación, ella prefiere seguir estudiando,

luego de considerar que los trabajos a los que pudiera incorporarse no le agradan; además de asociarlos con una remuneración baja “... *para eso, mejor sigo estudiando*”.

Comenta que busca profesores que la motiven a entrar a clase, siendo entretenidos, puesto que profesores como el de historia ha tenido más de uno, y en varias ocasiones decidió no seguir ingresando a clases porque “*de por sí no aprendía nada*”. Evelyn demuestra un franco desencuentro con la escuela debido a que no le gustan las asignaturas, ni varios profesores que ha tenido. Tampoco suele dedicar mucho tiempo al estudio y se ha ido acostumbrado a aprender y a pasar exámenes de oídas, de ahí su gusto por profesores amenos, que le sepan “platicar la clase”.

En el trabajo de campo fue posible corroborar que casos como el de Evelyn no son aislados, en donde la falta de disciplina y dedicación a los estudios suelen estar asociados con asignaturas y contenidos considerados por los estudiantes como poco prácticos, impartidos por profesores calificados de aburridos. Sin embargo, algunos entrevistados insisten en asistir a la escuela no tanto por su deseo de aprender, o de continuar con los estudios superiores, sino porque se sienten bien en la escuela; mejor que en sus casas; mejor que en la calle. Además de considerar que sin certificados académicos su incorporación laboral sería aún más difícil.

Pero tampoco faltaron estudiantes que destacaron la labor de sus profesores al inculcar en ellos el hábito de la lectura; la capacidad de debatir con mejores argumentos, haciendo un mejor uso de la información luego de discriminarla y analizarla; de participar en clase y también de aprender a escuchar; de construirse opiniones mejor informadas y de enseñarles a resolver problemas desde diferentes posibilidades de solución. Es importante subrayar que este tipo de hábitos y habilidades aparecieron referidas tanto en los estudiantes del CCH como en los de la ENP, pero en el caso de los de CCH hubo un mayor registro de técnicas y métodos pedagógicos orientados a fomentar una participación más activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, las cuales dijeron ser bien recibidas por estos últimos, haciéndolos sentir parte de una formación escolar diferente en comparación con la oferta de otro tipo de bachilleratos.

En particular, de las técnicas y métodos pedagógicos utilizados por los profesores, destaca la alta valoración de logro que dijeron haber experimentado algunos estudiantes –en mayor medida los de CCH- luego de, por ejemplo, haber conseguido resolver una ecuación complicada a través de alguna forma de solución distinta a la inicialmente mostrada en clase. Mediante la promoción de formas alternativas, o laterales, para la resolución de problemas por parte de los profesores, los estudiantes dijeron haber desarrollado mayor interés sobre los contenidos aprendidos, así como cierto gusto por aprender más al respecto. Dicho sentimiento de logro fue también lo que permitió a muchos estudiantes entrevistados una mejora sustancial en sus calificaciones, fomentando en ellos la idea de compromiso con sus estudios; de hacerlos sentir capaces de mejorar y de conseguir sus metas escolares.

d) Contar con una cultura general

Contar con una mayor cultura general en comparación con estudiantes de otros bachilleratos resultó un código compartido entre los estudiantes de la UNAM. En la percepción de estos jóvenes asistir a este bachillerato los hacía portadores de una formación escolar y tradición distinta, en comparación con hermanos, amigos y otros familiares que habían cursado o que en ese momento cursaban este nivel educativo.

A lo largo de las entrevistas se registraron distintos planteamientos sobre las valoraciones respecto de la formación educativa recibida en el bachillerato de la UNAM, buena parte de los jóvenes destacaron la relevancia de contar con una formación integral, capaz de compaginar su formación escolar con la artística y cultural; otros enfatizaron su solidez formativa al haber cursado materias y contenidos temáticos de carácter teórico que dijeron no se impartían en la misma proporción a estudiantes de otros bachilleratos; mientras que los estudiantes del CCH subrayaron aspectos particulares de la filosofía pedagógica de este subsistema, considerándolos positivamente. En conjunto, para la mayoría de los entrevistados el común denominador que hacía su formación distinta estaba en la posibilidad de adquirir una cultura general, considerada por ellos mismos como necesaria para los estudios superiores. Así lo describe Sandra, estudiante de 3er año del turno vespertino de la ENP 9:

[...] *En comparación con los estudios que yo tengo y los de mi hermana, no pues es que estaba en una escuela un poco diferente [...] La verdad es que veo un poco mejor la educación que yo tengo. Sí, porque a ella le faltaron varias cosas importantes de aprender. [En clase] nosotros también vemos lo que pasa en México con la política, con la economía, problemas sociales y, pues, creo que eso es muy importante ¿no? Saber lo que pasa a tu alrededor, en tu país... pero pues ni mi hermana ni otros amigos en otras escuelas vieron ese tipo de cosas. Siento que aquí nos dan una cultura general que en otros lugares no, además de prepararnos para la carrera.*

Los estudiantes entrevistados son conscientes de la orientación propedéutica de su bachillerato y confían en que la formación recibida será la adecuada para su futuro desarrollo académico. En sus planteamientos, la adquisición de mayor cultura general aparece como una forma de diferenciación en la que subyace la aspiración de convertirse en profesionistas, colocando en segundo orden la posibilidad de la especialización técnica como opción formativa.

Recordemos que la idea de inculcar una “cultura universal” en los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria surge de los gobiernos liberales de Juárez y Lerdo de Tejada, al enfatizar el carácter enciclopedista en los planes y programas de este tipo educativo. Educar en la “cultura universal” correspondía entonces a la consigna de “preparar a los estudiantes para la vida”; y “para ser alguien por sí mismo en sociedad”. Resulta interesante que esta idea asociada a la formación escolar de este bachillerato se mantenga presente actualmente, a través de la adquisición de una mayor “cultura general”, la cual es vista por los estudiantes, además de un sello distintivo en la formación del bachillerato de la UNAM, como la oportunidad para conocer diferentes áreas de conocimiento desde las cuales consigan empatar sus habilidades y preferencias con la elección de estudios profesionales. Un ejemplo de esto puede observarse en un fragmento de la entrevista con Mónica, estudiante de 1er año de la ENP 9 del turno vespertino:

[Yo espero de] *la escuela, los profesores y todo, que me eduquen, que me enseñen muchas cosas que yo no sepa, que me orienten a lo que quiero estudiar, o sea, como carrera. Que logren decirme, entre todas las materias que llevo, cuál es la que más me gusta, para saber que quiero hacer cuando sea grande.*

La confianza en la formación escolar por recibir, para descubrir la vocación profesional, se acompaña de la percepción “aprender mucho de todo”, aceptando que así deben ser las cosas en el bachillerato, para luego “estudiar lo que tú quieras, y aprender a lo que sí te vas a dedicar”, usualmente visto por los estudiantes de 1er año en un futuro más lejano, uno en el que surgirán nuevas responsabilidades y espacios de mayor autonomía.

La predilección por un esquema tradicional, basado en una abundante carga de materias y horas de clase para educar en la “cultura universal”, se ha mantenido vigente en la vida académica de la ENP y, aunque con un enfoque distinto, basado en la necesidad de “educar para la vida, en la vida y para la convivencia con los otros”, para los estudiantes del CCH la formación escolar también incluye la adquisición de cultura general en miras a los estudios superiores; correspondiendo así con un código común y distintivo de la formación escolar recibida en este bachillerato universitario.

En el significado clave: “El bachillerato como espacio de formación” tanto los jóvenes estudiantes de CCH y de la ENP presentaron la articulación de algunos códigos comunes tales como una “valoración positiva de su formación educativa” y del “alto nivel académico de la mayoría de sus profesores”, ambos aspectos usualmente asociados con el “prestigio de la institución” y con la “identidad de pertenencia” en los entrevistados al formar parte de este bachillerato universitario.

Los estudiantes consideran que los conocimientos y habilidades escolares obtenidos en su paso por la escuela les serán útiles para incorporarse a los estudios superiores; además de contar con una cultura general que los hace distintos de otros estudiantes de bachillerato. En general, la consigna *ir a la escuela para ser alguien en la vida*, recuperada de la definición

decimonónica de los estudios preparatorios, es vista por los entrevistados a través de su formación en el bachillerato como una manera de superar su condición social; de obtener reconocimiento social y familiar; junto con la capacidad de desarrollar autoestima y confianza en sí mismos.

Otro elemento relevante para entender al bachillerato como espacio de formación tiene que ver con la necesidad por parte de los entrevistados de diferenciarse de sus padres al apostar por su educación y superar con ello las condiciones de base observadas en sus familias de origen. Si bien es cierto que la mayoría de los estudiantes cree firmemente en que una mayor formación escolar corresponderá a mejores formas de incorporación social y laboral, algunos de ellos son conscientes de que mayor formación educativa no es garantía de nada, pero reiteran la permanencia en la escuela como la mejor estrategia dados los pocos canales -formales e informales- de incorporación a los que podrían aspirar en su presente.

La gran mayoría de los entrevistados consideran fundamental la oportunidad de continuar los estudios superiores en la UNAM -principalmente los de menores recursos-, ponderan de su formación en el bachillerato el haber obtenido habilidades integrales para la vida, como tener la oportunidad de aprender a nadar, o de practicar otros deportes; estudiar otro idioma; aprender a tocar un instrumento musical; expresarse mejor en público; entre otros aspectos particulares que les han permitido desenvolverse mejor en distintos ámbitos. Asimismo, subrayan que gracias a la formación recibida lograron expandir sus horizontes y desarrollar capacidades nuevas, como la de contar con una mejor apreciación artística, así como el desarrollo de gustos estéticos más complejos, además de formarse una visión crítica del mundo que los rodea, la cual consideran -con mayor énfasis en los estudiantes de CCH- los distingue frente a otros jóvenes.

Como parte de la formación curricular, los estudiantes de ambos subsistemas señalan que es en el bachillerato donde adquirieron un mayor grado de autonomía para decidir sobre su formación, permitiéndoles mayor libertad para ir orientando sus trayectorias académicas; haciéndose más responsables de su proceso formativo. En este sentido, las valoraciones sobre los profesores que fomentaron el desarrollo de su autonomía y responsabilidades, tratándolos

como jóvenes preuniversitarios y realizando labores más de acompañamiento y asesoría sobre sus dudas, resultaron más positivas en comparación con aquellos profesores que los trataron y calificaron como “niños”, a los cuales había que dirigir y enseñar de todo. Frente a este último posicionamiento los entrevistados usualmente reaccionaron calificando a estos profesores como “autoritarios” y “arrogantes”, recordando en los jóvenes el conflicto generacional con los adultos y la imposición de juicios, normas y criterios por el simple hecho de ser mayores que ellos.

Cuando esta relación de poder entre profesores y estudiantes se describía como tensa y conflictiva, usualmente se hicieron patentes diversos desencuentros, en donde era común que los estudiantes se refugiaron en actividades extracurriculares con otros jóvenes, estructurando entre ellos formas de comunicación y actitudes personales mediante las cuales marcaban distancia con sus profesores y, al mismo tiempo, en entrevista con algunos profesores se hizo evidente la división que estos últimos hacían entre los “buenos estudiantes” y “los que no asisten”, o “los que se la pasan en las canchas y los pastos”, sin mayor autocrítica respecto de su práctica docente y sobre si ésta pudo haber incidido o no en la percepción de los estudiantes sobre su clase.

Este tipo de desencuentros entre profesores y estudiantes, en donde a través de sus percepciones pareciera que cada uno ve por sus intereses y necesidades sin pensar y considerar al otro; además del abierto desconocimiento por parte de los jóvenes-estudiantes de las autoridades en los planteles, hace patente la existencia de un sentimiento de comunidad escolar débil, siendo promotor del desarrollo de conflictos entre los actores en los espacios escolares. Dicho desencuentro, además de ir en detrimento de los valores promovidos al interior de la institución, va generando desconfianza entre actores, principalmente en la relación jóvenes y adultos, formando parte del conjunto de normatividades, valoraciones y reglas relacionadas con la socialización escolar.

4.6. El bachillerato como espacio de inclusión que reconoce la diversidad

En el trabajo de campo fue posible observar diferentes expresiones de inclusión entre los estudiantes, entendiendo aquí por inclusión a la capacidad por parte de los jóvenes en la escuela para incorporar la diversidad. Ello corresponde a una lectura en donde la escuela posibilita un marco cultural de significado en el cual los individuos pueden expresar sus ideas, identidades, preferencias y formas de expresión con un margen más o menos amplio de libertad.

Este ejercicio de libertad responde a lo que Charles Taylor (2006) concibe como la posibilidad de autorrealización de sí mismo, al desarrollar la vida que uno desea vivir, en consonancia con un determinado espacio sociocultural capaz de dar soporte a la diferencia. Para Taylor, la vida de las personas corresponde a una “narración social” creada de manera conjunta con los otros, mediante el flujo de interacciones que van construyendo el mundo en el que vivimos, a manera de un “entorno negociado”. El resultado de dicha negociación es concebido por Taylor como reconocimiento. El reconocimiento, al provenir de los otros, es un generador de la identidad que contribuye a la imagen que tenemos de nosotros mismos y a que ésta siga siendo reconocida por los otros. En consecuencia, existe una interdependencia entre la formación de la identidad y el reconocimiento como una negociación que se va construyendo en la vida social.

El bachillerato como espacio que reconoce la diversidad responde a una formación extracurricular compartida en la UNAM, producto de interacciones cotidianas entre los actores y proclive a la construcción de un contexto en donde se reconocen y aceptan las diferencias, fomentando con ello espacios escolares participativos, más democráticos, plurales y socialmente enriquecidos, haciendo patente la heterogeneidad entre los estudiantes, así como del resto de los actores que integran la escuela.

Si bien es cierto que dentro y fuera de las aulas de este bachillerato universitario persisten manifestaciones de discriminación y de prejuicio entre sus miembros, destacando aquellas relacionadas con las diferencias en los orígenes sociales de estos jóvenes, es posible

afirmar que el reconocimiento a la diferencia en este bachillerato goza de mayor aceptación en comparación con otros espacios sociales.

Una de las formas de encuentro más afortunada que pudimos registrar en campo, tiene que ver con la libertad de los estudiantes para expresar abiertamente su orientación sexual en la escuela, sin ser objeto de discriminación o de reprobación. A decir de los estudiantes, dicha libertad les ha permitido desarrollar un sentimiento de inclusión y de autorrealización en el espacio escolar que incluso han tratado de llevar a otros ámbitos, en ocasiones con mayor fortuna que otras.

Al interior de los planteles fue posible observar con cierta frecuencia demostraciones de afecto entre jóvenes del mismo sexo, tales como besos, caricias y acompañarse de la mano por los pasillos, explanadas y jardines de los planteles. Dichas manifestaciones de afecto se tradujeron en expresiones de libertad para estos jóvenes, siendo reconocidas por los estudiantes de último año como parte del entorno escolar al que están habituados, mientras que para los jóvenes de primer ingreso esto supuso un cambio cultural por incorporar, en comparación con las costumbres que mantenían en la secundaria, en donde a juicio de la mayoría de los entrevistados, dichas manifestaciones hubieran supuesto diferentes formas de reprobación, burla y/o de sanción, tanto por parte de las autoridades como de los mismos compañeros.

Por otro lado, también en más de una ocasión, se observó que las manifestaciones de afecto cesaron en intensidad y frecuencia a las afueras de los planteles, “*porque afuera ya es otra cosa...*”, particularmente cuando los planteles se encuentran próximos a una iglesia, o a una primaria, en donde los juicios de los fieles, o de los padres de familia, suelen suscitar miradas, murmullos y, en ocasiones, expresiones de reprobación abierta hacia los jóvenes. A diferencia de estos y otros espacios, como el trabajo, e inclusive la familia, la escuela significa un territorio de mayor libertad que reconoce la diversidad. En el caso de José, estudiante de 1er año del turno vespertino de la ENP 5, se puede distinguir este significado atribuido a la escuela:

Mi novio estudia [su licenciatura] en la UVM [Universidad del Valle de México], hace poco más de un mes que estoy saliendo con él... vive cerca de mi casa y luego vamos juntos a su escuela, y de ahí nos vamos con sus amigos; o luego viene por mí aquí [a la ENP 5]. Me gusta mucho cuando estamos juntos, me hace sentir bien y me hace reír mucho. Me gusta cuando estamos en la escuela porque nadie se nos queda viendo, ni nos dicen nada. Fuera de la escuela hay lugares en los que te hacen sentir más incómodo [...] En mi casa no saben que tengo novio. Mi papá es muy estricto conmigo, no sé qué me diría si supiera que tengo novio. La verdad es que no tengo ni la confianza, ni ganas de contarle...

Para José, la escuela corresponde a un espacio de libertad en el cual puede expresar su afecto por su novio abiertamente, lo que a su vez se articula con los significados “la escuela como un espacio de acogida”, en tanto le permite expresar su preferencia sexual y sentirse seguro de hacerlo en dicho espacio, y como “territorio de la vida juvenil” al experimentar su sexualidad con otro joven del mismo sexo por primera vez, y poder compartir esta experiencia con sus amigos en la escuela. Cuando en su entrevista se le preguntó ¿cómo te ves a 20 años? Su respuesta fue:

Me veo ya con una carrera formal, o sea, haber estudiado algo... quisiera tener un negocio propio. También me gustaría tener una familia, pero no con un hombre, o sea, ahora estoy saliendo con uno, pero siento que esto es como una etapa de mi vida... ahorita estar con este chico, estar en el desmadre y pasarla bien, está bien. Pero no quiero estar así siempre... Yo sí quisiera estar con una mujer y, ¿por qué no? hasta tener hijos. [...] Me gusta que este tipo de cosas las puedo hablar con mis amigos... Antes yo no me sentía en la libertad de hablar así, pero ya estando aquí se me fueron quitando como que muchas telarañas, muchos tabúes...

José tiene 17 años y entró a la ENP 5 luego de haber cursado un año en una preparatoria privada. Decidió salir de la escuela privada en la que cursaba debido a problemas con sus profesores y compañeros, decía no encajar en aquella escuela, y optó por presentar el examen para ingresar a una preparatoria pública, luego de la negativa de su padre para pagar su inscripción en otro bachillerato privado. En el caso de José, el significado “el bachillerato

como espacio para la adquisición de mayor autonomía” se recupera a través de la mayor libertad que encontró en la ENP 5 para la toma de sus decisiones, así como de mayor autonomía, la cual le ha permitido desarrollar confianza en sí mismo y una comunicación más abierta y efectiva con sus amigos en el bachillerato.

En su entrevista también es posible observar un esquema más tradicional para su futuro, recuperando las normatividades y valoraciones propias del discurso adulto, con el cual mantiene un desencuentro en su presente, representado principalmente a través de su padre como una figura de autoridad con valores igualmente tradicionales, pero que José termina por incorporar en su narración como una forma habitual desde la cual pensarse y pensar sobre su futuro para encontrar sentimientos de seguridad e inclusión. A pesar de parecer contradictorio, esta lectura de su futuro le resulta particularmente importante ahora, cuando se encuentra negociando la construcción de su identidad personal, al tiempo que trata de empatarla con esquemas sociales que en el momento de la entrevista consideraba como “más aceptables”.

El caso de José ejemplifica la forma en que algunos estudiantes significan la escuela como un espacio de inclusión que reconoce la diversidad, destacando en algunos casos cuestiones muy concretas ligadas a la libertad y la búsqueda de sus identidades. Para José, su experiencia en este bachillerato corresponde a un espacio de libertad “para ser” que no había conocido antes, en donde sus preferencias sexuales son reconocidas sin tener que guardar las apariencias, o mentir, recreando la búsqueda de sí mismo en su paso por el bachillerato desde una nueva perspectiva.

“El bachillerato como espacio de inclusión que reconoce la diversidad” responde a diferentes expresiones de reconocimiento en la escuela, aquí, a manera de ejemplo, recuperamos sólo la diversidad de orientación sexual, como la libertad de los estudiantes para expresar sus preferencias en la escuela y que éstas sean reconocidas y aceptadas. Pero este mismo criterio, asociado con este bachillerato universitario, puede incluir diferentes expresiones de diversidad, tales como la cultural; la religiosa; de alguna discapacidad; y de género; entre

otras. En buena medida, dichas expresiones procuran ser canalizadas por este bachillerato desde una mirada institucional de inclusión, que suele ser incorporada por sus estudiantes como parte de su formación, y llevada a otros ámbitos.

En este aspecto en particular los actores que integran el bachillerato de la UNAM desarrollan un sentido de comunidad escolar proclive a espacios sociales constructores de libertad y de pertenencia, donde el reconocimiento de la diferencia se define como un código cultural aceptado y socializado; subrayando a la escuela como un espacio capaz de ofrecer a los jóvenes un contexto en el cual puedan encontrar arraigo y una experiencia de acogida, que fortalezca su autoestima y la capacidad de autorrealización.

Destaca del trabajo de campo la buena recepción de este cambio en comparación con la secundaria por parte de los estudiantes de primer ingreso, quienes valoraron positivamente el espacio de libertad que les ofrece este bachillerato al incorporar rápidamente este código cultural, así como la formación de valores asociados con el respeto y reconocimiento de la diversidad, como parte de la educación recibida en este espacio escolar.

Finalmente, es importante señalar que en este apartado sólo se recuperó el reconocimiento de la diversidad de orientación sexual en este bachillerato, luego de ser el que obtuvo mayor notoriedad en las entrevistas y observaciones realizadas. Sin embargo, esto no significa que otro tipo de expresiones de la diversidad no se hayan hecho presentes en las interacciones cotidianas y narraciones de los jóvenes estudiantes. Cuando se presentaron, el común denominador para abordarlas por parte de los estudiantes fue a través del reconocimiento y el respeto, pero esto no significa que las interacciones entre jóvenes y adultos en la escuela estén exentas de prácticas de intolerancia, discriminación y violencia frente a la diferencia; sólo que en sus narraciones no se hicieron presentes.

