

**JÓVENES Y
BACHILLERATO**

**Consejo Editorial de Publicaciones
ANUIES**

Dr. Adrián Acosta Silva
Dr. Germán Álvarez Mendiola
Dr. Wietse Berend de Vries Meijer
Lic. Rolando Emilio Maggi Yáñez
Dr. Javier Mendoza Rojas
Dr. Carlos Muñoz Izquierdo
Mtro. Carlos Pallán Figueroa
Dr. Roberto Rodríguez Gómez
Mtra. Luz María Solís Segura

Coordinador de la Colección:
Germán Álvarez Mendiola

JÓVENES Y BACHILLERATO

Eduardo Weiss
(Coordinador)



Sistema de clasificación Melvil Dewey

378.198
J67

LB2397
J67

Jóvenes y bachillerato / Eduardo Weiss coordinador, *et al*;
México, D.F.: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales, 2012.
360 p. – (Colección biblioteca de la educación superior. Serie
investigaciones)

ISBN: 978-607-451-053-9

1. Estudiantes universitarios-México. 2. Educación media superior-México. 3. Adultos jóvenes-México. 4. Política educativa-México. 5. Orientación educativa-México. I. Guerra Ramírez, Ma. Irene, coaut. II. Weiss, Eduardo. II. Serie.

Diseño gráfico de la colección:
**Estudio Sagahón / Leonel Sagahón,
Jazbeck Gámez y Susana Vargas**

Portada
Reveca E. Rivera Galicia

Imagen de portada cortesía de
<http://www.sxc.hu/>

Formación de este título
Martha A. Vargas Fabián

El cuidado de edición estuvo a cargo de
Michel Torres

Primera edición, 2012

© 2012, ANUIES
Tenayuca 200,
Col. Sta Cruz Atoyac,
C.P. 03310
México, D. F.

ISBN: 978-607-451-053-9

Impreso en México

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

CONTENIDO

- 7 **Introducción**
Jóvenes y bachillerato
Eduardo Weiss
- 33 **Capítulo I**
¿Para qué ir a la escuela? Los significados que
los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato
Ma. Irene Guerra Ramírez
y Ma. Elsa Guerrero Salinas
- 63 **Capítulo II**
Perspectivas de los “nuevos estudiantes” al ingresar
al bachillerato en el Bajío mexicano
Guillermo Tapia García
- 97 **Capítulo III**
Las conversaciones juveniles
en los intersticios del aula
Job Ávalos Romero
- 125 **Capítulo IV**
Algunos rasgos de la experiencia
estudiantil en el bachillerato
Ma. Elsa Guerrero Salinas
- 151 **Capítulo V**
Amistad y noviazgo en el bachillerato
Joaquín Hernández González
- 181 **Capítulo VI**
Los significados de la sexualidad y la formación
de la identidad en el bachillerato
Joaquín Hernández González

211	Capítulo VII Las apariencias y otras fuentes de las identificaciones en los grupos de pares juveniles <i>Olga Grijalva Martínez</i>
243	Capítulo VIII Recorridos escolares. Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida <i>Ma. Irene Guerra Ramírez</i>
267	Capítulo IX ¿Y después del bachillerato? Transición al mundo del trabajo entre egresados de la modalidad tecnológica <i>Ma. Irene Guerra Ramírez</i>
295	Capítulo X La elección de una carrera: complejidad y reflexividad <i>José Matías Romo Martínez</i>
331	Reflexiones finales: las prácticas y políticas educativas que requerimos <i>Eduardo Weiss, Ma. Irene Guerra, Ma. Elsa Guerrero, Olga Grijalva, Joaquín Hernández y Guillermo Tapia</i>
339	Referencias bibliográficas
355	Siglas
357	Los autores

INTRODUCCIÓN

JÓVENES Y BACHILLERATO¹

Eduardo Weiss

Este libro expone los principales resultados de la línea de investigación “jóvenes y escuela” que he desarrollado con mis estudiantes de maestría y doctorado. Los trabajos que a continuación presentamos están centrados en la educación media superior y tienen el propósito de separar la relación aún existente entre los estudios sobre estudiantes y los estudios sobre jóvenes.

Actualmente es relevante investigar a los estudiantes como jóvenes, ya que la educación media superior se declaró obligatoria y se pretende universalizar el servicio. Para comprender mejor a los estudiantes, en tanto jóvenes, revisamos las investigaciones sobre estudiantes y las investigaciones sobre jóvenes. Se trata de dos campos de investigación que trabajaban sin tomarse en cuenta, aunque en la actualidad existen búsquedas de acercamiento.

Los estudios sobre estudiantes

En el estado de conocimiento de las investigaciones sobre “alumnos”, Guzmán y Saucedo (2005) señalan que estos estudios se ocupan principalmente en caracterizar a los estudiantes según datos socioeconómicos, familiares y académicos. Tres son las variantes que más se desarrollan en este tipo de trabajos, los que proponen perfiles educativos, que tratan de describir los rasgos particulares de una población o grupo estudiantil, los que analizan trayectorias escolares y los que abordan

¹ Agradezco a mi colega Inés Dussel los comentarios al manuscrito y a Enrique Bernal la revisión de los borradores de este escrito.

la composición social de los estudiantes, cuyo interés es conocer el origen social y su influencia en el ingreso y permanencia en la escuela. Los resultados de estos trabajos han mostrado que las poblaciones estudiantiles no son homogéneas, así como la conveniencia de incluir en la investigación distintos aspectos de sus vidas para profundizar en su conocimiento.

Guzmán y Saucedo (*Ibid.*) también señalan que la investigación educativa enfoca a los estudiantes como actores inmersos en diferentes prácticas culturales y busca dar cuenta de sus experiencias. Especialmente, las investigaciones incluidas en la compilación *La voz de los estudiantes* (Guzmán y Saucedo, 2007) corresponden a ese enfoque. Por otra parte, Saucedo (1998) caracteriza, desde una perspectiva sociocultural, las relaciones sociales y dinámicas entre estudiantes de secundaria y bachillerato, y Saucedo (2001) aborda la experiencia de la escolaridad en familias de ferrocarrileros; por su parte, Guzmán (2004) analiza las formas de ser estudiante y trabajador, a la vez, en la universidad. De Garay (2004) tematiza el grado de participación que tienen los estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana en las prácticas escolares (sistema académico) y las prácticas de consumo cultural (sistema social).

Los estudios sobre juventud

Por otro lado, revisamos la literatura sobre jóvenes. Desde que se convirtieron en tema de investigación en España y América Latina, los estudios sobre jóvenes se enfocaron especialmente en la conformación de las culturas juveniles urbanas en la línea de lo contracultural o subcultural (Feixa, 1994).

Con la noción de “culturas juveniles”, los investigadores establecieron un objeto de estudio propio, independiente de los estudios psicológicos sobre los adolescentes. Estos mismos investigadores sustituyeron la noción de adolescente, como sujeto en crecimiento o maduración, por la noción del joven creador de nuevas culturas. Los jóvenes son pensados “como sujetos de discurso, y con capacidad para apropiarse [y movilizar] los objetos tanto sociales y simbólicos como materiales, es decir, como agentes sociales” (Reguillo, 2000: 36). Estos estudios han superado, como subrayan, la referencia del joven como sujeto incompleto y la noción de que los jóvenes viven en una etapa de “moratoria social”, sin tener que asumir responsabilidades adultas. A veces este supuesto triunfo es presentado de manera chusca como la superación del concepto del “adolescente” (el que adolece de madurez), cuando, de hecho, “adolescencia” significa crecer, como se-

ñalan Obiols y Di Segni (2006). Al tratar al joven como adulto, viviendo en mundos propios, estos estudios han perdido la noción del crecimiento y el proceso de construcción paulatina y cambiante de las identificaciones.

En el contexto actual, los jóvenes viven, por un lado, una mayor exclusión, sobre todo en el ámbito laboral, a la vez que son estigmatizados como violentos y, por otra parte, asumen un protagonismo nunca antes visto, sobre todo en la dimensión cultural de la vida social. La generación de esta época, nos dice Urteaga (2007: 69 y ss.), constantemente produce muchas imágenes sobre sí misma: “góticos, tecnos-ravers, skaseros, skatos, cletos, graffiteros, raztecas, cholillos, rancho-los, colombianos, neopunks, vaqueros-gruperos, outsiders, estudiantes cheros”, entre muchas otras más que se ubican en el ámbito de las prácticas recreativas y culturales, y sólo una minoría en el de las prácticas políticas. Todas estas contienen “elementos simbólicos comunes en sus estilos, y una actitud que parece envolverlos generacionalmente, una exaltación hedonista, centrada en el cuerpo juvenil, producto de una profusa interacción con las industrias del entretenimiento globales y locales” (Urteaga, *Ibid.*:70).

Si bien muchos jóvenes que encontramos en las escuelas se adscriben a algunos de estos estilos, gran parte lo hace temporalmente; otros incluso —según se aprecia en la investigación de Grijalva (2010) y en el capítulo VII del presente libro— usan estilos de vestir cercanos a los adultos, como el conservador y el casual. Como señala Reguillo (2000: 41), “se trata de ‘modos de estar juntos’ a través de las prácticas, que no se corresponden necesariamente con un territorio o un colectivo particular” ni están atados a las identidades esenciales. Desde este enfoque es posible atender la movilidad que tienen los jóvenes de un grupo a otro y de un espacio a otro, las distintas identidades que asumen en su paso por más de un colectivo y las diversas prácticas que realizan. En este sentido, “la juventud” debe concebirse como una categoría que remite a la diversidad y cuya identidad social se define y se negocia en contextos diferenciales de poder y siempre en interacción con otros actores sociales.

Nuestra línea de investigación: los estudiantes como jóvenes

Actualmente existe una búsqueda de acercamiento entre los estudios educativos sobre estudiantes que incorporan las prácticas socioculturales de los jóvenes y los estudios sobre culturas juveniles, estos últimos reconocen que la producción sobre los jóvenes “incorporados” al ámbito escolar, laboral o religioso ha sido

escasa y dispersa —a diferencia de los “alternativos” o “disidentes” (Reguillo, *Ibid.*: 31), así como la necesidad de emprender estudios hacia los “otros” jóvenes, los menos problemáticos o llamativos, para conocerlos (Feixa, 1998: 96).

Los trabajos de nuestro grupo de investigación se enfocan en los estudiantes como jóvenes. Es decir que se analiza la doble condición de ser a la vez estudiantes y de ser jóvenes. De esta manera, esperamos comprender a los estudiantes jóvenes desde una perspectiva integral. Pretendemos enriquecer los estudios sobre alumnos 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.

Nuestra línea de investigación comenzó con un estudio de Irene Guerra y Elsa Guerrero sobre el sentido del bachillerato para estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y para estudiantes del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) en la zona metropolitana de la ciudad de México (capítulo I del presente libro). Actualmente, Guillermo Tapia retomó este tema al estudiar el sentido de la escolaridad para estudiantes del Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior (SABES) en la periferia rural-urbana de la ciudad de León, Guanajuato (capítulo II).

En la investigación de Guerra y Guerrero, como uno de los significados importantes de asistir a la escuela, surgió la posibilidad de encontrarse con otros jóvenes. Job Ávalos (2007) observó en el CCH-Sur la vida juvenil en el salón de clase y participó en las conversaciones de un grupo de jóvenes (capítulo III). En su tesis doctoral, Elsa Guerrero (2008) profundizó sobre la experiencia escolar en el CCH, desde la doble perspectiva de ser joven y estudiante, a través de entrevistas narrativas autobiográficas (capítulo IV). Joaquín Hernández (2007) abordó la formación de la identidad en el bachillerato del CCH-Sur en la doble condición de ser estudiante y de ser joven, así como el significado del encuentro con amigos y novios y de la sexualidad (capítulos V y VI). Olga Grijalva (2010) abordó las identificaciones que desarrollan los jóvenes de una preparatoria pública de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en el puerto de Mazatlán, en sus grupos de pares a través de la ropa, la música y las actividades de estudio y diversión y su papel en la construcción de las identidades juveniles (capítulo VII).

El tema de los recorridos escolares y sus virajes, presente en las tesis antes mencionadas de Guerrero y Hernández, constituye el centro de la tesis de doctorado de Irene Guerra (2008), quien estudió las trayectorias escolares y labora-

les de jóvenes de sectores populares, alumnos y egresados del CBTIS en Ciudad Nezahualcoyotl (capítulos VIII y IX). Romo (2009) abordó los procesos identitarios y la reflexividad moderna en jóvenes universitarios de Aguascalientes, tesis de la cual presentamos las reflexiones para la elección de una carrera universitaria como culminación del bachillerato (capítulo x).²

En esta introducción expondré en tres partes las perspectivas y hallazgos centrales de nuestros estudios, así como su discusión con otras perspectivas. La primera parte aborda el significado del bachillerato para los jóvenes. La segunda se dedica a la escuela como espacio de vida juvenil, profundizando en los procesos de socialización, sociabilidad y subjetivación en la formación de la identidad. Mientras que la tercera tematiza los recorridos escolares y sus virajes. Se propone esta noción como sustituto de la concepción dominante de las “trayectorias”. Esta introducción cierra con una explicitación de nuestro enfoque metodológico que se basa tanto en la etnografía como en la hermenéutica, terminando con una breve reseña del contenido de cada capítulo.

Los sentidos del bachillerato para los jóvenes

Los trabajos de nuestra línea comenzaron con la investigación del sentido del bachillerato para los jóvenes. A diferencia de una corriente poderosa de investigación educativa en Francia y Argentina (Dubet, 2006; Duschatzky, 1999) que habla del declive y crisis de la institución escolar, encontramos que, para los jóvenes mexicanos en diferentes contextos socioeconómicos, obtener el certificado del bachillerato cobra múltiples sentidos, desde poder ingresar a la educación superior u obtener un puesto de trabajo formal, hasta demostrarse a sí mismos y a la familia que sí pudieron realizar estudios en este nivel. Además, los jóvenes asisten a la escuela no sólo para obtener una formación, sino para encontrarse con amigos(as) y novios(as).

No hay que olvidar que en México, a pesar del crecimiento de la matrícula, el bachillerato todavía es un bien recién adquirido.

² Actualmente se encuentran en proceso las siguientes tesis: una de doctorado de Juana María Mejía: “La violencia escolar en jóvenes de secundaria” y una de maestría de Beatriz Vega: “Las conversaciones de los jóvenes en el transporte público”.

CUADRO 1. Comportamiento de la educación media superior en México

Año	Población 15-17 años (millones)	Egresados de Secundaria (millones)	Absorción de egresados de Secundaria en media superior	Matrícula en media superior (millones)	Eficiencia terminal
1970	3.1	0.2	Nd	0.3	Nd
1980	4.8	0.7	78 %	1.2	67 %
1990	6	1.2	75 %	2.1	55 %
2000	6.1	1.4	93 %	3	57 %
2010	6.9	1.8	97 %	3.7	58 %*

Fuente: Datos de población de 16 a 17 años. Cálculos basados en INEGI, *Censos generales de población y vivienda* de los años respectivos (INEGI, 1971, 1981, 1991, 2001, 2011). Datos sobre educación: 1970-1990: SEP (2000). *Informe de labores 1999-2000*; 2000 y 2005: SEP (2008). *Segundo Informe de labores*; 2010: INEE, 2011: 64 y 66.

* Esta cifra de eficiencia terminal es de 2005 (SEP, 2008).

Como se observa en el cuadro 1, la cobertura del bachillerato se ha ampliado de manera acelerada, tanto por el aumento de la demanda (es decir, de la población de 15 a 17 años, en especial de los egresados de secundaria) como por el aumento de la oferta, que en 2010 permitió la absorción de prácticamente todos (97%) los egresados de secundaria. Esta cifra parece muy alta si, por otro lado, consideramos que sólo poco más de la mitad de quienes tenían entre 15 y 17 años, en 2010, asistían a la educación media superior. Esto es, 3.2 millones de jóvenes en esas edades estaban fuera de la escuela porque nunca ingresaron al sistema educativo, porque se encontraban todavía cursando la educación básica, porque no continuaron sus estudios de educación secundaria pero, sobre todo, porque abandonaron la educación media superior (INEE, 2011: 57). La cifra de eficiencia terminal, es decir, del porcentaje de jóvenes que terminan la educación media superior en el lapso de tres años, de 58% en 2005, indica un grave problema de abandono escolar. A la vez, existen grandes desigualdades regionales. Si bien 57.7% de la población de 15 a 17 años estaba inscrito en el nivel de educación media superior

en 2005, en el Distrito Federal estaba matriculado 90.1% en el nivel, mientras que en Guanajuato sólo el 44.4% (Ceneval, 2008a y 2008b).

En 2011 el Congreso modificó los artículos 3º y 31º y elevó a rango constitucional la obligatoriedad de la educación media superior. La obligatoriedad del Estado de garantizar la educación media superior se realizará de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2011-2012 hasta lograr su cobertura en el ciclo 2021-2022 con la concurrencia presupuestal de la federación y las entidades federativas. El logro de esta meta depende de varios factores. Primero, de la mejora en el ingreso y culminación de la educación básica por parte de poblaciones que actualmente aún no llegan a concluirla. Después, de la mejora de la oferta de oportunidades de ingreso a la educación media superior por parte de las distintas instituciones que intervienen en ello, en especial varias entidades federativas y su oferta destinada a poblaciones rurales, rural-urbanas e indígenas. Pero sobre todo, habrá que mejorar la capacidad institucional para retener a los estudiantes por parte de las instituciones de educación media superior.

Por otro lado, la universalización de la educación media superior sólo se logrará si hay interés de los jóvenes y de sus familias para asistir a ella. En México ese interés es alto. Por todas las autoridades municipales es conocida la presión de las familias por abrir una institución de educación media superior en la localidad, ya sea un bachillerato en las cabeceras municipales o, en su momento, de un video-bachillerato en comunidades urbanas-pequeñas, como indica el estudio de Tapia (capítulo II de este libro). Otro indicador inconfundible de que la educación media superior es un bien apreciado es el hecho de que casi todos los egresados de la secundaria se inscriben en la media superior, inclusive en los tiempos cuando aún no era legalmente obligatoria.

La investigación de Guerra y Guerrero sobre el significado del bachillerato (capítulo I del presente libro) muestra que el sentido más importante que otorgan los estudiantes del CCH a su estudio es el ingreso a las carreras de educación superior de la universidad. En un bachillerato tecnológico de la zona conurbada del DF, también tiene este sentido (62% de los casos), si bien los estudiantes no están seguros de obtener el ingreso a las instituciones superiores, ya sea por su situación económica o porque sus calificaciones y habilidades académicas no lo permitan. Incluso en una zona rural-urbana en el Bajío, en la periferia de la ciudad de León, en Guanajuato, 65% de los estudiantes considera que el bachillerato es un medio para continuar estudios superiores (*cf.* capítulo II del presente libro).

Para los jóvenes de zonas populares, el certificado del bachillerato también abre mejores perspectivas laborales: “ahorita ya para cualquier trabajo más o menos están pidiendo, por lo menos, el bachillerato”. Muchos estudiantes trabajan (véanse capítulos VIII y IX del presente libro) desde la secundaria en diversas “chambas” informales, por ejemplo, como vendedor ambulante, empleado en una taquería o ayudante de costurera. “Nunca, nunca, he dejado de trabajar”, dice uno. El anhelo de muchos es poder ingresar en un empleo formal, bien pagado y con seguridad social. Ante el aumento de la escolaridad, el certificado de secundaria es insuficiente para lograrlo, y si bien el certificado de la educación media superior no garantiza nada, como muestran también las trayectorias laborales de los egresados, tenerlo elimina ese filtro. Apenas la mitad de los entrevistados por Guerra (2008) tiene un trabajo formal, lo lograron después del bachillerato y en algunos casos después de los estudios superiores.

En el bachillerato intercultural comunitario, en municipios indígenas de Oaxaca, alrededor de un tercio de los estudiantes piensa seguir estudiando, otro tercio no está tan seguro porque no saben si lograrán pasar los exámenes de ingreso y también depende de su situación económica, y la mayoría piensa trabajar mientras estudia o tratará de obtener una beca (Weiss, 2006). Las carreras que más anhelan son: médico, maestro, abogado, enfermera, ingenierías, contabilidad e informática. A las mujeres que no piensan estudiar, el certificado les sirve para obtener el empleo, por ejemplo, en una tienda en la ciudad en lugar de ser empleadas domésticas, mientras que a los hombres les sirve para conseguir un empleo urbano en Estados Unidos, en lugar de los tradicionales trabajos agrícolas temporales o de albañil. Varios estudiantes externan que en sus comunidades “faltan doctores y más abogados para superar las injusticias”.

En los sectores populares, urbanos, rural-urbanos e indígenas uno de los principales motivos para estudiar es superar la condición social y económica: “tener una vida mejor”. El bachillerato tecnológico es visto como un medio de movilidad económica por 85% de los entrevistados; de los jóvenes rural-urbanos del Bajío, 69% lo ve como medio de movilidad social o económica. Esta mejora económica a veces no sólo se plantea en el plano personal, sino como parte de un esfuerzo familiar. Son frecuentes los casos donde ellos pudieron estudiar gracias a un hermano mayor que tuvo que dedicarse a trabajar para poder ayudar a los ingresos familiares o en los que ellos mismos proyectan, en el futuro, sostener el estudio de sus hermanos menores con un mejor trabajo. En los sectores populares urbanos, rural-urbanos e indígenas —pero no sólo en ellos— cursar el

bachillerato también está relacionado con un sentido de obligación como retribución a los esfuerzos de la familia.

A veces la cuestión aparece no sólo en términos económicos, sino que se relaciona con el prestigio social: “ser alguien en la vida”. También aparecen reiteradamente motivos de logro personal, es decir, demostrar a sí mismos y a la familia que sí pueden. Estas motivaciones están presentes en 61% de los casos entrevistados de los bachilleratos tecnológicos. Son especialmente elocuentes los relatos de mujeres que sin apoyo de sus familias —“¿para qué?, si te vas a casar”— cursan el bachillerato (véase el capítulo I del presente libro, así como Guerra y Guerrero, 2004; Guerra, 2008; Guerrero, 2008). Entre los estudiantes del Bajío, dos tercios de los jóvenes manifiestan expresiones que refieren al bachillerato como fuente de autoestima y valoración social (66.8%) mediante expresiones como “ser alguien en la vida”, “salir adelante”, “ser mejor persona” o “para lograr mis metas” (capítulo II). La frase “ser alguien en la vida” se escucha en varios países de América Latina entre los jóvenes, padres y madres de familia de sectores populares (Llinás, 2009; Crivello, 2009).

Evidentemente estas motivaciones positivas no aparecen con igual fuerza en todos los alumnos. Las entrevistas de Guerra y Guerrero se realizaron con estudiantes que estaban a punto de concluir y con egresados de bachillerato, es decir, con los que superaron los obstáculos, sin embargo, como veremos en el capítulo VIII, los estudiantes de los sectores populares son susceptibles de abandonar los estudios por diferentes motivos.