4.7. El bachillerato como espacio de encuentro para la formación y participación política

De entre las diversas formas de encuentro registradas en esta investigación, destaca la formación y participación política en la escuela como un aspecto particular de este bachillerato universitario. En los distintos planteles los jóvenes estudiantes se encuentran y se reconocen en sus diferencias; convergen entre una multiplicidad de ideas, valores, intereses y posiciones políticas semejantes y distintas.

Además de ser un espacio de encuentro para la búsqueda y construcción de la identidad propia en ese momento de la vida de los jóvenes, el bachillerato es también un lugar propicio para la formación del pensamiento político, y para la toma de posiciones respecto de diversos temas de interés en su presente. En el caso del bachillerato de la UNAM la formación y participación política adquieren un carácter especial, producto de una larga historia de tensiones y conflictos tanto al interior de la propia institución universitaria como en su relación con el Estado. Momentos como la reapertura de la Universidad en 1910; el movimiento de autonomía universitaria de 1929; así como los diversos movimientos estudiantiles y manifestaciones políticas que en esta universidad han sucedido a lo largo del tiempo dan cuenta de su relevancia como espacio político, en el que prevalece la diversidad de pensamiento y concepciones políticas por parte de los distintos actores que la integran.

En consecuencia, las características particulares de este bachillerato universitario colocan a sus estudiantes en la posibilidad de acceder a un alto grado de politización mediante las diversas interacciones sucedidas de manera cotidiana al interior de sus planteles. Es común que la lectura política proporcionada por sus profesores respecto de diversos acontecimientos de la vida nacional, así como del contexto internacional, sea materia de discusión en sus clases, y que entre los propios estudiantes se abra el debate y que éste continúe más allá del aula. Esto no quiere decir que todos los estudiantes mantengan un alto interés en la política, ni que en todos los planteles los estudiantes se organicen y participen de la misma forma. Existen planteles en donde la participación es mayor, como en los CCH

de Oriente y Azcapotzalco en donde las organizaciones estudiantiles cuentan con mayor presencia y la vida política al interior ha sido más intensa en los últimos años.

Es común que en las explanadas y otros espacios al interior de los diferentes Colegios y Escuelas las organizaciones estudiantiles lleven a cabo círculos de discusión política; que realicen cine-debates para abordar una determinada temática y entorno a ésta desarrollen una lectura política; que impulsen talleres de reciclaje; así como actividades artísticas con un alto contenido político. Además, en el marco de una coyuntura, es relativamente frecuente que los estudiantes desarrollen asambleas en las cuales los jóvenes ahí reunidos decidan, entre otros aspectos, sobre el paro, o no, de las actividades escolares.

En este caso es posible distinguir diferentes formas de participación política entre los jóvenes-estudiantes, por un lado, están aquellos que deciden formar parte de la votación, pero también los que mantienen un compromiso mayor y cuidan del cumplimiento del paro presentándose al día siguiente y asegurando las instalaciones; además de quienes se integran a las distintas comisiones que suelen formarse en torno a las asambleas; y quienes se convierten en los interlocutores de los estudiantes frente a las autoridades universitarias.

Producto de dichas interacciones, los estudiantes pueden desarrollar ciertas subjetividades políticas como parte de su formación en este bachillerato, reiterando que ello no necesariamente supone que el grueso de estos jóvenes mantenga un alto interés sobre temas políticos y se refleje en una mayor participación; sin embargo, es justo decir que, a diferencia de otro tipo de bachilleratos, el de la UNAM se presenta como un espacio de formación y de participación política distinto.

En investigaciones como las de Guerra Ramírez y Guerrero Salinas (2004) se ha registrado que las formas de participación -en un sentido amplio- a las que tienen acceso los estudiantes de bachillerato, muestran diferencias importantes en relación con la institución educativa en la que están inscritos; en tanto que el uso del tiempo escolar varía de institución en institución, dando cuenta de las diferencias respecto de la programación de las asignaturas, en donde la saturación de horas de clase, la carga académica, y las oportunidades de participación al interior de la escuela, pueden limitar o fomentar la posible participación de

los jóvenes en actividades extracurriculares. De esta forma, Guerra y Guerrero identifican propuestas de participación formales e informales; en el caso del CCH, consideran como formales aquellas organizadas y auspiciadas por la institución, tales como talleres, clubes, concursos y eventos deportivos, entre otros. Mientras que las propuestas informales corresponderían a las de carácter artístico y político organizadas por los estudiantes, que no son formalmente reconocidas por la institución.

En el caso de la formación y participación política de los estudiantes del bachillerato de la UNAM, encontramos que ésta también se desarrolla por canales tanto formales como informales, los cuales muestran diferencias en términos de cómo se construye la relación entre escuela, política y jóvenes-estudiantes. En lo que respecta a la dimensión formal, este bachillerato ha mantenido históricamente una orientación política hacia la formación ciudadana, como ya hemos revisado en esta tesis, la cual se ha visto reflejada en las últimas actualizaciones de sus planes y programas de estudio (CCH, 2012b). Por otro lado, recientemente la Secretaría de Educación Pública ha promovido la modificación y actualización de contenidos temáticos en el bachillerato, buscando con ello que el estudiante consiga una mejor comprensión y valoración de su entorno a través del enfoque por competencias (SEP, 2012), promoviendo la educación en valores de la vida democrática. En este sentido, tanto la perspectiva oficial, como la del bachillerato de la UNAM en particular, apuntan hacia la formación ciudadana en democracia.

A través de un enfoque transversal para la formación en valores y ciudadanía en sus asignaturas, el CCH procura, de manera formal, el fomento de valores democráticos de nuestro tiempo, tales como el pluralismo, la tolerancia y el respeto a la diversidad, entre otros, como parte de una formación integral que redefina el perfil de egreso de sus estudiantes (CCH, 2012b). Asimismo, tanto en el Colegio como en la Nacional Preparatoria, la construcción de ciudadanía forma parte de las actividades curriculares cotidianas al interior de las aulas, el ejercicio de apertura al diálogo, el debate, la toma de posiciones y el reconocimiento de las diferencias corresponde, en buena medida, con la formación escolar recibida en este bachillerato; la cual apunta hacia la participación política de los estudiantes desde el desarrollo de un pensamiento crítico.

Sin embargo, el problema con la formación política desde su cauce formal radica en que los contenidos curriculares propuestos pueden mantenerse en los confines del aula, sin que necesariamente transiten a otros ámbitos de práctica en el cotidiano de los estudiantes; generando un desencuentro entre la formación ciudadana que se promueve en la escuela y cómo es que ésta se vive y desarrolla en la vida de los jóvenes, tanto al interior como al exterior de sus planteles. En este sentido, la formación y participación política que se enseña en la escuela suele contrastar con las formas de participación informales que algunos estudiantes desarrollan en la misma.

En la mayoría de los planteles de bachillerato de la UNAM es posible identificar salones y cubículos ocupados por diversas organizaciones estudiantiles que no son reconocidas oficialmente por la institución, pero su presencia es asumida y normalizada por la comunidad escolar luego de años de permanencia, al grado que algunos directivos llegan a reconocer a sus integrantes como: “nuestros activistas”. Los espacios ocupados se distinguen fácilmente por los murales, pintas y carteles que recuperan símbolos políticos de izquierda y consignas de movimientos sociales que los integrantes de estas organizaciones consideran como legítimos.

Si bien es cierto que dichos espacios tomados no son reconocidos de manera oficial por la institución, algunas organizaciones estudiantiles desarrollan proyectos en las que describen su posicionamiento político, así como las actividades por realizar y las metas fijadas por ellos mismos. Dichos proyectos son entregados a las autoridades de los planteles, buscando con ello el reconocimiento oficial de su organización y procurando hacer legítima la toma de un salón, o espacio escolar.

Los jóvenes que se reúnen en estos espacios suelen ser estudiantes irregulares, que acumulan materias reprobadas y años en la institución, aunque también los hay regulares y con buen desempeño académico. Las actividades que ahí realizan son diversas, algunas de ellas son círculos de estudio o de discusión política sobre algún tema coyuntural que bien puede ser de interés nacional, o particular del propio del plantel; también desarrollan prácticas culturales, como performances, talleres de teatro, o de artes circenses (como los

malabares), entre otras, cuyos fines son artísticos y culturales, que pueden incluir contenidos políticos.

Un integrante de estas organizaciones es Leonel, estudiante del CCH Oriente, de quien ya habíamos recuperado parte de su narración antes en este capítulo (4.4. La escuela como espacio para la vida juvenil, inciso a). Leonel es un joven de 17 años, que cursa el 2do año del bachillerato en el turno matutino, adeuda varias materias y, en general, dice que no le gustan las clases, pero asiste diariamente al plantel Oriente. Frecuentemente se le puede encontrar en uno de los cubos estudiantiles, participando en las distintas actividades que desarrolla la organización de la que es parte, o bien, colaborando con organizaciones estudiantiles de otros planteles, o de la sociedad civil. Aquí un fragmento de su entrevista:

[Entrevistador: Cuéntame, ¿Por qué estudias?] *Estudio para subsistir, pero lo que me interesa es un cambio social. A mí en lo personal casi no me gusta el estudio [...] me gusta llevar lo que es una vida tranquila, no me gusta estar con la presión del trabajo, o el estudio. Me gusta estar más tranquilo. Estudio porque pues es el medio para subsistir, pero también me enfoco en las cosas que me gustan hacer, por ejemplo, estar aquí [en el cubo] y apoyar a los compañeros con sus proyectos.*

En el CCH encuentras una forma de trabajo muy distinta, porque al estar en la secundaria es todo muy cerrado, y aquí ya te empiezas ahora sí que, a codear con distintas personas que tienen tu misma ideología, tu misma manera de ver las cosas; cosa que en la secundaria pues no veías, o por la poca madurez no se podía... [...] a la hora de entrar aquí al CCH pues comencé a conocer a más personas que pensaban como yo, pero ahora ya conozco a más personas de [la Facultad de Estudios Superiores] Aragón, de la Prepa 2, Prepa 5, y se va haciendo una forma de trabajo más conjunta. Por ejemplo, aquí en el CCH Oriente también están compañeros de las Prepas, hay de Prepa 2 que vienen y nos ayudan con nuestros proyectos y nosotros con los suyos. Entonces se hace una forma de trabajo más colectiva, y se van aprendiendo muchas cosas con los compañeros.

Para Leonel, su participación en la organización estudiantil a la que pertenece cruza su experiencia escolar. Buena parte de su tiempo en el CCH Oriente lo dedica a la organización de las actividades que promueve su agrupación; dice disfrutar trabajar con estudiantes de otros planteles que también pertenecen a distintas organizaciones; e impulsa proyectos surgidos de estos grupos. Dichas actividades las ha desarrollado en paralelo con sus estudios, casi desde su ingreso al CCH. Al principio, dijo sentir curiosidad por el trabajo que se realiza en los cubos, lo que lo llevó a acercarse con los compañeros y, eventualmente, fue involucrándose cada vez más con esta agrupación, al tiempo que fue disminuyendo su asistencia a clases y acumulando materias reprobadas.

Las actividades que desarrolla con los compañeros del cubo significan para Leonel una convicción personal y una responsabilidad política compartida, que disfruta junto con compañeros de otros planteles que piensan como él. La formación y participación política para él también significan una forma de vida juvenil en la escuela; y el cubo, un espacio de acogida desde el cual va construyendo su identidad de una manera distinta, en comparación con la experiencia escolar que vive el grueso de sus compañeros de generación. Es a través de su paso por el trabajo en las organizaciones estudiantiles que ha ido definiendo decisiones importantes para su futuro, particularmente sobre sus aspiraciones universitarias:

Quiero estudiar en la UNAM, en la ENES de Morelia [Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia], la carrera de Ingeniería en Ecología. Esa carrera me interesa porque no me gustan los trabajos encerrados, o sea, un trabajo de oficina, estar todo el día metido en un lugar, no me gusta. Me gustaría estudiar esa carrera porque ayuda a la gente [...] Porque me gusta el cuidado del medio ambiente y quisiera dedicarme a eso. Además de que, quizá ahorita no se note, pero en unos años será de las carreras más demandadas y mejor pagadas; quisiera dedicarme a algo en lo que pueda ayudar a más personas, por eso es que me interesa [...] Me interesa mucho esa carrera porque es algo que de verdad quiero estudiar.

La decisión de estudiar la carrera de Ingeniería en Ecología es una decisión informada, acorde a los intereses de Leonel, mismos que guardan relación con algunas actividades en las que

participa, tales como el desarrollo de talleres de reciclaje y formar parte de círculos de estudio y discusión sobre temas de ecología que organiza junto con otros compañeros. A esto él lo denomina como “trabajo comunitario”, en tanto considera que, a través de estas actividades, logra generar conciencia social con sus compañeros del plantel respecto de la importancia del cuidado de la tierra y del medio ambiente, como un aspecto fundamental al cual decide dedicar su futuro profesional. En consecuencia, su decisión por estudiar Ingeniería en Ecología, así como su manera de pensar sobre diversos temas, y su deseo de colaborar profesionalmente con organizaciones sociales que compartan intereses similares, forma parte de la experiencia que ha vivido en su paso por el bachillerato a través de la organización estudiantil. Para Leonel, el bachillerato ha significado una forma de encuentro con la participación y organización política que se gesta desde estos grupos. Al igual que para la gran mayoría de los estudiantes entrevistados, en su narración prevalece el significado del bachillerato como un medio para llegar a la Universidad, a pesar de no contar con un buen promedio y de que no le gusta entrar a clases.

Para Leonel, la propuesta de formación y participación política que ofrece la escuela en su dimensión formal mantiene un desencuentro con la de las organizaciones estudiantiles, dado que en éstas la experiencia política se vive en el día a día, reclamando el involucramiento de los jóvenes, y haciendo de las actividades que realizan las agrupaciones un código compartido que da sentido a su hacer en la escuela. *“El cambio no lo vas a conseguir en las clases sacando dieces”*, afirma.

La relación que mantienen las organizaciones estudiantiles entre sí, así como con organizaciones de la sociedad civil, como es el caso de organizaciones preocupadas por el medio ambiente; del cuidado y atención de los animales -recolectando croquetas para perros en la calle-; de acopio de ropa y alimentos en caso de algún desastre natural, propicia un espacio para la formación política en la escuela, impulsando formas de organización que califican como “trabajo comunitario”, la mayoría de las cuales tienen que ver con acciones al interior de los planteles y, en menor medida, en apoyo a diversas causas sociales.

Por ejemplo, fue posible registrar la participación de estudiantes de bachillerato de la UNAM, pertenecientes a las organizaciones estudiantiles, apoyando en labores de acopio para los damnificados del temblor del 19 de septiembre de 2017 en la Ciudad de México. Activistas de los planteles, junto con estudiantes voluntarios que no formaban parte de las organizaciones, se sumaron a los esfuerzos de grupos sindicales, participando en la organización para llevar víveres y artículos de primera necesidad a las comunidades afectadas.

Por otro lado, también fue posible observar que uno de los principales motivos para participar en las organizaciones estudiantiles se debió al descontento frente a la inacción o falta de respuesta adecuada por parte de las autoridades, tanto universitarias como de otro tipo. Por ejemplo, el descontento individual y/o colectivo que manifestaron varias jóvenes frente a situaciones de acoso y violencia por parte de sus compañeros y de algunos profesores motivó que en los planteles las estudiantes se organizaran como colectivas feministas, o que se incluyeran en agrupaciones de este tipo. Dichas organizaciones, que en particular exigen el reconocimiento y revalorización de los derechos de las mujeres, y la garantía de su seguridad personal al interior y en las inmediaciones de las Escuelas y Colegios, han mantenido particular relevancia por medios alternativos de denuncia como las redes sociales -principalmente-, multiplicando acciones y actitudes políticas reconocidas por la comunidad escolar.

Entre las acciones de estas agrupaciones estudiantiles, además de salir a marchar para denunciar las injusticias de las cuales son objeto y apoyar causas que consideran legítimas, se han organizado en los planteles para llevar a cabo diversas formas de denuncia, en este caso, señalar a profesores y estudiantes como acosadores o agresores sexuales en los periódicos murales, o a través de carteles y tendedores que instalan en las explanadas, o a la entrada de los Colegios y Escuelas Nacionales; además de llevar a cabo *escracheos* virtuales en redes sociales y, en menor medida, realizarlos en los salones de clase, los cuales consisten en acciones intimidatorias que realizan las jóvenes, normalmente encapuchadas, denunciando con cánticos y consignas a algún profesor o estudiante que identifiquen como

un agresor, o que haya cometido algún tipo de abuso sobre ellas, o sobre alguna estudiante de la comunidad.

Más allá de la polémica que puedan suponer este tipo de formas de denuncia, lo cierto es que corresponden a medios alternativos de participación y acción política que actualmente se están desarrollando en los planteles de la UNAM, luego de que sus participantes consideran que las autoridades no están respondiendo adecuadamente a sus demandas, o bien, que han sido rebasadas, y eligen este tipo de manifestaciones políticas, las cuales también incluyen la toma de los planteles, como medios de denuncia legítimos que, como resultado, ha motivado a través de la presión a la institución, el desarrollo de protocolos institucionales de prevención, atención y respuesta frente a casos de violencia contra las mujeres; así como la destitución de profesores; y la denuncia pública de varios estudiantes y de otros actores escolares.

En cualquiera de los casos, estas acciones se corresponden con formas de participación política que estarían dando cuenta de la falta de confianza e identificación con las instituciones tradicionales en tanto que éstas se han mostrado incapaces para dar cauce y solución a sus demandas. En consecuencia, la socialización de este tipo de formas alternativas de participación en la escuela estaría revelando lógicas particulares de organización y de acción política que algunas jóvenes de este bachillerato se encuentran desarrollando.

Recapitulando, “El bachillerato como espacio de encuentro para la formación y participación política” recupera la decisión de involucrarse políticamente entre los jóvenes como un código cultural compartido para quienes participan en las organizaciones estudiantiles. Otro código que detonó la participación entre estudiantes fue el descontento, luego de haber sido objeto de algún tipo de agravio o agresión, tanto al interior de los planteles, como en sus inmediaciones.

Sea en el cara a cara en la escuela, o echando mano de las redes sociales digitales, los estudiantes de este bachillerato han impulsado diferentes formas de acción y participación

sobre diversos temas de su interés que trascienden el aula, como son: los derechos de las mujeres; de la diversidad sexual; la defensa del medio ambiente; los derechos de los animales; el derecho a no ser objeto de violencia en la escuela; la lucha contra las lógicas capitalistas y sus formas de explotación; además de expresar su descontento con las autoridades de sus planteles.

En este último aspecto fue posible identificar diversos desencuentros en la relación jóvenes-estudiantes y adultos-autoridades, destacando aquellos en donde los jóvenes describieron como autoritarios a los adultos en la escuela. Fue el caso de la negativa por parte de los directivos para permitir a los estudiantes realizar algún concierto al interior de la escuela, organizar torneos sin su supervisión, la utilización sin restricciones de instalaciones deportivas, intervenir un muro con grafiti o algún otro espacio escolar, entre otro tipo de demandas y manifestaciones realizadas por los jóvenes. En este tipo de situaciones el común denominador fue el choque entre jóvenes y adultos a través de la descalificación mutua.

Por otro lado, en mayor o menor medida, la relación de los jóvenes-estudiantes con la formación y participación política en este bachillerato corresponde a un elemento de identificación y de diferenciación en relación con otros jóvenes; además de permitirles acceder a temas y formas de expresión política desde las cuales marcar distancia con el mundo adulto y el de las instituciones tradicionales, sobre las cuales mantienen una alta desconfianza. Para estos jóvenes la participación pasa tanto por canales formales como informales, desde los cuales van construyendo una relación con lo político en el marco de sus interacciones cotidianas en la escuela.

En particular, si bien es cierto que el caso de jóvenes como Leonel, y de las estudiantes que han participado en agrupaciones feministas en el bachillerato de la UNAM, dan cuenta de cómo la escuela aparece como un espacio de encuentro con la organización y acción política; la participación para el grueso de estos estudiantes se mantiene baja, tan sólo 2.5 por ciento de los estudiantes encuestados en la EEBUNAM (2014) dijo formar parte de organizaciones o grupos políticos; y 8.8 por ciento dijo participar en alguna organización o grupo estudiantil.

Cabe mencionar que, si bien en el registro del trabajo de campo se consigna en las entrevistas que la participación en organizaciones estudiantiles mantuvo relación con las actividades aquí descritas, así como con el apoyo a diversas causas sociales, esto no necesariamente quiere decir que este tipo de organizaciones estudiantiles no mantengan otro tipo de intereses y relación con otras agrupaciones políticas, sólo que en nuestro trabajo esto no fue registrado.

Pese a que estadísticamente los jóvenes mantienen una baja participación política, de cara a la evidencia observada en campo, es posible afirmar que los estudiantes han desarrollado actitudes, acciones y formas de participación que dan cuenta de una honesta preocupación por su entorno; destacando que la formación política recibida en este bachillerato es marcadamente distinta en comparación con la de otras instituciones de EMS.

Conclusiones

En la presente investigación nos propusimos comprender la atribución de significados sobre la escuela por parte de los estudiantes de bachillerato de la UNAM, e identificar algunos de los principales encuentros y desencuentros en la relación jóvenes y escuela; para este propósito se utilizó la noción de (des)encuentro como una herramienta conceptual desarrollada en esta tesis, además de recuperar un enfoque relacional capaz de articular la mirada de la investigación educativa y de los estudios en juventud, subrayando la doble identidad de los actores como jóvenes y como estudiantes.

El objetivo fue reconstruir las acciones de los jóvenes-estudiantes con respecto a diferentes estructuras y códigos culturales, para explorar las configuraciones de significados y sentidos atribuidos a la escuela a partir del estudio de caso elegido. La tesis se sitúa en una visión no sistémica sino configuracional, de tal manera que las configuraciones de significado resultantes no se verificaron como hipótesis planteadas al inicio de la investigación, sino que se articularon desde las diferentes búsquedas descritas por los jóvenes, en donde se registraron relaciones de significado con intensidades distintas en sus narraciones, las cuales no estuvieron exentas de contradicciones, e incluso, en buena parte de los casos analizados en el trabajo cualitativo los significados aparecieron entre mezclados.

Esto se tradujo en la necesidad de construir teórica y empíricamente las configuraciones a través de un constante cuestionamiento al dato empírico, y de pensar las distintas relaciones entre jóvenes y escuela a través de una perspectiva que recupere tanto las dimensiones objetivas como subjetivas que intervienen en los contextos situados, a fin de obtener coherencia en la interpretación de una realidad en movimiento.

Pensar desde la configuración implicó una recuperación teórica y metodológica que partió de la relación individuo y sociedad enmarcada en una red de relaciones

interdependiente y dinámica; constitutiva de ciertas lógicas, razonamientos y prácticas que se corresponden con las posiciones ocupadas por los actores en determinadas situaciones y espacio social. A su vez, captar la realidad en movimiento obligó a trabajar las relaciones desde la categoría de *proceso* para inteligir la orientación de las búsquedas particulares de los jóvenes-estudiantes. Para este propósito se reconstruyeron las condiciones objetivas y las experiencias de los estudiantes a través de sus narraciones, además de contrastarlas y repensarlas a la luz de los datos históricos y estadísticos presentados en esta investigación.

Las configuraciones de significado aquí conseguidas no son definitivas, sino ilustrativas de ciertas búsquedas y (des)encuentros particulares que sirvan para problematizar y pensar nuevas configuraciones en otros espacios y situaciones concretas, que permitan lecturas individuales y de conjunto sobre la complejidad de la experiencia escolar, así como de las distintas búsquedas por parte de estos jóvenes. En este sentido, las configuraciones obtenidas constituyen una propuesta de conocimiento válida para ser problematizada en otras investigaciones, al trascender los estudios de caso analizados. El objetivo de su construcción fue el de captar la complejidad de la relación jóvenes y escuela, y de conocer cómo se expresa en los casos estudiados, al tomar en cuenta las diferencias y su conjugación mediante los múltiples razonamientos y acciones descritas en las narraciones de los estudiantes de este bachillerato universitario, junto con el resto de la evidencia empírica recabada y de la recuperación de investigaciones semejantes que le anteceden.

Reflexionar sobre la relación jóvenes y escuela corresponde a una problemática importante tanto para los estudios en juventud como para la investigación educativa, así como para los diseñadores y tomadores de decisión en materia de política pública, dada la necesidad de pensar y recuperar las interacciones entre vida juvenil y vida escolar, y de cómo éstas complejizan la experiencia escolar e influyen en las atribuciones de significados sobre la escuela; así como en todas las acciones educativas involucradas en esta relación. Dar cuenta de esto enfatiza el reconocimiento de los jóvenes-estudiantes como actores escolares fundamentales para pensar la escuela como institución educativa y como territorio juvenil; además de las funciones del bachillerato, y del papel que juega éste para jóvenes heterogéneos que comparten determinadas situaciones y experiencias particularmente

significativas en ese momento de sus vidas, algunas de las cuales resultarán definitorias para su futuro.

En este sentido, encontramos un desencuentro temporal entre presente y futuro que se reproduce en diferentes discursos y prácticas escolares. En el caso de los estudios medios estos han sido pensados, desde el bachillerato como antecedente decimonónico en México, para la incorporación a la educación superior, o más recientemente para la incorporación al trabajo al término de este ciclo escolar. Esta lectura del bachillerato ha fomentado la idea de moratoria social en buena parte de los estudiantes, muchos de los cuales piensan que es en el futuro y no en su presente cuando se enfrentarán a grandes retos y decisiones realmente importantes. Esto resulta paradójico si se toman en cuenta las decisiones y retos que justo en ese momento experimentan los jóvenes. En contraste, prácticamente en ningún sistema educativo se debate sobre los significados y sentidos de la relación presente entre los estudiantes y los estudios medios, para que a través de su discusión los actores construyan narrativas que interpelen las funciones y orientación de su formación en ese momento. Esto permitiría repensar a la escuela y su relación con los jóvenes en su heterogeneidad, y no sólo como individuos considerados para el futuro, vistos desde la óptica de los adultos y de la institución; además de poner en disputa la lógica desde la cual se construyen algunos indicadores educativos, tales como: logro escolar; calidad educativa; abandono; rezago; entre otros. Pero, sobre todo, permitiría cuestionar la actitud de tutela sobre los estudiantes desde su propia condición juvenil.

En este escenario, también resulta preciso pensar en la EMS en México como un tipo educativo particularmente heterogéneo, compuesto por más de 30 subsistemas distintos, con orientaciones pedagógicas contrastantes, diferencias regionales y entre sus poblaciones estudiantiles; caracterizado además por una creciente desigualdad social que se refleja en la marcada segmentación de su oferta educativa, que atiende a poco más de cinco millones de jóvenes.

En el caso de la ZMVM se observó una fuerte segmentación de la oferta educativa en la EMS, que distribuye la demanda a partir de los resultados conseguidos por los estudiantes

en el examen de la COMIPEMS. Como se ha podido observar en ésta y otras investigaciones, el criterio del “mérito académico” basado en un examen estandarizado, para dividir las opciones educativas ha fomentado brechas de desigualdad que se enfatizan en las trayectorias educativas; además de reproducir circuitos de experiencia diferenciados entre los jóvenes-estudiantes en su paso por los estudios medios.

En el caso del bachillerato de la UNAM, los resultados de la segmentación educativa en la ZMVM han orientado la actual composición social de sus estudiantes, quienes en su mayoría se caracterizan por ser estudiantes de tiempo completo; dependientes económicos de sus padres; solteros; que cuentan con condiciones apropiadas de tiempo y espacio para el estudio; además de estar en rango respecto de la edad “adecuada” para cursar el bachillerato. Sin embargo, esto no implica que los estudiantes de este bachillerato sean iguales, o bien, que las búsquedas, encuentros y desencuentros entre los jóvenes que asisten a este bachillerato universitario sean los mismos.

Si bien es cierto que el bachillerato de la UNAM es una opción educativa compuesta por dos subsistemas, con determinadas normatividades compartidas entre sus distintos planteles que, en general, afectan a sus estudiantes por igual; también lo es que su complejidad institucional describe múltiples vinculaciones y dependencias recíprocas en donde se disputan relaciones de poder y de significado de diverso tipo, lo que a su vez configura experiencias escolares que estructuran formas de relación particulares entre jóvenes y escuela. Para comprender estas relaciones, en esta investigación formulamos la noción de (des)encuentro para analizar las configuraciones entre las diferentes estructuras y prácticas en juego que intervienen en la construcción de significado sobre la escuela por parte de los jóvenes-estudiantes.

Los encuentros representan la consecución deseable de ciertas búsquedas por parte de agentes en contextos situados, definidos por determinadas estructuras objetivas y esquemas de pensamiento que ampliaron/limitaron y orientaron sus acciones; mientras que los desencuentros corresponden al no cumplimiento de ciertas aspiraciones sociales, o a la

pérdida de sentido sobre determinadas instancias, situaciones o relaciones socialmente definidas.

A partir de esta lectura, se identifican a continuación algunas formas generales de encuentro y desencuentro entre jóvenes-estudiantes y escuela, basadas en los casos estudiados en el bachillerato de la UNAM y aclarando que los (des)encuentros mantienen un carácter polisémico. Es decir, que una forma de encuentro para algunos jóvenes puede significar un posible desencuentro para otros, y viceversa, dependiendo de sus contextos de posibilidad y situaciones particulares en determinado momento.

Algunas formas de encuentro

Ser estudiante de la UNAM corresponde a una forma de encuentro desde la cual los estudiantes de este bachillerato se dicen privilegiados. Este privilegio se acompaña del prestigio de la institución y de la posibilidad que ofrece a sus egresados de incorporarse a una de sus licenciaturas gracias al pase reglamentado. Estudiar en la UNAM suele despertar en sus estudiantes un fuerte sentimiento de pertenencia institucional que recuperan en sus narraciones desde el reconocimiento académico; por las instalaciones con las que cuentan; por el nivel académico de sus profesores; por el reconocimiento de sus padres; y por haber sido aceptados en la opción educativa más demandada en la ZMVM. El prestigio atribuido a la UNAM, además de ser significado individual y colectivamente por sus estudiantes, también lo es por otras personas e instituciones al exterior, este reconocimiento fomenta un sistema de clasificación que divide entre un “nosotros” y un “ellos”, mediante el cual sus estudiantes suelen diferenciarse de otros del sistema público. Sin embargo, como se pudo precisar en esta investigación el prestigio de la institución no es igual al interior de este bachillerato universitario, entre sus subsistemas, planteles, turnos y ubicaciones geográficas se establecen diferencias importantes que inciden en los significados de ese prestigio.

En este sentido, una forma de encuentro que respondió mejor a las búsquedas entre los jóvenes se observó entre aquellos inscritos en las opciones educativas de mayor prestigio, ubicadas al sur de la Ciudad, y que cursaron sus materias en el turno matutino. En este caso, la ENP 6 además de contar con un reconocido prestigio, resulta una opción deseada para los

estudiantes debido a que se encuentra ubicada en el Centro de Coyoacán, una zona atractiva debido a la oferta cultural propia de un barrio tan tradicional y turístico de la Ciudad de México; además de encontrarse muy cerca de Ciudad Universitaria. El efecto combinado de estas características explica en parte que éste sea el único plantel de la UNAM al que asistan jóvenes provenientes de la totalidad de las alcaldías de la Ciudad de México, e incluso de algunos municipios del Estado de México, como pudo registrarlo la EEBUNAM, 2014.

Estas características convierten a este plantel en un polo de atracción para los aspirantes al momento de elegir la opción educativa en la que buscan estudiar el bachillerato. Mientras que planteles con situaciones semejantes fueron pensados como segundas opciones para la mayoría de los jóvenes, tal fue el caso de la ENP 5 y del CCH Sur, los cuales, a juicio de los entrevistados, eran consideradas buenas opciones al formar parte de la UNAM, pero al momento de jerarquizar sus preferencias en el examen de asignación, lo común fue que las ubicaran como segundas opciones.

Una situación semejante se pudo observar con el plantel 9 de la ENP, al representar otro polo de atracción para los aspirantes de la zona norte de la Ciudad, debido fundamentalmente a su prestigio, y por ser vista como la mejor opción para estudiar el bachillerato si se reside cerca del límite norte de la Ciudad; atractiva para jóvenes procedentes de Lindavista, Azcapotzalco, Ciudad Satélite y del Estado de México. Esta relación entre las preferencias educativas también se puede corroborar a través de los resultados del examen en la última década, en donde se consigna que, en promedio, aproximadamente sólo 5% del total de los aspirantes que concursaron por un lugar disponible en la ENP 6, y poco más de 6% para la ENP 9, consiguieron ingresar a uno de estos planteles como su primera opción.

Estas características, de la mano de las respuestas recuperadas en las encuestas y entrevistas, permiten establecer que al interior del bachillerato de la UNAM los planteles se diferencian por su prestigio; identificando dos polos de atracción claros en la preferencia de los aspirantes, uno al norte y otro al sur de la Ciudad. La distribución entre los planteles de este bachillerato también está cruzada por condiciones socioeconómicas, socioculturales y

socioespaciales distintas, que corresponden a diferentes condiciones materiales y simbólicas desde las cuales los actores se relacionan con este bachillerato.

Otra forma de encuentro resultó de la posibilidad para los estudiantes de *continuar sus estudios superiores*, y de las ventajas que este bachillerato universitario les brinda a través del pase reglamentado. *Asistir a la escuela para ser alguien en la vida* se traduce para estos jóvenes en una forma de encuentro que potencialmente ampliará sus horizontes de posibilidad, al acceder a la educación superior. Devenir otro mediante la formación universitaria, forma parte de un esquema normativo registrado en la mayoría de las entrevistas realizadas. La búsqueda de continuar con los estudios superiores responde a un mecanismo de reconocimiento y de movilidad social que a través de su paso por el bachillerato consideran podrán lograr. Mediante esta investigación fue posible constatar que este significado, de larga data en México, mantiene vigencia en el presente de los estudiantes, como parte de una transmisión cultural intergeneracional.

Al respecto, si bien es cierto que en voz de algunos especialistas⁶⁸ la educación media a nivel internacional cruza por un “malestar” dada su cada vez más limitada capacidad para brindarle a los jóvenes una visión optimista de futuro, en el caso mexicano existe evidencia de que aún se mantiene una valoración positiva sobre la educación en general (Muñoz García, 1993) y sobre el bachillerato en particular, desde la cual se fincan “esperanzas escolares” (Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, 2004) por parte de los jóvenes-estudiantes y de sus familias. Como destaca Muñoz, “vale la pena insistir en que el valor de la educación no es homogéneo [...] y que] en la valoración interviene la experiencia propia en el sistema educativo, la trayectoria y duración en el mismo” (p. 180). En un sentido semejante al de estas investigaciones, en esta tesis se observó que *asistir a la escuela para ser alguien en la vida* responde a una forma de encuentro relevante para los jóvenes, que se mantiene vigente inter e intra generacionalmente como un código cultural compartido, en donde las esperanzas

⁶⁸ Aquí se hace referencia a las investigaciones de Gentili (2009) y Tenti (2005, 2011) quienes recuperan las crisis por las cuales se encuentra atravesando la educación media en Argentina, así como dificultades particulares para este nivel educativo en otros países de América Latina.

educativas y el valor de la educación consiste en buena medida en mantener o superar las condiciones de partida de los individuos; y para dissociarse de aquellos que no asisten a la escuela; normalmente asociados con personas de baja escolaridad, escasos recursos y poca cultura.

En este sentido, para los jóvenes que formaron parte de nuestro estudio la escuela sigue siendo vista como la institución encargada de regular los procesos de incorporación social, y en ella descansan buena parte de sus estrategias. Para la mayoría de estos jóvenes *ser alguien* a través de la escuela corresponde a un proyecto que incluye a los estudios superiores, y con éstos a la culminación de esfuerzos familiares y personales desde los cuales poder aspirar a superar su condición social. Para los estudiantes entrevistados el certificado de bachillerato no significó un medio para conseguir movilidad social y económica; de hecho, valoran muy poco este logro educativo, pero piensan que no contar con este nivel de estudios se traduce en una mala estrategia para enfrentar un futuro que miran con incertidumbre. Consideran que seguir estudiando les ofrecerá mejores posibilidades, o al menos, podrán prolongar incorporaciones laborales. En este sentido, prevalece la idea de que continuar estudiando, y hacerlo en la UNAM, responde a una forma de encuentro que los ubica socialmente en *el lugar adecuado para estar*, particularmente si se es un joven de sectores medios o populares en la ZMVM.

Por otro lado, el bachillerato para los jóvenes entrevistados también significó un espacio de encuentro para la construcción de identidades juveniles; de inclusión y de reconocimiento de la diferencia y la diversidad; de formación y participación política; y, en general, *como un espacio de acogida* frente a la ausencia de espacios de socialización, recreación y de expresión; e incluso frente a los problemas que encuentran en sus hogares y en el trabajo. Además de considerarlo un lugar seguro y agradable, como así lo consignó la información recabada en campo.

En correspondencia con las investigaciones de Guerra Ramírez y Guerrero Salinas (2004), encontramos en esta tesis al bachillerato como *espacio de vida juvenil* que forma parte de los significados atribuidos a la escuela. Al constituirse en un lugar de encuentro

propicio para las relaciones entre jóvenes, la vida juvenil en la escuela resulta indisoluble de la experiencia escolar. A través del ejercicio de su libertad en un sentido más amplio que el experimentado en la secundaria, los jóvenes se encuentran con la posibilidad de satisfacer diversas búsquedas en el bachillerato. Esta libertad que acompaña a la vida juvenil en la escuela se expresa mediante mayores formas de autonomía en la toma de decisiones y riesgos; de decidir con quienes juntarse y con quienes no; qué música escuchar; cómo vestir y de qué manera hablar; de decidir sobre su cuerpo y su sexualidad; de asistir o no a clase, o de ir o no de fiesta y qué hacer en ella; entre otras muchas decisiones formativas no escolares, pero igualmente relevantes respecto de *lo que se vive* en el bachillerato.

Otra forma particular de encuentro de este bachillerato resulta de su amplia oferta cultural y deportiva. Para muchos estudiantes el acceso a nuevas y diversas actividades tales como: asistir a un concierto, ir al teatro, conocer la danza, disfrutar de exposiciones en museos universitarios; o bien, practicar natación, ir al gimnasio, o tomar clases de fotografía, o de idiomas, entre otras muchas posibilidades, resultaron trascendentes para estos jóvenes, al grado de orientar nuevas aficiones, pero también de identificar sus talentos, capacidades propias, e incluso orientaciones vocacionales.

Más allá de los problemas que describe este nivel educativo, y a pesar de lo distantes que puedan resultar las experiencias escolares entre los jóvenes-estudiantes con orígenes y condiciones distintas, en esta investigación fue posible consignar que el bachillerato significa un espacio de encuentro importante para estos jóvenes. Es el lugar en donde comparten momentos que definieron sus primeras veces -informadas o no-, y tomaron decisiones importantes para su futuro, tanto académicas como de otro tipo. De particular relevancia son las relaciones de amistad que desarrollan en la escuela. Los amigos son importantes en el bachillerato, la intensidad de los vínculos afectivos que se van construyendo en el espacio escolar, y que continúan fuera de éste de manera presencial o virtual, dan cuenta de lazos emocionales fuertes que se descubren a través de diversas formas de socialización y sociabilidad.

Es en la relación con los amigos en donde ensayan sus identidades y van definiendo formas de autoafirmación sobre diversos ámbitos; afirmarse como “matado”, “ñoño”, “flojo”, “popular”, “otaku”, o “deportista”, entre otras, corresponde también a una identidad y a un sentido de ser, estar y de hacer de los jóvenes en la escuela, que se desarrolla en la convivencia con los amigos, con quienes comparten distintos intereses, gustos, estilos, aficiones y preocupaciones. Los amigos son un grupo de referencia desde el cual van construyendo sus autopercepciones y contemplando distintas estrategias para orientar sus aspiraciones y decisiones futuras. Tal vez la forma más relevante de encuentro que experimentan los jóvenes en el bachillerato sea a través de sus relaciones de amistad y de noviazgo. En muchas ocasiones estas relaciones resultaron fundamentales para entender la lógica de sus determinaciones sobre diferentes situaciones y decisiones, las cuales también formaron parte de la experiencia escolar en su conjunto.

Algunas formas de desencuentro

Si bien es cierto que de múltiples formas el bachillerato de la UNAM corresponde a un espacio de encuentro para sus estudiantes, también lo es que al interior de sus subsistemas y planteles se registraron formas de desencuentro particulares para los jóvenes, las cuales al ingreso consistieron en: a) no haber sido aceptados en la opción educativa de su preferencia; b) ser estudiantes de un plantel que no cuenta con el mismo prestigio, instalaciones, o ubicación que otros planteles de la UNAM; y c) estudiar en un turno no deseado. Este último resultó un desencuentro recurrente para muchos jóvenes, particularmente para los de primer año/semestre, quienes subrayaron los problemas de adaptación a un nuevo horario para estudiar y, en el caso de los de nuevo ingreso al CCH, esto resultó aún más complicado dadas las características de un modelo pedagógico nuevo y un turno distinto.

La combinación de no haber ingresado al plantel y turno deseados fue el primer desencuentro que muchos jóvenes dijeron haber experimentado en el bachillerato de la UNAM. En particular, haber sido asignados al turno vespertino representó incertidumbre y desánimo para algunos jóvenes y sus familias al desestimar y desconocer este turno para asistir a la escuela. Se registraron casos en donde incluso los padres de familia consideraron

en un inicio la asignación de sus hijos al turno vespertino como una medida injusta, dado el alto promedio de aciertos que obtuvieron en el examen de asignación.

Estudiar en el turno vespertino no resulta un tema menor para aquellos estudiantes que toda su vida escolar la han desarrollado en el matutino. En muchos casos, esta modificación en sus horarios se tradujo en problemas para organizar su tiempo, y en la necesidad de construir y mantener una rutina nueva para adecuarse a este turno. En la mayoría de los casos los estudiantes de primer ingreso consiguieron una adecuada adaptación tanto al turno como al plantel al que fueron asignados; aunque adaptarse a un plantel que no era su primera opción por lo regular fue más sencillo que hacerlo al turno vespertino.

Buena parte de los estudiantes en su primer año/semestre aprenden a adaptarse a este turno, e incluso lo valoran positivamente después de construir nuevas rutinas. Sin embargo, no pocos reportaron una notable disminución en su rendimiento académico y reprobación de materias en comparación a su desempeño en la secundaria debido a este cambio. Expresiones del tipo: “no supe qué hacer con tanta libertad”, o “nunca me da tiempo para hacer las tareas”, comúnmente acompañaron las narraciones de los estudiantes del vespertino. Este turno no sólo significa un cambio en las rutinas diarias. Corresponde también a un espacio simbólico distinto al del matutino. Es común observar una mayor cantidad de jóvenes en las explanadas e inmediaciones del plantel por las tardes; los índices de reprobación y rezago educativo son más altos en este turno; y los estudiantes combinan estudio y trabajo con mayor frecuencia en comparación con los de la mañana. Estas características han generado cierta estigmatización sobre el turno vespertino, particularmente para los de primer ingreso y sus familias; quienes suelen significarlo como de segundo orden en comparación con el de la mañana.