Por otro lado, la movilidad socioeconómica puede ser una ilusión. Muchos padres con trasfondo migratorio y sólo con certificado de primaria habían logrado en la década de 1980 insertarse en empleos formales, sobre todo en instituciones y empresas públicas (Guerra, 2008, 2009), pero hoy en día el ingreso a ese tipo de empleos está vedado a sus hijos sin el certificado de bachillerato y aun con éste es difícil siquiera mantener el mismo nivel socioeconómico.

Con relación a los sentidos del bachillerato podemos concluir lo siguiente. Gran parte de la bibliografía sobre educación media en América Latina, especialmente en Argentina, enfatiza “la crisis” y las prácticas juveniles de resistencia a la escuela y de evasión que llevan a la deserción. Estos fenómenos sin duda también ocurren en México, como veremos más adelante, y seguramente tendrán más peso cuando se haga realidad la obligatoriedad de la asistencia en el nivel medio superior. Sin embargo, por el momento los resultados de nuestros estudios no coinciden con el veredicto global de “crisis de la escolaridad” por

varias razones: a) nuestros trabajos no se centran en los sectores populares urbanos más marginados (que constituyen el foco de los estudios argentinos), sino en los sectores populares y medios que constituyen la gran mayoría de la población escolar, y b) porque el ingreso a la educación media superior es más reciente en México y, en consecuencia, obtener el certificado de bachiller todavía es un bien altamente valorado por la población en general y por gran parte de los jóvenes que entrevistamos, especialmente entre los sectores populares que recién pueden ingresar a él.

Nuestros estudios muestran que en México el bachillerato aun tiene fines significativos para la mayoría de los estudiantes entrevistados: poder estudiar una profesión para unos, conseguir un empleo formal para otros. Para muchos, obtener el certificado es un medio para el progreso social individual, en sectores urbanos populares adquiere un sentido de progreso familiar, mientras que en los municipios indígenas incluso reviste el sentido de progreso de la comunidad. Por otro lado, los signos de cambio son inconfundibles.

La escuela como espacio de vida juvenil

Nos causó gran impacto encontrar en las entrevistas para el estudio sobre el sentido del bachillerato de Guerra y Guerrero (2004)³ —capítulo 1 del presente libro— la frecuencia de expresiones como las siguientes: estoy en la escuela para “ver a mis amigos”, “encontrarme con mi novia”, “en casa me aburro”. Para dar cuenta de estas expresiones creamos la categoría “la escuela como espacio de vida juvenil”, como uno de los significados que los estudiantes atribuían a su estar en la escuela: 95% de los casos del CCH y 76% de los casos en el CBTIS.

Este hallazgo fue tan sorpresivo para nuestra mirada pedagógica y sociológica que decidimos profundizar en el tema de la vida juvenil y su importancia en la experiencia escolar y en la construcción de la identidad en las tesis siguientes. La línea de investigación “jóvenes y bachillerato” que se presenta en este libro se desarrolló a partir de ahí.

La vida juvenil es menos visible en CBTIS. La mayoría de los bachilleratos tecnológicos sólo ofrecen espacios reducidos en planchas de cemento, canchas

³ Esta investigación de maestría se realizó como trabajo conjunto, pero por razones de control escolar tuvo que presentarse en dos tesis separadas (Guerra, 1998; Guerrero, 1998). Los resultados se publicaron como artículos (Guerra, 2000; Guerrero, 2000); posteriormente se pudo publicar el trabajo conjunto como libro (Guerra y Guerrero, 2004).

de básquetbol y pocas bancas de metal donde sentarse. Otra vez podemos observar la discriminación negativa de los sectores populares (cf. Guerra y Guerrero, 2004). Después de clases, desalojan rápidamente a los estudiantes del plantel a la calle para no tener que lidiar con bandas, alcoholismo y drogas dentro de sus ámbitos de responsabilidad. También hay diferencias en el tiempo disponible de los estudiantes. Los que trabajan se concentran en los bachilleratos tecnológicos. Ellos, después de la escuela, se van apresuradamente hacia su trabajo o de este a la escuela cuando estudian cursos vespertinos.

En cambio, en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur la vida juvenil se despliega en toda su amplitud. En la explanada y los jardines se pueden encontrar estudiosos comparando sus notas, así como “fósiles” charlando, “darquetos” intercambiando música y “rastas” tocando sus bongos, se observan claras manifestaciones eróticas y algunos estudiantes consumen a escondidas alcohol o drogas (cf. Hernández, 2007). Como comentó Inés Dussel, al leer el borrador de este escrito, hay una definición de sujeto distinta: en el CCH promueven la autorregulación y confían en ella, en el CBTIS excluyen lo conflictivo, buscan dejarlo puertas afuera o lo reprimen.

La vida juvenil no se limita a los espacios intersticiales de la actividad académica (es decir, antes, entre y después de clases), sino que se despliega también durante el tiempo de clase, sustrayendo tiempo a la actividad escolar para bromas o intercambios (de tonos y juegos en celulares, música y cómics, entre otros) hasta las diversas conversaciones que surgen espontáneamente sobre los temas más variados, especialmente durante los trabajos grupales (cf. Avalos, 2007 y capítulo III del presente libro).

La doble condición de ser estudiante y ser joven es central en nuestros estudios. Las diversas posibilidades de vida juvenil suelen competir con los requerimientos escolares. Evidentemente hay diferencias entre los estudiantes. Grijalva (2010, 2011) encuentra en una preparatoria pública de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en el puerto de Mazatlán, grupos de alumnos que privilegian el trabajo escolar (los menos), los que privilegian la diversión y la vida juvenil (los más) y grupos que combinan estratégicamente la diversión con el trabajo escolar (capítulo VII del presente libro). De Garay (2004) encontró que el perfil predominante entre estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana está relacionado con quienes se integran a actividades sociales y culturales, principalmente, y sólo parcialmente en las académicas. Dayrell (2007) señala, respecto a los sectores populares en la educación media brasileña que “hay un continuo diferenciado de

posturas, en el cual, una pequeña parte se adhiere integralmente al estatuto de alumno. En el otro extremo, encontramos aquellos que rehúsan asumir ese papel, construyendo una trayectoria escolar turbada y, para la mayoría, la escuela se constituye en un campo abierto, con dificultades para articular sus intereses personales con las demandas de la cotidianidad escolar”. Guerra (2008), al estudiar los recorridos escolares y laborales de los estudiantes del bachillerato tecnológico, distingue entre los que nunca desarrollaron una adhesión a los valores y normas de la escuela y consideraron más importante el trabajo y, en el caso de las mujeres, la vida en pareja o los hijos, los que entraron en conflicto con los valores y normas de la escuela y los que se adhirieron a la cultura escolar (capítulo VIII del presente trabajo).

La formación de la identidad: sociabilidad, socialización, subjetivación

En los estudios actuales sobre jóvenes y “tribus urbanas” ha tenido gran impacto el concepto de “socialidad” de Maffesoli (1990), quien postula que nuestra sociedad no es enteramente moderna, racional y civilizada; al contrario, en la sociedad de masas emergen los microgrupos o tribus con su emotividad comunitaria. Maffesoli plantea que en lugar de enfocar la socialización, se debería enfatizar la “socialidad”. Su concepto retoma el concepto de “sociabilidad”, de Simmel (refiriéndolo sólo de pasada). Simmel había postulado que “las asociaciones [modernas] están acompañadas de un sentimiento y una satisfacción en el puro hecho de que uno se asocia con otros, y de que la soledad del individuo se resuelve dentro de la unidad: la unión con otros” (Simmel, 2002: 195-196 [1917]). La “sociabilidad” —el gusto por estar juntos— es caracterizada también como la “forma lúdica de la asociación” (Simmel, 2002: 197). Maffesoli agrega, desde la lectura de Nietzsche (autor a quien refiere extensamente), la noción de los excesos festivos dionisiacos y del predominio de la estética sobre la ética. Dionisos era, en la mitología griega, el dios del vino y del exceso, quien representaba la emoción y el caos, opuesto a la racionalidad de Apolo. Los excesos festivos, la necesidad de estar juntos (la proximidad física), el sentir compartido y la realización en el presente (presentismo) caracterizan las experiencias y relaciones grupales.

En nuestros estudios (cf. Hernández, 2007; Ávalos 2007; Grijalva 2010 y capítulos III, V y VII del presente libro) podemos observar la importancia de la sociabilidad, del disfrute de estar juntos con compañeros, amigos y novios. También se manifiesta la socialidad, que está presente en el relajo, los juegos físicos

y las bromas; las fiestas y los eventos musicales son de lo más importante para muchos jóvenes. En la escuela se comentan las experiencias en los últimos eventos y fiestas, además, se planea la asistencia a los próximos.

Sin embargo, las experiencias de los jóvenes no se limitan al hedonismo ni a la sociabilidad, como veremos. Por un lado, son estudiantes que tienen obligaciones escolares y, por el otro, aun la convivencia juvenil y los encuentros con compañeros, amigos y parejas significan más que sólo “vibrar juntos”.

Los estudios sobre los jóvenes en su condición de alumnos han enfatizado el concepto de socialización, centrándose en la transmisión intergeneracional de normas y su interiorización. La escuela se concibe como transmisora de normas de la sociedad a futuras generaciones, aunque esta función parece estar en declive (Dubet, 2006). Para caracterizar la condición juvenil ha sido importante el concepto de socialización intrageneracional. El estudio de Coleman (1961) *La sociedad adolescente*, en la *high-school* estadounidense, mostraba que los adolescentes y jóvenes tienen un mundo separado de los adultos y que en las culturas del colegio crean sus propios valores, reglas y jerarquías. En nuestros estudios podemos observar cómo diferentes grupos de estudiantes de bachillerato desarrollan sus propias normas y valores respecto al comportamiento con los maestros y a la dedicación a las tareas, al *look*, a la música aceptable y al tipo de diversiones preferidas (cf. Grijalva, 2010 y capítulo 7; Ávalos, 2007 y capítulo III).

Sin embargo, en paralelo al proceso de socialización se desarrolla el proceso de subjetivación (Weiss, 2012)⁴: las normas y valores no se absorben, se modifican en los procesos de “interiorización” y “apropiación”; se desarrolla la capacidad de reflexionar sobre las distintas demandas y sobre la posición propia en ellas (cf. Hernández, 2007); de ahí nacen la emancipación de las normas y valores dominantes y el desarrollo de normas y valores propios que fundamentan la agencia del sujeto, la capacidad humana de hacer y decidir, así como el desarrollo de gustos, intereses y capacidades propios.

A través de diversas prácticas y las conversaciones sobre ellas, los jóvenes estudiantes se socializan, construyen su subjetividad y forman sus identidades. Como muestra Hernández (2007, capítulos V y VI del presente libro), en el espacio de convivencia juvenil también se desarrollan importantes procesos de cons-

⁴ Para una discusión más detallada del concepto de subjetivación véase Weiss (2012). El trabajo que nos alertó con relación al proceso de subjetivación, en paralelo al proceso de socialización, fue el libro *En la escuela* de Dubet y Martucelli (1998).

trucción de la identidad en el encuentro con compañeros y amigos, así como en las experiencias del noviazgo y de la sexualidad.

Los procesos de socialización y subjetivación se desarrollan en las prácticas de interacción con otros. En los estudios sobre culturas juveniles prevalecen los “otros” muy diferentes —la alteridad radical (Reguillo, 2000: 41)—, en nuestros estudios destacan los otros semejantes: los amigos y compañeros, el otro “hermenéutico”.⁵ Al “platicar en confianza” entre ellos, los jóvenes pueden mostrarse de manera más íntima y conocer puntos de vista diferentes al suyo. A las amigas “sí les puedo contar todo mi sentir y todo [...] y si estás haciendo algo donde la estés regando, pues también te lo va a decir para que te des cuenta”, dice una joven entrevistada por Grijalva (2010). En las relaciones con sus pares, los jóvenes construyen sus identificaciones, desarrollan su subjetividad y su individualidad, reflexionan sobre sus experiencias y se constituyen como personas.

El “otro” más importante es la pareja amorosa o sexual. El conocimiento práctico del “otro” pasa por la sensualidad corporal, pero también por compartir, abrirte al otro, por el apoyo recíproco, el ensayo y el error. En las relaciones amorosas aprenden a manejar los vínculos sociales de intimidad, confianza, cuidado del otro e incertidumbre amorosa, así como las capacidades de expresar los afectos, descubrir otras maneras de sentir y atender las necesidades del otro, como muestra Hernández (2007 y capítulo vi del presente libro). Dubet y Martuccelli (1998: 217) señalan que en la relación amorosa de los colegiales se aprecia su deseo de explorar su propio Yo con la ayuda de un compañero.

Hernández (2007) enfatiza el “ensayo y el error”, la “exploración” de prácticas, comportamientos, sentimientos y pensamientos. El concepto de experiencia implica la noción de experimentación, como se puede apreciar en los escritos del ámbito anglosajón, desde Bacon hasta Dewey, donde la noción de experiencia alude a lo empírico sensual-corporal y a la prueba de experimentación. Machado Pais (2007: 29) considera a los jóvenes contemporáneos como una generación dominada por lo aleatorio, que parece aventurarse en una “ética de experimentación”. Dayrell (2007: 1117) enfatiza que sus aventuras y experimentaciones implican retos personales: las múltiples experimentaciones de los jóvenes “buscan superar la monotonía de lo cotidiano y procuran aventuras y excitaciones. En

⁵ La hermenéutica (cf. Gadamer, 2005 [1960], Ricoeur, 1996 y Taylor, 1996) siempre ha enfatizado que conocer y tratar de comprender a “otros” (otras lenguas, otras culturas, otras historias y otras personas) permite comprenderse mejor a sí mismo; los jóvenes estudiantes están interesados en ello.

este proceso prueban sus potencialidades, improvisan y se enfrentan con sus propios límites, y muchas veces toman caminos que significan desvíos y rupturas, pero son formas de autoconocimiento.”

Pero los jóvenes no sólo viven aventuras, también reflexionan, aprenden de sus experiencias que les sirven para conocerse mejor a sí mismos y trazar caminos y proyectos. Desde Dewey, el concepto de experiencia implica la reflexión sobre las vivencias y sobre las alternativas de acción, como han enfatizado Giddens (1997), Bauman (2000), Beck y Beck-Gernsheim (2003); esa es la acepción que hemos usado mayoritariamente en nuestras investigaciones (Hernández, 2006, 2007; Guerrero, 2006, 2008; Romo, 2008, 2009), como veremos más adelante y en los capítulos IV, V, y X.

Una mirada distinta a los recorridos escolares y sus virajes

Los intereses juveniles y las exigencias escolares a menudo entran en conflicto; hay quienes se afilian a grupos de pares que se dedican excesivamente a la diversión, el alcohol o la droga. Por ello —aunque no es la única causa de deserción— un segmento de los estudiantes no logra terminar los estudios a tiempo, con buenas calificaciones o deserta. Sin embargo, no pocos jóvenes llegan a un punto de viraje en su vida, donde reconsideran y se dedican otra vez a los estudios o regresan a la escuela después de haberla abandonado (*cf.* Guerrero, 2008, 2009 y capítulo IV del presente libro). Ellos declaran que a través de sus experiencias han “madurado”.

Nuestras investigaciones enfatizan la doble condición: la de ser estudiante y la de ser joven. En el nivel de bachillerato, tanto las escuelas como las familias otorgan a los jóvenes un mayor margen de libertad y decisión propia. Las escuelas de nivel medio superior tratan a los estudiantes como jóvenes, ya no como alumnos adolescentes que requieren de tutela, según el tradicional ideario de las escuelas secundaria (Sandoval, 2000b). Los márgenes de libertad y decisión propia son diferentes en los distintos tipos de bachillerato, más estrechos en los CBTIS, amplios en el CCH de la UNAM, que buscan fomentar explícitamente una mayor autonomía. Por otro lado, en los sectores populares aún está presente, aunque cada vez menos, la noción de que con el fin de la educación básica, comienza la posible entrada del joven al trabajo, y en no pocos casos, la economía familiar requiere del ingreso adicional, cuando menos para los gastos propios del jo-

ven. Para estos mismos jóvenes, dejar la escuela y trabajar es una alternativa real, es entrar al mundo de los adultos y sentirse adulto (cf. Guerra, 2008, 2009).

La mayor capacidad de decisión propia de los estudiantes de bachillerato permite vivir la vida juvenil en sus diferentes manifestaciones y experimentar-la con sus riesgos. Entre los riesgos destaca la negligencia para cumplir las tareas inherentes al oficio de ser estudiante que tiene consecuencias negativas en las calificaciones obtenidas, en la promoción y en la permanencia en la escuela (Guerrero, 2008 y capítulo iv del presente libro). Otros riesgos son los originados por el consumo de alcohol como, por ejemplo, la actividad sexual no protegida (Hernández, 2007 y capítulo vi). Algunos estudiantes —con más frecuencia en el bachillerato tecnológico— quedarán atrapados en el alcohol, la banda, la droga o el embarazo (Guerra, 2007 y capítulo viii).

Pero no pocos logran el retorno. En los “virajes en la dirección del curso de vida”, como lo ha mostrado Guerrero (2006, 2008 y capítulo iv del presente libro), usando un concepto acuñado por Elder (1994), los jóvenes del CCH, después de alejarse, vuelven a dedicarse a sus estudios. Varios estudiantes del CBTIS retornan a la escuela después de haberla abandonado, de pasar un tiempo no siempre grato en la banda y el alcoholismo, o en chambas informales mal pagadas (Guerra, 2007 y capítulo 8). El aprendizaje más significativo para algunos estudiantes parece haber sido el siguiente: “todas estas experiencias me sirvieron para hacerme más responsable [...], me sirvió mucho porque..., ¡híjole!, fue una época en la que me hice responsable” (Javier). Es significativo el uso de palabras como “adquirir responsabilidad”, “reflexionar” y “madurar” por los estudiantes (Hernández, 2006, 2007; Guerrero, 2006, 2008 y capítulo iv del presente libro).

Dubet y Martuccelli (1998) señalan que, para crecer, para pasar de niño a adolescente —y a adulto, agregaríamos—, un factor importante es la madurez y las características emocionales de seguridad e independencia asociadas a ella. Hernández (2007) señala —usando la expresión de Beck y Beck-Gernsheim (2003)— que hacerse cargo de sí mismo y de su vida es una parte importante del proceso de individuación; por ello, reivindicamos el concepto de “crecer”, núcleo de la concepción de adolescencia, olvidado por los estudios sobre jóvenes. Ciertamente, el concepto de “crecer” tiene cierta referencia teleológica, de movimiento hacia un lugar predeterminado, lo que hoy se enfatiza son modos distintos de “hacerse cargo” de su autonomía.⁶

⁶ Comentario de Inés Dussel al leer el borrador de este escrito.

De trayectorias, laberintos y caminos

En la actualidad se desvanece el modelo lineal de las transiciones “estatuarias” (cf. Tuirán y Zúñiga, 2000) hacia la adultez que se expresa en los siguientes pasos:

- salida de los estudios y entrada a la vida laboral activa
- salida de la familia de origen y entrada a la vida independiente (vivienda propia)
- formación de pareja estable y familia
- procreación de hijos.

Podemos encontrar numerosos ejemplos de que los hitos transicionales ya no suceden necesariamente en este orden. Machado Pais (2007: 29) ha llamado a los jóvenes contemporáneos la “generación yo-yo”: reiteradas veces salen de la casa paterna y regresan a ella. Este autor enfatiza que los jóvenes viven bajo el principio de reversibilidad, caracterizado por el constante vaivén de posibilidades y estatus: se puede pasar de estudiante a trabajador, y luego estar sin trabajo y regresar al estudio, ser activo/inactivo, casado/soltero, es decir que destaca la facilidad con la que ahora se juega entre ser y no ser.

Esta situación pone en entredicho el modelo clásico de la trayectoria social hacia la adultez, pero tampoco podemos declararlo muerto. El estudio de Romo (2009) muestra que el modelo lineal de las transiciones sigue teniendo plena vigencia entre los jóvenes estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en una ciudad que vive la transición de la tradición a la modernidad industrial. El ideal predominante de la adultez sigue siendo tener una profesión que permita ingresos amplios para mantener una familia con hijos. Por otro lado, es importante darse cuenta que si bien en muchos sectores sociales la linealidad y durabilidad de las transiciones está en cuestión, cada una de estas transiciones sigue imprimiendo marcas importantes en las biografías.

En los sectores populares de los países de América Latina, el ingreso al trabajo siempre se da a una edad temprana, lo que ha cambiado es que hoy en día se acompaña de una escolaridad prolongada. Guerra (2005, 2008 y capítulo 9 del presente libro) muestra que en el caso de los jóvenes de sectores populares no se puede hablar de una transición puntual, ya que desde los 7, 10, 13 o 15 años apoyan a sus familiares en sus trabajos o realizan múltiples “chambas” con conocidos en el barrio. Las chambas se caracterizan por ser condiciones laborales precarias,

con algunas o varias de las siguientes características: se realizan sin contrato, con bajos sueldos o como trabajo eventual. También se observan periodos intermitentes de actividad e inactividad, así como un ajustamiento iterativo entre deseos, expectativas, proyectos y condiciones que los posibilitan (Guerra, 2008: 160).

En paralelo, sus “recorridos educativos” son interrumpidos y fragmentados, caracterizados por la reprobación de materias, semestres y años escolares; salidas de las escuelas y reinserciones en otras, de manera que no pocos llegan con edades de 17 años al bachillerato y lo terminan con más de 20 años de edad (Guerra, 2008 y capítulo VIII del presente libro). En especial en la educación media superior, sus esfuerzos son “reiterativos”, como señala Guerra o “multirresgresionales”, como los llama Velázquez (2007).

Hay razones “objetivas” para ello, como la falta de recursos económicos de la familia (sobre todo causada por enfermedades o separación de los padres) o el hecho de haber sido rechazados por las instituciones y modalidades educativas de su preferencia, así como la lentitud burocrática que les impide inscribirse al bachillerato por no haber logrado completar trámites administrativos a tiempo. Pero también hay razones “subjetivas”. Hay quienes consideran poco atractiva la escolaridad y optan mejor por la familia y el trabajo. Hay quienes se adhieren a grupos de pares organizados en una “banda”, situación que los coloca en una posición de resistencia a la escuela y frente a los modelos tradicionales de entrada a la vida adulta.

Como ya señalamos, un buen número de jóvenes recapacita después de experiencias poco gratificantes en el trabajo o después de un tiempo de “errancia” (como lo llama Guerra, 2008, 179; véase también capítulo VIII del presente libro). Ellos reelaboran un nuevo vínculo con la escolaridad, buscan una “segunda oportunidad” y mejorar las condiciones de empleabilidad; algunos construyen proyectos vocacionales o profesionales (véase capítulo IX del presente escrito).