En suma, las características de los problemas reportados en el vespertino revelan una forma de desencuentro que pone en claro la necesidad de entender a los estudiantes como jóvenes, al destacar que buena parte de los problemas académicos responden a situaciones coyunturales y de adaptación al ingreso, en donde hace falta una mayor comunicación por

parte de la institución con los nuevos ingresantes, que contribuya a un mejor entendimiento del turno y de las nuevas condiciones que presenta para muchos estudiantes.

Otro desencuentro observado en la relación jóvenes y escuela tiene que ver con la presencia de una disociación entre presente y futuro en el bachillerato, respecto de la posición que ocupan los jóvenes-estudiantes en ese momento de sus vidas. Al ser considerados *para el futuro*, los jóvenes en nuestro estudio de caso reflexionaron e interpelaron poco sobre su devenir, así como de las condiciones y retos que éste les presentará; debido a que el tutelaje adulto les ha enseñado a pensarlo como distante, algo sobre lo cual preocuparse para después, “cuando sean adultos”. Si bien es cierto que el bachillerato y el futuro se han pensado para los jóvenes, también lo es que se han pensado sin ellos; y sin el interés de que aprendan a pensar y discutir sobre su educación en su presente y el peso de sus decisiones y autonomía en ese momento de sus vidas.

A través de los hallazgos empíricos conseguidos en esta investigación, a preguntas del tipo ¿para ti qué significa ser joven? O ¿cómo te ves en cinco, o dentro de 20 años? Las respuestas de los estudiantes fueron más próximas hacia *lo que se espera de ellos cuando sean adultos*. Es decir, un “deber ser” que empata normativamente con futuros idealizados impulsados por los adultos, pero que en menor medida se acompañan de las anticipaciones y acciones emprendidas por los jóvenes en su presente, así como de sopesar los contextos de posibilidad reales con los que cuentan para que dichas idealizaciones se concreten.

Este desencuentro entre presente y futuro, en donde a los jóvenes se les dice, por un lado, que por “su edad” y por “estar estudiando” deben de prepararse académicamente y como personas para la vida adulta; pero, por otro lado, también se les insiste en que deben disfrutar su juventud en ese momento, resulta contradictorio para los jóvenes. Para algunos de ellos este conflicto se tradujo en la postergación de decisiones y formas de autonomía al no haberlas anticipado; para otros, como una tensión que suelen resolver mediante la improvisación de sus decisiones (vocacionales, de trabajo, sobre su sexualidad y de relaciones emocionales, entre otras); mientras que para otros, los menos, encarar el futuro desde una posición de mayor autonomía y autodeterminación fue resultado de una mejor

asimilación de sus condiciones y de haberse hecho cargo de sí mismos y de sus decisiones tiempo atrás. En el caso de varios de estos últimos, contar con experiencia laboral y mayores responsabilidades contribuyó positivamente para clarificar sus búsquedas y asumir decisiones.

En lo que respecta a esta relación entre presente y futuro, y de los problemas para encararlo por parte de los jóvenes en ese momento, el bachillerato se mantiene como una estructura rígida, apegada al esquema normativo de transiciones regulares hacia los estudios superiores y, en menor medida, al mercado de trabajo; pero distante de los problemas y decisiones de los estudiantes como jóvenes. Si bien es cierto que existen esfuerzos institucionales⁶⁹ para alimentar las anticipaciones de los estudiantes y dar mejor cauce a sus decisiones de manera informada, resultó recurrente que en las entrevistas con los directivos y padres de familia alguno de estos temas -con énfasis en los de sexualidad y consumos de drogas- fuesen considerados para ser desahogados de mejor modo fuera de la institución; en el ámbito privado de los jóvenes y de sus familias. Mientras que en las entrevistas con los estudiantes prevalece la idea de que dichos temas son abordados tan institucionalmente que les resultan acartonados y distantes; y persiste en los jóvenes las visiones de futuros idealizados dentro de esquemas normativos adultos, difícilmente asequibles para la mayoría, aspecto sobre lo cual se habla y reflexiona poco en la escuela.

Por otro lado, si bien es cierto que la palabra *libertad* apareció como una constante en voz de los estudiantes, también en este bachillerato se mantuvieron esquemas prescriptivos y de *control* por parte de las autoridades, que se expresaron a través de formas de desencuentro para los estudiantes. Esto se hizo recurrente en la ENP, en donde las formas de control sobre sus estudiantes fomentaron relaciones más verticales entre los actores escolares

⁶⁹ Usualmente a través de diversos tipos de asesoría académicas; junto con el desarrollo de conferencias con especialistas sobre distintas opciones profesionales, su campo y oportunidades laborales; además de la distribución de preservativos y charlas sobre su correcto uso; y la promoción de campañas para la promoción de las adicciones.

en comparación con el CCH; además de subjetividades pedagógicas más tradicionales y menos invitantes para que los jóvenes se vinculen y entusiasmen con lo que aprenden.

Esto último se traduce en un desencuentro importante, en tanto que, si los estudiantes no relacionan lo que aprenden en la escuela con su utilidad y pertinencia para su formación académica, productiva o de otro tipo, el sentido de su formación se pierde. Al respecto, llama la atención en las narraciones de los estudiantes de la UNAM la poca presencia de discurso sobre lo aprendido curricularmente en este bachillerato, al priorizar otro tipo de experiencias y formas de convivencia que sí cobran significado en su experiencia escolar.

En particular, los estudiantes de primer y segundo año de la ENP consideran que muchos de los contenidos curriculares que reciben en su bachillerato corresponden a repasos de lo ya visto en secundaria. Además, tanto los estudiantes de la ENP como de CCH piensan que buena parte de lo aprendido en el bachillerato no responde a los conocimientos y habilidades que necesitarán al egresar. Por un lado, saben que de incorporarse al mercado de trabajo tendrán que *aprender a trabajar*; enfatizando la desconexión de lo aprendido curricularmente con el mundo del trabajo. La mayoría considera que ser un buen estudiante en el bachillerato no tiene mayor relevancia para la incorporación laboral que en ese momento pudieran conseguir, lo cual puede ser desalentador. Por otro lado, muchos jóvenes que continuarán la educación superior desconocen la relación entre los contenidos curriculares y las orientaciones vocacionales que pudieran tomar. Son este tipo de desencuentros los que resultan especialmente negativos en su aprovechamiento y logros escolares.

En este sentido, el desinterés y/o desconocimiento del sentido formativo de los contenidos escolares corresponde a una forma de desencuentro usualmente relacionada con la alta reprobación de materias y con una estadía prolongada en el bachillerato como “estudiante irregular”. Este desencuentro en la relación jóvenes y escuela es recuperado por los jóvenes entrevistados a manera de desinterés y desánimo por varias de sus clases, las cuales describen como poco creativas; repetitivas; con exceso de tareas; y sin una relación clara de su propósito formativo. Todos estos problemas descritos por los estudiantes

corresponden a un modelo educativo poco flexible, que opta por diversos esquemas de “recuperación” para remediar los altos índices de reprobación entre sus estudiantes, en vez de priorizar sobre la modernización y pertinencia de sus contenidos, así como de las formas de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo.

A pesar de la propuesta educativa innovadora del CCH, o de la búsqueda de rigor académico más tradicional en la que insiste la ENP, los bajos rendimientos académicos terminan por desmotivar a los estudiantes y generar desencuentros con la escuela, que se refleja en los problemas de eficiencia terminal, alta reprobación, abandonos e interrupciones de las trayectorias escolares en ambos subsistemas. En defensa de este bachillerato, los estudiantes subrayan las múltiples posibilidades de asesoría y apoyo extracurricular con los que cuentan, además de la proximidad que tienen con sus profesores para resolver sus problemas académicos. Sin embargo, tal vez el enfoque debiera estar más en trabajar sobre los aprendizajes que los estudiantes consigan en el aula, y en que los contenidos resulten más atractivos y próximos para los estudiantes; y menos en remediar la alta reprobación y bajo rendimiento escolar.

En lo que toca a la valoración que los estudiantes hacen de sus materias y de los contenidos curriculares ésta suele estar asociada con la idea de “cultura general”. Es decir, como un conjunto de saberes que obtienen en la escuela y que los hace más cultos mediante la mayor posesión de referencias culturales e históricas en comparación con estudiantes de otras opciones educativas. Particularmente con los de las opciones técnicas, a quienes consideran con una formación académica más limitada en comparación a la propia. Al respecto, pensar en el bachillerato para formar “hombres cultos” recuerda la orientación formativa que perseguía el discurso institucional de la ENP a inicios del siglo XX, el cual, al menos en parte, parece mantenerse presente entre sus estudiantes. Sin embargo, en esta lectura de asistir al bachillerato para conseguir “cultura general”, pervive en los estudiantes el desencuentro de desconocer cómo hacerla operativa y útil en otros ámbitos más allá de la escuela.

En suma, es posible afirmar que prevalece una falta de identidad curricular de los estudios medios con la cual diferenciarse de otros niveles educativos, y que buena parte del diseño de los contenidos del bachillerato está pensado para la educación superior, pero no resulta clara su conexión y propósitos para los estudiantes que están en búsqueda de una orientación vocacional. Esto se expresa como un desencuentro entre los jóvenes y lo que aprenden en la escuela, mediante diferentes formas de simulación, y búsqueda de estrategias escolares en donde lo que impera es la acreditación de materias , dejando de lado su sentido formativo.

Reflexionar sobre la relación jóvenes-estudiantes y escuela reclama un abordaje situacional que problematice desde sus diferencias, así como para cuestionar los significados que históricamente han impulsado este tipo educativo en particular. Tal es el caso de la relación entre presente y futuro en la experiencia escolar, así como la actitud sobre los jóvenes por parte de los adultos, quienes tampoco tienen en claro *qué sentidos y funciones* cumple la EMS en la actualidad, dado el agotamiento de las instituciones modernas y la ausencia de marcos regulatorios coherentes desde los cuales asirse y coincidir sobre cuál debiera ser la orientación escolar y formativa para estos estudios.

En relación con las funciones y sentidos que en la historia del país han mantenido los estudios de bachillerato, es justo mencionar que los gobiernos han dispuesto distintas consignas políticas sobre cuál debiera ser la orientación educativa que ofrecen estos estudios, y de qué manera se relacionan con los jóvenes y con la sociedad. En este sentido la escuela ha jugado un papel social y político relevante para el poder en turno, al reproducir una serie de narrativas y códigos culturales asociados con la incorporación de los jóvenes a la vida adulta; para apoyar al régimen; y para inculcar el amor a la patria como parte de la identidad nacional. La permanencia de algunas de estas narrativas y códigos han derivado en la socialización de una concepción homogénea de escuela impuesta sobre agregados sociales heterogéneos, con condiciones y necesidades distintas, pero que por lo general han sido invisibilizados al uniformarlos a través de la noción genérica de “matrícula”, tanto en el

diseño como implementación de las políticas públicas, así como en la vida escolar al interior de los planteles.

Este desencuentro se enfatiza en una política educativa que reproduce las desigualdades a través de la segmentación en la oferta; dando como resultado que a ciertos bachilleratos públicos asista un determinado perfil de jóvenes, y que a otras opciones educativas de menor prestigio asistan los estudiantes en condiciones de mayor desventaja. Si bien es cierto que, el aumento en la cobertura de la EMS en México ha ido de la mano con el incremento en las oportunidades educativas para jóvenes provenientes de sectores sociales que históricamente habían sido marginados de este nivel de estudios, esto no se ha acompañado de una educación “de calidad” para todos. Frente a las desigualdades entre los estudiantes, la actual política educativa ha implementado un Programa de Beca Universal para estudiantes de EMS, que en sus primeros resultados no ha contribuido significativamente con la mejora de los indicadores educativos (CONEVAL, 2020), debido a que prevalece una mirada homogénea sobre los estudiantes y las instituciones educativas, que no atiende de manera situada los problemas de los actores escolares, en tanto agregados sociales heterogéneos. El reto de esta y futuras administraciones estará en dialogar y no imponer un criterio y sentido formativo de los estudios medios, para trabajar desde su complejidad, iniciando por pensar a los estudiantes como jóvenes.

A manera de cierre, es importante destacar algunos aspectos que valdría la pena tomar en cuenta para pensar y construir líneas de investigación a futuro. En primer lugar, es necesario seguir investigando y señalando los problemas del diseño institucional que promueve la COMIPEMS para acceder a las opciones educativas de EMS en la ZMVM, en tanto que fomenta una segmentación de la oferta educativa pública al promover la incorporación de los jóvenes provenientes de los estratos socioeconómicos mejor ubicados a las instituciones públicas de mayor prestigio, reproduciendo y multiplicando las desventajas de base presentes en los aspirantes.

En segundo lugar, se debe discutir con mayor profundidad qué otros aspectos de tipo cultural, social y personales estarían influyendo en los significados de la educación, así como

el interés en lo escolar por parte de los estudiantes de bachillerato, además de los aquí analizados.

En tercer lugar, se deben abordar con mayor detalle las diferencias y asimetrías que se generan a partir de la división por turno, al presentar una beta de conocimiento por explorar que abre nuevas e interesantes interrogantes asociadas con las percepciones de los estudiantes, el uso del espacio y del tiempo en los diferentes turnos; los contrastes en la composición social de sus estudiantes; las diferencias entre las formas de socialización, etc.

En cuarto lugar, llama la atención que en este estudio no se encontró en las percepciones de los entrevistados(as) mayores diferencias en su condición de género para valorar o significar la escuela en los términos que normalmente ha sido registrado en otras investigaciones, lo cual podría estar indicando condiciones y situaciones más paritarias entre hombres y mujeres para construir sus aspiraciones y expectativas profesionales y laborales en este bachillerato. Lamentablemente, no podemos decir lo mismo en relación con el entorno de violencia y acoso que día a día se vive en los planteles, en donde las mujeres siguen siendo en mucha mayor medida el blanco de distintas formas de agresión y discriminación; tema pendiente y de primera importancia en la agenda universitaria.

En esta tesis se ha propuesto pensar la relación jóvenes-estudiantes y escuela a partir de la atribución de significados y de los (des)encuentros que se configuran en una red de relaciones dinámica e interdependiente, de la cual participan los jóvenes en su día a día. A diferencia de visiones oficiales y otros enfoques que subordinan a los estudiantes en la escuela como matrícula, a lo largo del registro de las narraciones de los estudiantes se procuró recuperar su condición juvenil como un elemento clave para pensar su relación con la escuela; no sólo para formarse académicamente junto con otros que comparten su edad, sino también para formarse como individuos en el marco de una experiencia colectiva, en algunos aspectos decisiva en sus vidas.

Finalmente, a través de esta investigación fue posible afirmar que la múltiple variedad de configuraciones de significado atribuidas a la escuela mantiene un carácter relacional y situado, que son utilizadas por los jóvenes-estudiantes para ubicarse en el mundo, para

relacionarse entre sí, y desde las cuales producen nuevos significados. Significados que a su vez se configuran entre diferentes estructuras objetivas y simbólicas que inciden en sus pensamientos y determinaciones. Desde esta aproximación, se espera que los resultados aquí obtenidos logren contribuir al conocimiento de los estudiantes como jóvenes y su relación con la escuela, así como con el bachillerato en particular.

Referencias bibliográficas

- Acosta, M., Bartolucci, J., y Rodríguez, R. (1981). *Perfil del alumno de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades*. UNAM.
- Adorno, T. W. (2005). 6: Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad. En *Obra Completa*. Akal.
- Alcántara, A. (2006). Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. *Revista Inter Ação*, 31(1), 11–33.
- Arcila Mendoza, P. A., Mendoza Ramos, Y. L., Jaramillo, J. M., y Cañón Ortiz, Ó. E. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Diversitas: Perspectivas En Psicología*, Enero-Juni, 37–49.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261004>
- Ávalos Romero, J. (2007). *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica*. Instituto Politécnico Nacional.
- Ávila Galinzoga, J., y Calvillo Velazco, M. (2011). *La educación técnica en México desde la Independencia, 1810 - 2010. De la enseñanza de artes y oficios a la educación técnica, 1810-1909*. Instituto Politécnico Nacional.
- Avilés, K. (2011, 9 de Agosto). Para no tocar las mafias, la SEP sacó las materias humanísticas. *La Jornada*, 40.
<http://www.jornada.unam.mx/2011/08/09/sociedad/040n1soc>
- Barahona Arriaza, E. (2006). Categorías y modelos en la dialéctica negativa de Th. W. Adorno: crítica al pensamiento idéntico. *Logos. Anales Del Seminario de Metafísica*, 39, 203–233.
- Barreda, G. (1983). *La escuela preparatoria: carta dirigida al C. Mariano Riva Palacio, Gobernador del Estado de México en la cual se tocan varios puntos relativos a la instrucción preparatoria*.
- Barrón Tirado, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 17–45). UNAM-CESU.
- Bartolucci, J. (1998). Posición social, trayectoria escolar y elección de carrera. Seguimiento de una generación de estudiantes de la UNAM, 1976-1985. En *Los estudiantes, trabajos de historia y sociología* (pp. 291–360). UNAM-CESU.

- Bartolucci, J., y Rodríguez, R. (1980). *El Colegio de Ciencias y Humanidades. Problemática institucional de una estrategia de adecuación universitaria*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bartolucci, J., y Rodríguez, R. (1983). *El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bazán Levy, J. de J. (1995). Los estudiantes de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. En *Seminario: Los temas de la agenda estudiantil*. UNAM.
- Bazán Levy, J. de J. (2008). El proceso de construcción del Colegio: recapitulaciones. *Eutopía*, 2(7), 20–25.
- Bazant, M. (2012). La educación moderna, 1867-1911. En *Historia de la educación en la Ciudad de México* (pp. 245–311). El Colegio de México.
- Beck, U. (1999). *Hijos de la libertad*. Fondo de Cultura Económica.
- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desparece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Siglo XXI editores.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29(marzo). <http://preval.org/files/14BERTAU.pdf>
- Bertaux, D. (2005). *Los Relatos de Vida. Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Blanco, E. (2008). Factores asociados al aprendizaje en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 6(1). <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160105.pdf>
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizaje en México*. México. El Colegio de México. https://ces.colmex.mx/pdfs/emilio/los_lim_esc.pdf
- Blanco, E., Solís, P., y Robles, H. (2014). *Caminos desiguales Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. https://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/mesapublica/Caminos_desiguales.pdf
- Blanco, N., y Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos*, 19(1665–8140), 97–111. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67646966005>

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. CONACULTA-Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007a). *COSAS DICHAS*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (2007b). *El sentido práctico de la acción*. Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción*. Taurus.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2005). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Cárdenas Denham, S. (2011). Escuelas de doble turno en México. Una estimación de diferencias asociadas con su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 801–827. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019000007>
- Casanova Cardiel, H. (2001). La UNAM entre 1970 y 2000. En *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*. UNAM-Plaza y Valdés.
- Castrejón Diez, J. (1982). *CONGRESO NACIONAL DEL BACHILLERATO **. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista77_S3A2ES.pdf
- Castrejón Diez, J. (1985). *Estudiantes, Bachillerato y Sociedad*. Colegio de Bachilleres.
- CCH. (1996). Cuadernillos. En *Gaceta CCH, suplementos especiales, 1991-1996*. UNAM-CCH.
- CCH. (2009). El proyecto curricular del Colegio. En *Cuadernillo núm. 7*. UNAM. <http://virtual.chapingo.mx/prope/lecturas/cch/7.pdf>
- CCH. (2011). *Diagnóstico institucional para la revisión curricular*. http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnostico_institucional_r2013.pdf
- CCH. (2012a). *Comisiones Especiales para la Actualización de los Programas de Estudio de las Materias. Material de lectura*.
- CCH. (2012b). *Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar*. https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Documento_base.pdf
- CONEVAL. (2020). *Evaluación de Diseño con Trabajo de Campo del Programa Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior 2019-2020*.

https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Paginas/Evaluaciones_Disenio_Desarrollo_Social.aspx

- Corea, C. (2010). La destitución de la interpelación pedagógica. En *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (pp. 83–93). Paidós.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- Covo, M. (1990). La composición social de la población estudiantil en la UNAM: 1960-1985. En *Universidad Nacional y Sociedad* (pp. 29–136). UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. ANUIES.
- De Garay, A., y Casillas Álvarado, M. Á. (2002). Los estudiantes como jóvenes. Una reflexión sociológica. En *Jóvenes, culturas e identidades urbanas* (pp. 245–262). UAM-Porrúa.
- De Ibarrola, M. (2001). Los cambios estructurales y las políticas de capacitación y formación para el trabajo en México. Un análisis de la expresión local de políticas nacionales. En *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social* (pp. 221–249). CINTERFOR-OIT.
<http://www.uia.mx/campus/publicaciones/jovenes/pdf/epieck7.pdf>
- De Ibarrola, M., Gallart, M. A. (Coords.). (1994). *Democracia y productividad Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. UNESCO-CID-CENEP.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150248so.pdf>
- De la Garza Toledo, E. (1992). Los sujetos sociales en el debate teórico. En *Crisis y sujetos sociales en México* (pp. 15–52). Miguel Ángel Porrúa.
- De la Garza Toledo, E. (1998). *Hacia una metodología de la reconstrucción. Fundamentos, crítica y alternativas a la metodología y técnicas de investigación social*. Porrúa/UNAM. <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/libros/Hacia/1.htm>
- De la Garza Toledo, E. (2001). La Epistemología Crítica y el Concepto de Configuración: Alternativas a la estructura y función estándar de la Teoría. *Revista Mexicana de Sociología*, LXIII(1), 109–127.
<http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/articulos/configuraciones.pdf>
- De la Garza Toledo, E. (2012). La Metodología Marxista y el Configuracionismo Latinoamericano. En *Tratado de metodología de las ciencias sociales. Perspectivas actuales* (pp. 229–255). Fondo de Cultura Económica.
<https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/05/tratado-de->

metodologia-de-las-ciencias-sociales-de-la-garza-toledo.pdf

- De la Garza Toledo, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación social*. UAM Iztapalapa-Gedisa.
http://www2.izt.uam.mx/sotraem/NovedadesEditoriales/MetodologiaConfig_SD.pdf
- De La Garza Toledo, E. (1997). Trabajo y mundos de vida. En *Subjetividad: umbrales del Pensamiento Social* (pp. 75–91). Anthropos.
- De La Garza Toledo, E. (2001). Subjetividad, Cultura y Estructura. *Iztapalapa*, 21, 83–104.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/dcsh-uam-i/20100518064934/garza.pdf>
- De La Garza Toledo, E. (2002). La configuración como alternativa al concepto estándar de la teoría. En *Epistemología y sujetos* (pp. 17–37). UNAM/Plaza y Valdés.
- De La Garza Toledo, E. (2015). *Los Retos del Marxismo en el Siglo XXI*.
<http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*.
- Días Aparecida, G. (1979). *Conformación social y política de la Escuela Nacional Preparatoria*. El Colegio de México.
- Díaz Covarrubias, J. (1875). *La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la república. Progresos realizados. Mejoras que deben introducirse*. Imprenta Del Gobierno, En Palacio.
<https://archive.org/details/instruccionpublica00diaz/page/n5>
- Díaz y de Ovando, C. (1972). *La Escuela Nacional Preparatoria. Los Afanes y Los Días 1867-1910*. UNAM-Instituto de Investigaciones Estéticas.
- Domínguez Chávez, H., y Carrillo Aguilar, R. A. (2007). Una aproximación a los paradigmas educativos en las reformas de los planes de estudio de los bachilleratos de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(4).
- Dreier, O. (1999). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines. Critical Practice Studies*, 1(1), 5–32. <https://doi.org/1399-5510>
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Duch, L. (2002). *Antropología de la vida cotidiana*. Trotta.

- EEBUNAM. (2014). *Encuesta a Estudiantes de Bachillerato de la UNAM*. UNAM-Seminario de Investigación en Juventud.
- Elias, N. (1970). *Sociología fundamental*. Gedisa.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Península.
- Elias, N. (2011). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- ENJ. (2000). *Encuesta Nacional de Juventud*. Instituto Mexicano de la Juventud.
- ENJ. (2005). *Encuesta Nacional de Juventud*. Instituto Mexicano de la Juventud.
- ENJ. (2010). *Encuesta Nacional de Juventud*. Instituto Mexicano de la Juventud.
- ENP. (1996). *Programa de Estudios de la Asignatura de Inglés IV*.
- ENP8-UNAM. (2016). *Antecedentes ENP Plantel 8 - UNAM*.
<http://prepa8.unam.mx/plantel/antecedentes.php>
- ETEL. (2010). *Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México*. INEE/ El Colegio de México.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V, Rahnama, M., y Champion Ward, F. (1972). *Learning to be The world of education today and tomorrow*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>
- Febvre, L. (1941). La société féodale: une synthèse critique. *Annales d'histoire Sociale*, 3(3), 125–130. <https://doi.org/10.3406/ahess.1941.3055>
- Feregrino Basurto, M. A. (2018). *Trabajo no clásico en los trabajadores performáticos botargas y “estatuas humanas” de la calle de Madero de la Ciudad de México* (Estancia Posdoctoral 2017-2018).
- Foucault, M. (1970). *Arqueología del Saber*. Siglo XXI editores.
- Fragoso Ruíz, V. (2009). *La construcción de la formación docente a partir del discurso de los profesores formadores del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fuentes Mares, J. (1973). Prólogo. En *Estudios, Biblioteca del Estudiante Universitario*. UNAM.
- García Bonilla, E. (2015). El conflicto universitario de 1933 en la prensa mexicana. En *La*

fuentes hemerográficas en la diacronía: variedad de enfoques. UAM, Azcapotzalco.
http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/4264/La_Fuente_hemerografica_en_la_diacronia_variedad_de_enfoques.pdf?sequence=3&isAllowed=y

García Salord, S. (2001). Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11).
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001103>

García Salord, S. (2004). Aportes de Pierre Bourdieu en uso práctico. Las clases medias: lugares de indeterminación. *Acta Sociológica*, 40, 215–255.

García Salord, S. (2010, 5 de Junio). La razón de ser de las universidades públicas. *Educación. Suplemento de La Universidad Autónoma de La Ciudad de México*.
<http://www.jornada.unam.mx/2010/06/05/razon.html>

Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Gentili, P. (2009). Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América latina. *Debate* 7.
www.iipe-buenosaires.org.ar

Giddens, A. (1993). *Las consecuencias de la modernidad*. Alianza.

Giddens, A. (2009). *Sociología*. Alianza editorial.

Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración* (2da ed.). Amorrortu.

Giddens, A. (2012). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas* (3era ed.). Amorrortu.

Giménez, G. (1997). *La Sociología de Pierre Bourdieu*. UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales.

Goche, F. (2013, Mayo). Colegios de Ciencias y Humanidades, desmantelados. *Contralínea*. <https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2013/05/30/colegios-de-ciencias-humanidades-desmantelados/>

González Casanova, P. (1985). “...Creemos que la razón y el derecho deben y pueden ser la norma del gobierno universitario...” En *Siete discursos de toma de posesión* (pp. 33–43). UNAM-CESU. <http://www.ses.unam.mx/docencia/2006I/Lectura22.pdf>

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI editores.
<http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/etnografi-a-Me-todo-campo-reflexividad.pdf>

- Guerra Ramírez, M. I. (1998). *Los jóvenes frente a la desigualdad en las oportunidades de educación media superior en el contexto de un bachillerato universitario y uno tecnológico*. Instituto Politécnico Nacional.
- Guerra Ramírez, M. I. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5, 243–272.
- Guerra Ramírez, M. I. (2007). ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. En *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 71–98). UNAM-Pomares.
- Guerra Ramírez, M. I., y Guerrero Salinas, M. E. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Guerrero Salinas, M. E. (1998). *Más allá de la formación propedéutica y terminal: el bachillerato visto por los jóvenes*. Instituto Politécnico Nacional.
- Guerrero Salinas, M. E. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 205–242.
<http://sss.redalyc.org/articulo.oa?id=14001003>
- Guerrero Salinas, M. E. (2006). El punto de retorno: una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 483–507. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002908>
- Guerrero Salinas, M. E. (2008). *Los estudios de bachillerato: Un acercamiento a la perspectiva juvenil*. Instituto Politécnico Nacional.
- Guerrero Salinas, M. E. (2012). Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato. En *Jóvenes y bachillerato* (pp. 125–150). ANUIES.
- Guzmán, C. (1994). *Entre el deseo y la oportunidad: los estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Guzmán, C., y Saucedo, C. (2005). La Investigación sobre alumnos en México. Recuento de una década: 1992-2002. En *Sujetos, actores y procesos de formación* (pp. 641–832). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Guzmán, C., y Serrano Sánchez, O. V. (2007). ¿A quiénes atiende el bachillerato de la UNAM? Un análisis de los cambios en la composición social de los estudiantes de 1985 a 2003. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVII(3–4).
<http://www.redalyc.org/html/270/27011410006/>

- Hernández Romo, M. (2018). Estrategias globales y para México de las grandes corporaciones automotrices: divergiendo las convergencias. En E. De la Garza Toledo y M. Hernández Romo (Eds.), *Configuraciones productivas y laborales en la tercera generación de la industria automotriz terminal en México* (pp. 11–56). UAM Iztapalapa-Miguel Ángel Porrúa.
http://www2.izt.uam.mx/sotraem/Documentos/CP_final_Automotriz.pdf
- Jorrat, J. R. (2005). Aspectos descriptivos de la movilidad intergeneracional de clase en Argentina: 2003-2004. *Revista Lavboratorio*, 6(17–18), 5–10.
http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/lavbo/textos/lavbo_17-18.pdf
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado*. Paidós.
- Larroyo, F. (1967). *Historia comparada de la educación en México*. Porrúa.
<https://archive.org/details/historiacomparad00larr>
- Latapí, P. (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. Nueva Imagen.
- Latapí, P. (2007). Hacia dónde va la educación. En *Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación*.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*. Aula XXI-Santillana.
- Lewkowicz, I. (2010a). ¿Existe el pensamiento infantil? En *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (pp. 125–132). Paidós.
- Lewkowicz, I. (2010b). Escuela y ciudadanía. En *Escuela y ciudadanía, En C. Corea e I. Lewkowicz, Pedagogía del aburrido. Escuelas destruidas familias perplejas* (pp. 19–40). Paidós.
- Loeza, S. (1984). La educación nacional entre 1940 y 1970. En *Ideología educativa de la Revolución mexicana* (pp. 97–111). UAM Xochimilco.
- Loeza, S. (1988). *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963*. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- López Garcés, M. (2011). *Ser estudiante de secundaria. Un estudio de la dinámica cultural en la construcción de la vida escolar*. Palibrio.
- Loyo, E. (2008). *De la desmoralización a la concientización La escuela secundaria en México 1925-1940*. El Colegio de México.
http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_7.htm

- Maldonado Rodríguez, E., y Herrera Avendaño, R. (2007). Experiencia en la evaluación del plan de estudios 1996 de la Escuela Nacional Preparatoria. En *Coloquio: Tendencias y Experiencias de Reforma del Bachillerato* (Serie Trav, pp. 151–158). UNAM-Consejo Académico de Bachillerato.
- Mancera Cardós, E. (2013). Características socioeconómicas, familiares y laborales de los estudiantes. En *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates. 2002-2011*. ANUIES-COMIE.
- Mardones, J. M. (2006). Sentido. En *Diccionario de la existencia: Asuntos relevantes de la vida humana* (pp. 530–536). Anthropos-UNAM/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Marsiske, R. (2006). La universidad de México: Historia y Desarrollo. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 8, 11–34.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900802>
- Marsiske, R. (2012). La Universidad Nacional de México: 1921-1929. En *Historia general de la Universidad Nacional siglo xx. De los antecedentes a la Ley Orgánica de 1945* (pp. 195–327). UNAM.
- Martínez Domínguez, R. J., y Estrada Silva, Y. K. (2013). Las reformas académicas en la gestión de Nabor Carrillo. En *Historia general de la Universidad Nacional siglo xx: Un nuevo modelo de Universidad, la UNAM entre 1945 y 1972* (pp. 275–304). UNAM.
- Mata Zúñiga, L. A., y Suárez Ibarra, J. J. (2016). Semejantes y diferentes. Selección social en el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Universidades*, 68(68), 9–22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37346303004>
- Mayorga Madrigal, C. (2011, Marzo). 488, un acuerdo incumplido. *La Gaceta*, 7.
http://ofmx.com.mx/images/noticias/gacetaudgmx_G650_O2_7.pdf
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: Notas para una pedagogía de la investigación. *Cinta de Moebio*, 27, 27–33.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102703>
- Moliner, M. (2007). *Diccionario del uso del español*. Gredos.
- Montarcé, I. (2014). *Trabajo y Acción Colectiva en la Maquila Informacional de los Call Centers* [Universidad Autónoma Metropolitana].
<http://www2.izt.uam.mx/sotraem/NovedadesEditoriales/tesisinesfinal.pdf>
- Muñoz García, H. (1993). Los valores educativos en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 38, No. 15, 159–184.

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/50677>

Muñoz Izquierdo, C. (1980). *Educación, Estado Y Sociedad en México (1930-1976)*.
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista34_S1A1ES.pdf

Muñoz Izquierdo, C. (1993). Tendencias observadas en las investigaciones y en las políticas relacionadas con el financiamiento de la educación técnica y vocacional en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23(1), 9–42.

Palacios Abreu, R. (2007). Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de los alumnos a una escuela no deseada. En *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 127–148). UNAM-Pomares.

Pantoja, D. (1983). *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato*. UNAM-CCH.

Pérez Islas, J. A. (2008). Juventud: un concepto en disputa. En *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos* (pp. 9–33). UNAM-Porrúa.

Pérez Islas, J. A., y Mata Zúñiga, L. A. (2018). La experiencia juvenil subjetiva de la EMS. En *La Educación Media Superior: Sentidos y desafíos*. Seminario de Investigación en Juventud/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Piaget, J. (1968). *El estructuralismo*. Proteo.

Pogliaghi, L. (2012). *Entre el control y la libertad: configuraciones de trabajo, identidad y acción colectiva de los taxistas de la Ciudad de México*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Pogliaghi, L., Mata Zúñiga, L. A., y Pérez Islas, J. A. (2015). *La experiencia estudiantil: Situaciones y percepciones de los estudiantes de bachillerato de la UNAM*. UNAM/Seminario de Investigación en Juventud.
<http://www.sij.unam.mx/images/publicaciones/publicacion1.pdf>

Quijano, A. (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Sociedad y Política. <https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/quijano-anibal-modernidad-identidad-y-utopia-en-america-latina-1988.pdf>

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–245). Clacso.

Quintar, E. B. (2009). ¿Qué sujeto se quiere formar? En *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad* (pp. 29–32). Instituto Politécnico Nacional.

- Ramírez García, R. G. (2012). *Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. ANUIES.
- Ramírez López, C., y Domínguez Martínez, R. (2013). Entre la utopía y la realidad, el rectorado de Ignacio Chávez. En *Historia general de la Universidad Nacional Siglo xx: Un nuevo modelo de Universidad, la UNAM entre 1945 y 1972* (pp. 323–414). UNAM.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbre y lugares. En *Los jóvenes en México* (pp. 395–429). FCE–Conaculta.
- Restrepo, E. (2016). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. En *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envió editores.
- Ricardo, J. (2011, 9 de Agosto). Acusan ‘burla’ de SEP. *Reforma*.
http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/nota_reforma_09082011.pdf
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas. En *La escuela cotidiana* (pp. 13–57). Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Gómez, R. (2012, 27 de Septiembre). *La obligatoriedad de la educación media superior en México*. Campus Milenio.
<https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1669>
- Rousseau, J. J. (2005). *Emilio, o de la educación*. Alianza.
- Ruíz Guadalajara, J. C. (2003). Representaciones colectivas, mentalidades e historial cultural: A propósito de Chartier y el mundo como representación. *Relaciones*, 24(93), 18–49.
<http://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/093/pdf/originales/Relaciones2.pdf>
- Sánchez Vázquez, R. (2002). Síntesis sobre la Real y Pontificia Universidad de México. *Anuario Mexicano de Historia Del Derecho*, 1(14), 265–342. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/anuario-mexicano-historia-der/article/view/29639/26762>
- Sandoval García, C. (2009). Género y religión: sospechas y aportes para la reflexión. En *Género y religión: sospechas y aportes para la reflexión* (pp. 177–191). Sebila.
<http://investiga.uned.ac.cr/cicde/images/contacto.pdf>
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables: Juventud, desigualdad y exclusión en México*.

CIESAS.

- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso-México, CIESAS.
- Saucedo, C. (2013). Múltiples sentidos sobre la escuela en estudiantes de primaria, secundaria y nivel medio superior. En *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011* (pp. 131–155). ANUIES-COMIE.
- Saucedo, C. L. (2006). Estudiantes de Secundaria: Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 403–429.
<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n29/pdf/rmiev11n29scB02n03es.pdf>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>
- Schütz, A. (1976). *Fenomenología del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.
- SEP-SEMS. (2019). *Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior*.
https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/lineas_poli_publi.pdf
- SEP. (1982). *Congreso Nacional del Bachillerato*.
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.
- SEP. (2008). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior. Resumen Ejecutivo*.
http://www.semsver.gob.mx/Reforma_EMS/Resumen_Ejecutivo_Reforma_Integral_SNB_enero_2008.pdf
- SEP. (2012). *Formación ciudadana, Plan de Estudios en EMS, 2012*.
https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepree/formacion_ciudadana_lepreere.pdf
- SEP. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (2da ed.).
- Simmel, G. (2002). *Cuestiones Fundamentales de Sociología*. Gedisa.
<https://es.scribd.com/doc/30520966/Cuestiones-Fundamentales-de-Sociologia-G-Simmel>
- Solana, F., Cardiel Reyes, R., y Bolaños Martínez, R. (2001). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. FCE.

- Solís, P. (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En *Caminos Desiguales* (pp. 71–106). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación/ El Colegio de México.
- Solís, P., Rodríguez Rocha, E., y Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. El caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1103–1136. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Suárez Zozaya, M. H. (2005). *Jóvenes mexicanos en la “feria” del mercado de trabajo. Conveniencia e Inconveniencias de tener educación superior*. UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Suárez Zozaya, M. H. (2008). La disputa por la representación contemporánea de los universitarios en México; ... o de cómo y para qué forma la universidad pública a los jóvenes. En *Jóvenes Universitarios en Latinoamérica, hoy*. UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Suárez Zozaya, M. H. (2010). Desafíos de una relación en crisis. Educación y jóvenes mexicanos. En *Los jóvenes en México* (pp. 90–123). Fondo de Cultura Económica/ Conaculta.
- Suárez Zozaya, M. H. (2012). *Encuesta de estudiantes de la UNAM, ENEUNAM 2011*. UNAM.
- Suárez Zozaya, M. H. (2017). Juventud de los estudiantes universitarios. *Revista de La Educación Superior*, XLVI(4). <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.12.001>
- Taguena, J. A. (2009). El concepto de juventud. *Revista Mexicana de Sociología*, 71, 159–190.
- Tanck, D. (2012). La ciudad durante tres regímenes: 1768-1838. En *Historia de la educación en la Ciudad de México* (pp. 117–151). Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal-El Colegio de México.
- Taylor, C. (2006). *Las fuentes del yo*. Paidós.
- Tenti, E. (2005). Crisis de la enseñanza media Transformar el mundo... de la escuela. *Encrucijadas*, 32. <http://repositorioubasib.uba.ar>
- Tenti, E. (2011). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial.

- Thomas, W. I. (2005). *La definición de la situación*.
<https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/viewFile/CIYC0505110027A/7291>
- Thompson, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Crítica.
- Tiramonti, G. (2006). Procesos de individualización en jóvenes escolarizados. Secotes medios y altos en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 367–380.
- Trueba, C. (2011). *Respuesta de Carmen Trueba a La Jornada*. Observatorio Filosófico de México.
http://www.ofmx.com.mx/comunicados/nacionales_2011.html#Respuestas_de_Carmen_Trueba_a_La_Jornada
- UNAM. (1971, Febrero). Se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades. *Gaceta UNAM*, Tercera época(2).
<http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>
- UNAM. (1996). *Plan de Estudios 1996*.
- UNAM. (2001). *Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM, Documento de trabajo*.
<http://www.cab.unam.mx/Documentos/NCFBa/presentacion/presentacion.pdf>
- UNAM. (2008). *Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior. Una propuesta de la UNAM para su bachillerato*.
http://www.cab.unam.mx/nucleo_con/con_fun_2008/completa.pdf
- UNAM. (2015). *¿Cómo ingreso a la UNAM?* Dirección General de Administración Escolar de La UNAM. <https://escolar1.unam.mx/pdfs/formasdeingresobach14web.pdf>
- UNAM. (2016a). *Compendio de Legislación Universitaria*.
<http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/cmp/leguni/rectores/r33.pdf>
- UNAM. (2016b). *Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. UNAM-CCH.
<http://www.cch.unam.mx/historia>
- UNAM. (2016c). *Portal UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/unam-en-el-tiempo/cronologia-historica-de-la-unam/1930>
- UNAM. (2016d). *Reglamento General de Inscripciones 1997*. UNAM.
<https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/regein97.html>
- UNAM. (2016e, Abril). La vida fructífera del CCH en 45 años de historia. *Gaceta UNAM*,

- Unikel, L. (1971). *La dinámica del crecimiento de la ciudad de México*. Bancomext. <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/751/7/RCE7.pdf>
- Urteaga, E. (2013). El pensamiento de Norbert Elias: Proceso de civilización y configuración social. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 16, 15–31. <https://www.redalyc.org/pdf/3221/322128810001.pdf>
- Urteaga, M. (2010). Género, clase y étnia. Los modos de ser joven. En *Los jóvenes en México* (pp. 15–51). Fondo de Cultura Económica-Conaculta.
- Valadés, D. (1997). La Universidad Nacional Autónoma de México. En *Panorama del derecho mexicano. Derecho de la educación* (pp. 59–79). UNAM-McGraw-Hill.
- Van Velsen, J. (2007, 1 de Agosto). *El método del Caso-Ampliado y el Análisis Situacional*. Bricolage. <https://revistabricolage.wordpress.com/2007/08/01/el-metodo-del-caso-ampliado-y-el-analisis-situacional/>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23–64). Gedisa.
- Velázquez Albo, M. de L. (2004). Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario. *Perfiles Educativos*, 26(104), 79–92. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000300005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Velázquez Reyes, L. M. (2007). Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela. En *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 44–68). UNAM-CRIM/Pomares.
- Villa Lever, L. (1992). El bachillerato: En busca de la identidad perdida. Entrevista con María de Ibarrola. *Encrucijada*, 1, 42–51.
- Villa Lever, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*, 64(14), 33–45.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto.
- Weber, M. (2012). *Economía y sociedad: esbozo de la sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica.
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, 32(1995–7785), 83–

94. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041704011>

Weiss, E. (2012a). *Jóvenes y bachillerato*. ANUIES.

Weiss, E. (2012b). Los estudiantes como jóvenes: El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*.