Los jóvenes que desarrollaron sus estudios sin mayores tropiezos se colocan al final del bachillerato ante la decisión de optar por alguna carrera (e institución). Como muestra Romo (2009) en su estudio sobre los jóvenes estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (capítulo X del presente libro), pocos tienen clara la carrera a escoger durante la preparatoria (o incluso desde la secundaria); casi todos pensaron también en un plan alternativo, muchas veces en campos y disciplinas muy distintas a las que consideraron originalmente. No falta quien se decidió en el día de la inscripción por una carrera distinta a la discutida con su familia. De nuevo surgen los “otros significativos” con quienes con-

versar y compartir las reflexiones: padres, familiares y amigos. Las opciones no son resultados de una sola razón o motivo, siempre se consideran varios al mismo tiempo: carrera, institución, ciudad, posibilidades de empleo, gustos y habilidades. El criterio más importante es la carrera a escoger, los contenidos y características académicas de su estudio y el probable futuro laboral y económico; en menor grado, las prácticas profesionales de las diferentes carreras. En esta deliberación también se ponen en juego criterios personales, como los gustos, las habilidades y las preferencias, las posibles “aventuras” y las posibilidades de experiencias nuevas.

Vemos que en el camino de los jóvenes hay múltiples momentos de decisión, entre otros: ¿a cuál bachillerato ir; trabajar o no y dónde; con qué compañeros, amigos y parejas me junto; en qué actividades participo; cuánto tiempo dedico a los estudios, en qué materias; qué carrera de nivel superior escojo, etc.? No todas son decisiones reflexionadas o se reflexionan con igual profundidad. En un apartado anterior enfatizamos que a los jóvenes les gusta experimentar, explorar, aventurarse y correr riesgos, y muchas veces se equivocan. Hay momentos de decisión, pero también “momentos de vacío, indecisión o de incertidumbre donde los jóvenes no sabrán de inmediato qué camino seguir, y esto les tomará algún tiempo, un tiempo “liminar” o de “errancia” del que “emergerá la toma de una decisión o la conformación de un proyecto, con lo que eventualmente dinamizarán su biografía y darán orden y coherencia a su vida” (Guerra, 2008: 188).

Estas biografías difícilmente encajan en el concepto de “trayectoria” que logró gran difusión a partir de los trabajos de Bourdieu y Passeron (1965, 1996), un concepto que se basa en una metáfora balística: según la plataforma de lanzamiento, la clase social de origen —un concepto matizado en los escritos posteriores (Bourdieu y Wacqant, 1996) por la energía disponible en forma de diferentes capitales: económicos, sociales, culturales, simbólicos— y el recorrido educativo en instituciones segmentadas con distintos prestigios se puede predecir la probabilidad de alcanzar determinadas posiciones sociales. La palabra “itinerarios”, usada de manera sustitutiva por algunos investigadores, no ayuda, porque evoca los itinerarios programados de los trenes. En nuestras investigaciones (Guerrero, 2008; Guerra, 2008), las “trayectorias” aparecen más bien oscilantes o fragmentadas. Por ello hemos buscado alternativas a este término.

Dayrell (2007) habla de trayectorias zigzagueantes, sin rumbo fijo o predefinido, en una vida caracterizada por la incertidumbre. Machado Pais (2007: 23), gran productor de metáforas, propone que el mundo contemporáneo es para

los jóvenes como un laberinto donde predomina el sin sentido; en el recorrido por el laberinto uno puede perderse o encontrar la salida, ya sea por medio de la suerte, como en la lotería, o por hallar el sentido al laberinto complejo. Esta imagen tampoco nos parece pertinente, sugiere que hay una sola salida y no expresa el sentir de la mayoría de los jóvenes mexicanos entrevistados por nosotros, quienes son más optimistas. Más próxima a nuestra mirada es la imagen que propuso Tuirán (1999: 10-11): el flujo de un río serpenteante que cambia su curso ante obstáculos. Guerrero (2008: 91 y ss.) propuso la imagen de “un camino recorrido ya o, por recorrer, a veces recto como una gran avenida o sinuoso como las veredas cuyas formas —a veces caprichosas— responden a los pasos habituales de los miembros de una comunidad.”

Creo que para describir las biografías de los jóvenes, el término “recorrido” es mucho más adecuado que el de “trayectorias”. Este recorrido se realiza en diferentes tipos de camino, en avenidas anchas o en veredas. Pero en esta red de caminos, al igual que en la sociedad cambiante y compleja, hay incertidumbre, compañeros de viaje cambiantes e indicadores múltiples y confusos. Nada garantiza al caminante que las avenidas se puedan transitar sin accidentes y que lleven al lugar indicado, algunas veredas son atajos, otras se pierden entre la maleza y el caminante tiene que retroceder o hacerse camino al andar. La metáfora de los caminos permite representar las estructuras socialmente dadas (o por hacerse) en determinado momento histórico, y la metáfora del recorrido permite representar la agencia de los sujetos, que —dotados de manera diferencial de recursos económicos, sociales y culturales— optan por determinada alternativa para alcanzar una meta, vagar por los caminos o simplemente disfrutar de la experiencia de andar.

Una línea de investigación cualitativa: etnografía, entrevistas, narrativa y hermenéutica

Para recuperar la voz de los estudiantes, nuestra línea de investigación usa diversos métodos y técnicas cualitativas. La técnica más frecuentemente usada es la entrevista cualitativa, que toma la forma de entrevistas autobiográficas narrativas en los trabajos de Guerrero (2008), Guerra (2008) y Romo (2009). Algunos trabajos (Guerrero, 2008 y Tapia, en curso) usan adicionalmente cuestionarios o una cédula al final de la entrevista. Otros trabajos usan la observación etnográfica y la conversación con los sujetos en sus ambientes naturales, en el patio y los jardines escolares (Hernández, 2007; Grijalva, 2010; Tapia, en curso), o la obser-

vación participante con un grupo de jóvenes del CCH dentro y fuera del salón de clases (Ávalos, 2007).

Nuestra línea de investigación cualitativa se inscribe en buena parte en la tradición etnográfica del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav que propuso “documentar lo no documentado”, es decir, la vida escolar (Rockwell, 1987, 2009: 21) no documentada por los informes burocráticos, pero tampoco por las investigaciones pedagógicas, sociológicas, psicológicas o antropológicas que se acercan con un marco teórico preconcebido a partir del cual constatan la presencia o ausencia de determinados fenómenos. El enfoque etnográfico del DIE-Cinvestav nació desde la perspectiva de vida cotidiana en términos de Schütz, Gramsci, Heller y Berger y Luckmann (Rockwell, 1987), así como desde la perspectiva del interaccionismo simbólico (Paradise, 1994). Actualmente enfatiza la apropiación de recursos culturales, una apropiación que integra simultáneamente la cultura —concebida como compleja, múltiple, situada e histórica— como algo que constriñe y a la vez posibilita, enfatiza la agencia activa y transformadora de los sujetos y la multiplicidad de flujos culturales (Rockwell, 2001). A diferencia de la etnografía estadounidense centrada en minorías, busca fijar su atención en la vida escolar de los sectores populares en un sentido amplio, sectores que en América Latina constituyen la mayoría de la población (Rockwell, 1998).

Varias investigaciones de nuestra línea sobre “jóvenes y bachillerato” se perfilaron con base en entrevistas autobiográficas narrativas de historias de vida y de perspectivas para el futuro, en un formato más cercano a la entrevista con guión abierto en el caso de Guerra y Guerrero (2004) y de Romo (2009), y con un formato más cercano al relato de vida abierto —“cuéntame tu vida”— en las investigaciones de Guerra (2008) y Guerrero (2008). Estas últimas han documentado en sus respectivas tesis los recaudos que se deben tomar antes, durante y en la transcripción de las entrevistas. Más aun, ambas tesis abordan un tema que generalmente se olvida en los escritos sobre metodología cualitativa: ¿qué hacer con las transcripciones de las entrevistas?, ¿cómo analizarlas?

Como ha señalado en diversas ocasiones Rockwell (1987, 2009), en el enfoque cualitativo el análisis no es una fase posterior al “levantamiento de datos” si no está presente desde la formulación de las preguntas de investigación y a lo largo del trabajo de campo como continua modificación, enfocamiento y cambio de las preguntas iniciales. No obstante, el trabajo más difícil llega cuando se trata de analizar el cúmulo de registros generados, que a veces llega a más de 500 páginas de transcripciones de entrevistas y observaciones. Sin duda son im-

prescindibles diversas formas de reducir la información y darle sentido condensado en forma de tablas, matrices o diagramas (*cf.* Miles and Huberman, 1994).

El enfoque de esta fase del trabajo es fundamentalmente hermenéutico. Desde esa perspectiva se trata de comprender las transcripciones, como si fueran un texto de varias voces. Se trata de comprender determinado significado en el contexto de otros significados simultáneos (como partes de un todo; el círculo hermenéutico como configuración de sentidos), y se trata de modificar nuestras anticipaciones de sentido hasta que logren ser interpretaciones pertinentes a lo que dice el texto (la espiral hermenéutica).

No puedo comprender nada si no parto de ciertas anticipaciones de sentido (prejuicios o juicios previos, como los llama Gadamer, 2005). Sin embargo, no se trata de imponer nuestra experiencia y forma de ver, sino de escuchar y comprender lo que el otro, el texto, tiene que decir; se trata de comprender en primera instancia la “otredad”. Luego, en varias vueltas de lectura y de modificación de mis anticipaciones, logro interpretaciones (juicios) más pertinentes. Ello implica modificar mis esquemas de interpretación para dar cuenta de significados que en primera instancia parecen contradictorios o no fueron considerados.

En este proceso de comprensión e interpretación, la teoría juega un rol imprescindible. Nuestras anticipaciones contienen elementos de nuestra experiencia de vida, pero también elementos teóricos que se manifiestan en nuestra manera de relevar y relacionar ciertos aspectos y no otros. Partimos de algunas teorizaciones iniciales que anticipamos como pertinentes; en el transcurso del análisis podemos precisarlas en algunos casos, en otros tenemos que encontrar teorizaciones más pertinentes al asunto en cuestión.

Actualmente está de moda hablar de la teorización fundamentada. Me parece una exageración pensar y proponer que cada investigación construye a partir de datos empíricos una nueva teoría. Más bien dialogamos con diversas teorías a partir de nuestros datos empíricos, luego buscamos exponer lo encontrado en una argumentación coherente, sustentada teórica y empíricamente, y buscamos que lo expuesto sea considerado por otros como una aportación al conocimiento, y a veces como nueva propuesta de teorización.

Los capítulos del libro

El capítulo I expone un estudio sobre los diversos significados que los estudiantes otorgan al bachillerato. Se basa en entrevistas cualitativas recabadas entre

estudiantes de un bachillerato universitario y otro tecnológico. Sus hallazgos muestran que, para los jóvenes, el bachillerato no sólo constituye un mero pase a la universidad o al campo laboral; es también un medio para superar la condición de género, un espacio de vida juvenil, o un medio para conseguir prestigio y reconocimiento social, entre otros significados. De modo que el bachillerato se convierte en un mundo amplio de sentido. El tema se inserta en la discusión sobre los procesos de integración y exclusión social de la juventud.

El capítulo II analiza la expansión del bachillerato en Guanajuato a través del “Bachillerato-Sabes” (antes “Video-bachillerato”), destinado principalmente a jóvenes de comunidades rurales y suburbanas. Ahí predominan los “nuevos estudiantes”, primeros en su familia que ingresan al bachillerato. Lo significan como espacio formativo, como medio para la movilidad económica y social, para adquirir autoestima y valoración social, para continuar hacia estudios superiores, así como espacio de vida juvenil. Los jóvenes de comunidades del Bajío, además, estudian el bachillerato como medio para ayudar a sus familias. Para ellos, el “Bachillerato-Sabes”, ubicado en localidades urbanas-pequeñas, es la opción escolar más visible, aunque a algunos les resulta deseable estudiar en otro tipo de bachillerato en la ciudad. La mayoría lo eligen por su cercanía, por comodidad, por estar con sus amigos o novias, por falta de cupo en otras opciones o porque ven que conlleva menores gastos para la familia.

El capítulo III se adentra en la dinámica cotidiana que ocurre en el salón de clases en un grupo de bachillerato de cuarto semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades. A partir de un acercamiento etnográfico centrado en la perspectiva de los jóvenes, el análisis nos muestra la apropiación que los estudiantes hacen del aula para introducir en esta sus intereses juveniles a través de las charlas que sostienen mientras están en clase. Se caracteriza el contexto institucional que favorece la sociabilidad entre los jóvenes y la realización de múltiples conversaciones en diferentes espacios. Se presentan algunos de los temas recurrentes (las fiestas, el amor y el sexo, la televisión, las familias) en las conversaciones de un grupo de amigos con quienes se logró establecer mayor confianza.

El capítulo IV ofrece un panorama sobre distintos ángulos de la experiencia escolar de estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades. Parte de algunos relatos sobre la transición de la secundaria al bachillerato para dar cuenta de la distancia observada entre algunos aspectos de la propuesta educativa de los dos niveles. Presta particular atención a la experiencia relatada por cierto tipo de jóvenes que, por diversas razones, y en muchos casos influidos por sus grupos de

pares, decidieron en el trayecto alejarse de la vida académica (no de la escuela) y que más tarde resolvieron reincorporarse experimentando una especie de retorno signado por la revaloración del trabajo académico, reconstituyendo sus identidades como estudiantes, en el marco de una intención de futuro. Estos jóvenes enfatizan haber aprendido el ejercicio de la libertad con responsabilidad.

El capítulo v aborda los significados que estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades otorgan a las relaciones de amistad y de noviazgo. Las relaciones de amistad se desarrollan ante el trasfondo de una vida juvenil intensa y aparecen como afinidades electivas que recrean los vínculos sociales de estima, reciprocidad y de crecer juntos. El amigo es un otro que, al conocerlo, me permite conocerme a mí mismo. En las relaciones afectivas se abre un mundo de experiencias nuevas para los estudiantes, se identifican afinidades con el otro y se genera una intimidad, así como la exploración mutua de los sentimientos. Los estudiantes elaboran vínculos de atracción, cuidado y confianza durante sus experiencias afectivas. La participación en las relaciones de amistad y afectivas genera nuevos vínculos sociales y enriquece la formación de la identidad de los estudiantes.

El capítulo vi describe los significados que tiene la sexualidad para los jóvenes y cómo la participación en la misma contribuye a la formación de la identidad. La sexualidad es vivida como un ámbito de experiencia ambivalente: deseada pero sujeta a miedos. Su ejercicio es un aprendizaje que se asume como un encuentro con un otro, de tal manera que los acuerdos y compromisos diluyen los miedos de su ejercicio. A la vez es experimentada como una actividad práctica. Constituye una parte fundamental de las relaciones de pareja y del crecimiento como personas, implica una erótica y la capacidad para disfrutar de la compañía del otro, de su cuerpo y sus sentimientos. Se recrean formas de relacionarse afectivamente y se genera un aprendizaje intenso acerca del sí mismo a través de la pareja.

El capítulo vii aborda, con estudiantes de preparatoria del puerto de Mazatlán, las apariencias y otras fuentes de las identificaciones en los grupos de pares juveniles. Para los jóvenes la ropa y los accesorios que usan son fundamentales, debido a la importancia que tiene la imagen para ser aceptados y asegurarse una pertenencia. En este capítulo se describen los estilos estéticos que desarrollan jóvenes estudiantes en sus grupos de pares, del más comercial (*fashion*) a los estilos alternativos (rapero, roquero); otros están orientados por modas adultas (chero, serio); y en una tercera opción hacia un estilo informal-casual. En estas preferencias se expresan diversas influencias de amigos, modas e inclusive de

los padres. Otras fuentes de las identificaciones analizadas, que también reúnen a los jóvenes en sus grupos, son: la música, la diversión y el estudio. Algunos jóvenes privilegian la diversión y se distancian del trabajo académico, mientras que otros están más orientados al estudio y prefieren relaciones tranquilas; en una tercera postura, ciertos grupos de jóvenes intentan regular su comportamiento entre la diversión y el estudio.

El capítulo VIII explora, desde una perspectiva biográfica, los recorridos escolares de jóvenes de sectores populares en la zona metropolitana de la ciudad de México. Se pone de manifiesto cómo los individuos hacen frente a las restricciones que les impone su medio y se apropian subjetivamente de las oportunidades de escolarización presentes en su horizonte cultural y en la perspectiva más amplia de sus proyectos de vida. La investigación se sitúa en un contexto de transformaciones en la estructura social y cultural que han dado lugar a una crisis de las instancias de socialización, a un cambio en los modelos de transición a la vida adulta y a la aparición de un nuevo escenario social que enfrentan los jóvenes de hoy para insertarse al trabajo y a la sociedad como adultos plenos.

El capítulo IX analiza las situaciones por las que atraviesan estos mismos jóvenes después de su egreso como bachilleres técnicos y las estrategias que construyen como respuesta ante las mayores dificultades que enfrentan en el proceso de inserción al trabajo y a la sociedad. Se profundiza también en el valor que confieren a los aprendizajes escolares frente al mercado laboral y en las dificultades que enfrentan en la búsqueda de una identidad profesional, en el contexto de un mercado de trabajo heterogéneo y cambiante, que registra una pérdida paulatina en los espacios de empleo en los que, hipotéticamente, tendría cabida la figura del técnico medio. La transición del sistema educativo al mundo laboral permite visualizar también la eficacia que logran las instituciones que, de manera explícita, se plantean el objetivo de formar para el trabajo.

El capítulo X muestra cómo la elección de la carrera de jóvenes universitarios de Aguascalientes está relacionada con algunas de las implicaciones que visualizan acerca de su futuro y que influyen en esta decisión, en especial las referidas a la cuestión laboral. Tres aspectos son centrales en este proceso: la posibilidad que tienen de elegir entre varias opciones, los criterios con los cuales las sopesaron, así como la influencia de personas significativas. En los procesos biográficos de los que se da cuenta, surgen momentos y experiencias clave que definen en gran medida el curso de su vida conforme al significado que le asignan los mismos estudiantes. En un mundo cargado de reflexividad, algunos

jóvenes no sólo definen una ruta para seguir en la escuela (en caso de que todo salga bien), sino que visualizan un “plan B”, por si las cosas no ocurren como previeron.

En las conclusiones del libro, los autores, en conjunto, buscamos responder —desde los elementos que brindan las investigaciones reportadas— las preguntas que surgen en relación con las prácticas y políticas educativas.

Esperamos que este libro proporcione a los lectores elementos de reflexión fructíferos, ya sea para la praxis educativa o para futuras investigaciones.

CAPÍTULO I

¿PARA QUÉ IR A LA ESCUELA? LOS SIGNIFICADOS QUE LOS JÓVENES ATRIBUYEN A LOS ESTUDIOS DE BACHILLERATO¹

Ma. Irene Guerra Ramírez
Ma. Elsa Guerrero Salinas

Yo lo que pretendo, o lo que quiero, ¡es tener conocimientos, ser alguien!

La escuela siempre ha sido como mi terapia.

Estudiar casi, casi, nada más para que me digan licenciado, para tener
“ora” sí como quien dice “un nombre”.

Uno quiere superarse para no hacer lo mismo nosotros con nuestros hijos.

Más que nada estudiamos para esto, para no quedarnos abajo.

Si no lo tienes [el certificado], pues hay que entrar a trabajar de obrero.

Introducción

Históricamente se ha conferido al sistema de bachillerato la tarea de educar y formar a los adolescentes y a los jóvenes que pertenecen al grupo de edad de 15 a

¹ Una primera versión del tema fue publicada en las tesis de maestría de Guerra (1998) y Guerrero (1998), realizadas en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav), con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Posteriormente las ideas sobre el tema se publicaron como artículos de investigación en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (Guerra, 2000 y Guerrero, 2000). Finalmente, la Universidad Pedagógica Nacional publicó esta investigación en forma de libro (Guerra y Guerrero, 2004).

19 años. Los subsistemas, modelos educativos, modalidades, instituciones y planes de estudio son múltiples, pero resumen sus funciones en preparar a los jóvenes para su ingreso a la universidad o al mercado laboral, o para ambas cosas a la vez.

Sin embargo, más allá de estas funciones atribuidas social e históricamente, es necesario reconocer que sus “usuarios” (jóvenes y adolescentes) asignan significados y sentidos diversos al hecho de ingresar, de “ir” y de “estar” en el bachillerato. Entre los jóvenes, el bachillerato aparece como medio para seguir estudiando o conseguir un mejor trabajo, pero también es un espacio de encuentro y “de vida juvenil”, un espacio para “estar y vibrar juntos”, de conversación con otros. Es un lugar para el encuentro con otros estilos de vida y con otras ideologías o formas de pensar, pero también es concebido como uno de los espacios privilegiados para “conectar” y conocer al otro género. En suma, “un espacio de subjetivación que permite desarrollar identidades juveniles” (Weiss *et al.*, 2008). Los significados atribuidos al bachillerato varían en función del contexto sociocultural de los sujetos, y habremos de pensar que son variados y heterogéneos, como también lo es el universo mexicano de escuelas y modalidades educativas.

Como una manera de acercarse a la heterogeneidad sociocultural antes referida, el presente capítulo expone una aproximación a los significados y expectativas construidos por jóvenes mexicanos en torno al bachillerato. El análisis, que toma como punto de partida las voces de los estudiantes, propone una articulación entre las características socioculturales y los contextos específicos —que de algún modo restringen a los sujetos—, y la manera en que éstos son resignificados por ellos, dando lugar a la producción de sentidos, valores y expectativas particulares alrededor de los estudios. Se trata de relevar el peso de la dimensión subjetiva de los sujetos en la construcción de sus esquemas de representación y acción.

Los jóvenes que participaron en este trabajo pertenecen a dos modalidades distintas de bachillerato: uno tecnológico (Centro de Bachillerato Tecnológico, CBTIS) y otro universitario (Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH), ambos surgieron en la década de 1970 y se ubican en la zona oriente de la Ciudad de México. Se trata de una selección de jóvenes de tercer año a punto de egresar del bachillerato y que sortearon diferentes obstáculos en el sistema. En el caso del bachillerato universitario se realizaron entrevistas en profundidad a 20 estudiantes y en el bachillerato tecnológico a 21. Con la pretensión de cubrir una amplia gama de visiones, entre los entrevistados se incluyó a hombres y mujeres, casados y solteros, estudiantes que trabajan y no trabajan, sobresalientes, regulares e irregulares.

A su vez, los contrastes que se observan entre el grupo de estudiantes del bachillerato universitario y el bachillerato tecnológico, relativos a la situación sociocultural que priva en sus entornos familiares, manifiestan circunstancias diferenciadas en su condición escolar y en la forma en que unos y otros experimentan el hecho de asistir a la escuela.

La perspectiva teórico metodológica que orientó la investigación está basada en una teoría interpretativa y una metodología cualitativa que incluye aquellos métodos de investigación que abordan los procesos, contextos y significados de la acción humana. Esta perspectiva se articuló con recursos teóricos y metodológicos de la sociología, la sociolingüística, la hermenéutica y la etnografía que, en su conjunto, permitieron una reconstrucción, desde la lógica de los sujetos, acerca de lo que el bachillerato propone para la integración social de jóvenes que pertenecen a grupos socioculturales particulares en el marco de sus expectativas y proyectos de vida.

Se eligió la entrevista cualitativa como el recurso metodológico más adecuado para “excavar” en las perspectivas de los jóvenes, lo que permitió una reconstrucción de sus experiencias, en tanto relatos o narrativas (Mishler, 1986; Ricoeur, 1976; Arfuch, 1995) que constituyen actos simbólicos y expresivos de los que las personas se valen no sólo para organizarlas, sino para darles sentido. En la conducción de las entrevistas, se optó por una modalidad semidirigida que permitiera crear relatos a profundidad y más o menos espontáneos, en los que todos los entrevistados desarrollaran los aspectos considerados como centrales y prioritarios.

El trabajo de campo se realizó entre 1996 y 1997 y la persistencia de estos significados se comprobó en las investigaciones de doctorado concluidas diez años después (*vid.* Guerra, 2008 y Guerrero, 2008).

En una primera instancia, el análisis reveló una pluralidad de significados, valores y expectativas atribuidos por los jóvenes al bachillerato, mismos que aparecían conectados en redes o configuraciones complejas, como se mostrará más adelante en el caso de Graciela. A la vez, logramos identificar una gama de significados compartidos entre diferentes estudiantes, misma que se expone a continuación.

¿Qué significa el bachillerato? Las voces de los jóvenes

A partir de las voces de los estudiantes fue posible identificar siete categorías de significado atribuidas al bachillerato (cuadro 1), las cuales resultaron de un proceso de articulación entre un sustrato empírico, conformado por la agrupación de

los significados compartidos por los estudiantes entrevistados y un sustrato de tipo conceptual, constituido a partir de diversas categorías teóricas derivadas del campo de investigación y de las discusiones realizadas a lo largo del proceso de investigación.

CUADRO 1. Los significados del bachillerato

Categorías
I. Escuela como medio para continuar estudios superiores
II. El certificado como medio que posibilita la movilidad económica y social
III. Escuela como espacio que privilegia un estilo de vida juvenil <ul style="list-style-type: none"> • Espacio distinto al de la calle, la colonia, la familia y el trabajo, donde es posible la libertad, el ocio activo y pasivo y el juego; sin que sean cuestionados o sancionados socialmente. • Como lugar alternativo al núcleo familiar donde es posible la comunicación en virtud de la existencia de lenguajes, temas y códigos comunes, así como el tratamiento de tópicos que, dentro de la familia, se consideran prohibidos. • También como espacio donde se recibe comprensión y apoyo moral y afectivo de parte del grupo de amigos y de la pareja. • Como espacio de encuentro con los pares, es decir, con jóvenes que comparten los mismos gustos, ideas y su condición de ser estudiantes. Esto hace de la escuela un espacio distinto, o alternativo, al de la colonia, la calle y el trabajo.
IV. Escuela como espacio formativo <ul style="list-style-type: none"> • De habilidades académicas. • De actitudes personales. • De capacidades técnicas. • De conocimientos (contenidos disciplinarios).
V. Escuela como posibilidad para enfrentar la condición de género <ul style="list-style-type: none"> • Como hermana/hermano, hija/hijo. • Como futura esposa y madre de familia o persona independiente/como futuro jefe de familia o persona independiente.
VI. Escuela como medio para adquirir autoestima y valoración social
VII. El bachillerato como un desafío a la posición o valoración negativa de la familia hacia la escuela

En el cuadro 2 se muestran algunas formas discursivas que estos significados asumieron en los relatos de los estudiantes. Únicamente se presentan algunas expresiones que dan forma a estos significados, con la pretensión de lograr un mínimo acercamiento del lector a las voces de los estudiantes, no sin antes advertir que se corre el riesgo de privarlas del contexto social y comunicativo en que fueron producidas, además de que se exponen a una pérdida de su sentido profundo, matices y riqueza.

CUADRO 2. Los significados y sus expresiones

Significados	Expresiones
Continuar estudios superiores	Mi ilusión es ingresar a otro nivel. Mi límite: el llegar a una licenciatura. Seguirme superando. Seguir adelante.
Medio de movilidad social y económica	Yo me decía: “No siempre voy a ser comerciante. No siempre voy a estar aquí”..., entonces, pues, ¡a seguir estudiando! Un valor académico, no es mucho lo que es el CBTIS..., pero no es tampoco tan peor. En términos de trabajo me ayudaría a ascender.
Espacio de vida juvenil	Aparte de tener amigos, me gusta tener [...] experiencias que como estudiante no tienes en la calle. La libertad que hay aquí de hacer todo, de estar con puros muchachos casi de tu edad, con profesores que a veces están medio “locochones”. En mi familia somos muy serios, no tenemos convivencia, y eso sí lo encontramos aquí.
Espacio formativo	Pierdes un miedo de decir las cosas como son y tienes una capacidad crítica de analizar las cosas. Me metí más en lo que es la ciencia de investigación. Aquí es donde aprendes a aprender, aprendes a investigar, aprendes a leer.
Medio para enfrentar la condición de género	Por ejemplo, si el chico ese con el que te cases te llega a botar, tú ya sabes salir adelante, con la escuela tú ya sabes cómo sacar a tus hijos adelante, sin necesidad de ningún hombre. Para salir de la casa y no estar haciendo el quehacer.

Continuación cuadro 2...

Significados	Expresiones
Medio para adquirir autoestima y valoración social	Sí me podría ayudar un poco, que me digan “el señor tal”, “contador público tal”, sí ayuda un poco... ¡en lo moral! Además de que muchas veces dicen: “No, pues ya terminó la escuela”, “Tiene un nivel más alto que nosotros”. Yo quizás sea... este..., esa espinita que traigo aquí [...], quizás sea un poco de orgullo, de decir que sería la primera de toda mi familia, y siendo que mi familia es bastante grande, que obtiene un nivel así.
Desafío a la familia	Tal vez una cuestión mía es que estoy luchando contra corriente. O sea, de que en mi casa nadie quiere que estudie.

El bachillerato como medio para continuar estudios superiores

La expectativa de los estudiantes de continuar una carrera en el nivel superior se identificó como un significado central y frecuente entre los jóvenes de ambos tipos de bachillerato. Para la mayoría de los alumnos entrevistados del CCH, los estudios de bachillerato están significados fundamentalmente como parte de una ruta para realizar estudios superiores, como un tiempo/espacio transitorio, casi como una moratoria.

Lo importante es el llamado “pase automático”² en el caso del CCH, o el certificado en el caso del CBTIS, para poder ingresar a la educación superior. Este fue el significado que con más frecuencia apareció en los relatos de los entrevistados. Asimismo, es posible observar que la educación superior se visualiza como la culminación de un proyecto escolar/profesional, al mismo tiempo que se articula, o bien se contrapone, con otros de tipo familiar, laboral, personal y académico:

Bueno, yo quiero terminar mi carrera, ponerme a trabajar en lo que es mi profesión [...] Si voy a ser contadora, ser de las mejores. También otro de mis sueños es viajar por todos lados. Quiero terminar mi carrera y ponerme a hacer todo lo que no he podido hacer ahorita, y ese es mi mayor sueño. Ese pienso que es mi futuro [...] No quiero casarme pronto, la verdad, porque creo que no, no tiene

² Denominado más correctamente “pase reglamentado”.

caso, para mí no tiene caso casarme. Por ejemplo, terminar mi carrera, trabajar unos dos, tres años ¿cinco? y luego casarme, ¿no? Yo no quiero eso, porque para mí el casarse es encerrarse (Alma Yanet, estudiante del CCH, 17 años).

En algunos casos, el proyecto académico se extiende más allá de la licenciatura y aunque este hecho no es privativo de los estudiantes de bachillerato universitario, sí aparece como un rasgo más característico entre ellos.

*El bachillerato como medio de movilidad económica y social*³

En general, para los estudiantes del CCH, el bachillerato es un medio para continuar estudios en el nivel superior, los del CBTIS también vislumbran en algunos casos ingresar a ésta, pero para ellos el certificado del bachillerato representa principalmente un medio de movilidad económica y social.

No obstante, los estudiantes entrevistados de ambos bachilleratos, respecto al escenario general que domina en el mercado de trabajo, perciben una situación crítica de la economía del país, donde sus oportunidades de inserción laboral están restringidas o limitadas. La descripción sobre esta situación refiere a una escasa oferta de trabajo:

Una persona que tenga aunque sea un certificado o un papel, así que acredite cierto tiempo... , tiempo de estudio, ¡la verdad!, tiene más posibilidad de trabajar que otro (Esteban, estudiante del CBTIS, 20 años).

Probablemente esta visión se desprende del hecho de que el poseer algún documento que avale más años de estudios los coloca objetivamente en mejores posibilidades de obtener algún empleo. Como parte de la problemática que avizoran con relación al mercado laboral, aparecen también referencias que hablan

³ Entendemos por “movilidad social” el proceso que lleva a las personas, individuos o grupos a desplazarse de una posición social a otra con base en la ocupación. La movilidad ocupacional puede ser vertical cuando hay un ascenso o descenso en la posición, y horizontal cuando se pasa a una ocupación situada en la misma posición. Asimismo, se habla de movilidad ocupacional intrageneracional cuando el ascenso o descenso se da comparando dos momentos en la vida de un mismo individuo, y de movilidad ocupacional intergeneracional cuando el ascenso o descenso se produce entre la posición del hijo y la alcanzada por el padre, considerando un momento determinado en la vida de ambos.

de la desvalorización social que ha sufrido la educación como producto de una exigencia cada vez mayor de certificados escolares, así como la devaluación de los años de estudio en el mercado de trabajo:

La educación en realidad en México está muy devaluada [...] Siendo profesor o siendo licenciado, siendo maestro o hasta casi doctor, no, apenas y te alcanza para vivir ahí más o menos (Carlos, estudiante del CCH, 18 años).

Finalmente, saben que no poseer el certificado de bachillerato los condena a desempeñarse en empleos no deseados y con bajos salarios:

...pues mínimo le están pidiendo un estudio... ¿de un bachillerato ya! ¿no?... ¡mínimo!... si no lo tienes, pues hay que entrar a trabajar de obrero ¡y ya sabe!, ¡con el sueldo mínimo! y..., pues sin un estudio nunca va a salir de ahí... (César, estudiante del CBTIS, 19 años).

En el caso particular de los estudiantes del CBTIS se hacen referencias más explícitas al bachillerato como medio de movilidad económica en función de la especialidad profesional que cursan. No obstante, tanto los de una especialidad como los de la otra⁴ visualizan un campo laboral limitado y poco atractivo por los salarios y puestos a los que pueden aspirar. En muchos casos, tales oportunidades se restringen a puestos de bajo perfil con bajos salarios.

Las excepciones las constituyen los estudiantes que ya cuentan con un trabajo fijo, más seguro y con mayores perspectivas de ascenso y para quienes el certificado tendrá un efecto más directo en tanto que les permitirá una promoción más o menos inmediata en su trabajo actual, lo que representará, además, una mejora en su salario y en su nivel de vida:

...un valor académico, no es mucho lo que es el CBTIS, pero [...] no es tampoco tan peor. En términos de trabajo me ayudaría a ascender. Por ejemplo, yo con un certificado de que sé, “ora” sí que es un área médica, pues ya puedo conseguir un trabajo mejor que donde estoy ahorita. Por ejemplo, en mi área, existe un área que se llama instrumentación de equipo médico y como requisito se

⁴ Los estudiantes del CBTIS que participaron en este estudio cursaban una especialidad técnica: Análisis Clínicos, en unos casos, y Contabilidad, en otros.

quiere que tengan conocimientos de medicina y eso ya me ayudaría, y ahí se paga más que electrónica común y corriente [...] y eso es bueno... (Pedro, estudiante del CBTIS, 29 años).

Espacio de vida juvenil

Uno de los hallazgos de mayor relevancia fue el hecho de observar en los relatos de los jóvenes la frecuencia con que aparecieron expresiones como las siguientes: estoy en la escuela para “ver a mis amigos”, “encontrarme con mi novia”, “en casa me aburro”. Para dar cuenta de estas expresiones construimos la categoría “la escuela como espacio de vida juvenil”, como uno de los significados que atribuían los estudiantes para estar en la escuela.

Los estudiantes emplean mucho tiempo para entrar en contacto, conversar o establecer relaciones con otros jóvenes de su mismo grupo de edad, de tal forma que la escuela se constituye en un espacio privilegiado para la interacción entre pares, en un “espacio de vida juvenil” (Guerra y Guerrero, 2004; Guerrero, 1998, 2008). En él, se produce la confluencia de diversos sujetos con distintas visiones del mundo, con códigos comunes, intereses y expectativas propias y vivencias compartidas que se generan al interior del centro escolar, principalmente en el ámbito extracurricular. En este tiempo y espacio escolar se propicia una comunicación especial entre los jóvenes y, junto a estos procesos comunicativos, aparece la escuela como un espacio alternativo al núcleo familiar e, incluso, laboral, donde es posible el desahogo de problemas, la anulación de la soledad, la construcción de un espacio de relación afectiva y donde encuentran, además, apoyo moral con su grupo de pares o su grupo de pertenencia, principalmente:

Para mí la escuela siempre ha sido como mi terapia, o sea, llego a la escuela y veo a mis amigas y se me olvida todo [...] Aquí como que encuentro, no sé, tranquilidad, me encuentro a mis amigos; mis amigos no están en mi casa, mis amigos están aquí y aquí es donde podemos charlar de las inquietudes que tenemos [...] A veces, cuando uno trabaja, también así se siente como que... ¡ay!, quiero explotar ¿no? y llega uno a la escuela y se encuentra a los amigos y dicen: “¡ay!, mira, que vamos aquí a las canchas, vamos a jugar”... y hasta cuando uno regresa a la casa así como que dice: “no, pues ya lo de la tarde o lo de ayer, ya quedó atrás, ya vi a mis amigos, ya todo está tranquilo” (Carol, estudiante del CCH, 17 años).

Por otro lado, en este espacio se hace posible la vivencia y formación de valores como la solidaridad, el compañerismo, la amistad y el respeto a la pluralidad.⁵ A la vez, la relación de los estudiantes con la cultura escolar, los coloca en posibilidad de acceder a temas que son absolutamente centrales en su búsqueda de diferenciación del mundo adulto y de construcción de su propia identidad. Como producto de esta convergencia, los jóvenes dan cuenta de transformaciones en su forma de ser y de pensar:

...la libertad que hay aquí de hacer todo. De estar con puros muchachos casi de tu edad, con profesores que a veces están medio “locochones”. Aprendes bastantes cosas. Tal vez yo no aprendí mucho de Biología [...] o de las demás materias, pero siento que he aprendido bastantes cosas aquí, como mi forma de pensar que ahorita tengo. Aquí he tratado con muchas personas, aprendí algunas cosas de unos, algunas cosas de otros... y pues siento que aquí aprendí lo que ahorita sé... aquí adquirí mi forma de ver el mundo (Carlos, estudiante del CCH, 18 años).

En esta dimensión, la escuela también aparece significada por los jóvenes entrevistados como un espacio de participación creativa y de expresión. Dichos procesos están delimitados por las características estructurales y curriculares de las instituciones escolares a las que asisten (organización curricular y uso del tiempo escolar), o bien, con las oportunidades de participación que derivan de propuestas institucionales formales e informales, así como de los recursos en general de los que disponen dentro de la escuela.

Aunque esta categoría tiene particular relevancia en los significados que los jóvenes atribuyen a sus estudios de bachillerato, no nos detendremos más en ella en virtud de que varios artículos del libro la exploran desde distintos ángulos.

Espacio formativo

Uno de los objetivos a los que responde el bachillerato refiere a una preparación propedéutica general, cuyos contenidos y estructuración curricular se determi-

⁵ No se niega la existencia de antivalores (segregación, violencia, falta de solidaridad, individualismo, intolerancia, entre otros posibles) que podrían ser practicados por los jóvenes en las interacciones con sus pares y con los adultos, no obstante, estos valores no fueron referidos en las narrativas de los estudiantes que entrevistamos.

nan en función de las exigencias académicas de las disciplinas universitarias y de las profesiones (De Ibarrola y Gallart, 1994: 16).⁶

No obstante que la formación propedéutica se encuentra formalmente garantizada en la planeación curricular de ambos tipos de bachillerato, los jóvenes entrevistados del CBTIS, a diferencia de los del CCH, refieren escasamente a ella como valor positivo y algunos parecen concederle un lugar secundario —al menos como está planeada— respecto a la formación técnica. Asimismo, los estudiantes perciben una falta de eficacia de esta modalidad en su sentido propedéutico, ya que no asegura las competencias necesarias para ingresar a la universidad:

Hace poco... fui a hacer el examen a la universidad, y la verdad, pues son muchas las desventajas. La verdad no tenemos tanta información, o sea, no salimos tan preparados de esta institución para ir así a una escuela..., tenemos ciertas armas, pero no las bastantes para competir con escuelas más fuertes..., como [...] las propias escuelas particulares; cuando fui a hacer mi examen, estuve platicando con varios muchachos, y la verdad, pues estamos en un nivel académico muy bajo, pero como ellos me dijeron... estudiando aparte, por tu cuenta, vas a poder hacerla... (Rosendo, estudiante del CBTIS, 20 años).

El gusto por las materias está ligado estrechamente a ciertas prácticas pedagógicas que favorecen el aprendizaje a través de experiencias que vinculan al estudiante con situaciones reales de su entorno e incentivan su autonomía, además de que despiertan su creatividad y toman en cuenta sus capacidades intelectuales:

La escuela para mí es un lugar muy especial, porque como te decía: aquí es donde una gran parte de tu vida queda, y es ahora sí que un ciclo en donde me parece que uno de los lemas del CCH es aprender a aprender [...] entonces aquí es donde aprendes a aprender, aprendes a investigar, aprendes a leer. Tomé un

⁶ En el caso de los CBTIS, se ofrece “la formación común del bachillerato mexicano, con orientación propedéutica reducida a tres de las seis áreas de especialidad que acepta el bachillerato nacional: físico-matemáticas, químico-biológicas y contable administrativo” (De Ibarrola, 1991: 241); su duración es de seis semestres con la finalidad de garantizar un área de formación general científica y aún socio-humanística que abarca entre 50 y 60% del tiempo curricular (De Ibarrola, *Ibid.*: 248). Por su parte, el CCH ofrece una formación propedéutica, de cultura básica (tanto en ciencias como en humanidades) que no exija opciones vocacionales prematuras e irreversibles (Grupo de Síntesis, 1996: 5).

curso de lectura, que nos pusieron a leer unas novelas, generalmente así, a simple lectura, no le tomé mucho sentido, pero ya la maestra nos hizo escudriñarla a fondo y creo que sí tienen las lecturas algunas cosas como escondidas y hay que saberlas sacar de ahí (Juan Antonio, estudiante del CCH, 19 años).

En su conjunto, los estudiantes manifiestan que es en el bachillerato donde han adquirido una mayor autonomía que les permite cierta libertad para pensar y actuar por sí mismos, así como responsabilizarse de su proceso de formación. Ligado a la autonomía aparece un sentimiento de seguridad para poder desenvolverse en distintos ámbitos y perder el miedo a relacionarse socialmente, además del desarrollo de habilidades comunicativas, las cuales han adquirido a partir de la realización de diversas actividades escolares:

...con las experiencias que yo tuve aquí en la escuela, pues... de cierto modo yo perdí el miedo... simplemente en una exposición, yo antes me ponía súper nervioso y ahora ya no, precisamente porque al menos ciertos maestros me han dicho que no hay porqué estar nervioso, puesto que, todos en el salón, íbamos a pasar... y eso influyó porque sí me ayudó para perder el miedo o para tener pláticas o sostener pláticas con personas independientes de aquí de la escuela y me daba sí, algo de seguridad; tener bases en lo que yo decía, estar seguro de lo que yo decía ante una plática con otra persona (Ángel C., estudiante del CBTIS, 21 años).

Por otra parte, los estudiantes del bachillerato tecnológico se manifiestan en sentido crítico respecto a la formación para el trabajo que la institución les proporciona:

...es una embarrada lo que nos están dando... todo lo que es la carrera, la carrera técnica, porque es la verdad, porque se divide en dos cosas ¿no?... llegar a un nivel medio, que es el bachillerato y la carrera técnica, que es la embarrada que nos dan... pero... ¡hay que seguirla!... ¿no? ...y hay que cubrir los requisitos que piden aquí pero para afuera es otro cotorreo, porque muchas de las ocasiones nos presentan estudios [se refiere a estudios clínicos] que ¡en mi vida los había oído aquí! (José Juan, Estudiante del CBTIS, 27 años).

No obstante, reconocen en las prácticas profesionales —aun con todas las limitaciones que también señalan al respecto— y en el servicio social dos espacios muy valiosos para su formación:

...me sentí bien en el Servicio... o sea, me fue... ¡me fue muy bien!, y [...] algunos conocimientos que ya sabía y los que no, pues ahí los aprendí... tuvimos personas que la verdad sí nos ayudaron, o sea que sí... nos echaron mucho la mano y en las prácticas profesionales pues también, estoy en un [...] despacho contable y también ahí nos metemos más, nos enfocamos más a la contabilidad, vemos el cien por ciento en contabilidad y [...] la ayuda que nos brindan los contadores y los conocimientos que ellos tienen nos los están transmitiendo a nosotros... ¡dudas!, todo se aprende sobre la marcha... (Elizabeth, alumna del CBTIS, 19 años).

Medio para enfrentar la condición de género

En nuestra investigación encontramos que el bachillerato aparece significado como una alternativa para superar la condición de género.⁷ Podría decirse que, así como el trabajo remunerado, la escuela posee, especialmente para las jóvenes, toda una serie de significados que se relacionan con aspiraciones de tipo social, tales como la independencia económica y la realización personal (en oposición a las actividades hogareñas). También con la necesidad de alcanzar mejores condiciones para enfrentar la situación futura como madres o esposas:

[Mis padres] no quieren que estudie, me lo decían frecuentemente, que mejor me case, que para las mujeres es mejor que nos casemos y que ya viva tranquila en mi casa, y no, pero sinceramente no creo que yo sea una mujer de hogar, no me gusta someterme ante nada, no me sentiría bien haciendo quehacer, como

⁷ No obstante que la situación descrita se aplica tanto a hombres como a mujeres, las evidencias empíricas apuntaron mayoritariamente al caso de las mujeres. En el caso de los hombres, las referencias recabadas giran en torno a la valoración de los estudios que hacen los chicos como una forma de resistencia o rechazo a la presión que se ejerce desde su medio para incorporarse tempranamente al mercado de trabajo, conducta esta última que se explica como disposición social y cultural ligada a su rol de género: “mi mamá no quería que estudiara el bachillerato, me decía, tú eres el hombre, a ti te toca mantener” (Alberto, alumno del CBTIS, 21 años).

su empleada doméstica..., yo quiero estudiar en la universidad y espero lograrlo (Maribel, alumna del CCH, 23 años).

La noción de género hace referencia al conjunto de contenidos, representaciones y significados que cada sociedad atribuye a las diferencias sexuales. Se trata, por tanto, de una construcción social que expresa la conceptualización que hace cada sociedad de lo masculino y lo femenino en relación a las categorías de hombre o mujer. En el terreno educativo muchos autores han introducido la dimensión de género como un factor explicativo de la diferenciación o desigualdad escolar y social, de la elección profesional, de los fenómenos de reproducción y resistencia, así como de las aspiraciones y expectativas escolares.