Zea, L. (1984). *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*. FCE.
<https://esfops.files.wordpress.com/2013/04/leopoldo-zea-el-positivismo-en-mexico-nacimiento-apogeo-y-decadencia.pdf>

Zemelman, H. (2004). Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social. En *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico* (pp. 21–33). Siglo XXI editores/UNAM-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Zemelman, H. (2009). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad. México*. Instituto Politécnico Nacional.

Zemelman, H. (2012). *Horizontes de la razón, vol. I. Dialéctica y apropiación del presente* (3era ed.). Anthropos.

Zemelman, H., y Martínez, A. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Oxfam/ Instituto de Integración del Convenio Andrés Bello.

Zorrilla Alcalá, J. F. (1985). El proyecto educativo del CCH y los maestros. En *Los universitarios: la élite y la masa* (pp. 79–90). UNAM-CESU.

Zorrilla Alcalá, J. F. (2008). *El bachillerato mexicano un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Leyes, acuerdos y decretos consultados

Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal. Secretaría de Educación Pública, (1867). https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_02121867.pdf

ACUERDO No. 71 por el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de Bachillerato, (1982). <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/d3c9731a-2b58-4778-a9c9-ec1a7021eb34/a71.pdf>

ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Secretaría de Educación Pública, (2008). <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a442.pdf>

ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, (2008). http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf

ACUERDO número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bac, (2009). http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5095415&fecha=23/06/2009

DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, (2013). http://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=253901&pagina=2&seccion=2

Anexo Metodológico

1) Relaciones entre Campos, Conceptos ordenadores, Dimensiones e Indicadores

Campo	Conceptos	Dimensiones	Indicadores
Escuela	Fragmentación social (estar o no en la escuela)	Control y libertad en la relación jóvenes estudiantes y bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> - Perfiles de las poblaciones escolares del bachillerato de la UNAM - El bachillerato como un espacio de tránsito a los estudios universitarios - Asistir a clase o saltársela - Hacer o no tareas
	Segmentación de la oferta educativa de EMS en la ZMVM	Usos y apropiaciones de espacios y tiempo en contextos escolares diferenciados	<ul style="list-style-type: none"> - Ser estudiante de tiempo completo o combinar la escuela con el trabajo - Regulaciones escolares divididas por subsistema, plantel y turno - Relaciones entre actores escolares - Cultura y prácticas escolares
	La condición juvenil	Sentidos del bachillerato para los jóvenes estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Construcciones simbólicas sobre los subsistemas, planteles, turnos, e intermediaciones - Procesos de adaptación al bachillerato en comparación con la secundaria - Elección de área y carrera
	Aspiraciones	Relaciones entre actores escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiar en un plantel deseado y en uno no deseado (proceso de asignación derivado del examen de la COMIPEMS) - Conocimientos y aspiraciones construidas de la experiencia escolar
	Reglamento del bachillerato	Formas de diversión, recreación, ocio y su relación con el bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> - Regulaciones y procedimientos respecto de: el ingreso; la asistencia; uso de las instalaciones y servicios escolares; la reprobación de materias; el pase reglamentado; asambleas; paros y tomas; consumo de cigarros, drogas y alcohol
	Significados de la escuela para los jóvenes-estudiantes	Prestigio institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Formas y mecanismos para aprobar las materias (finales, extraordinarios, recursamientos, sabatinos, cursos remediales PAE, regularizaciones)
	La experiencia escolar	Regulaciones formales e informales en el bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> - Estar en la escuela y en sus intermediaciones (salones de clase, bancas, canchas, pastos, explanadas, parques, plazas, billares, trajineras, pulquerías, cantinas) - Concepciones del bachillerato para los jóvenes estudiantes (ir a la universidad, ser alguien en la vida; un lugar para hacer amigos y pasarla bien; estudiar para ganar dinero; estudiar por gusto; por obligación; para conseguir un mejor trabajo; para cumplir con el deseo de los padres; aspiraciones de cambio o de continuidad en la tradición familiar; seguir estudiando para no trabajar)
	Espacios escolares diferenciados	Discursos y prácticas institucionales (CCH y ENP)	<ul style="list-style-type: none"> - Percepciones sobre los actores escolares - Percepciones de los actores escolares sobre los estudiantes - Estudiar en la UNAM prestigio/obligación/orgullo y pertenencia - Diferencias por subsistema, plantel, año y turno - Ubicación espacial de los planteles - Orden y vigilancia al interior de los planteles

Juventud	La condición juvenil	Asistir a la escuela: Transmisiones y legados culturales para los jóvenes	- Códigos asociados con la relación jóvenes y escuela
	La vida juvenil en la escuela	Amistades y afectos en el bachillerato	- Códigos asociados con las amistades y los afectos en el bachillerato
	Significados atribuidos a la escuela	Construcción social de las aspiraciones para los jóvenes-estudiantes	- Conflictos y tensiones en la relación jóvenes y escuela - El mandato: los jóvenes deben asistir a la escuela como preparación a la vida adulta y para la formación ciudadana
	Significados atribuidos al presente y futuro sobre ser joven y estudiar el bachillerato	Sentidos del bachillerato	- Concepciones sobre ser un joven que estudia el bachillerato en la UNAM - Concepciones sobre ser joven por parte de los jóvenes que asisten al bachillerato - Concepciones sobre la vida social desde la mirada de los jóvenes-estudiantes de la UNAM
	Heterogeneidad	Sentido de ser un joven que estudia el bachillerato	- Primeras veces y experiencias significativas en la vida de los jóvenes - Apropiación del espacio escolar como territorio de la vida juvenil - Gustos y aficiones fuera de la escuela
	Identidades, identificaciones y estilos culturales	Conflictos y tensiones en la relación entre jóvenes y adultos en el bachillerato	- ¿Cuándo y por qué trabajar? Relación jóvenes y trabajo en el bachillerato - Conformidad/disgusto con las regulaciones escolares
	Diferencias intergeneracionales e intrageneracionales	Sentido de ser un joven que estudia el bachillerato	- Satisfacción/insatisfacción con la escuela y con las relaciones escolares - Aspiraciones generacionales - Privilegios de ser un/a joven que estudia - La presión de terminar el bachillerato y continuar estudiando - Ser una joven en el bachillerato y participar políticamente - Formación y participación política en el bachillerato de la UNAM - Asistir a fiestas, reunirse con los amigos de la prepa/CCH - Formas de recreación y entretenimiento juveniles en la prepa/CCH - Derechos y obligaciones de los jóvenes en el bachillerato - Toma de decisiones importantes en un momento de coyuntura - Vivir el presente y, al mismo tiempo, prepararse para el futuro - Experimentar y ensayar diversas identidades. Usos, expresiones, estilos y formas culturales particulares - Nuevas necesidades materiales y simbólicas (trabajo, reconocimiento, formas de inclusión)
	Usos y apropiaciones de espacios escolares	- Amigos(as) y novios(as) en el bachillerato - Diversas formas de amistades y de afectos entre jóvenes-estudiantes	
	Aproximaciones y definiciones de las identidades juveniles	- Relaciones entre jóvenes y adultos en el bachillerato - Actividades fuera de la escuela (no escolares) - Heterogeneidad y diversidad en la relación jóvenes y escuela	

Estudiante	La condición de estudiante	Ser estudiante de bachillerato de la UNAM (ENP/CCH)	- Perfiles de los estudiantes del bachillerato de la UNAM
		Sentido de ser estudiante	- Convertirse en estudiante universitario
		Aprender y obtener conocimientos en la escuela	- Diferencias en la composición social de los estudiantiles por subsistema, plantel, año y turno
	Composición social de los estudiantes	Conflictos y tensiones entre estudiantes y actores escolares en el bachillerato	- Concepciones sobre ser estudiante por parte de los y las jóvenes
	Significados atribuidos a ser estudiante	Modos de ser estudiante en el bachillerato	- Ser estudiante de tiempo completo
	Significados atribuidos a los estudios de bachillerato	Trayectorias escolares	- Ser un estudiante que trabaja o un trabajador que estudia
	Construcción social de las aspiraciones académicas	Estudiar y trabajar	- Ser un repetidor (superar los tres años para cursar el bachillerato y tener más edad que los compañeros)
		Estrategias escolares en el bachillerato	- Asistir a clase o saltársela
	Usos y apropiaciones de espacios escolares	- Hacer o no tareas	
	Uso y organización del tiempo para la realización de actividades escolares	- Conformidad/disgusto con las regulaciones escolares	
			- Satisfacción/insatisfacción con la escuela, los estudios y con las relaciones escolares
			- Las instalaciones de los planteles (infraestructura y espacio)
			- Aspiraciones educativas
			- Ser un estudiante aplicado/sobresaliente
			- Deber materias (ser un estudiante irregular)
			- Cargas escolares diferentes (“ser matado” o “llevársela relajado”)
			- La presión de terminar el bachillerato y continuar con los estudios universitarios
			- Diferencias entre ser estudiante de secundaria y ser estudiante de bachillerato
			- Salir del bachillerato en tres años
			- El pase reglamentado
			- Percepciones de los estudiantes sobre los actores escolares
			- Percepciones de los estudiantes sobre los subsistemas, planteles, turnos, e intermediaciones
			- Percepciones de los estudiantes sobre el bachillerato, por año escolar
			- Percepciones sobre las materias y conocimientos en la escuela
			- Percepciones sobre sí mismos como estudiantes
			- Percepciones de los estudiantes sobre las diferencias entre áreas de estudio
			- Formación de grupos, identificaciones y estilos en el bachillerato (ñños, activistas, porros, populares, deportistas, marihuanos, etc.)
			- Prepa Sí (Programa de becas a estudiantes de bachillerato en la Ciudad de México)
			- Logro escolar. Problemas y dificultades de aprendizaje
			- Reprobación de materias y recursamientos desde la perspectiva de los estudiantes

<p>Familia</p>	<p>La condición juvenil</p> <p>Significados de la escuela para la familia</p> <p>Construcción social de las aspiraciones familiares sobre los jóvenes estudiantes</p> <p>Economía de los afectos en el hogar</p> <p>Relaciones entre escuela y familia</p> <p>Estrategias familiares de supervivencia</p>	<p>Condiciones socioeconómicas y culturales en la familia de origen</p> <p>Sentido de la escuela para la familia</p> <p>Condiciones de estudio en el hogar</p> <p>Conflictos y tensiones familiares y su relación con la escuela</p> <p>Aspiraciones familiares respecto de los estudios de los hijos(as)</p> <p>Percepciones sobre la escuela por parte de la familia (subsistema, plantel y turno) Experiencias y construcciones de sentido al interior de la familia</p> <p>Estudiar y trabajar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escolaridad de los padres - Ingreso familiar - Condición de actividad de los padres - Seguir con la tradición de los estudios universitarios en la familia - Ser el primero en la familia en llegar a la universidad - Tener un hijo(a) estudiando en la UNAM - Percepciones familiares sobre los hijos(as) estudiando en una ENP o en un CCH - Percepciones sobre los planteles - Aspiraciones educativo-laborales construidas desde la familia para los hijos(as) - Percepciones, conflictos y tensiones derivadas de la elección de carrera de los hijos(as) - Problemas familiares y su relación con la escuela - Relaciones entre jóvenes-estudiantes y familia - Diferencias escolares entre hermanos - Integrantes del grupo familia - Espacio adecuado y disponibilidad de diferentes recursos para estudiar en casa - Invertir en los estudios como una estrategia familiar para mejorar el futuro de los hijos(as) - Combinar estudios y trabajo para apoyar a la familia - Traslados del hogar a la escuela y de la escuela al hogar - Pensar en la escuela como un lugar para no estar en casa - La escuela como un espacio de acceso al conocimiento y la cultura que se desconoce en el hogar
-----------------------	---	--	--

2) Significados clave

- El bachillerato como medio para llegar a la Universidad
- La escuela como medio *“para ser alguien en la vida”*
- El bachillerato como espacio para la adquisición de mayor autonomía y de nuevas responsabilidades
- La escuela como espacio para la vida juvenil
 - a) El espacio escolar como territorio de la vida juvenil
 - b) *Aquí todos somos iguales, pero unos somos más iguales que otros.* La escuela como espacio de diferenciación
 - c) La escuela como espacio de acogida
- El bachillerato como espacio de formación
 - a) La formación escolar en la UNAM
 - b) El gusto por estudiar
 - c) La relación con los profesores
 - d) Contar con una cultura general
- El bachillerato como espacio de inclusión que reconoce la diversidad
- El bachillerato como espacio de encuentro para la formación y participación política

3) Reseña del trabajo de campo

Encuesta a Estudiantes de Bachillerato de la UNAM 2014

En abril de 2014 se aplicó la Encuesta a Estudiantes de Bachillerato de la UNAM (EEBUNAM-2014), en paralelo con las primeras observaciones exploratorias en los planteles y sus inmediaciones en marzo de ese mismo año.

Los objetivos de la Encuesta fueron los siguientes:

- Conocer las prácticas, percepciones y relaciones sociales de los sujetos a partir de su doble condición de estudiantes y de jóvenes
- Recabar información sobre los intereses, expectativas y problemáticas de los estudiantes y su relación con la experiencia escolar
- identificar las percepciones de los estudiantes sobre el bachillerato de la UNAM (infraestructura, programas de estudio, procesos de enseñanza-aprendizaje, profesores, directivos y lugar que ocupa la institución en su vida y en la sociedad)

Las características de la EEBUNAM 2014 se describen en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Características de la EEBUNAM, 2014	
Características del instrumento	Cuestionario de 146 preguntas (142 de respuesta cerrada y 4 de respuesta abierta).
Método de recogida de información	Entrevista cara a cara con estudiantes seleccionados aleatoriamente de los 9 planteles de la ENP y los 5 del CCH de ambos turnos y ambos sexos.
Tamaño de la muestra	5 806 casos
Selección	Por sistema, plantel y semestre/año proporcional al tamaño de la población de cada plantel. El muestreo fue estratificado en una primera etapa por plantel y en una segunda etapa por semestre/año, con selección aleatoria sistemática de estudiantes. Los ponderadores fueron calculados por semestre/año, plantel y subsistema.
Error de estimación	Calculado a 95% de confiabilidad.

La estructura del cuestionario contempló 13 bloques temáticos:

Cuadro 2. Módulos de la Encuesta
I. Identificación del alumno (6 preguntas)
II. Procedencia (10 preguntas)
III. Experiencia escolar (18 preguntas)
IV. Ambiente, instalaciones y servicios escolares (12 preguntas)
V. Valoración de la institución y la educación (13 preguntas)
VI. UNAM (9 preguntas)
VII. Trabajo (15 preguntas)
VIII. Valoración personal y problemáticas sociales (5 preguntas)
IX. Participación política, religiosa y social (3 preguntas)
X. Familia y hogar (17 preguntas)
XI. Relaciones amicales y de pareja (10 preguntas)
XII. Tiempo libre y consumo (14 preguntas)
XIII. Socioeconómico (14 preguntas)

La Encuesta fue aplicada por un encuestador de manera individual a estudiantes de los 14 planteles, de ambos turnos y ambos sexos. El acercamiento a los estudiantes se realizó por intercepción dentro de las instalaciones del plantel, pero no dentro de los salones de clase. La dinámica usual empleada por el encuestador consistió en presentarse con los estudiantes y pedirles su participación voluntaria y anónima para responder la encuesta. La aplicación de la encuesta promedió un tiempo de entre 30 y 40 minutos. El encuestador contaba con un cuestionario completo y otro con las mismas preguntas, pero sin la mayor parte de las opciones de respuesta, este último se entregaba al estudiante para que pudiera seguir la lectura del cuestionario. A continuación, el entrevistador anotaba en su cuestionario las respuestas

dadas por el estudiante. El propósito de no entregar al estudiante un cuestionario con todas las opciones de respuesta, era fomentar la respuesta espontánea⁷⁰.

Se procuró que los encuestadores fueran jóvenes, de edad y características similares a los encuestados –o en su defecto mujeres de mediana edad– para generar mayor confianza con los estudiantes al momento de brindar sus respuestas. Tanto la aplicación del cuestionario, captura, validación, codificación y procesamiento de la información fue realizada por Covarrubias y Asociados A.C. entre abril y junio de 2014. Mientras que el diseño del instrumento y análisis de la información quedó a cargo del equipo de investigación del Seminario de Investigación en Juventud de la UNAM.

Realización de entrevistas

A lo largo del trabajo de campo se llevaron a cabo un total de **77** entrevistas (**57** individuales y **6** colectivas a estudiantes de los 14 planteles de bachillerato de la UNAM; **6** a profesores; **4** a directivos; y **4** a padres de familia).

En una primera etapa se recolectaron entrevistas exploratorias a estudiantes en los diversos planteles. El desarrollo de éstas inició en marzo de 2014 y culminó en mayo del mismo año. Al término de esta etapa se ajustaron los instrumentos de recolección y se optimizaron las condiciones para el desarrollo de las entrevistas. A continuación, en agosto de 2014 y hasta marzo de 2015, se realizaron entrevistas a profundidad a los estudiantes, la mayoría de las cuales fueron al interior de los planteles y, en un número menor de ocasiones, fue posible concertar una cita de entrevista con ellos en algún café, parque o restaurante cercano a sus planteles. Asimismo, en esta oportunidad también se recolectaron entrevistas de algunos profesores, directivos y padres de familia, luego de que se consideró relevante

⁷⁰ Para una revisión detallada tanto del cuestionario entregado a los estudiantes, como el utilizado por los aplicadores, véase los Anexos II y III del libro *La experiencia estudiantil: Situaciones y percepciones de los estudiantes de bachillerato de la UNAM* en (Pogliaghi et al., 2015, pp. 139-167 y 171-189).

conocer otros puntos de vista sobre la relación de los jóvenes-estudiantes y la escuela. Esto permitió entender ciertas prácticas, razonamientos y actitudes de nuestros sujetos de estudio; además de brindarnos información cualitativa valiosa sobre aspectos de *lo que pasa en la escuela*, y cómo se percibe a los estudiantes en el bachillerato; así como a los jóvenes que asisten a éste desde la mirada adulta.

La última etapa de recolección de entrevistas se llevó a cabo entre agosto y octubre de 2016. Esto, a fin de profundizar en algunos aspectos que en el proceso de la investigación resultaron relevantes. Sobre todo, en torno a ciertos significados y códigos culturales detectados en entrevistas previas y sobre los cuales deseábamos abundar, además de algunos temas específicos. La transcripción final y codificación de las entrevistas consideró la segunda y tercera etapa de recolección, correspondiendo con las 77 entrevistas analizadas.

La realización de las entrevistas fue cara a cara, con la mayor horizontalidad posible para propiciar un diálogo efectivo, a través de encuentros conversacionales en las explanadas centrales; al término de alguna clase; después de un juego de fútbol; de alguna actividad artística o extracurricular como un concierto o la presentación de una obra de teatro; y, en cafeterías, restaurantes, billares y parques próximos a los planteles.

La producción de información, producto de las entrevistas, fue organizada en los siguientes ejes temáticos: 1) Los estudios de bachillerato; 2) Experiencias en el bachillerato y actores escolares; 3) Los estudios superiores; 4) Familia; 5) Relaciones de amistad; 6) Relaciones de noviazgo o de pareja; 7) Trabajo; 8) Esparcimiento y escuela; 9) La doble condición de ser joven y estudiante; 10) Aspiraciones de los jóvenes. Los ejes correspondieron con las preguntas dispuestas en el *Guion de entrevista a estudiantes*.

Cada eje contempló una serie de preguntas afines para explorar los diez ejes de interés trazados a manera de guía. A través de las entrevistas fue posible recuperar las prácticas, percepciones, significados, estructuras, y experiencias de los jóvenes estudiantes y, a continuación, ir ensayando una configuración subjetiva de códigos culturales que dieran sustento a la reconstrucción de las relaciones entre estructuras, subjetividades y acciones que estuviesen incidiendo en la atribución de significados y en los (des)encuentros con la escuela.

Para las entrevistas y las observaciones se asistió a los 14 planteles que componen los dos subsistemas del bachillerato de la UNAM, se procuró que éstas recuperaran información tanto del turno matutino como del vespertino, así como de las prácticas correspondientes a los tres años para cursar el nivel –y de los años posteriores, dispuestos por los estudiantes para la acreditación de materias adeudadas–; además, en las entrevistas se tuvo cuidado de que ambos sexos estuvieran representados de forma equitativa. En otro particular, algunos entrevistados contaban con extra-edad, esto es, con una edad superior al rango etario concebido institucionalmente para cursar el bachillerato (entre los 15 y 17 años) y, en ocasiones, dijeron combinar el trabajo con el estudio, o bien, participar en actividades laborales de manera ocasional. La suma de estos elementos permitió la construcción de un universo de estudio extenso y variado, capaz de expresar las heterogeneidades de los sujetos, así como de las distintas relaciones situadas que mantienen en espacios escolares diferenciados.

En los siguientes cuadros se precisa sobre las entrevistas realizadas, reiteramos que la investigación tiene por actores centrales a los jóvenes-estudiantes del bachillerato de la UNAM y que las entrevistas correspondientes tanto a otros actores escolares, así como a algunos padres de familia, nos proporcionaron información valiosa y complementaria para la comprensión de la atribución de significados y los (des)encuentros con la escuela, incluyendo aquí la visión adulta. A fin de cumplir con la confidencialidad de la información proporcionada, los nombres de pila utilizados son ficticios.