En lo que concierne a nuestro trabajo, encontramos diferencias con relación a las expectativas por educación superior que hombres y mujeres se plantean. Al parecer existe una mayor inclinación por continuar estudios superiores por parte de las mujeres del CBTIS.⁸ En el caso del CCH, tanto hombres como mujeres se lo plantean en igual medida.

Lo anterior está relacionado con los papeles que socialmente se han asignado a las mujeres. En la sociedad actual las actividades que desempeñan al interior de la familia, como las relacionadas con la reproducción de la vida, la asistencia a las personas y el cuidado del hogar, no tienen visibilidad social ni tampoco reconocimiento expreso (Comas, 1995: 12). Por lo que, para estas jóvenes, la experiencia escolar probablemente les resulte más gratificante que la familiar o la laboral, ya que como plantea Fernández Enguita, es la escuela la que les devuelve una imagen de sí mismas más favorable en una sociedad diferenciada sexualmente y, por consiguiente, resulta ser una alternativa más deseable:

Si las mujeres mirasen simultáneamente hacia la escuela, la familia y el trabajo como posibles opciones que podrían ser practicables, verían con facilidad que la escuela es, con mucho, la más igualitaria de las tres (Fernández, 1995: 37-38).

Desde esta perspectiva podría explicarse el deseo de estas jóvenes por prolongar su escolaridad, cuando también desde el mercado laboral se les demanda

⁸ En el estudio de Valle y Smith (1995) se encontró también una mayor presencia de mujeres entre quienes proyectan continuar estudiando.

una mayor certificación, de modo que esta desventaja, asociada al género, necesita ser compensada a través de las ventajas asociadas al título, lo que significa que los motivos prácticos a favor de la escuela aumentan.

En otras palabras, las mujeres no conquistan las mismas posiciones que los hombres en los niveles equivalentes de capacitación y deben sobrecualificarse educativamente, es decir, necesitan, y saben que necesitan, más estudios, más diplomas para llegar al mismo sitio que los hombres (Muñoz, 1996: 77; Fernández, 1995: 38; Rama y Filgueira, 1991: 153).

Medio para adquirir autoestima y valoración social

Los estudiantes del bachillerato tecnológico no sólo asocian su certificado o título con un valor material en términos de las posibilidades que se abren en el mercado de trabajo (un poco más favorables que aquellas que obtienen con el certificado de secundaria), o de las posibilidades de movilidad laboral (desplazamientos ocupacionales para los que ya trabajan), sino también parece asumir un valor de carácter simbólico y otro de tipo subjetivo.

En lo que se refiere al certificado o título como valor simbólico, encontramos que podría relacionarse con la búsqueda de reconocimiento social por parte de “los otros” significativos. A este respecto, por ejemplo, el certificado de bachillerato —y el título de técnico medio que las opciones bivalentes de bachillerato ofrecen— traerá reconocimiento social para el egresado quien, al poseer este título, será depositario de cierta consideración social, conferida por los miembros del grupo al que pertenecen o al interior de su círculo social (parientes, amigos, vecinos, compañeros de trabajo, etc.), quienes les brindarán reconocimiento por los esfuerzos realizados.

Esta valoración simbólica debe ubicarse en el contexto de la posición socio-cultural y económica de estos jóvenes como miembros de un grupo social determinado, lo que supone que las cualidades que poseen se reconocen o se valoran positivamente por parte de las personas de su colectividad, en vista de que muy pocos han podido alcanzar tales bienes y cualidades. El hecho de ser “profesionistas”, como ocasionalmente se autonomban los estudiantes del CBTIS, o el de sentirse orgullosos por ser los primeros en su familia en alcanzar tal nivel educativo les confiere cierta consideración, estima, dignidad o prestigio social al in-

terior de su comunidad más cercana (estatus),⁹ independientemente de que ese honor pueda o no relacionarse con una situación de clase:

Estudiante: Más que nada representará ya un logro más en mi vida, un éxito más que logré.

Entrevistador: ¿Y qué vas a hacer con el certificado de bachillerato?

Estudiante: Pues lucirlo..., presumirlo ante mucha gente. Es que yo antes de meterme aquí, cuando les dije que ya estaba estudiando, pensaban que ¡uuh!... “pasa como siempre, empiezan y nunca terminan” [...] parientes más que nada y amigos [me decían que] a que no terminaba esta escuela, por eso es a los que vamos a presumir... ¡Ahí está mi título!, para que lo vean [...] Allí donde el trabajo, mucha gente sabe, se enteró de que yo estaba estudiando, entonces no me creen que estoy estudiando, y eso les dices con el título... ¡ya!, les cerramos la boca a todos... (Pedro, estudiante del CBTIS, 29 años).

Desde este punto de vista, el certificado o título ostenta una competencia cultural que confiere a su portador un valor socialmente acordado, jurídicamente aceptado y, por lo tanto, legítimo.

Por otra parte, el valor que adquiere el certificado o título, al que ubicamos dentro de la dimensión subjetiva, involucra aspectos de carácter singular constituidos por la trayectoria e historia personal. Alude a procesos de autoafirmación, construcción de autonomía e individuación del sujeto, trabajados a lo largo de su propia trayectoria e historia personal. Desde su perspectiva estos valores, en general, parecen contraponerse a aquellos de carácter material o instrumental y, en ocasiones, los equiparan a lo “sentimental”.

Es posible advertir en estas referencias que la autoestima está ligada estrechamente al prestigio social, ya que se acrecienta o se refuerza cuando los estudiantes se reconocen como portadores de ciertas capacidades, destrezas y conocimientos que se supone están avalados por la certificación obtenida.

⁹ El término “estatus social” está retomado de la sociología weberiana, donde el estatus o prestigio es una dimensión de la estratificación social, una de las formas de distribución del poder en la sociedad. Junto con el poder económico y el poder político, el poder social constituye una de las bases sobre las que se construye la estratificación social. Si bien el poder económico condiciona en la sociedad contemporánea la posición social y la posición política, no se le puede por ello considerar como la base única y determinante de la estratificación social, dada la correlación —admitida por Weber— entre los tres tipos de poder (*cf.* Frenette, 1976).

A partir del análisis realizado fue posible delinear tres facetas que conforman esta dimensión. La primera da cuenta del certificado o título como objeto de satisfacción por aquello que los estudiantes han logrado en situaciones o condiciones adversas, como la falta de apoyo familiar, las carencias económicas o las situaciones desfavorables asociadas al género; a su vez, la situación de logro sirve de motivación o impulso y los lleva a plantearse nuevos objetivos:

Bueno, pues, tiene significación de superación ¿no?, y no es lo mismo de valorar lo que uno hizo con un esfuerzo... me da un valor más alto a la vida, me sirve como un motivo para seguir superándome [...] me abre más las puertas en cuestión de nivel, de otra escuela superior, nos da ese valor ¿no?, que muchos necesitamos para seguir adelante [...] Hay que valorar lo que uno logra con esfuerzos y pues saber ¡que eso nos va a servir!, nos va a ser útil en nuestra vida, tanto cotidiana como en el trabajo y el nivel de estudio... ¡todo, todo encierra el certificado! [...] Que valoremos lo que conseguimos con nuestros esfuerzos. No echarlo al bote de la basura... (Edith, alumna del CBTIS, 24 años).

La segunda faceta, al igual que la primera, está relacionada con una satisfacción personal alcanzada por la culminación de un proceso de prueba, en el que el estudiante se involucró voluntariamente, asignándose por sí mismo sus metas y en el que pudo constatar o confirmar sus propias capacidades intelectuales a lo largo de un trayecto. Estudiar bachillerato constituyó un desafío, que implicó, además, la puesta en juego de ciertas cualidades, como la constancia y la disciplina:

Bueno, para mí, lo que significa llegar ahorita es, más que nada, realizarme a mí mismo, porque era como una meta... Desde que acabé la secundaria, mi meta era acabar el bachillerato. Al tener ya bachillerato, es como demostrarles que no importa lo que pase, si yo quiero lograr algo, lo puedo lograr... Tratar de estar más satisfecho con uno mismo... el valor que uno le da al certificado pues es el valor, es la satisfacción de uno, de uno mismo... (Alberto, estudiante del CBTIS, 21 años).

Finalmente, en tanto que para algunos estudiantes —sobre todo los que contaron con apoyo moral y económico de sus familias— estudiar el bachillerato requirió de recursos, estrategias y apoyos que de algún modo se desplegaron

colectivamente en el seno de la familia, el certificado representa la culminación de ese proceso y tiene efectos de satisfacción para el grupo familiar. De esta manera se constituye en la prueba de que no se defraudaron tales apoyos y se convierte en el vehículo por el cual los hijos expresan su gratitud:

Hay unos que dicen que no, o sea, que no les sirve de nada estudiar. Al menos para mí, pues sí, porque al menos tengo algo ¿no?, ya que mis papás no porque no hayan querido, sino que sus papás no los dejaron y por lo menos yo sí tengo algo... y la verdad les agradezco a ellos, a mis hermanas, de que me han apoyado mucho y por lo menos tengo una corta, pero tengo una carrera y, digo, sí, sí tengo ¿no?... yo siento que sí es de mucha ayuda... (Juana, alumna del CBTIS, 20 años).

Desafío hacia la posición negativa de la familia hacia la escuela

Es entre los jóvenes del bachillerato tecnológico, especialmente mujeres, donde aparece con mayor frecuencia el significado que refiere a estudiar el bachillerato como una forma de desafiar las bajas expectativas que sus familias han elaborado en torno a la escuela. La frecuencia aumenta entre quienes, además, carecen de toda clase de apoyo (económico, moral material) para asistir a la misma:

...estoy luchando contra corriente... en mi casa nadie quiere que estudie. A mí me decían: “¿sabes qué?, es que tú no vas a acabar ni la primaria”, “ora” sí que me pronosticaban fracaso total desde primaria. Entonces pues sí me aferré, ¿no? (Verónica, alumna del CBTIS, 21 años).

Dado el papel relevante que ocupa la familia en el hecho educativo, por ser ésta la instancia primaria de socialización, podríamos esperar que ella determinará en gran medida la conducta y las expectativas de los estudiantes. Así lo reportan diversas investigaciones, en las que se muestran amplias evidencias sobre la actitud y valoración positiva de las familias hacia la escuela, sobre todo entre las familias de escasos recursos. En nuestro caso encontramos que, independientemente de que los jóvenes reciban apoyo o no por parte de sus familiares, mantienen, en ambas modalidades de bachillerato, fuertes esperanzas de poder ingresar a la educación superior.

La ausencia de apoyo, como vimos anteriormente, puede estar funcionando como un acicate para que se planteen metas escolares más altas y, aun cuando enfrentan limitaciones de tipo económico y cultural, siguen apostando fuertemente a la educación superior.

Es decir que la relación entre el apoyo familiar y las expectativas escolares no explica del todo, o por sí misma, las perspectivas escolares de los estudiantes; más aun cuando encontramos que es precisamente entre los jóvenes del CBTIS, que no cuentan con ninguna clase de apoyo por parte de sus familiares, donde el haber estudiado el bachillerato —y aun el plantearse expectativas para la educación superior— se significa, además, como un desafío a la posición o valoración negativa de la familia hacia la escuela.

Hasta aquí hemos querido mostrar algunos rasgos y matices propios de cada una de estas categorías. En la realidad estas categorías no aparecen tan nítidamente separadas unas de otras, sino que cada una de ellas se encuentra articulada de manera singular en cada historia particular. De ahí que bajo la idea de configuraciones de significados (infra “Caso de Graciela”), intentaremos proporcionar una reconstrucción o imagen más o menos organizada del sentido global que para cada caso asumió el bachillerato.

Los significados se articulan en cada historia individual

Como es de suponerse, cada uno de los jóvenes que participó en nuestro estudio señaló diversos motivos para estudiar el bachillerato, motivos que se articulan de manera particular, generando configuraciones singulares que responden a sus condiciones de vida e historia personal. Los significados nunca aparecen aislados, sino que por el contrario, unos se articulan con otros en la construcción de una configuración de sentido global. A partir de una articulación específica y singular de significados, representada con la idea de “configuración significativa” (Schütz, 1993), el bachillerato adquiere sentido en la vida de los jóvenes, al conformar una visión propia, una forma específica de incorporar el entorno social en función de ciertas experiencias y vivencias.

La manera en cómo los sujetos articulan y construyen sentidos en torno al bachillerato la ilustraremos con el caso de Graciela. Cabe hacer notar que la reconstrucción e interpretación de la perspectiva de cada uno de los entrevistados es aproximada, y tiene sus límites en lo que pudo ser captado en el “aquí” y el “ahora” de la interacción comunicativa de la entrevista y en el espacio reflexivo

creado en ella; en el que sólo nos fue posible acceder parcialmente a la totalidad de las vivencias significativas de los sujetos.

En el caso de Graciela, se pueden distinguir dos significados centrales¹⁰ relacionados entre sí (Infra Diagrama), y que refieren al bachillerato como un medio para continuar estudios superiores y para adquirir autoestima y valoración social (ver Infra. Esquema: Caso Graciela):

...yo tenía el pensamiento de que quizá si fuera a ser algo mejor, pensando en la escuela superior, ¿no?, y seguir estudiando para seguirme superando y entonces me decidí por la Contabilidad. Es mi base, ya lo tengo bien definido. Pienso seguir estudiando, quizás sí me pondría a trabajar, pero medio tiempo y medio tiempo la escuela, y si no, pues nada más la escuela.

Su deseo por continuar estudios superiores tiene como antecedente una experiencia laboral humillante, lo cual se ata fuertemente al significado que refiere al bachillerato como medio para adquirir autoestima y valoración social:

...el tiempo que estuve como demostradora, y algo que me animó a seguir estudiando, es que me hirieron en mi orgullo. Me tocó un jefe, una supervisora pero de esas personas que eran muy impotentes (*sic*), se ponía a gritarte, a insultarte. Después dije, “bueno, ¿yo, qué hago aquí soportando gritos, soportando impertinencias de otras personas que quizá ni la secundaria terminaron, y yo que puedo, estoy chica y puedo seguir estudiando, ¿por qué no hacerlo?”... y llegar el momento en que yo mande a esa persona, tener bases para defenderme, bases para decir: “a mí usted no me grita, porque yo tengo derecho de esto, yo tengo de derecho de esto”... defenderme, ¿no?...

¹⁰ El procedimiento empleado para el análisis e interpretación de tales categorías diferenció a los significados en centrales, alternos y débiles en función de la fuerza y recurrencia con que eran expresados por los estudiantes. De igual manera, la ausencia de ciertas categorías de significado tuvo un valor interpretativo importante, tanto para una ubicación más pertinente de los significados y articulaciones puestos en juego por el hablante como para la mayor comprensión de la perspectiva de cada caso. Cabe aclarar que para indicar la presencia de cada tipo de significado se utilizó la siguiente convención: encerrar en un cuadro los significados centrales, en un círculo trazado en línea continua a los alternos y en un círculo trazado en línea discontinua a los débiles.

Es por esta razón que Graciela decide continuar con sus estudios: “Yo nada más quería estudiar para que no me hicieran de menos, y aprender más”.

A lo anterior, se subordinan otros significados alternos y débiles, como el que se vincula con el bachillerato como medio de movilidad económica y ascenso social, el que refiere a la escuela como posibilidad de enfrentar la condición de género y el de la escuela como espacio que privilegia un estilo de vida juvenil. Para Graciela, el bachillerato es importante, porque le permitirá adquirir un mayor estatus o movilidad económica a través de “un mejor empleo”; “donde yo mande” y donde “me valoren como persona”.

A ese “seguirme superando” de Graciela, también está ligado su deseo de trascender el estatus o la posición social de la familia. El padre de Graciela estudió la primaria completa y su madre no la terminó. Su hermano mayor tiene estudios de bachillerato. Probablemente estos hechos influyan en las mayores expectativas depositadas por parte de sus padres hacia la escuela y en el hecho de que proporcionen apoyo moral y económico a sus hijos. Graciela, por su parte, evita defraudarlos y escucha los consejos de su padre cuando le dice:

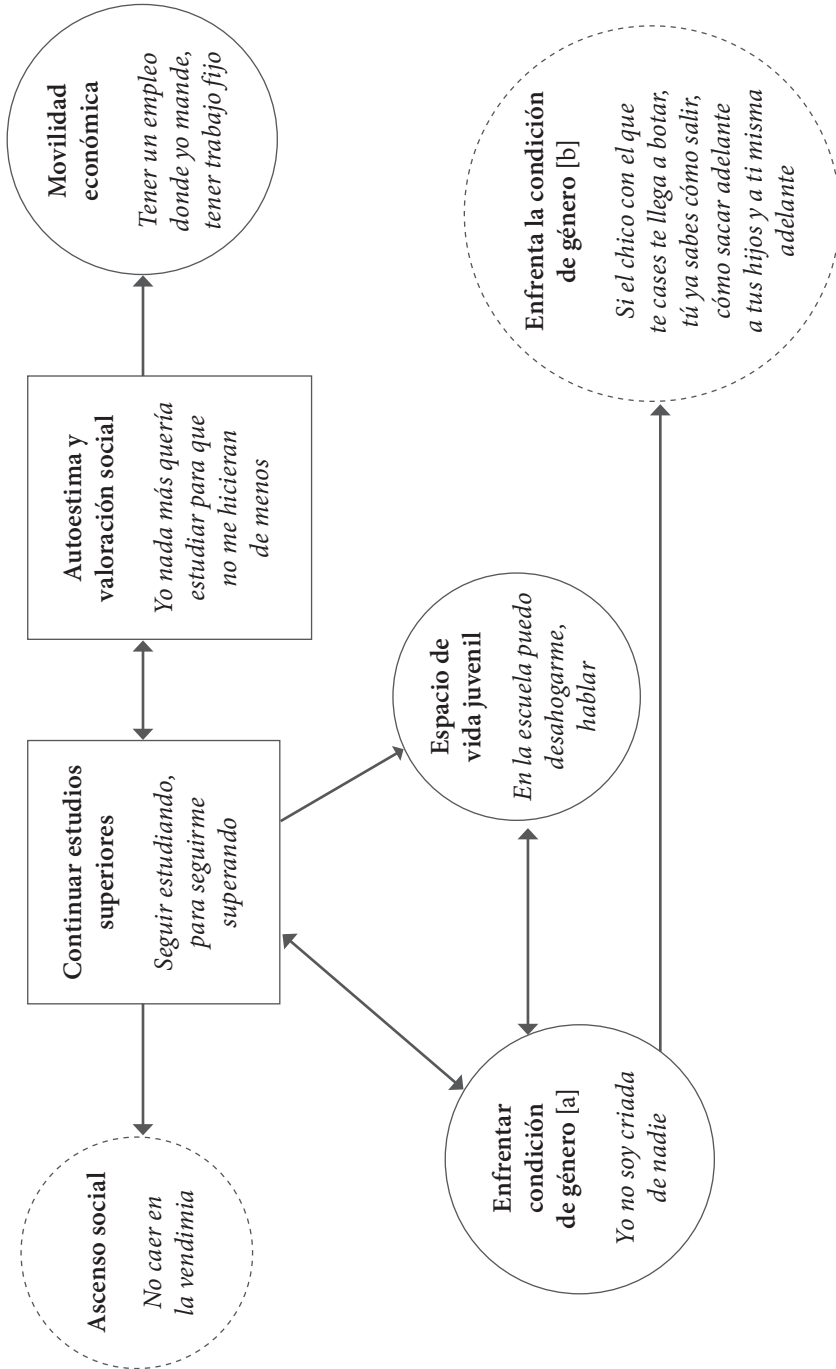
No quiero que ustedes, como mis hijos, caigan en la vendimia [él es comerciante], yo quiero que ustedes tengan una carrera y que tengan trabajo fijo, y superarse.

Al respecto, Graciela dice que quiere seguir estudiando: “por demostrarme a mí misma que yo puedo salir adelante... [y] para no defraudar a mis papás que me han dado la confianza”. Pese a que Graciela recibe de sus padres apoyo moral y económico, no lo es así por parte de sus hermanos, por lo que el “poderse defender” también significa estudiar para enfrentar su condición de género [a]:

Con mis papás no tuve ninguna presión, pero con mis hermanos sí porque me dijeron: “¡No estudias!, me tienes que lavar me (*sic*) la ropa, tienes que hacer el quehacer, hacer la comida”. Entonces yo dije: “están como operados del cerebro”... ¡Mis hermanos no hacen nada de quehacer!, pero como pues yo le digo a mi papá: “yo no soy criada de nadie”.

También, en esta red de significados está presente la condición de futura madre y esposa [b]:

DIAGRAMA 1. El caso de Graciela, alumna del CBTIS



Si el chico con el que te cases te llega a botar, con la escuela tú ya sabes cómo salir, cómo sacar adelante a tus hijos y a ti misma adelante, sin necesidad de ningún hombre. Entonces, en ese sentido, la escuela te ayuda demasiado.

A lo anterior se liga el significado del bachillerato desde la perspectiva de Graciela como joven adolescente. Al respecto habla de la escuela como lugar donde se genera un ambiente propicio para el establecimiento de interacciones sociales con sus pares; un lugar donde ella comparte sus ideas, a la vez que convive y conoce a “otros chicos de nuestra edad”; también es un lugar donde se desahoga de sus problemas, donde puede hablar “al menos con alguien”, ya que en su casa le es difícil hacerlo:

...yo con mis hermanos... no puedo hablar, es una situación muy difícil con ellos. Una de mis hermanas está traumada porque se casó muy flaca y que no sé qué, que está horrible. Mi otro hermano es muy serio, muy seco, es muy recatado, no le gusta hablar de sus problemas ni escuchar los problemas de los demás. El otro de plano ni escucha ni habla ni nada..., el más chiquito ¿Pues qué le puedo platicar?!... Entonces, pues aquí nada más desahogarme, ¿no?, hablar...

El análisis del conjunto de configuraciones nos permitió, por un lado, identificar diferentes condiciones de vida que participan en la forma en que los estudiantes vivencian sus estudios de bachillerato y, por otro lado, diseñar una tipología que nos permitiera dar cuenta, de una manera más clara, de los vínculos subjetivos que los estudiantes establecen con la escuela y el modo en cómo se relacionan con ella y la significan.

La condición de los estudiantes y los significados que atribuyen a sus estudios de bachillerato

La gama de rasgos y matices que definen cada categoría de significados es amplia y rica. No obstante, en un esfuerzo de síntesis, aislamos únicamente los significados centrales que fueron referidos con mayor recurrencia por los estudiantes entrevistados, con el fin de observar las diferencias manifestadas por los estudiantes de ambos sistemas de bachillerato. Estas pueden resumirse en el cuadro 3.

CUADRO 3. Significados atribuidos al bachillerato.
Las diferencias más relevantes entre estudiantes de bachilleratos distintos

Significados	Bachillerato tecnológico		Bachillerato universitario	
	Núm. de casos	%	Núm. de casos	%
El bachillerato como medio para continuar estudios superiores	13	62	20	95
El bachillerato como espacio de vida juvenil	16	76	20	95
El bachillerato como espacio formativo	12	57	18	90
El bachillerato como medio de movilidad económica	18	85	10	50
Adquirir autoestima y valoración social	13	61	4	20

Las diferencias más relevantes se observan en el acento que los estudiantes de bachillerato universitario otorgan a la escuela como medio para continuar estudios superiores, espacio formativo y de vida juvenil. Por su parte, los alumnos del CBTIS enfatizan los significados que refieren al bachillerato como medio de movilidad social y económica, así como medio para la adquisición de autoestima y reconocimiento social. Aunque sus expectativas formativas y por estudios superiores en ningún caso quedan al margen, lo anterior nos plantea, de entrada, contrastes interesantes.

Estas diferencias están relacionadas con la condición escolar que enfrentan los estudiantes del bachillerato tecnológico respecto a los del universitario, la cual es distinta en varios sentidos y da cuenta de una serie de obstáculos que los primeros han debido sortear. Es entre los estudiantes del bachillerato tecnológico que se observan trayectorias escolares fragmentadas, edades que no corresponden al nivel cursado, adquisición de responsabilidades laborales y familiares tem-

pranas, desventajas económicas, experiencias de rechazo en otras escuelas, necesidad de trabajar para sostener sus estudios y falta de apoyo familiar. Como es de suponerse, los estudiantes de bachillerato tecnológico han enfrentado, y de hecho enfrentan, condiciones hostiles para continuar estudiando.

Una condición importante refiere al tipo de apoyo familiar que los estudiantes reciben de sus familias para iniciar y mantener hasta el final sus estudios de bachillerato. El apoyo familiar —económico, moral y afectivo— o aun su ausencia, aparece como referente importante en las decisiones y expectativas escolares, así como en los proyectos profesionales que construyen los estudiantes.

Diversos estudios se han propuesto dilucidar lo relativo a las diferencias en la valoración de la escuela de acuerdo con el origen social de las familias; otros centran su atención en la influencia que algunos rasgos —como la composición estructural, el estatus socioeconómico y cultural de las mismas— imponen en fenómenos como el éxito o fracaso escolar, las actitudes de los estudiantes hacia la escuela, así como las expectativas que los sujetos elaboran frente al futuro y la elección de la carrera.¹¹

Respecto a los apoyos que los jóvenes reciben de sus familias para llevar a cabo sus estudios, se aprecian diferencias marcadas entre ambos bachilleratos. Mientras que en el caso del CCH, 65% de los estudiantes recibe apoyo total (moral y económico) para asistir a la escuela, en el caso del CBTIS sólo 38% de ellos lo tiene. Un 30% de los estudiantes del CCH recibe apoyo parcial, mientras que 43% de los del CBTIS cuenta con esta clase de apoyo. El contraste más relevante se aprecia entre quienes no cuentan con ninguna clase de apoyo por parte de sus familiares, donde encontramos que 19% de los jóvenes del CBTIS carece de algún apoyo, mientras que en el CCH sólo se presenta un caso donde el apoyo familiar es nulo.

Esta desigualdad en el tipo de apoyo podría estar relacionada con el origen social y cultural distinto de las familias de los estudiantes. En el caso del CCH se encontraron familias en las que el padre se desempeña como profesionista, empleado o trabajador por su cuenta, principalmente. En el caso del CBTIS, los

¹¹ Nos referimos a los hallazgos de Martin (1991), Bartolucci (1994), Cáceres y Cordera (1992), Varela (en Muñoz, 1996), Miranda (1995) y Cariola (1989), en cuyos trabajos se refiere a esta actitud positiva de las familias de escasos recursos hacia la escuela. Como contraste, existen otros trabajos que reportan una valoración negativa de familias obreras hacia la escuela, valorando por encima de ella al trabajo, al mismo tiempo que asocian a la escuela con características negativas como la infancia y la dependencia, contrario a la condición de adulto que les otorga el trabajo (Nizet y Hiernieaux, 1984 *cit. pos* Guichard, 1995: 158-159).

padres de los estudiantes entrevistados se dedican principalmente al comercio o mantienen ocupaciones como empleados y choferes.¹²

Un dato importante, que revela la condición socioeconómica de estas familias, es que sólo 38% los padres son el principal sostén económico y cerca de una tercera parte de las madres se ven obligadas a realizar trabajos remunerados como costureras y obreras; ya que a falta del padre, ellas deben asumir el papel de principal sostén económico de la familia.

Por su parte, en el caso de los jóvenes entrevistados del CCH, es el padre el que funge como sostén económico en la mayoría de los casos, y si bien hay algunas madres de familia que trabajan, ellas no asumen el papel de principal sostén económico, además de que se desempeñan en profesiones como odontología, medicina o la docencia.

Los estudiantes del CCH pertenecen a familias nucleares (padre, madre e hijos), integradas, en promedio, por cinco miembros, y todos habitan en casa propia. En estas familias no es frecuente observar problemáticas conyugales, como sí ocurre entre las de los estudiantes del CBTIS. En su conjunto, se evidencia un contexto familiar más empobrecido económica y socialmente para los estudiantes del CBTIS que el observado en los estudiantes del CCH. No obstante, encontramos que, independientemente de que los jóvenes reciban apoyo o no por parte de sus familiares, mantienen en ambas modalidades de bachillerato fuertes esperanzas de ingreso a la educación superior: “Mi límite es llegar a una licenciatura, esa es mi meta. Mostrar a mi familia que sí se puede”.

Aunque se trata de estudiantes que de un modo u otro han sobrevivido en la escuela, la ausencia de apoyo parece estar funcionando como un acicate para que se planteen expectativas por mayor educación. En consecuencia, podríamos deducir que la relación entre el apoyo familiar y las expectativas escolares parece no ser tan mecánica y no explica del todo o por sí misma las expectativas escolares de los estudiantes.

Otra de las condiciones refiere a las características diferenciales que privan en el capital cultural de la familia, mismas que, por otra parte, no hacen sino constatar una distribución inequitativa en las ofertas educativas para distintos

¹² Estos datos y los siguientes provienen de la información recabada en las cédulas aplicadas a los estudiantes de ambos bachilleratos que fueron entrevistados. Fue difícil considerar los datos relativos a los ingresos, ya que éstos fueron omitidos en algunos casos y en otros se presume que hicieron cálculos aproximados, al indicar ingresos muy bajos que no corresponden a las ocupaciones de sus padres.

grupos de la sociedad, lo cual ha sido señalado en diversos estudios. En el cuadro 4 se muestran algunos indicadores que dan cuenta de estas diferencias.

CUADRO 4. Las diferencias en capital cultural de las familias de los entrevistados

Bachillerato universitario	Bachillerato tecnológico
Mayores niveles de escolaridad de padres y hermanos	Casos de padres de familia sin escolaridad Ausente la categoría “estudios profesionales”
Reciben apoyo total de su familia	Cantidades inferiores de bienes culturales (objetivados en libros)

El capital cultural familiar también fue considerado para el análisis de las actitudes, valores y orientaciones de los jóvenes hacia la educación. Los antecedentes escolares de la familia han sido reconocidos en distintas investigaciones como uno de los factores de mayor peso en la conformación del capital cultural y en sus posibles implicaciones en aspectos como las actitudes, valores y orientaciones de los sujetos hacia la educación (Bourdieu y Passeron, 1965: 48).

La situación escolar de la familia es un elemento importante en las posibilidades reales de ingreso a la educación superior y el hecho de que en el círculo familiar se encuentre un pariente que haya realizado o realice estudios superiores, constituye, según opinión de distintos autores,¹³ un indicio de mayor esperanza subjetiva para ingresar a niveles educativos superiores. La cuestión se explica señalando que la escolaridad de las personas influye de manera particular en la lógica de construcción mental del aprovechamiento de oportunidades educativas y en la percepción que se tiene de estas últimas.

En nuestros casos observamos que las aspiraciones por estudios superiores son muy grandes y que los estudios profesionales se valoran también fuertemente por estudiantes que pertenecen a familias cuyos miembros han alcanzado niveles de escolaridad básica. De este modo, encontramos que los estudiantes que tienen familiares con niveles de escolaridad inferiores al bachillerato, significan

¹³ En Francia, Bourdieu y Passeron (1965: 31-32) y en México, Bartolucci (1994: 70-73), De Ibarrola (1990: 179, 218), Bracho (1991: 239-330) y Muñoz (1996: 81-83).

con frecuencia a la escuela como un medio de ingreso a la educación superior: 89% en el CCH y 75% en el CBTIS.¹⁴

Probablemente ello se deba a que, como plantea Muñoz (1996), entre los grupos de menor escolaridad son mayores las aspiraciones escolares que sus propias expectativas. Sin embargo, habrá que tomar en cuenta en las políticas educativas que existen egresados mexicanos del bachillerato que aspiran a la educación superior con relativa independencia de los antecedentes escolares y culturales de su familia.

Reflexiones finales

Las instituciones educativas son entidades desde donde se les propone a los actores sociales una serie de orientaciones, expectativas y significados, mismos que ellos procesan y valoran de manera particular a la luz de otras experiencias personales, familiares y sociales (Guichard, 1995). En la investigación realizada se aprecia cómo los estudiantes con características heterogéneas otorgan distintos usos y significados a sus estudios y asumen distintas actitudes hacia la escuela como consecuencia de la manera en que cada uno interpreta su experiencia social concreta y reflexiona sobre su propia situación.

En este proceso constructivo tiene particular importancia el contexto en el que se producen estos significados. De esta manera, la condición social de origen, las trayectorias escolares previas, el género y la situación escolar y laboral de los estudiantes cobran especial relevancia. El acercamiento a las visiones de los estudiantes desde sus propias expresiones permitió reconocer la participación de los sujetos como actores en la construcción de su propio mundo simbólico con relación a la escuela.

La educación media superior parece constituir el crisol en el que se fragua buena parte de las esperanzas y desolaciones que suscita la escuela. Por un lado, las familias y los estudiantes la consideran a menudo como una ruta estratégica para lograr ascenso social y económico. Por otro, se le reprocha la insuficiente preparación con que llegan los estudiantes al nivel superior y se le recrimina por lo infructuoso que suele ser realizar estudios en este nivel como medio para ingresar al mundo laboral.

¹⁴ El porcentaje difiere del presentado en el cuadro 1, porque se calculó considerando sólo a los estudiantes que pertenecían a familias con niveles de escolaridad inferiores a bachillerato.

Frente a esta problemática, el vaciamiento de sentido del bachillerato parece constituir un problema que afronta este nivel, principalmente en los países más desarrollados, donde se habla de un “malestar” en términos de que la escuela se muestra cada vez más incapaz de dar a la juventud un lugar nuevo en la sociedad. En los países latinoamericanos la situación parece seguir la misma tendencia y se empiezan a aportar evidencias que hablan de una actitud poco optimista de los jóvenes respecto a lo que les pueda ofrecer la escuela en el futuro. Sin embargo, pese a que la calidad del sistema educativo puede ser cuestionada y que la escolaridad no constituye necesariamente un pasaporte seguro al progreso personal, la escasez de educación determina un perjuicio aun mayor para los afectados.

Entre los estudiantes que participaron en este trabajo, si bien se trata de una selección de jóvenes de tercer año a punto de egresar del bachillerato y que han permanecido en el sistema, se puede observar también una valoración positiva y un margen de confianza en la escuela, donde el bachillerato —aun para los de la opción bivalente (bachillerato tecnológico)— es concebido como un eslabón que los une con los estudios superiores, lo que parece estar constituyendo para ellos no sólo la culminación necesaria de un largo esfuerzo educativo, sino también una estrategia viable ante un futuro difícil, una estrategia desplegada “para poderse defender” en un mundo de constantes transformaciones que impone fuertes desafíos.

Estar en contacto con la diversidad de perspectivas que los jóvenes proyectaron en torno al bachillerato permite constatar cómo éste aparece cumpliendo otras funciones, más allá de aquellas que oficialmente se le han atribuido: ofrecer una formación propedéutica que prepare a los jóvenes para su ingreso a la universidad, o bien, formarlos para el empleo.

También permite observar que la escuela cumple un importante papel en sus procesos de socialización y subjetivación, en sus procesos formativos más allá de lo dictaminado por el currículo formal y en sus procesos de construcción identitaria y de valoración social, entre otros.

Asimismo, este encuentro con el mundo simbólico de los jóvenes permite observar no sólo las formas en que toman presencia las determinantes estructurales en las construcciones significativas en torno al bachillerato, sino también comprenderlas como elaboraciones o construcciones en las que participan de manera importante los deseos, sentimientos, necesidades y las propias historias de los estudiantes.

Quizás una de las cuestiones más importantes que revela este estudio es la desigualdad en la calidad de la formación ofrecida, con desventaja para los estudiantes que provienen de ambientes familiares social y culturalmente más em-

pobrecidos. (Sobre este tema se profundizará en las conclusiones del presente libro). No obstante, pese a estas desigualdades, este estudio revela también cómo el bachillerato se constituye como un elemento importante para los jóvenes en la definición de sus proyectos de vida y en su tránsito hacia el mundo social y productivo. Es en este espacio donde se construyen algunas de las decisiones importantes que estarán poblando el futuro inmediato de los jóvenes, quienes con razón dicen que el bachillerato “es definitorio”: ya deciden si se casan, si trabajan, si continúan estudiando o si trabajan y estudian.

En términos generales, el bachillerato se considera como un acontecimiento importante en sus vidas, un espacio que les abre alternativas y opciones distintas para su desarrollo y que ellos refieren con frases que revelan sus intenciones de futuro: “ser alguien en la vida”, “salir adelante”, “superarme”.

El bachillerato va más allá de constituir un lugar formativo donde entran en contacto —aún con limitaciones— con las principales corrientes de pensamiento científico, artístico y humanístico. Constituye, además, un espacio de prueba, donde se ensayan diferentes roles, experimentan en sus relaciones de pareja, se prueban en sus propias capacidades, nacen, se valoran y se consolidan vocaciones. También es un lugar donde se vislumbran posibles escenarios laborales, profesionales y de vida futura.

Las edades por las que transitan estos jóvenes están ubicadas como un periodo de vida clave para el desarrollo de todo individuo, pues es la etapa, nos dice Flores (1996: 27), de la “irrupción de los deseos, la pasión irrefrenable, los primeros amores, los ideales, los sueños, la mirada crítica y rebelde, el aprecio por la libertad”. Por lo mismo, tan importante es en esta etapa la educación formal como lo que se aprende fuera de las aulas.

Frente a los retos que actualmente enfrenta este nivel de educación, es importante volver los ojos a lo que piensan los estudiantes y poder contribuir con ese acercamiento a idear los cambios que aún están por pensarse y por hacerse, donde una de las prioridades es aprovechar las aspiraciones, expectativas, necesidades y capacidades de la juventud, lo que a la larga será más redituable en todos los aspectos que el solo hecho de tenerlos en las calles, sin oportunidades de estudio ni de trabajo,¹⁵ sin saber qué hacer y abandonados a su suerte.

¹⁵ Recientemente se ha acuñado el término de “*Ninis*” para designar la situación que atraviesan alrededor de 8 millones de jóvenes mexicanos que no asisten a la escuela y que tampoco trabajan. La situación es muy delicada, ya que el futuro para estos jóvenes es incierto y les abre el camino a la informalidad y la ilegalidad como únicas opciones de vida.

CAPÍTULO II

PERSPECTIVAS DE LOS “NUEVOS ESTUDIANTES” AL INGRESAR AL BACHILLERATO EN EL BAJÍO MEXICANO¹

Guillermo Tapia García

Introducción

Los jóvenes estudiantes son heterogéneos y su experiencia de escolarización es diversa. Por ello, la línea de investigación “jóvenes y bachillerato” ha asumido entre sus propósitos el análisis del sentido de la escuela para los jóvenes en distintos escenarios socioculturales. En este sentido, el estado de conocimiento sobre los alumnos (Guzmán y Saucedo, 2005) planteó la necesidad de realizar investigaciones sobre estudiantes de distintas modalidades de la oferta educativa, así como sobre estudiantes situados en el medio rural o indígena. Muchos de los jóvenes residentes en esos ámbitos son, también, “nuevos estudiantes”. Es decir, son los primeros de su familia en ingresar al bachillerato.

La diversidad manifiesta entre los jóvenes estudiantes, según el ámbito sociocultural donde viven, se ha descrito en un gradiente que va de los “jóvenes urbanos que viven inmersos en estilos de vida globales” hasta los “jóvenes indígenas que viven en pueblos rurales, donde la noción de comunidad aún conserva rasgos de su sentido ancestral” (Weiss *et al.*, 2008). Entre la diversidad de jóvenes, sin embargo, se han configurado prácticas sociales y culturales cada vez más semejantes, dada su creciente exposición a flujos culturales globales.

¹ El capítulo es un producto inicial de la tesis de doctorado en proceso “Perspectivas de los jóvenes-estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana (el Bajío): sentidos de la escuela y el trabajo” que se desarrolla en el DIE-Cinvestav. El autor cuenta con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

En particular, en el campo de la sociología rural se ha discutido la presencia y naturaleza de las diferencias de los "jóvenes rurales" respecto a los "jóvenes urbanos". Se ha planteado la hipótesis acerca de "que los fenómenos de moratoria, socialización, dinámica generacional, etc., adquieren significados distintos en los jóvenes del agro, pero tienen igual ocurrencia" que entre los jóvenes urbanos (González, 2003). Se ha constatado la relevancia de los entornos rurales para la configuración del sentido de la escolaridad y de la escolarización de los jóvenes residentes en esos ámbitos. Estos jóvenes viven una transición "tensa" con los ambientes urbanos y con la experiencia de diversas culturas juveniles (Kessler, 2005; Stropasolas, 2005; Pacheco, 2006). En ese contexto, se ha hecho visible un entorno de transición rural-urbano con la presencia de nuevos tejidos en los referentes socioculturales con los que están creciendo los jóvenes que viven "fuera de la ciudad" (Carneiro, 1998).

Los jóvenes residentes en la transición rural-urbana están atrapados en múltiples tensiones. Entre formas de vida tradicionales y la creciente "urbanización" de sus estilos de vida, entre un sentido de la escolaridad como mecanismo de movilidad social y la valoración de la movilidad territorial y el trabajo como fuentes de mejora de sus condiciones de vida, entre los destinos de género tradicionales de hombres-mujeres y la creciente inclusión de ellas en horizontes de futuro distintos, que consideran la escolaridad como una estrategia para ingresar al trabajo en mejores condiciones, de mayor autonomía personal y laboral.

Estudiar el bachillerato ha sido un proceso social históricamente urbano. Nos hemos propuesto acercarnos a los jóvenes "nuevos estudiantes" situados en un ámbito de transición rural urbana, en el Bajío, inscritos en centros de bachillerato del Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior (SABES) del estado de Guanajuato. Jóvenes, contexto sociocultural y modalidad escolar curricular que se nos presentan diferentes respecto de aquellos que han sido abordados por estudios previos.

En este capítulo se reporta un primer análisis respecto a las preguntas: ¿cuáles son los sentidos que le asignan a la escuela y a estudiar el bachillerato?, ¿cuáles opciones escolares de nivel bachillerato se encuentran en su campo de visibilidad? y ¿cuáles elementos toman en cuenta para elegir la escuela del nivel bachillerato en la que se inscriben?

Intentar comprender el sentido que los jóvenes-estudiantes le asignan al bachillerato parte del concepto de "sentido de la acción", desde la perspectiva de Max Weber. Ese concepto remite al "sentido subjetivo que enlaza al sujeto con

su acción” y éste “es el elemento central de la acción social y lo que lo hace diferente de una simple conducta” (Guzmán, 2004: 11). Ese sentido subjetivo puede aludir a motivos o razones de la acción, como lo planteó Weber (1922) o, en términos de Schütz (1993), al “para qué” de la acción. Esto es, la intencionalidad, el objetivo, la expectativa o “los motivos en sentido de proyecto”. De acuerdo con ese autor, el sentido subjetivo también remite a los “motivos porque”, es decir, las justificaciones o “pretextos” para la acción. El sentido, en tanto significado, es una construcción social de acuerdo con Berger y Luckmann (1968), en la que se ponen en juego las estructuras sociales y los sujetos como individuos.

Los procesos de socialización y subjetivación suceden en la interacción de los actores sociales particulares en una amplia gama de secuencias de (inter) acción-espacio-tiempo específico. Cada (inter)acción-espacio-tiempo de los sujetos tiene una condición socio-histórica-cultural singular y le aporta elementos al proceso de construcción del sujeto y los diversos sentidos que le asigna a su actuación. Compartimos el planteamiento de que “las personas se construyen como tales en contextos situados de práctica” (Saucedo y Furlán, 2009). El contexto representa un horizonte histórico, de posibilidad de ciertas prácticas socioculturales. Resaltamos con lo anterior la relevancia de la “contextualidad” (Giddens, 1991a) en la que suceden los procesos de construcción y transformación de los sujetos, actores sociales y de los diversos sentidos que le atribuyen a su acción. En este caso, de los jóvenes estudiantes en la transición rural-urbana que asisten a la escuela y cursan el bachillerato.

Los sujetos, en su cotidianidad, describen recorridos o “trayectorias de interacción” entre varios contextos que les permiten construir significados, elaborar aprendizajes y tomar decisiones (Dreier, 1999). A la vez, cada sujeto es plural, puesto que es joven, estudiante, hijo, hermano o novio, según los diversos ámbitos en los que se mueve y las relaciones que establece (Lahire, 2004). Ámbitos desde los que construye el sentido de su acción social, no en la soledad, sino en la interacción social continua con su familia (padres, hermanos), sus maestros, sus compañeros, sus amigos, sus parejas, entre otros. Los sujetos participan en contextos de diversa escala, de diferente complejidad histórico-social, de distinta densidad cultural. Primero, en contextos de tipo micro-local-situacional, referidos a la familia, la escuela, el trabajo, los amigos; después, en contextos socioculturales de escala local-regional, desde una perspectiva territorial, por ejemplo, contextos urbanos o rurales. Así como en contextos socioculturales más amplios y ambiguos, por su escasa referencia territorial, al tratarse de ámbitos de la “glo-

balización" (Lahire, 1996). Tales contextos se entretrejen con los ámbitos de experiencia subjetiva-relacional cotidianos de los actores sociales, que son a la vez ámbitos de socialización, sociabilidad y subjetivación.