Cuadro 3. Entrevistas a los jóvenes-estudiantes (individuales)

No.	Nombre	Plantel	Año/Sem. ⁷¹	Turno	Sexo	Edad	Condición de actividad ⁷²	Situación escolar ⁷³
1	Daniel	ENP 1	1er año	Vespertino	M	15	Estudiante T/C	Adeuda
2	Gary	ENP 1	1er año	Vespertino	M	15	Estudiante T/C	Regular
3	Quetzali	ENP 1	3er año	Matutino	F	17	Estudiante T/E	Regular
4	Sara	ENP 1	2do año	Matutino	F	16	Estudiante T/C	Regular
5	Carlos	ENP 2	3er año	Matutino	M	17	Estudiante T/C	Regular
6	Omar	ENP 2	4to año	Vespertino	M	19	Estudiante T/E	Irregular
7	Diana	ENP 2	1er año	Matutino	F	15	Estudiante T/C	Regular
8	Xavier	ENP 3	4to año	Vespertino	M	18	Estudiante T/C	Adeuda
9	Arturo	ENP 3	3er año	Matutino	M	18	Estudiante T/C	Regular
10	Eduardo	ENP 3	3er año	Vespertino	M	18	Estudiante T/C	Regular
11	Rocío	ENP 3	3er año	Vespertino	F	16	Estudiante T/E	Regular
12	Soffía	ENP 3	2do año	Vespertino	F	17	Estudiante T/C	Regular
13	Paola	ENP 4	1er año	Matutino	F	15	Estudiante T/C	Regular
14	David	ENP 4	3er año	Matutino	M	19	Estudiante T/E	Irregular
15	Daniela	ENP 4	4to año	Vespertino	F	20	Estudiante T/E	Irregular
16	Priscila	ENP 4	3er año	Matutino	F	17	Estudiante T/C	Regular
17	Janeth	ENP 5	2do año	Vespertino	F	18	Estudiante T/C	Adeuda
18	José	ENP 5	1er año	Vespertino	M	17	Estudiante T/C	Adeuda
19	Juan Carlos	ENP 5	2do año	Vespertino	M	17	Estudiante T/C	Regular
20	Karla	ENP 5	3er año	Matutino	F	17	Estudiante T/C	Regular
21	Érica	ENP 6	3er año	Vespertino	F	17	Estudiante T/C	Regular
22	Ana	ENP 6	3er año	Matutino	F	17	Estudiante T/C	Regular
23	Clara	ENP 6	1er año	Matutino	F	15	Estudiante T/C	Regular
24	Ernesto	ENP 6	2do año	Vespertino	M	17	Estudiante T/C	Adeuda

⁷¹ Debido a que los subsistemas para cursar el bachillerato en la UNAM contemplan la división por semestres en el Colegio de Ciencias y Humanidades, y por años en la Escuela Nacional Preparatoria, el criterio para la nominación de años y semestres será considerado de la siguiente forma: **1er año** (1er y 2do semestre para CCH, 4to año para ENP); **2do año** (3er y 4to semestre para CCH, 5to para ENP); **3er año** (5to y 6to semestre para CCH, 6to año para ENP). En el caso de los estudiantes que fueron entrevistados y que ya habían superado el periodo regular de tres años para concluir su bachillerato, independientemente del tiempo de permanencia en la institución posterior al ciclo de su generación, aquí se les ubica en el 4to año.

⁷² Para la condición de actividad de los sujetos distinguimos entre Estudiantes de Tiempo Completo (**Estudiante T/C**), de Estudiantes con Trabajo Eventual -también se incluyen las chambas- (**Estudiante T/E**), y Estudiantes que trabajan (**Estudiante/trabajador**). En esta codificación no se hizo la distinción respecto de los jóvenes que trabajan en las vacaciones, dada la gran cantidad de estudiantes de la UNAM que así lo realizan.

⁷³ En lo que respecta a la “situación escolar” de los estudiantes, aquí se definió como **Regular** si éstos no han interrumpido sus trayectorias escolares en el bachillerato y no adeudan materias. Cuando hayan interrumpido y adeuden, se definió como **Irregular**; en el caso de que acumulen materias reprobadas, pero no hayan interrumpido, su situación se definió como **Adeuda**.

25	Lisbeth	ENP 7	3er año	Matutino	F	18	Estudiante T/C	Regular
26	Jaime	ENP 7	1er año	Vespertino	M	15	Estudiante T/C	Regular
27	Carmen	ENP 7	3er año	Vespertino	F	19	Estudiante/Trabajador	Adeuda
28	Roy	ENP 7	4to año	Vespertino	M	18	Estudiante/Trabajador	Adeuda
29	Armando	ENP 8	4to año	Vespertino	M	21	Estudiante T/C	Adeuda
30	Jazmín	ENP 8	1er año	Matutino	F	15	Estudiante T/C	Regular
31	Jorge	ENP 8	2do año	Matutino	M	16	Estudiante T/E	Regular
32	Mónica	ENP 9	1er año	Vespertino	F	15	Estudiante T/C	Regular
33	Sandra	ENP 9	3er año	Vespertino	F	18	Estudiante T/E	Adeuda
34	Rodrigo	ENP 9	3er año	Matutino	M	18	Estudiante T/C	Regular
35	Laura	CCH Azc	4to año	Vespertino	F	19	Estudiante T/C	Adeuda
36	Tomás	CCH Azc	1er año	Matutino	M	15	Estudiante T/C	Regular
37	Karen	CCH Azc	2do año	Matutino	F	17	Estudiante T/C	Adeuda
38	Gustavo	CCH Azc	3er año	Vespertino	M	19	Estudiante T/E	Adeuda
39	Enrique	CCH Nau	2do año	Vespertino	M	16	Estudiante T/C	Regular
40	Israel	CCH Nau	1er año	Matutino	M	/	Estudiante T/C	Regular
41	Maritza	CCH Nau	3er año	Vespertino	F	17	Estudiante T/C	Regular
42	Claudia	CCH Nau	3er año	Matutino	F	18	Estudiante T/E	Adeuda
43	Darío	CCH Nau	3er año	Vespertino	M	18	Estudiante/Trabajador	Adeuda
44	Evelyn	CCH Nau	3er año	Matutino	F	18	Estudiante T/C	Irregular
45	Alfredo	CCH Val	4to año	Vespertino	M	21	Estudiante/Trabajador	Irregular
46	Angélica	CCH Val	4to año	Vespertino	F	19	Estudiante T/E	Irregular
47	Alondra	CCH Val	3er año	Vespertino	F	17	Estudiante T/C	Regular
48	Gaby	CCH Val	1er año	Matutino	F	15	Estudiante T/C	Regular
49	Jacobo	CCH Ori	1er año	Matutino	M	15	Estudiante T/C	Regular
50	Leonel	CCH Ori	2do año	Matutino	M	17	Estudiante T/C	Adeuda
51	Leila	CCH Ori	1er año	Matutino	F	16	Estudiante T/C	Regular
52	Olivia	CCH Ori	2do año	Matutino	F	16	Estudiante T/C	Adeuda
53	Miguel	CCH Ori	2do año	Vespertino	M	17	Estudiante T/C	Adeuda
54	Ariadna	CCH Ori	1er año	Vespertino	F	16	Estudiante T/E	Regular
55	Aldo	CCH Sur	1er año	Vespertino	M	15	Estudiante T/C	Regular
56	Pablo	CCH Sur	4to año	Vespertino	M	19	Estudiante/Trabajador	Irregular
57	Verónica	CCH Sur	3er año	Matutino	F	17	Estudiante T/C	Regular

Cuadro 4. Entrevistas a jóvenes-estudiantes (colectivas)

No.	Nombre	Plantel	Participantes	Turno	Sexos	Edades	Año/Sem.	Sitio de la entrevista	Duración de la entrevista
1	Grupo 1	CCH Nau	2	Mat.	F y M	18, 17	3er año	Fuera del plantel (café)	1 h. 53 min.
2	Grupo 2	CCH Nau	3	Ambos	F, F	17, 16	2do año	Jardineras del plantel	55 min.
3	Grupo 3	CCH Ori	2	Ves.	M, M	17, 17	3er año	Bancas del plantel	35 min.
4	Grupo 4	ENP 1	2	Ves.	F, F	15, 15	1er año	Fuera de la Biblioteca	37 min.
5	Grupo 5	ENP 3	3	Mat.	M, M, F	16, 17, 17	3er año	Explanada del Plantel	1 h. 10 min.
6	Grupo 6	ENP 9	4	Ves.	M (4)	16, 17, 17, 18	2do año	Canchas	53 min.

Cuadro 5. Entrevistas a profesores y autoridades

No.	Nombre	Puesto	Plantel	Antig. (años)	Turno	Sexo	Edad	Nombramiento	Duración de la entrevista
1	Araceli	Profa. de historia	CCH Sur	9	Matutino	F	34	Prof. de asignatura	1 h. 15 min.
2	Emiliano	Prof. de psicología	CCH Sur	7	Ambos	M	38	Prof. de asignatura	45 min.
3	Jerónimo	Prof. de matemáticas	CCH Vallejo	18	Ambos	M	56	Prof. definitivo	50 min.
4	Nidia	Profa. de inglés	ENP 1	20	Ambos	F	40	Prof. de asignatura	1 h. 37 min.
5	Bernabé	Prof. de física	ENP 1	22	Ambos	M	52	Profesor definitivo	1 h. 20 min.
6	María	Profa. literatura	ENP 2	5	Matutino	F	36	Prof. de asignatura	1 h. 05 min.
7	Saraí	Sec. Académica	ENP	21	Ambos	F	44	Administrativo	40 min.
8	Federico	Sec. de Servicios y Apoyo a la Comunidad	ENP	16	Ambos	M	46	Administrativo	42 min.
9	Mónica	Sec. de Asuntos Estudiantiles	CCH	23	Ambos	F	46	Administrativo	32 min.
10	Azucena	Sec. Académica	CCH	15	Ambos	F	38	Administrativo	40 min.

Cuadro 6. Entrevistas a familiares de los estudiantes

No.	Nombre de la familia	Integrantes de la familia entrevistados	Escolaridad de los padres	Plantel	Actividad económica de la fam.	Duración de la entrevista
1	Familia Fernández	Padre y Madre	Licenciatura (ambos padres)	ENP 6	Dueño pequeña empresa de impresión (Padre) Administradora de restaurante (Madre)	30 min.
2	Familia Guzmán	Padre y Madre	Bachillerato (padre) Secundaria (Madre)	CCH Sur	Comerciante (padre) Comerciante y ama de casa (madre)	45 min.
3	Familia Sandoval	Madre	Carrera técnica (secretaria bilingüe)	ENP 1	Secretaria ejecutiva en empresa electrónica	50 min.
4	Familia Sánchez	Madre	Licenciatura (Padre) Bachillerato (Madre)	CCH Sur	Administrador público en dependencia de gobierno (Padre) Ama de casa (Madre)	35 min.

Observaciones

En **102** ocasiones se realizaron observaciones directas al interior de los planteles y en las inmediaciones de éstos, con el objetivo de conocer las prácticas e interacciones de los estudiantes, sus dinámicas socioculturales y socioescolares ocurridas en la escuela y fuera de ésta; las dinámicas al interior del aula; los eventos institucionales como graduaciones y premiaciones; eventos deportivos y artísticos. También, en ocasiones se llevaron a cabo observaciones participantes⁷⁴, entre las que se cuentan reuniones de estudiantes (fiestas, salidas en grupo fuera de los planteles), momentos de esparcimiento (juegos de fútbol

⁷⁴ Este tipo de observaciones las recuperamos en el sentido amplio que propone Guber (2011, p. 66) en donde el acto de *participar* “cubre un amplio espectro que va desde “estar allí” como testigo mudo de los hechos, hasta integrar una o varias actividades de distinta magnitud y con grados variables de involucramiento”.

improvisados), y acompañamientos a los estudiantes a distintos medios de transporte, mientras se mantenían conversaciones informales con ellos.

El trabajo de observación proporcionó información muy valiosa para el análisis, en particular para identificar semejanzas y diferencias en las prácticas realizadas por los estudiantes; destacando las diferencias por subsistema, planteles, año escolar, turnos y sexos. Entre las diferencias destacan los usos y disposición del tiempo y de los espacios en los diferentes planteles; distintas formas de interacción entre los estudiantes a partir de diferentes contextos y situaciones; conocer qué dicen y cómo se comportan, dentro y fuera de los planteles.

Para conocer las prácticas de los estudiantes tuve la oportunidad de asistir a clases con ellos -bajo el consentimiento de los profesores-, estuve presente en algunos eventos deportivos formales e informales; artísticos; a fiestas, ceremonias y graduaciones; además de compartir con ellos en otros espacios. Dado que se fue produciendo conocimiento nuevo conforme avanzaba el trabajo de campo, algunas preguntas de investigación se fueron modificando, así como la percepción original que se tenía de los estudiantes al inicio de la investigación. Pero, sobre todo, dedicar varios meses a conocer a los jóvenes en el bachillerato, así como a sus distintas realidades a través de observarlos y escuchar sus narraciones, enriqueció mi reflexión sobre lo que para los jóvenes estudiantes significa el bachillerato; asistir a éste; ser estudiante; ser joven; las percepciones que tenían de sus orígenes sociales; de sus aspiraciones y de sus estrategias para conseguir sus metas.

Finalmente, el trabajo de observación resultó particularmente útil para elegir los momentos propicios para realizar las entrevistas, y para lograr una mejor comprensión de las lógicas involucradas en torno al objeto de estudio, como parte de los hallazgos al momento de ir recogiendo información cualitativa; así como para la planeación y aplicación de la encuesta, desde la cual fue posible obtener un panorama general en términos de las condiciones objetivas de los estudiantes, de sus percepciones, y prácticas. Es importante destacar que los apuntes de observación, contenidos en el diario de campo, se incluyeron en la Unidad Hermenéutica de Análisis, mediante el programa de cómputo ATLAS TI.

4) Guiones de entrevista

Guion de entrevista a estudiantes

PRESENTACIÓN: Hola, soy Luis Mata. Soy estudiante de posgrado de la UNAM y estoy haciendo mi tesis de doctorado en sociología. Me gustaría hacerte una entrevista, ¿podríamos conversar un rato? Te garantizo que la información que me proporcionas será confidencial, tu nombre no aparecerá en mi investigación y toda la información que me brindes tendrá fines académicos.	
FECHA:	
LUGAR:	
NOMBRE DEL ENTREVISTADO:	EDAD:
PLANTEL:	TURNO:
MATERIA QUE IMPARTE:	
AÑOS/ SEMESTRES:	
PREGUNTA DE APERTURA	
¿Me podrías contar cómo es un día típico de tu semana? (Identificar actividades que realiza, uso de transporte para acceder al plantel, usos y distribución de su tiempo para actividades escolares y no escolares, su condición de actividad, y con qué personas interactúa).	
LOS ESTUDIOS DE BACHILLERATO	
Dime, ¿por qué estudias el bachillerato? (<i>Identificar significados otorgados al bachillerato; si le gusta o no; Identificar qué relación mantiene con la escuela y sus estudios</i>)	
¿Por qué estudias en este plantel?	
¿Este plantel fue tu primera opción? <i>Si no lo era, ¿cuál era?</i>	
¿Qué cambió de la secundaria a la prepa? ¿te costó adaptarte? ¿estudiabas en el mismo turno?	
¿Qué esperas de tus estudios de bachillerato?	
- <i>Si mencionó que estudiará en la universidad profundizar en su respuesta, si no, preguntar si piensa seguir estudiando ¿Y en qué universidad? Si responde que en una privada o en otra institución pública que no sea la UNAM, preguntar ¿por qué?</i>	

- *Si no seguirá estudiando, ¿por qué no seguir con los estudios universitarios?*

EXPERIENCIAS EN EL BACHILLERATO Y ACTORES ESCOLARES

¿Qué cosas positivas le encuentras a la escuela? ¿Por qué son buenas?

¿Qué cosas negativas le ves a la escuela? ¿Por qué son malas?

¿Cómo son tus profesores? ¿Y los directivos? ¿Y los estudiantes de esta escuela?

¿Cómo es para ti un buen profesor? ¿Y uno malo?

¿Qué te gusta hacer en la escuela? (*uso del espacio escolar y distribución del tiempo en la escuela*)

¿Podrías mencionarme algún contenido, algo en particular que te hayan enseñado en clase y que te haya llamado mucho la atención, o gustado mucho?

Para ti ¿Cómo sería una escuela ideal? ¿Por qué?

¿Cómo crees que te ven tus profesores? ¿Y tus compañeros?

LOS ESTUDIOS SUPERIORES

Si manifestaron que querían realizar una carrera universitaria, preguntar

¿Qué has pensado estudiar? ¿Por qué? ¿Dónde?

¿Sabes si la carrera que quieres estudiar es de alta demanda? ¿Cómo va tu promedio? (*Identificar su rendimiento académico y su trayectoria escolar*)

¿Qué harías si no consigues entrar a esa carrera?

¿Tus papás te apoyan para que sigas estudiando?

FAMILIA

¿Qué piensan de la escuela tus papás? (*Indagar el nivel de estudios de los padres, dónde los hicieron, y qué estudiaron si llegaron a la universidad*)

¿Tienes hermanos? ¿Actualmente están estudiando? (*Si tiene hermano/a(s) ver si estudian o estudiaron el bachillerato, y dónde*)

¿Qué similitudes y diferencias encuentras entre los estudios de bachillerato de tus hermanos y los tuyos? (*Exigencia, prestigio, actividades dentro y fuera del bachillerato, compañeros/amigos*)

¿Y, en general, crees que son mejores o peores? ¿Preferirías lo que él/ellos viven/vivieron?
¿Por qué?

¿En que trabajan tu padre, madre, hermano/s, u otras personas con quien vives?

¿Cómo te llevas con tu/s padre/s?

¿Qué es lo que más te gusta de tu familia?

¿Qué es lo que menos te gusta de ella?

¿Tu familia te apoya en tus estudios? ¿Cómo lo hacen?

RELACIONES DE AMISTAD

¿De dónde son tus amigos?

En caso de que sus amigos sean de la escuela:

- ¿Qué hacen en la escuela? (*Dentro, pero también si sus prácticas son fuera de ella*)
- ¿Cómo ven la escuela? (*Identificar significados otorgados al bachillerato; si les gusta o no; Identificar qué relación mantienen con la escuela y sus estudios*)

¿Qué te gusta hacer con ellos?

¿Me podrías describir una salida típica con tus amigos?

¿Qué es lo que más te gusta de tus amigos?

¿Qué es lo que menos te gusta de ellos?

RELACIONES DE NOVIAZGO O DE PAREJA

¿Tienes novio/a, pareja, o algo?

¿De dónde es tu novio/a, o pareja?

En caso de que su novio/a, pareja sea del bachillerato:

- ¿Qué hacen en la escuela?

<p>- ¿Cómo ven la escuela? (<i>Identificar significados otorgados al bachillerato; si les gusta o no; Identificar qué relación mantienen con la escuela y sus estudios</i>)</p> <p>¿Me podrías describir una salida típica con tu novio(a)/pareja?</p> <p>¿Qué es lo que más te gusta de tu novio/a, pareja?</p> <p>¿Qué es lo que menos te gusta de él/ella?</p>
<p>TRABAJO</p>
<p>¿Trabajas actualmente?</p> <p>¿Trabajaste alguna vez? <i>Incluye “chambas”, trabajo ocasional, trabajo en vacaciones</i></p> <p>¿En qué trabajas/te?</p> <p>¿Por qué trabajas/te?</p> <p>¿Te gusta/ó trabajar?</p> <p>¿Qué ventajas o desventajas crees que tienes respecto de tus compañeros que no trabajan?</p>
<p>ESPARCIMIENTO Y ESCUELA</p>
<p>¿Qué haces cuando no estás en la escuela o haciendo las tareas?</p> <p>¿Por qué haces esas actividades? ¿Con quién? ¿Dónde? ¿Cada cuánto?</p> <p>¿Cómo divides tu tiempo para divertirte y para cumplir con la escuela?</p> <p>¿Te dejan mucha tarea y trabajos escolares?</p>
<p>LA DOBLE CONDICIÓN DE JOVEN Y ESTUDIANTE</p>
<p>En términos generales,</p> <p>¿Qué es para ti ser estudiante?</p> <p>¿Qué es para ti ser joven?</p>
<p>ASPIRACIONES DE LOS JÓVENES</p>
<p>¿Cómo te ves de aquí a 5 años?</p> <p>¿Y dentro de 20?</p>
<p>Observaciones:</p>

Guion de entrevista a profesores

FECHA:	
LUGAR:	
NOMBRE DEL ENTREVISTADO:	EDAD:
PLANTEL:	TURNO:
MATERIA QUE IMPARTE:	
AÑOS/ SEMESTRES:	
¿Cómo es un día en su vida cotidiana?	
Pregunta de apertura que busca orientar la entrevista	
Tiempos de trabajo en el plantel y fuera de éste, y actividades en ambos ámbitos	
Actividades extralaborales	
Espacio de trabajo (descripción del plantel; trabajar en un plantel de la UNAM)	
¿Cómo y por qué llega a ser profesor?	
Razones y formas de ingreso a la actividad; historia laboral; historia formativa	
¿Qué significa el plantel para usted? ¿Y qué es para sus estudiantes?	
Caracterización del espacio escolar; si ve al plantel en términos institucionales o también de socialización	
¿Por qué trabaja de profesor?	
Ventajas y desventajas de trabajar como profesor comparado con otra ocupación (ingresos – montos, estabilidad–, organización del trabajo); qué es el trabajo en general y el del profesor en particular	
Por qué trabajar de profesor, qué es ser un buen profesor	
Vocación, rol del profesor en la sociedad	
Durante un día en el plantel, tiene relación con muchas personas, como otros profesores, estudiantes, directivos, tal vez padres de familia ¿Cómo es su relación con estas personas?	
Cómo es la relación/ interacción; cómo son los otros y cómo lo tratan los otros sujetos; cómo él/ ella trata a los otros; cómo los otros profesores ven y tratan a los estudiantes; cómo participan los padres en el plantel y en el proceso de enseñanza-aprendizaje	
¿Cómo describiría a los estudiantes de este plantel?	