Con base en las consideraciones anteriores, para contestar las preguntas arriba planteadas se adoptó un procedimiento cualitativo que facilitara una aproximación a las perspectivas de los jóvenes estudiantes, en dos planos de observación: el colectivo-grupal y el individual. Para el primer plano se emplearon cuestionarios de carácter anónimo que fueron aplicados a grupos escolares. Uno fue aplicado a estudiantes de tercer grado de secundaria ($n= 255$) en tres escuelas telesecundarias en mayo de 2010. Otro se aplicó a estudiantes de primer semestre de bachillerato ($n= 205$) en tres centros de bachillerato-SABES en octubre de 2010. Ambos tipos de escuela están en tres localidades ubicadas en el entorno de transición rural-urbano de la ciudad de León, Guanajuato, al oeste del Bajío. Se trata de una localidad "rural" con menos de mil habitantes y de dos "urbanas-pequeñas", de 3,500 y de 6,200 habitantes. Para el segundo plano de observación se realizaron conversaciones informales y entrevistas semiestructuradas con jóvenes del primer semestre de bachillerato que se apuntaron para ello de forma voluntaria, con el compromiso de preservar su identidad, por lo que se citan sus testimonios bajo seudónimo. Estas conversaciones se efectuaron en las instalaciones de los centros de bachillerato y en el horario escolar, en el periodo octubre-diciembre de 2010.

Este capítulo se organiza en tres apartados. El primero se dedica a visualizar la presencia de los "nuevos estudiantes" en el panorama social de la educación media superior en México y su expresión específica entre los estudiantes de bachillerato-SABES en el Bajío, por efecto de la expansión y diversificación de la oferta de oportunidades de ingreso a la educación media superior en las últimas dos décadas. El segundo se destina a recuperar los sentidos asignados al bachillerato por parte de los "nuevos estudiantes", en diálogo con los planteamientos conceptuales y las categorías presentadas en el capítulo 1 de este libro. Se enfatiza la observación comparativa con el sentido asignado al bachillerato por los estudiantes de distinto contexto sociocultural. El tercero se ocupa de observar tanto la conformación de un circuito de escolarización particular de los jóvenes de la transición rural-urbana, entre la telesecundaria y el bachillerato-SABES, como los elementos que los jóvenes estudiantes toman en cuenta para elegir e ingresar o no a cierta escuela de bachillerato, elementos en los que subyacen algunos construcciones estructurales que afectan en particular a las poblaciones rurales y urbanas-pequeñas.

Los “nuevos estudiantes” de bachillerato

La expansión del bachillerato en México

Asistir a la escuela y estudiar el bachillerato es una experiencia social y cultural muy reciente para una parte significativa de la población joven en México. En las últimas cuatro décadas la proporción de jóvenes de 15 a 19 años de edad² que ingresó a bachillerato en el país pasó de 5 a 39% (INEGI, 1971 y 2011)³. Aunque subsisten desigualdades territoriales en la distribución de oportunidades de ingreso al bachillerato para los jóvenes en general, las mujeres lograron igualdad en la posibilidad de ingresar y permanecer en los estudios de bachillerato, tanto en el país como en la mayor parte de las entidades federativas.

El que un mayor número de jóvenes mexicanos tengan oportunidad de ingresar al bachillerato radica en la combinación de dos procesos: el crecimiento de la demanda social de ingreso a ese nivel de estudios y el incremento de la oferta institucional de oportunidades de ingreso al bachillerato. Ambos procesos son diferentes y la relación entre ambos no es mecánica ni simétrica. Entre ellos hay tensiones de distinta naturaleza, así como ritmos —en lo temporal— y patrones —en lo territorial— diferentes.

En efecto, las oportunidades para ingresar y concluir la educación secundaria se incrementaron de 1970 a 1990. Esto favoreció que creciera la “demanda potencial” de estudios de bachillerato. Además, la proporción de egresados de secundaria que ingresó al bachillerato creció de 41 a 57% entre 1970 y 2010, entre los jóvenes de 15 a 19 años de edad (INEGI, 1971 y 2011)⁴. Ese crecimiento no sólo manifiesta una tendencia demográfica de mayor demanda de ingreso al bachillerato, sino que también refleja una serie de políticas educativas que pretendieron explícitamente ampliar la cobertura de ese nivel, basándose en la expansión y diversificación institucional y curricular.

En la primera década del siglo XXI una mayor proporción de jóvenes terminó la educación secundaria e ingresó al bachillerato. Jóvenes de diverso origen y

² Las comparaciones inter-censales se realizan con base en el grupo etario de 15 a 19 años de edad, dada su disponibilidad para varios periodos.

³ En 2010, la estimación de la proporción se incrementa a 53%, considerando al grupo de 15 a 17 años de edad (INEE, 2011: 57).

⁴ La estimación es de 76% en 2010, si se considera sólo a los jóvenes de 15 a 17 años de edad (INEE, 2011: 59).

posición social. Una alta fracción son jóvenes nacidos en sectores sociales históricamente excluidos del ingreso a la educación media superior. Muchos de ellos son los primeros en su familia en ingresar a ese tipo de estudios. Son los “nuevos estudiantes” (Dubet y Martuccelli, 1998). Son la primera generación que ingresa a ese nivel educativo porque sus padres no concluyeron la educación primaria o sólo ingresaron a la educación secundaria. A la vez, muchos compitieron por ingresar a opciones escolares tradicionales y prestigiosas, mientras otros ingresaron a escuelas con nuevos diseños institucionales y con novedosos planteamientos curriculares.

Por efecto de la expansión institucional y la diferenciación curricular, en el presente las oportunidades de ingreso al bachillerato son diversas y, en cierto grado, se encuentran “segmentadas” (Villa, 2010: 292). La oferta institucional de bachillerato, creciente pero diversificada, atiende a “segmentos” sociales o socioeconómicos específicos de la demanda social (Fernández, 2010). Esto se hace evidente entre aquellos jóvenes que antes no pudieron ingresar al bachillerato. La diversificación institucional-académica y la segmentación social convergen, modelando las trayectorias escolares de los estudiantes según sus condiciones socioeconómicas, sus características culturales y sus adscripciones territoriales. Esa convergencia se manifiesta a través de la conformación de “circuitos” de escolarización de los jóvenes, cuyo recorrido configura su experiencia escolar (Braslavsky, 1985).

El ingreso al bachillerato de nuevos sectores sociales antes excluidos dio lugar a una “competencia escolar” y, por lo tanto, a nuevas formas de valorar la utilidad y la “rentabilidad” de la formación escolar (Dubet y Martuccelli, 1998). De esta manera, el modo de expansión y diversificación de los servicios educativos de bachillerato se constituyó en un elemento estructural que participa en la configuración del sentido de la escolaridad media superior por parte de los sujetos sociales, ya sean las familias, los jóvenes estudiantes o los actores diversos, como los que participan en los mercados de trabajo.

La expansión de la oferta educativa es resultado de modificaciones en el grado de participación de los actores institucionales involucrados. Desde finales de la década de 1990, los gobiernos locales son los principales responsables del crecimiento de la oferta de oportunidades de ingreso al bachillerato. Esto fue posible porque el gobierno federal transfirió recursos para operar servicios (CECYTE), descentralizó otros (Conalep) y limitó el crecimiento de otros más (CBTIS, CBTA). Varios gobiernos locales formularon nuevas iniciativas, como el telebachillerato

en Veracruz, el video-bachillerato en Guanajuato o el bachillerato intercultural comunitario en Oaxaca. Esto ha generado condiciones de escolarización de la población juvenil muy heterogéneas en términos de planta docente, infraestructura física (salones, laboratorios, talleres, instalaciones deportivas o de estancia y recreación), equipamiento y servicios de apoyo a la docencia y a los estudiantes. Se vislumbra que la experiencia escolar de los estudiantes no sólo es institucional, sino socioculturalmente heterogénea, así como la formación académica que reciben probablemente sea de muy diversa calidad.

La expansión y diversificación del bachillerato en Guanajuato

El estado de Guanajuato es una de las entidades del país con menor proporción de población de 15 a 19 años de edad con acceso al bachillerato (pasó de 2.4 en 1970 a 31% en 2010). En relación con otras entidades federativas, en 1990 se ubicó en el lugar 31, luego de Chiapas; en 2010, se ubicó en el lugar 28, en seguida de Chiapas, Guerrero, Michoacán y Oaxaca (INEGI, 1971 y 2011). Se trata de las entidades con mayores rezagos históricos en los servicios sociales, aunque Guanajuato no tiene una proporción de población indígena como las entidades citadas.

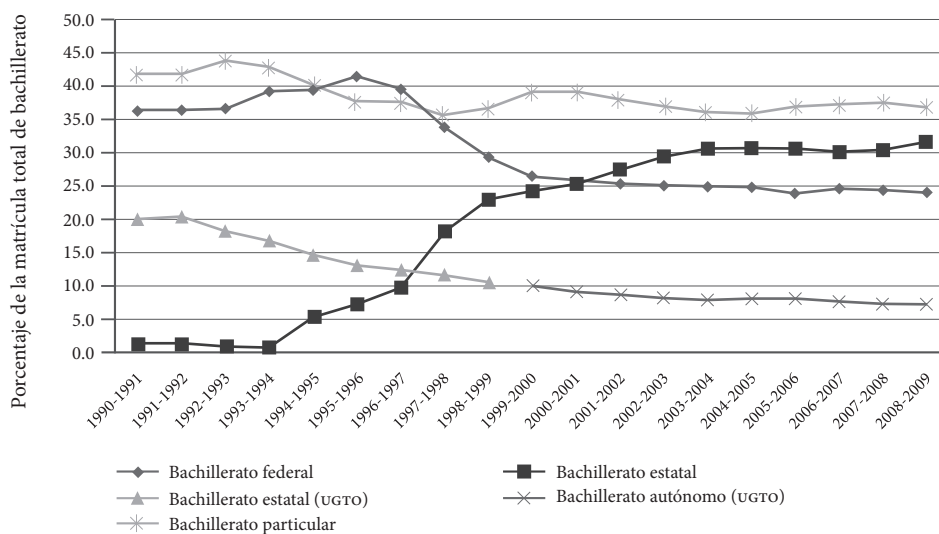
En el presente, sólo tres de cada diez jóvenes de 15 a 19 años de edad tiene acceso a estudios de bachillerato. Es una proporción limitada si se considera que casi siete de cada diez han concluido la educación secundaria (INEGI: 2011). A pesar del rezago manifiesto, la expansión del bachillerato favoreció una mayor equidad de género. En 2010 la proporción de mujeres con acceso a ese nivel es mayor que la de los varones, en cuatro puntos porcentuales.

Cuatro actores institucionales han ofrecido diversos servicios educativos y modalidades de escolarización del nivel bachillerato en la entidad. Esto se puede observar al analizar la evolución de la matrícula total de bachillerato. En 1990, la mayor proporción de matrícula (42%) era atendida por escuelas del régimen particular, de modalidad propedéutica y técnica; luego por escuelas federales (36.5%), sobre todo de modalidad técnica (CBTIS, CBTA); en tercer lugar, 20% de la matrícula total se encontraba en las escuelas preparatorias de la Universidad de Guanajuato (modalidad propedéutica). El gobierno local sólo atendía a 1.2% de la matrícula total en las escuelas normales en programas de bachillerato pedagógico.

A partir de ese año se observan varias tendencias de cambio en la distribución de la matrícula total del bachillerato entre los actores institucionales pre-

ses en la entidad (gráfica 1): a) con tendencia decreciente, los particulares atienden a un tercio de la matrícula (39.5% en 2000, 32.8% en 2010); b) la proporción de matrícula atendida por la Universidad de Guanajuato disminuyó a 9% en 2000 y hasta 6% en 2010; c) la proporción de matrícula atendida por el gobierno local se incrementó de manera gradual y progresiva, de 7% en 1995 alcanzó 39% en 2010, y d) la proporción de la matrícula atendida por instancias federales (DGETI y DGETA) disminuyó de manera moderada, llegando a 25.9% en 2000 y a 21% en 2010.

GRÁFICA 1. Evolución del porcentaje de matrícula total de bachillerato, según organización y financiamiento. Estado de Guanajuato, 1990-2008



Fuente: Cálculo propio con base en la SEP: *Estadísticas Históricas por Entidad Federativa* (no incluye Conalep).

El crecimiento de la proporción de matrícula a cargo de instituciones del gobierno local fue posible porque el gobierno federal firmó un convenio con el gobierno estatal en 1994 para el establecimiento del CECYTE. Su contribución a la matrícula pasó de 4.5% en 1994 a 11.5% en 2008, manteniendo esa proporción en 2010. El gobierno local planteó el establecimiento del video-bachillerato. El servicio inició en octubre de 1996. En 1997 sus datos fueron reportados. La matrícula de este servicio educativo local, inicialmente de modalidad general, contribuyó con 9% de la matrícula en 1997 y se incrementó a 19% en 2010.

El video-bachillerato llegó a atender el 20% del primer ingreso total a bachillerato de la entidad. Los CECYTE han atendido a una proporción que ha variado de 9 a 11%, mientras que el Conalep ha atendido a 7 u 8% de la matrícula de primer ingreso al bachillerato. El CBTIS y los colegios particulares fueron superados por la mayor capacidad para escolarizar a los jóvenes en la educación media superior demostrada por los bachillerato-SABES. La expansión diversificada de los servicios de bachillerato no se ha detenido en la entidad. En los últimos años se ofrecen oportunidades de estudio del bachillerato “a distancia” (EMSAD) y “virtual”.

Una nota a propósito de la alta participación de los particulares en la oferta de oportunidades de educación media (y superior) en Guanajuato. Durante gran parte del siglo xx en las estructuras formales —así como en las fábricas— del poder político en Guanajuato, predominaron varios grupos sociales con una orientación político-ideológica conservadora, con poder y capacidad para resistir las iniciativas de orientación liberal sustentadas por el Estado, ya sea en el nivel central (como la reforma socialista-cardenista de la década de 1930) o en el nivel local (frente a proyectos de grupos políticos identificados con líderes de la revolución mexicana). Predominaron iniciativas y posturas locales, identificadas con valores religiosos. El gobierno local, en distintos momentos, se vio involucrado en tres procesos: 1) resistió lo más posible a la primera federalización de la educación primaria pública y a la actuación del gobierno federal en el territorio de la entidad, con su propia oferta educativa, básica, media superior o superior; 2) en la administración de la universidad pública estatal, que respondió fielmente a políticas restrictivas en relación a la matrícula, entre ellas, la del bachillerato —universidad a la que se le concedió autonomía de gobierno en 1994—, y 3) toleró y luego favoreció la presencia creciente de escuelas sostenidas por organizaciones civiles, muchas de ellas relacionadas con o patrocinadas por instituciones de orientación e inspiración religiosa. Esto último ha sido un planteamiento abierto en unas etapas de la historia del siglo xx y ha estado implícito en otras.

Varios grupos políticos locales, por sus liderazgos, han sostenido que el gobierno debe orientar su acción con base en principios como el de “solidaridad” y el de “subsidiariedad”. En materia de política social y de educación se ha propuesto que haya “tanta sociedad como sea posible y sólo tanto gobierno como sea necesario” (citado por Martínez, 2008: 108). Esta misma orientación se manifiesta en el ámbito laboral, donde se plantea que debe privilegiarse la relación gremial-mutualista-solidaria (basada en una tradición regional inspirada en la

Encíclica *Rerum Novarum*, del papa León XIII, publicada en 1891) frente a la relación patrón-sindicato, cuya raíz es el conflicto. Esta particular configuración política es un factor que aporta elementos para explicar tanto una parte del rezago educativo como la gran presencia de iniciativas particulares en servicios públicos de educación para la población en general.

*Una nueva oferta educativa local,
del video-bachillerato al bachillerato-SABES*

El gobierno estatal estableció el Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior (SABES) como un organismo público descentralizado en 1996. Uno de sus objetivos fue atender a la población estudiantil de localidades rurales y “suburbanas marginadas” con servicios de educación media superior a través del video-bachillerato, por lo que 85% de los centros eran rurales y el resto “sub-urbanos” (GEG, 1998). En el ciclo escolar 2009-2010 cambió su nombre de “video-bachillerato” al de “Bachillerato SABES”. Para 2010, 61% de los centros eran rurales y los demás urbanos o “sub-urbanos” (SABES: 2010).

El modelo curricular inicial del video-bachillerato fue derivado del telebachillerato, desarrollado en la década de 1990 en el estado de Veracruz. Fueron adquiridos los programas y las guías de estudio, así como los programas de televisión (en videocassettes). Nació como bachillerato con modalidad propedéutica, pero muy pronto fue orientado hacia una modalidad bivalente para ofrecer una formación propedéutica al mismo tiempo que capacitaba para el trabajo (SABES: 2005; GEG: 1998). Esta modificación fue parte del proceso de apropiación local del modelo educativo adoptado. El modelo curricular —reformado en 2005— consideró siete líneas de formación: 1. Físico-Matemáticas, 2. Ciencias Naturales, 3. Ciencias Sociales, 4. Investigación, 5. Lenguaje y Comunicación, 6. Preparación para el trabajo (con ocho especialidades: Tecnología de Alimentos, Panadería, Serigrafía, Reparaciones Domésticas, Confección Industrial de Ropa, Soporte y Mantenimiento para Equipo de Cómputo, Carpintería, Cerámica; la mayoría de los centros tiene solo una especialidad) y 7. “Paraescolares”: formación humana, relaciones humanas, orientación vocacional, planeación de vida y carrera, así como educación física (SABES: 2005 y 2010).

La docencia es impartida por asesores, puesto que ocupan profesionistas de formación inicial diversa. La carga docente semestral —al menos diez asignaturas por grupo/semestre— se distribuye entre los asesores de cada centro.

La *ratio* de asesores por grupo es uno a uno. Un centro con tres grupos tiene tres asesores (o cinco grupos /cinco asesores). Trabajan con base en guías metodológicas —para el asesor—, guías de aprendizaje y libros de texto —para los estudiantes (ahora los videos son un recurso auxiliar, igual a otros). La dimensión organizativa de los centros está basada en un “esquema de trabajo auto-dirigido”. Los asesores se hacen cargo, además de la enseñanza, de funciones administrativas (finanzas, control escolar) y de vinculación con la comunidad (SABES, 2005). Hay servicios de apoyo con asesores itinerantes (psicopedagógico, educación física).

Coherente con los principios inspiradores de la administración pública local, la creación y funcionamiento de los centros de bachillerato SABES se sustentó en la participación financiera tripartita (gobierno del estado, ayuntamientos y patronatos comunitarios) en materia de construcción de inmuebles. Los padres de familia deben atender los gastos de operación (agua, luz, teléfono, limpieza) en la gran mayoría de los centros. Más aún, el costo de los servicios de Internet —disponible en sólo en 97 de los 275 centros— fue cubierto “en su totalidad por los patronatos de padres de familia” (GEG, 2010: 89). El gobierno estatal provee parte del mobiliario, los salarios de la planta docente y algunos costos de los materiales educativos.

La matrícula total del bachillerato-SABES en 2010 ascendió a 33,604 alumnos en 275 planteles ubicados en 39 municipios. El 46% de esos estudiantes recibieron alguna clase de beca: 10,629 beca del programa “Oportunidades”, 4,751 becas del programa “Contigo Vamos a la Escuela” y 103 con otro tipo de beca (GEG, 2010: 85). En 2010 había 63 centros ubicados en las cabeceras municipales, 54 en localidades “urbanas-pequeñas” de más de 2,500 habitantes (la mayoría de hasta 15,000 habitantes)⁵ y 159 en localidades rurales menores a 2,500 habitantes. Los centros urbanos atendieron 37.5% de la matrícula de nue-

⁵ Las localidades “urbanas-pequeñas” tienen entre 2,500 y 15,000 habitantes. Su población comparte muchos rasgos de la economía y la cultura rural-campesina; cuentan de modo creciente con infraestructura y servicios públicos, que les ofrece algunas condiciones de “vida urbana” (energía eléctrica, agua y drenaje entubado, pavimentación de calles, centros de salud comunitarios y escuelas de distintos niveles educativos, tiendas e, incluso, ciber-cafés). En reportes de *Encuestas Nacionales*, el INEGI ha establecido —con fines analítico-comparativos— un estrato de localidades de 2,500 y hasta 14,999 habitantes, caracterizándolo como “rural”, asumiendo que las localidades “urbanas” superan los 15,000 habitantes. Esto amplía el registro de localidades “rurales” desde un punto de vista socio-cultural, limitado anteriormente a las localidades menores de 2,500 habitantes desde un punto de vista sólo demográfico (INEGI, 2010).

vo ingreso a ese servicio escolar (90 estudiantes de primer año en promedio por centro), mientras que los rurales captaron 62.5% de la matrícula de nuevo ingreso a ese servicio (44 estudiantes de primer año por centro en promedio; GEG: 2010). Los centros ubicados en localidades “urbanas pequeñas”, así como en las rurales, suelen ser centros con una amplia “área de influencia”, en términos de su capacidad para atender estudiantes procedentes de varias localidades rurales de su comarca. Además, algunos de estos centros de bachillerato suelen recibir a estudiantes procedentes de ciudades medias o grandes que son relativamente cercanas.

La diversificación institucional-curricular de la oferta de bachillerato, así como la inclusión progresiva de poblaciones estudiantiles históricamente marginadas del acceso a los estudios de ese nivel, sugieren la novedad de la experiencia escolar para un “segmento social” creciente de jóvenes de Guanajuato: aquellos que residen en localidades rurales o en la periferia de las ciudades, que recién en los últimos años vieron mejorar sus condiciones para ingresar y culminar la educación secundaria. Esto los puso en situación de demandar el ingreso a la educación media superior, cuando en sus familias hay un conjunto de valoraciones positivas sobre la escolaridad y expectativas de mejora de sus condiciones de vida. Sin embargo, no en todos los casos los estudiantes están en condiciones de poder ingresar a las opciones tradicionales de escolarización (representadas por las escuelas preparatorias de la universidad pública estatal), caracterizadas por un conjunto de exigencias académicas y —de algún modo— socioculturales. La expansión de los servicios educativos por los diferentes actores institucionales diversifica las modalidades y programas curriculares, diferenciando con ello las oportunidades de ingreso al bachillerato, configurando o consolidando circuitos por donde transitan las trayectorias escolares de los jóvenes guanajuatenses según su origen social y sus características socioculturales. Esto se podrá observar más adelante, al analizar las opciones de bachillerato que los egresados de telesecundaria perciben.

Sentidos del bachillerato para los “nuevos estudiantes” del Bajío

El entorno de los “nuevos estudiantes” en el Bajío mexicano

En los últimos 30 años tanto las localidades de residencia de los estudiantes como las localidades en las que están ubicados los centros de bachillerato-SABES han

sido atravesadas por varios procesos de transformación de sus estructuras sociales, económicas y territoriales. Algunos de ellos provocados por la crisis de la producción agrícola ejidal, el retiro de la participación gubernamental en ese ámbito y los efectos de las reformas al artículo 27 constitucional, que favorecieron la disposición privada de las tierras ejidales (Appendini, 2008). Otros procesos están relacionados con su ubicación alrededor de León, principal ciudad —y polo de crecimiento económico— del estado de Guanajuato. Cada localidad estudiada tiene una jerarquía territorial intermedia en su respectiva comarca, ya que son centros de provisión de servicios de distinto tipo: de salud (centros de salud comunitarios), religiosos (oficios litúrgicos y fiestas patronales), o educativos (preescolar, primaria, tele-secundaria y bachillerato). La escuela telesecundaria funciona desde la década de 1980. Cada una de las comunidades logró la instalación de un centro de video-bachillerato a finales de la década de 1990, por la iniciativa y gestiones de comités de padres de familia, vinculados y apoyados en diversa medida por el comisariado ejidal. Hay una situación paradójica que da cuenta —en el nivel simbólico— de los cambios operados en las comunidades: los centros de video-bachillerato iniciaron su operación dentro o a un lado de las bodegas de la Conasupo, ya en desuso. En 2010, en uno de los centros, se empleaba aun el silo para resguardar mobiliario escolar y dos naves de la bodega se disponían como espacios para la enseñanza.