Características de los estudiantes; manera de relacionarse con ellos; actitud hacia ellos; qué piensan los estudiantes del entrevistado y de otros profesores; influencia de experiencias personales, contexto familiar, trayectoria académica, expectativas de los estudiantes
¿Qué cree que es la escuela para los estudiantes?
Significado del estudio; de la escuela; de estudiar en un plantel de la UNAM; importancia de estudiar
¿Qué estrategias despliega para comunicarse con sus estudiantes?
Medios materiales; estrategias discursivas (verbales o no verbales); cómo responden los estudiantes a estas formas
¿Qué opina sobre el modelo educativo de... (la Escuela Nacional Preparatoria/ el Colegio de Ciencias y Humanidades)? ¿Y de... (la Escuela Nacional Preparatoria/ el Colegio de Ciencias y Humanidades)? Comenzar por el subsistema al que pertenece el profesor
Virtudes y deficiencias; actualidad o no; gusto o no por el mismo
¿Qué tiene que hacer un profesor para tener el “control” de la clase?
Manera de relacionarse; rol del profesor; opinión del profesor de los estudiantes; por qué algunos estudiantes acatan las reglas y son respetuosos de la autoridad de los profesores y otros las desafían; para qué sirven las sanciones y las recompensas (en conducta, calificaciones, etc.); qué pasaría si no hubiera sanciones y recompensas
¿Con qué problemas y/ o conflictos se enfrenta en su trabajo?
Tipo de problema o conflicto; cómo ve el conflicto; entre quiénes; formas de resolución; importancia de resolución
¿Me podría definir en una frase cada una de las siguientes palabras tal como las ve en el contexto educativo? Participación, orden, silencio, diálogo, interacción, asistencia
Mencionar las palabras de a una para que el profesor las vaya definiendo
Una última pregunta, en términos generales, más allá de los jóvenes del plantel ¿cómo ve a los jóvenes de hoy?
Características de los jóvenes (físicas, actitudinales, formas de relación con otros, de gustos); comparación con jóvenes en otras épocas; <i>énfasis en verlos en general, no sólo a los que asisten al plantel en que trabaja</i>
Observaciones:

Guion de entrevista a directivos

FECHA:	
LUGAR:	
NOMBRE DEL ENTREVISTADO:	EDAD:
PLANTEL:	TURNO:
PUESTO:	
ANTIGÜEDAD EN EL CARGO:	
¿Cómo es un día en su vida cotidiana?	
Pregunta de apertura que busca orientar la entrevista	
Tiempos de trabajo en la escuela y fuera de la escuela, y actividades en ambos ámbitos	
Actividades extralaborales	
Espacio de trabajo (descripción de la escuela; trabajar en un plantel de la UNAM)	
¿Cómo y por qué llega a ser... (puesto de trabajo)?	
Razones y formas de ingreso a la actividad; historia laboral; historia formativa; indagar si fue profesor/ si lo sigue siendo	
¿Qué es la escuela para usted? ¿Y qué cree que es para los estudiantes?	
Caracterización del espacio escolar; si ve a la escuela en términos institucionales o también de socialización	
¿Por qué trabaja de... (puesto de trabajo)?	
Ventajas y desventajas de este trabajo comparado con otra ocupación (ingresos –montos, estabilidad–, organización del trabajo)	
Vocación, rol de educador en la sociedad	
Durante un día en el plantel, tiene relación con muchas personas, como profesores, estudiantes, otros directivos, trabajadores, padres de familia ¿Cómo es su relación con cada uno de ellos?	
Cómo es la relación/ interacción; cómo son los otros y cómo lo tratan los otros sujetos; cómo él trata a los otros; cómo participan los padres en la escuela y en el proceso de enseñanza-aprendizaje	
¿Cómo describiría a los estudiantes del plantel?	
Características de los estudiantes; manera de relacionarse con ellos; actitud hacia ellos; qué piensan los estudiantes del entrevistado y de los profesores; influencia de experiencias personales, contexto familiar, trayectoria académica, expectativas de los estudiantes	
¿Qué cree que es la escuela para los estudiantes?	

Significado del estudio; de la escuela; de estudiar en una escuela de la UNAM; importancia de estudiar
¿Cómo se comunica con los estudiantes?
Medios materiales; estrategias discursivas (verbales o no verbales); cómo responden los estudiantes a estas formas
¿Qué opina sobre el modelo educativo de... (la Escuela Nacional Preparatoria/ el Colegio de Ciencias y Humanidades)? ¿Y de... (la Escuela Nacional Preparatoria/ el Colegio de Ciencias y Humanidades)? Comenzar por el subsistema al que pertenece el directivo
Virtudes y deficiencias; actualidad o no; gusto o no por el mismo
¿Con qué problemas y conflictos se enfrenta en su trabajo?
Tipo de problema o conflicto; cómo ve el conflicto; entre quiénes; formas de resolución; importancia de resolución
¿Me podría definir en una frase cada una de las siguientes palabras tal como las ve en el contexto educativo? Participación, orden, silencio, diálogo, interacción
Mencionar las palabras de a una para que el directivo las vaya definiendo
Una última pregunta, en términos generales, más allá de los estudiantes del plantel ¿cómo ve a los jóvenes de hoy?
Características de los jóvenes (físicas, actitudinales, formas de relación con otros, de gustos); comparación con jóvenes en otras épocas; <i>énfasis en verlos en general, no sólo a los que asisten a la escuela en que trabaja</i>
Observaciones:

Guion de entrevista a padres de familia

FECHA: LUGAR: NOMBRE DE LA FAMILIA ENTREVISTADA: PARTICIPANTES DE LA FAMILIA ENTREVISTADA: EDAD DE LOS PADRES: ESCOLARIDAD DE LOS PADRES: ACTIVIDADES ECONÓMICAS DE LOS PADRES:
¿Cómo es un día en su vida cotidiana?
Pregunta de apertura que busca orientar la entrevista Uso del tiempo (distribución entre actividades económicas de los padres, relación con el tiempo de los hijos)
¿Sus hijos están estudiando?
Percepciones sobre los estudios de sus hijos, ubicación de las semejanzas y diferencias entre los estudios, los planteles y la formación escolar de los hijos
¿Qué diferencias encuentra fundamentalmente?
Caracterización de las diferencias educativas; los espacios escolares; los estudios, el tiempo y las formas de estudio de los hijos; los turnos -si es el caso-; acceso a los planteles y recorridos entre el hogar y la escuela
¿Qué opina de que su(s) hijo(s) estudie(n) en la UNAM?
Ventajas y desventajas de estudiar en la UNAM; Recuperar el proceso del Examen de asignación de la COMIPEMS ¿cómo lo relacionan con el prestigio institucional? ¿el pase automático? ¿los estudios universitarios?
¿Piensa que su(s) hijo(s) estudiará(n) en la universidad?
Cómo es la relación/ interacción con los hijos respecto del tema; cómo los ven otros familiares, y cómo lo tratan sus hijos; cómo él/ ella mira los estudios universitarios; ¿lo apoyarían económicamente?
¿Sabe si su hijo(s) ya decidió sobre alguna carrera?
Conocer si los padres están conscientes de las aspiraciones universitarias de sus hijos; de las características de la carrera planeada; saber si tiene o no relación con la tradición familiar y cómo está siendo recuperada esta aspiración por parte de los padres.
¿Qué significa la escuela para su(s) hijo(s)?
Significado del estudio; de la escuela; de estudiar en un plantel de la UNAM; importancia de estudiar; recuperar la relación jóvenes y escuela desde la perspectiva de los padres.
¿Hace tarea en casa, lo ve con mucho trabajo escolar?
Recuperar estrategias de estudio de los estudiantes; observar si los padres están al tanto de las labores escolares de los hijos, así como sobre posibles de problemas de aprendizaje, o de si las condiciones para estudiar en casa son adecuadas; preguntar por el promedio escolar.
Cuándo no está en la escuela o en casa haciendo tarea ¿qué hace(n) su hijo(s)?
Identificar las actividades extracurriculares que realizan los estudiantes y el involucramiento y conocimiento de éstas por parte de los padres.

¿Cómo es una salida típica en familia?
Identificar las actividades que realizan en grupo, integrantes, qué tipo de limitantes y/u oportunidades enfrentan para salir juntos (económicas, de tiempo, de interés, etc.). Diferenciar de lo que hacen entre semana y fines de semana, o vacaciones -si las tienen.
¿Con qué problemas y/ o conflictos se enfrentan con su(s) hijo(s)?
Tipo de problema o conflicto; cómo ven el conflicto; entre quiénes; formas de resolución; importancia de resolución; cómo abordan la relación entre otorgar o no permisos a los hijos para diferentes tipos de actividades; salidas con amigos, pareja, tatuarse, etc. Estrategias y vigilancia y control para con los hijos, y cómo interpretan la libertad de su(s) hijo(s).
¿Me podría definir en una frase cada una de las siguientes palabras tal como las ve en el contexto educativo? Participación, orden, silencio, diálogo, interacción, asistencia
Mencionar las palabras de a una para que el profesor las vaya definiendo
¿Cómo son los amigos de su(s) hijo(s) en la prepa (o CCH)? ¿Y sus compañeros?
Características de los jóvenes (físicas, actitudinales, formas de relación con otros, de gustos); comparación con jóvenes en otras épocas; <i>recuperar también la visión general de los jóvenes, no sólo los que asisten al plantel con su(s) hijo(s)</i>
¿Su(s) hijo(s) trabaja(n)? ¿Cuándo considera que es el tiempo adecuado para que trabaje(n)?
Identificar percepciones sobre la relación jóvenes y trabajo; estudiantes y trabajo; y sobre la pertinencia de que el/la hijo(s) desarrollen actividades laborales; ¿cómo? ¿cuándo? y ¿dónde? Si ha laborado, ¿en qué condiciones lo ha hecho? ¿Con qué propósito? ¿Tuvo contrato?
¿Qué diferencias y problemáticas encuentra entre su generación y la generación de su(s) hijo(s)?
Identificar diferencias estructurales, percepciones de los padres, aspiraciones y acciones que realizan, o que debieran realizar, padres e hijos para mediar las diferencias y/o problemáticas
Observaciones:

Guion de observación en los planteles

1. Datos de identificación

Nombre del plantel:

Dirección:

Fecha de la observación:

Horario de observación:

Duración:

Tipo de observación (participante/ no participante):

2. Características de la zona

- Descripción de la colonia (tipo de colonia, condiciones y aspectos generales de las calles donde se encuentra la escuela y de comercios circundantes)
- Uso del espacio circundante por los estudiantes (cantidad de estudiantes, tipo de utilización, actividades realizadas, tiempo de uso)
- Identificación de otros sujetos extraescolares (descripción de los sujetos, de las actividades realizadas y de su interacción con los estudiantes)

3. Características del espacio escolar

- Descripción de los diferentes espacios y características de las instalaciones (condiciones y aspecto general de, por ejemplo, edificios, salones, patios, lugares de comida, baños, canchas, bibliotecas, laboratorios, dirección, prefectura)
- Uso de los diferentes espacios utilizados por los estudiantes (cantidad de estudiantes, tipo de utilización, actividades realizadas, tiempo de uso para cada uno de los espacios; identificación de grafitis, láminas, mantas, textos en pizarrones y paredes)
- Identificación de flujos de estudiantes por horarios, zonas, etc.

4. Los jóvenes

- Descripción de los estudiantes (edad, apariencia física, vestimenta, accesorios, formas de moverse, actitudes)
- Descripción de actividades realizadas en los diferentes espacios (especificación con quién, por cuánto tiempo, acciones y actitudes demostradas)
- Descripción de las formas de hablar, lenguaje verbal y no verbal hacia pares (amigos, compañeros y estudiantes desconocidos), profesores, administrativos, directivos
- Registro de conversaciones (tema de conversación, forma de expresión). En lo posible, transcribir el diálogo o parte de él que resulte importante

Importante: identificar características similares o disímiles por sexo y edad

5. Los adultos

- Descripción de los adultos (identificación de la actividad que realiza, edad, apariencia física, vestimenta, actitudes)
- Descripción de actividades realizadas en los diferentes espacios (especificación con quién, por cuánto tiempo, acciones y actitudes demostradas)
- Descripción de las formas de hablar, lenguaje verbal y no verbal hacia pares, jóvenes y otros adultos

6. En el salón de clases

- Descripción del espacio (distribución, mobiliario, recursos didácticos, materiales y objetos de los estudiantes, uso por los estudiantes)
- Descripción de la clase (dinámica, temas abordados)
- Descripción de actividades realizadas en los diferentes espacios (especificación con quién, por cuánto tiempo, acciones y actitudes demostradas)
- Identificación de grupos (descripción, acciones y actitudes inter e intra-grupos)
- Descripción de las formas de hablar, lenguaje verbal y no verbal de los estudiantes hacia pares (amigos, compañeros y estudiantes desconocidos) y el profesor, formas de aceptación/resistencia hacia la autoridad; uso de fórmulas de cortesía; trato de tú o de usted; grado de atención, interés y comentarios de los estudiantes
- Descripción del profesor (apariencia física, postura, forma de hablar, lenguaje verbal y no verbal, recursos utilizados, forma de ejercicio de autoridad)

- Identificación de temas y/o actividades que generan interés y desinterés (descripción del tema y/o actividad; a quién genera interés/desinterés; actitudes y acciones desplegadas
- Identificación de preferencias y rechazos del docente hacia algún/os estudiante/s, propuesta/s, tema/s, actividad/es; receptividad de inquietudes de los estudiantes

Anexo de Tablas

Tabla 2. Población total de bachillerato de la UNAM de 1960 a 2019

Año	Población	Año	Población	Año	Población
1960	19,328	1982	120,284	2004	104,554
1961	23,101	1983	120,112	2005	105,972
1962	24,139	1984	120,286	2006	106,913
1963	26,731	1985	120,825	2007	106,298
1964	25,643	1986	120,243	2008	107,447
1965	25,383	1987	117,845	2009	107,848
1966	20,737	1988	120,600	2010	108,699
1967	35,832	1989	119,314	2011	109,530
1968	41,110	1990	121,812	2012	110,119
1969	40,114	1991	121,892	2013	111,982
1970	39,943	1992	119,350	2014	113,179
1971	43,958	1993	115,316	2015	112,576
1972	42,777	1994	108,050	2016	112,229
1973	104,648	1995	108,892	2017	112,624
1974	105,971	1996	106,559	2018	114,116
1975	111,350	1997	104,414	2019	112,588
1976	113,547	1998	102,498		
1977	124,403	1999	101,062		
1978	129,296	2000	99,521		
1979	124,246	2001	94,265		
1980	120,354	2002	95,722		
1981	120,130	2003	98,804		

Elaboración propia con datos del Portal de Estadística Universitaria, UNAM.

Tabla 3. Población de primer ingreso al bachillerato de la UNAM por edad

Año	14 o menos	15	16	17	18	19	20 o más	Total
1985	10.3%	43.0%	20.5%	10.1%	4.8%	3.0%	8.2%	100.0%
1991	7.4%	51.3%	20.1%	8.4%	3.8%	2.1%	7.0%	100.0%
1995	8.6%	56.4%	20.3%	6.5%	2.9%	1.7%	3.7%	100.0%
2002	7.8%	63.4%	17.9%	5.1%	2.5%	1.2%	2.0%	100.0%
2003	7.0%	63.9%	18.2%	4.8%	2.4%	1.3%	2.4%	100.0%
2004	5.8%	64.1%	18.7%	4.3%	2.1%	1.2%	3.8%	100.0%
2005	4.0%	64.3%	19.0%	4.8%	2.0%	1.2%	4.7%	100.0%
2006	3.1%	68.0%	20.0%	4.2%	1.8%	1.0%	2.0%	100.0%
2007	2.3%	66.8%	22.3%	4.4%	1.7%	0.8%	1.7%	100.0%
2008	1.5%	68.6%	22.0%	4.3%	1.5%	0.9%	1.2%	100.0%
2009	1.0%	69.0%	22.7%	4.0%	1.5%	0.7%	1.1%	100.0%
2010	0.6%	68.1%	23.3%	4.6%	1.6%	0.8%	1.0%	100.0%
2011	0.6%	67.7%	23.9%	4.4%	1.5%	0.8%	1.1%	100.0%
2012	0.7%	70.1%	22.8%	3.8%	1.2%	0.6%	0.9%	100.0%
2013	0.5%	69.3%	22.6%	4.7%	1.4%	0.7%	0.9%	100.0%
2014	0.4%	70.2%	22.0%	4.3%	1.4%	0.7%	0.9%	100.0%
2015	0.3%	70.0%	22.9%	4.0%	1.3%	0.6%	0.9%	100.0%
2016*	0.2%	71.3%	22.6%	3.6%	3.6%	1.1%	1.3%	100.0%
2017	0.2%	74.0%	20.2%	3.6%	1.0%	0.5%	0.5%	100.0%
2018	0.1%	76.3%	17.9%	3.7%	1.1%	0.4%	0.4%	100.0%

Elaboración propia con datos del Portal de Estadística Universitaria, UNAM.

Tabla 4. Principal sostén económico de los estudiantes de bachillerato de la UNAM de 1985-2018

Principal sostén económico	Alguno o ambos padres	Cónyuge o pareja	Otras personas	El propio alumno	Total	%
1985	87.4%	0.4%	5.6%	6.6%	38,184	100.0%
1991	91.8%	0.9%	2.2%	5.0%	38,476	100.0%
1995	93.9%	0.7%	1.7%	3.8%	28,866	100.0%
2002	94.8%	0.4%	1.5%	3.3%	29,911	100.0%
2003	94.2%	0.4%	1.5%	3.9%	29,387	100.0%
2004	94.4%	0.7%	1.5%	3.4%	29,353	100.0%
2005	94.7%	0.5%	1.4%	3.4%	29,977	100.0%
2006	95.7%	0.8%	1.4%	2.2%	16,681	100.0%
2007	95.9%	0.7%	1.5%	1.9%	31,486	100.0%
2008	96.4%	0.6%	1.5%	1.6%	32,305	100.0%
2009	96.6%	0.6%	1.4%	1.3%	33,413	100.0%
2010	97.3%	0.1%	1.4%	1.2%	33,234	100.0%
2011	97.4%	0.1%	1.4%	1.0%	30,949	100.0%
2012	97.7%	0.1%	1.4%	0.9%	26,684	100.0%
2013	97.6%	0.1%	1.3%	1.0%	30,776	100.0%
2014	97.2%	0.1%	1.4%	1.2%	29,960	100.0%
2015	96.3%	0.1%	2.4%	1.3%	29,248	100.0%
2016	97.9%	0.1%	1.2%	0.8%	35,001	100.0%
2017	98.0%	0.1%	1.3%	0.6%	35,249	100.0%
2018	98%	0.1%	0.0%	0.5%	36,132	100.0%

Elaboración propia con datos del Portal de Estadística Universitaria, UNAM.

Tabla 5. Población de primer ingreso al bachillerato de la UNAM por estado civil de 1985-2018

Estado civil	Casado	Soltero	Otro	Total	%
1985	1.4%	98.0%	0.6%	38,147	100.0%
1991	0.4%	99.2%	0.4%	38,857	100.0%
1995	0.9%	98.6%	0.5%	29,211	100.0%
2002	0.3%	99.0%	0.6%	29,986	100.0%
2003	0.3%	99.1%	0.6%	29,514	100.0%
2004	0.3%	98.9%	0.8%	29,419	100.0%
2005	0.3%	98.7%	1.0%	30,160	100.0%
2006	0.3%	98.5%	1.3%	16,866	100.0%
2007	0.2%	98.5%	1.2%	31,502	100.0%
2008	0.2%	98.3%	1.5%	32,305	100.0%
2009	0.2%	98.4%	1.4%	33,422	100.0%
2010	0.2%	98.4%	1.3%	33,248	100.0%
2011	0.2%	98.3%	1.4%	30,963	100.0%
2012	0.2%	97.3%	2.5%	27,086	100.0%
2013	0.2%	98.5%	1.3%	30,781	100.0%
2014	0.3%	97.1%	2.6%	30,033	100.0%
2015	0.1%	99.3%	0.6%	29,347	100.0%
2016	0.1%	99.4%	0.5%	34,992	100.0%
2017	0.1%	99.5%	0.4%	35,241	100.0%
2018	0.1%	99.5%	0.3%	36,132	100.0%

Elaboración propia con datos del Portal de Estadística Universitaria, UNAM.

Tabla 11. Número de aciertos para ingresar al bachillerato de la UNAM por planteles (años)

Año	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Prom.
ENP 1	91	91	95	98	100	99	100	103	103	101	104	98.6
ENP 2	98	98	102	104	107	106	106	109	109	107	110	105.1
ENP 3	92	92	96	99	101	100	102	105	104	103	106	100.0
ENP 4	83	83	86	89	93	91	93	97	96	95	98	91.3
ENP 5	92	92	97	100	103	102	103	106	106	104	107	101.1
ENP 6	101	101	107	109	111	111	111	113	113	111	114	109.3
ENP 7	85	85	89	93	97	95	97	100	99	99	102	94.6
ENP 8	85	85	89	92	96	95	96	100	100	99	102	94.5
ENP 9	97	97	101	103	106	105	106	109	108	107	111	104.5
CCH Azc	78	78	81	85	90	88	90	94	92	92	94	87.5
CCH Nau	74	74	77	81	86	84	85	89	87	87	88	82.9
CCH Ori	83	83	86	89	93	91	91	95	95	94	97	90.6
CCH Val	81	81	84	88	92	90	92	96	97	96	99	90.5
CCH Sur	85	85	88	91	94	92	94	98	94	93	96	91.8

Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Administración Escolar de la UNAM (UNAM, 2019).