La mayor parte de los estudiantes de los centros de bachillerato-SABES nació en un sinnúmero de localidades rurales y “urbanas-pequeñas” (algunos pocos lo hicieron en Estados Unidos; otros crecieron en la ciudad de León; muy pocos nacieron y radican en León). El rango de población de las localidades de residencia habitual de los jóvenes va de 40 hasta 6,200 habitantes, sin contar a los de la gran ciudad. Los estudiantes forman parte de familias en las que la mayoría de los padres trabajan y están ocupados (sólo 4.4% desocupado) como albañiles y en labores de mantenimiento (17%), como campesinos (16%), obreros, incluyendo oficios en la manufactura del calzado (11%), como choferes u operadores de maquinaria pesada (11%), pequeños comerciantes y en la venta de alimentos (7%), y otras ocupaciones como jardineros, guardias, veladores, almacenistas, mecánicos, hojalateros, carpinteros o carniceros, entre otros. Una cuarta parte de sus madres realizan trabajo extra-doméstico, en actividades como ventas y comercio (incluye comida), trabajo doméstico, cocinera, costurera, tejido de zapato y obrera en fábrica; algunas, muy pocas, son maestras o educadoras. Una gran proporción de los padres y de las madres con trabajo extra-doméstico tienen

ocupaciones que suponen un trabajo independiente, por cuenta propia o en micro-empresarios. De este modo, casi dos tercios de los padres se ocupan en actividades no relacionadas con el sector agropecuario, sea en manufacturas o en servicios personales independientes.

Una proporción pequeña, pero significativa, de las familias participa en los procesos de transformación económica territorial, combinando actividades agropecuarias y no agropecuarias. Muchos padres tienen varias ocupaciones, por ejemplo, agricultor/ayudante general, agricultor/colador de prefabricados, agricultor/comerciante, agricultor/herrero, agricultor/velador, agricultor/operario de maquinaria, ganadero/vigilante. Sin embargo, la mayoría de las familias de los estudiantes están vinculadas a actividades económicas no agropecuarias, aun cuando radican en comunidades rurales, pues participan de las oportunidades ocupacionales no agrícolas en los entornos micro-local, regional e internacional. Los elementos anteriores refieren a un conjunto de transformaciones socioeconómico territoriales que se identifican con la configuración de ámbitos de transición rural-urbana entre las localidades “rurales” y la gran ciudad.

Los sentidos del bachillerato

Los “nuevos estudiantes” son —en sus familias— “la primera generación que se compromete en estudios secundarios largos y, en inscribirse, por esa vía, en un proyecto de movilidad” (Dubet y Martuccelli, 1998: 338). Esta es una forma de referir una realidad tanto sociológica como generacional, pues remite al ingreso al bachillerato a un grupo social que antes nunca tuvo acceso a él. Son jóvenes que apenas logran llegar al bachillerato y pertenecen a sectores sociales en situación de pobreza. Esta clase de estudiantes son “los pioneros” por oposición a “los herederos” (Gil, 2005).

Con la intención de comprender el sentido del bachillerato para los “nuevos estudiantes” se ha realizado la indagación para encontrar motivos o razones (detonadores de la acción), valoraciones, intenciones, propósitos, expectativas (orientadores de la acción), de acuerdo con la perspectiva de Weber (1922) y Schütz (1993). A los estudiantes de primer semestre de bachillerato se les inquirió por sus razones para estudiar el bachillerato, ¿para qué pensaban que les serviría estudiar el bachillerato?, así como por sus razones para continuar asistiendo a la escuela, a través de un cuestionario anónimo y mediante pre-

guntas abiertas.⁶ Las respuestas se abordan mediante el análisis de contenido, basado en la identificación y conteo de unidades de significado delimitadas y mutuamente excluyentes. La mayoría de los estudiantes ofrecieron respuestas en la forma de enunciados compuestos, es decir, con dos o más ideas. Por ejemplo: “/porque quiero aprender más/ y /quiero tener una licenciatura de maestra en preescolar/ /para poder ayudar a los niños en su educación”; “/para aprender más/, /conseguir un empleo bueno/, /me gustaría ser alguien en la vida/”.⁷

Los jóvenes-estudiantes respondieron de modo indistinto a las preguntas por sus razones para estudiar el bachillerato y para continuar asistiendo a la escuela. “Estudiar el bachillerato” y “asistir a la escuela” tienen el mismo significado en su discurso. Algunas de sus expresiones contienen motivos, fines o expectativas que configuran el sentido de “estudiar el bachillerato”, pero se manifiestan como motivos para “asistir a la escuela”.

Las unidades de significado individuales identificadas fueron clasificadas en 25 categorías iniciales. Los términos empleados en la formulación de cada categoría inicial son los mismos con los que los estudiantes se expresan. Con el objeto de aproximarnos a un análisis comparado sobre los procesos de significación del bachillerato por los jóvenes de diversos contextos socioculturales, se observó y se clasificaron las categorías iniciales encontradas a través de las categorías construidas por Guerra y Guerrero (2004) a partir de entrevistas en profundidad, y expuestas en el capítulo I de este libro.

Cinco de las categorías⁸ construidas por las autoras citadas se pueden emplear para agrupar las categorías iniciales: el bachillerato como “espacio formativo”; como “medio para tener movilidad económica y social”; como “medio para adquirir autoestima y valoración social”; como “medio para continuar estudios superiores”, y como “espacio de vida juvenil”.

La clasificación de las categorías iniciales con base en categorías de segundo orden que las agrupan permite observar entre los jóvenes-estudiantes de las comunidades situadas en el Bajío la presencia de varios sentidos asignados a los estudios de bachillerato ya documentados por investigaciones precedentes, con

⁶ Se recuperaron 205 cuestionarios anónimos (55% hombres, 45% mujeres) en tres centros de bachillerato-SABES, aplicado en octubre de 2010, tres meses después de iniciado el ciclo escolar.

⁷ Respuestas a preguntas abiertas en cuestionario anónimo.

⁸ Que se pueden entender como categorías de “segundo orden”.

CUADRO 1. Categorías sobre el sentido asignado al bachillerato, según la frecuencia relativa de las menciones de los estudiantes del primer semestre de bachillerato

Categoría/categorías iniciales	% del Total	% H	% M
Como espacio formativo	86.8	71.0	106.7
Para aprender más	32.2	24.6	41.1
Para superarme	24.9	20.2	31.1
Para estar más preparado/capacitado	11.2	12.3	10.0
Porque me gusta/me gusta estudiar/tengo ganas	11.2	7.9	15.6
Para un buen desempeño académico	7.3	6.1	8.9
Como medio para tener movilidad económica y social	69.8	71.1	67.8
Para tener un mejor trabajo	47.3	49.1	44.4
Para tener un mejor/buen futuro	12.7	14.0	11.1
Para tener una vida mejor	5.9	7.0	4.4
Para tener más oportunidades	3.9	0.9	7.8
Como medio para adquirir autoestima y valoración social	66.8	48.2	91.1
Para ser alguien en la vida	17.1	15.8	18.9
Para salir adelante	11.7	8.8	15.6
Por apoyo de/o correspondencia a padres	13.2	9.6	17.8
Para ser mejor persona	12.7	9.6	16.7
Para lograr mis metas	12.2	4.4	22.2
Como medio para continuar estudios superiores	65.4	59.6	73.3
Para tener una carrera o ser profesionista	32.7	28.1	38.9
Para seguir estudiando	15.6	15.8	15.6
Para ingresar a la universidad	7.8	7.9	7.8
Para terminar el bachillerato	9.3	7.9	11.1
Como espacio de vida juvenil	6.8	7.0	6.7
Por mis amigos/compañeros	2.4	1.8	3.3
Para no trabajar	2.0	3.5	0.0
Para no aburrirme/divertirme	2.4	1.8	3.3

Nota: La suma aritmética de frecuencias relativas de las categorías iniciales puede ser mayor de 100, en el renglón de categoría, al tratarse de menciones y no de personas. Un estudiante puede mencionar una, dos o más categorías iniciales agrupadas en una misma categoría.

estudiantes de CCH y de CBTIS en la Ciudad de México y su zona metropolitana (Guerra y Guerrero, 2004 y 2007). De acuerdo con los datos del cuadro 1:

- a) Una proporción muy alta comparte el sentido de la escuela de bachillerato como “espacio formativo” (87%), pues consideran, en primer lugar, que les permite aprender más y superarse, en segundo lugar, estar más preparado o capacitado y en tercer lugar, porque les gusta asistir y estudiar, y porque ello les permite tener cierto desempeño académico.
- b) Más de dos tercios lo significan como “medio para una movilidad económica y social” (casi 70%), en particular porque casi la mitad de los estudiantes (47%) refieren que les permitiría conseguir un mejor trabajo, desde distintos criterios: un trabajo que no sea pesado, que sea digno, que les pague bien, o diferente —mejor— al de sus padres. Sentidos particulares que están involucrados en las categorías que se encuentran en segundo lugar: tener un buen futuro o una vida mejor conlleva el tipo de ocupación o empleo que se espera tener.
- c) Dos tercios de los jóvenes estudiantes manifiestan expresiones que refieren al bachillerato como “medio de autoestima y valoración social” (66.8%); muchas de ellas referidas al estudiante mismo y otras en relación con la familia. Entre los estudiantes del Bajío aparece como relevante la expresión estudiar para “ser alguien en la vida”. Esa frase se escucha entre los jóvenes (así en padres y madres de familia) de sectores populares en varios países de América Latina (Llinás, 2009; Crivello, 2009). Frase que ha sido interpretada como una referencia a la posibilidad de obtener reconocimiento o prestigio social, identificado con el respeto que los estudios logrados inspiran en otros miembros de la comunidad. Sin embargo, las significaciones que los jóvenes-estudiantes en el contexto sociocultural del ámbito de transición rural-urbano del Bajío asignan a esas expresiones específicas no se agotan en el reconocimiento o el prestigio sociales: “pues ser alguien en la vida es como valerse por sí mismo” y “no caer a la derrota”, ser “alguien que ya logró su objetivo”, que pudo “superar todos los obstáculos”, “ser una persona productiva” y “cosechar los frutos de un gran esfuerzo...”, como dicen los mismos estudiantes.⁹ En segundo lugar, se refieren al apoyo recibido por los padres y al deber de corresponder a él, lo que fue documentado por

⁹ Respuestas a pregunta abierta en cuestionario anónimo.

Guerrero (2008). En tercer lugar, aparecen expresiones referidas a “salir adelante” y “lograr mis metas”. En ellas ponen en el centro al sujeto, capaz de hacerse a sí mismo, remontando condiciones adversas presentes (resiliencia) y alcanzando aquello que anhela: la escuela como mecanismo de superación individual en contextos de pobreza.

- d) Más de la mitad de los estudiantes refieren que el bachillerato permite “continuar a los estudios superiores” (56%), ya que 9% piensa que asistir a la escuela o estudiar sólo le permitirá lograr el certificado de ese nivel educativo. La continuidad está señalada por diferentes matices que da cada expresión: “ingresar a la universidad” indica un momento transicional, mientras que “tener una carrera” o ser “profesionista” indican aspiraciones de logro en el largo plazo, que son altas si se contrasta con el sentido moderado de “seguir estudiando”.
- e) Finalmente, un grupo pequeño de estudiantes manifestó expresiones que configuran el sentido del bachillerato como “espacio de vida juvenil” (casi 7%). Sentido profundamente analizado por Guerra y Guerrero (2004), por el que los estudiantes esperan ir a la escuela por estar con sus amigos y compartir momentos de diversión, evitar el aburrimiento en su casa o eludir la alternativa familiar a la asistencia a la escuela: trabajar. Las conversaciones con los estudiantes y la observación de sus interacciones en algunos momentos de su vida cotidiana escolar permiten apreciar que la sociabilidad juvenil es mucho más amplia y variada que lo que refieren a través de sus respuestas al cuestionario.

Igual que Guerra y Guerrero (2004), cuando afirman la amplia valoración del bachillerato en su función propedéutica —preparatoria para los estudios superiores— y la función “terminal” cuando los jóvenes lo significan como “medio para incorporarse de manera más ventajosa al mercado laboral”, Llinás (2009) se refiere a ellos como “sentidos tradicionales”, por ser los “fundacionales” de la escuela media (no sólo en Argentina). Dichos sentidos están muy presentes entre los jóvenes del Bajío mexicano: el bachillerato permite tener un mejor trabajo (47%); aprender (32%), ser profesionista (32%), seguir estudiado o ingresar a la universidad (22%).

Además de las constataciones anteriores, en el presente estudio se ha identificado otra categoría. Esta refiere a los estudios de bachillerato como “recurso para la solidaridad familiar”. En ella se reunieron tres categorías iniciales: “para

apoyar a mis papás, a mi familia” (13%) y “para apoyar, ser ejemplo para mis hermanos” (2.4%) (cuadro 2). En estudios previos se ha documentado el sentimiento de deuda (como compromiso moral) que los jóvenes tienen hacia su familia por el apoyo que le proveyó mientras eran niños o asistían a la escuela, por lo que expresan la intención de corresponder con ciertos tipos de apoyo (Guerra, 2008). Entre los jóvenes estudiantes del Bajío encontramos un sentido de correspondencia de los hijos hacia sus padres que parece ser más amplio que el sentimiento de deuda moral. Este sentido se puede identificar con la “solidaridad intergeneracional”. Esta clase de solidaridad “supone una fuerte dependencia afectiva recíproca y una dependencia material unilateral. Las prestaciones de los padres son visibles y medibles [...], las de los hijos escapan de toda aritmética” (Roussel, 1995). Los jóvenes dicen estudiar el bachillerato para “tener un buen futuro, para apoyar a mis padres cuando estén viejitos”, “para poder sacar adelante a mis papás”, “apoyar a mis padres cuando ellos ya no puedan mantenerse.”¹⁰ Estos son testimonios que dan cuenta de los sentidos —basados en afectos o emociones— que orientan las relaciones intergeneracionales y las solidaridades familiares, de tipo tradicional, que posicionan al joven-estudiante como hijo.

CUADRO 2. Una categoría emergente del sentido del bachillerato

Categoría/categorías iniciales	% del Total	% H	% M
Como recurso para la solidaridad familiar	15.6	11.4	21.1
Para apoyar a la familia/padres	13.2	10.5	16.7
Para apoyar/ser ejemplo de hermanos	2.4	0.9	4.4

Por otra parte, la significación del bachillerato desde la condición de género —como lo documentan Guerra y Guerrero (2004)— está presente en las expresiones discursivas de estudiantes mujeres y varones, según se puede apreciar en los cuadros 1 y 2. La proporción de varones es mayor en tres categorías iniciales: “para tener un mejor trabajo”, “para tener un buen futuro” y “para apoyar a la familia propia (futura)”, relacionadas con el estereotipo de género, en tanto como agente proveedor en la familia. En cambio, la proporción de mujeres es

¹⁰ Respuestas a pregunta abierta en cuestionario anónimo.

mayor en un grupo de categorías iniciales relacionadas con la posibilidad de superar la condición femenina subordinada: “para aprender más”, “para tener una carrera”, “para superarme”, “para tener mejores oportunidades”, “para lograr mi sueño”. Sin embargo, también aquellas en las que las mujeres asumen una condición de servicio a los demás, en algunos casos el rol de sujeto obligado por la costumbre —que forma parte de la identidad de la hermana mayor: “para apoyar a los hermanos” o de la hermana menor: “para apoyar a los padres”, o de la hija en la que se deposita la confianza familiar: “para no defraudar o decepcionar a los padres”, por ejemplo. Coexisten expectativas referenciadas con base en formas tradicionales y fundadas en modelos emergentes que buscan la equidad con igualdad.

Las expresiones que contienen los sentidos asignados a los estudios de bachillerato se han analizado como unidades de significado individuales. El análisis e interpretación de las distintas “configuraciones de significado” (Guerrero, 2007) permite observar las relaciones y articulaciones entre las diferentes expresiones singulares que constituyen el “sentido global” atribuido a los estudios de bachillerato. Las configuraciones son heterogéneas, pero es posible encontrar algunas que muestran ciertos rasgos recurrentes:

- a) Voy al bachillerato “para seguir estudiando y ser una profesionista”, para adquirir nuevos conocimientos, terminar una carrera y ser mejor.
- b) El bachillerato me sirve “para buscar un buen trabajo”, para estudiar una carrera, para salir adelante y apoyar a mis padres.
- c) Asisto al bachillerato porque me permite “aprender cosas nuevas, terminarlo y conseguir un buen trabajo”, para poder superarme y “ayudar a mi familia económicamente”.¹¹

Esto permite observar cómo “estudiar el bachillerato” se constituye en un componente crucial de la estrategia juvenil para su inserción social y productiva en la perspectiva de su transición a la vida adulta (Casal, 1997). Es decir, más allá del estudiante visto como estrategia (Dubet y Martuccelli, 1998), pudiéramos anticipar la visualización de estudiante-joven-hijo que se constituye como un agente, estrategia de su propia transición a su condición adulta.

¹¹ Respuestas a pregunta abierta en cuestionario anónimo.

La elección de escuela para estudiar el bachillerato por los “nuevos estudiantes” del Bajío¹²

La conformación de un circuito de transición entre secundaria y bachillerato

La mayoría de los estudiantes del bachillerato-SABES son egresados de telesecundaria. ¿Cuáles son las opciones visibles para continuar sus estudios de educación media superior, en particular, de bachillerato, para los jóvenes egresados de telesecundaria? La escuela telesecundaria tiene presencia fundamentalmente rural y en colonias populares de cabeceras municipales. Algunas evaluaciones de gran escala han mostrado que los estudiantes de telesecundaria alcanzan menores niveles de logro en diversas pruebas estandarizadas de rendimiento académico, como el EXANI-I (Ceneval, 2006). También es conocida su menor y, a la vez, diferente disponibilidad de capital social y cultural (INEE, 2006). A pesar de estos resultados, se debe reconocer que el modelo de telesecundaria “cuando funciona consistentemente posibilita un aprovechamiento escolar equivalente al de las otras modalidades y en los alumnos genera confianza en su aprendizaje y un sentido de identidad con su escuela” (Quiroz, 2003: 240). La escuela telesecundaria favoreció el ingreso a la educación secundaria a aquellos jóvenes rurales que en el pasado no tuvieron oportunidades para asistir a escuelas urbanas. Suponemos, por lo tanto, que los egresados de las escuelas telesecundarias constituyen un “segmento social” particular de demanda juvenil de acceso al bachillerato.

A partir de los datos provistos por el cuestionario aplicado a estudiantes de tercer grado de secundaria, se puede tener una primera aproximación.¹³ El 58.8% afirmó que pensaba continuar estudiando; 10% dijo que tal vez lo haría, aunque no estaba seguro o no lo había pensado aún. Casi un tercio dijo que no pensaba seguir estudiando luego de terminar la educación secundaria. (Las proporciones son concordantes con la media nacional de estudiantes egresados de

¹² Las citas textuales de frases expresadas por estudiantes en el contexto de una conversación o una entrevista se identifican con un seudónimo, dado el acuerdo de anonimato, así como una sigla que indica la localidad sede de la escuela: (Seudónimo-xxx).

¹³ Se recolectaron 255 cuestionarios anónimos de estudiantes de tres escuelas telesecundarias de las localidades en las que se encuentran los centros de bachillerato-SABES visitados durante el trabajo de campo, ubicados en la transición rural-urbana de la ciudad de León, Guanajuato. Fue aplicado en mayo de 2010 al total de alumnos presentes en los grupos de tercer grado, un mes previo al término del ciclo escolar. Su propósito fue indagar las perspectivas en torno al bachillerato de los jóvenes en una situación biográfica previa al ingreso a ese nivel de estudios.

secundaria que prosiguen o no al bachillerato). Algunos dijeron que por falta de recursos económicos —aunque algunos de ellos mencionaron que les gustaría ir a cierta escuela de bachillerato o escuela técnica—, otros porque no les gustaba estudiar, y otros que dijeron no continuar porque “ya me fastidié” o “ya me aburrí”; situaciones ya documentadas en otras investigaciones (IMJ: 2006; INEGI, 2010).

Sólo 68% de los estudiantes de tercer grado de tres escuelas telesecundarias informaron las opciones que veían para continuar estudiando en el nivel medio superior, de modo independiente a su viabilidad o de las probabilidades reales de consecución. Estas opciones dan cuenta de expectativas y aspiraciones ideales, así como de posibilidades prácticas basadas en un cálculo realista. Del total de estudiantes que respondieron, 56.6% citó al bachillerato-SABES (antes de 2010, video-bachillerato) como única opción de bachillerato. El 19% informó de una escuela de modalidad técnica, como el CETIS, el Conalep o el CBTIS. El 11% se refirió al bachillerato-SABES y a otra opción de modalidad técnica (CETIS, Conalep). Sólo 6% citó a la Escuela Preparatoria Oficial de la Universidad de Guanajuato, junto a otra escuela técnica (como el CETIS) o al bachillerato-SABES. Otro 3% citó como opción única para continuar estudiando a la preparatoria oficial antes referida. Por su parte, 3.5% de los estudiantes planteó la opción de estudiar en una escuela de régimen particular (algunas de ellas, centros de asesoría de bachillerato semiescolarizado o abierto).

En suma, 73% de los estudiantes que dieron su opinión citaron al bachillerato-SABES como opción para continuar estudiando (hay que considerar que se encuentra en las mismas localidades); mientras que 25% refirieron otras opciones de formación de modalidad técnica o general, ubicadas en la ciudad más próxima. Destaca que la mayor parte de los estudiantes señaló a instituciones de régimen público como su opción para continuar estudiando. En conclusión, la presencia de los centros de bachillerato-SABES en las localidades ubicadas en el ámbito de transición rural-urbana alrededor de la ciudad de León los visibiliza como opción local para los estudiantes que recién egresan de la escuela telesecundaria, pero no les cierran el campo de visión, pues en un segundo plano casi una cuarta parte de los jóvenes también aprecian opciones en la ciudad: de escuelas de formación técnica, de escuelas particulares de modalidad semiescolarizada o abierta, así como la más escasa: la opción del bachillerato universitario tradicional.

La constitución de los bachilleratos-SABES como opción viable para la continuidad de la trayectoria escolar de muchos estudiantes está en su presencia

local, es decir, en su condición territorialmente situada dentro de la trama de la movilidad de la población —y los estudiantes— en el ámbito de transición rural-urbana al este de la ciudad de León. La ubicación del bachillerato en las localidades “es muy bien, porque de aquí [de la comunidad] vienen muchos [estudiantes], de muchos lados y si no estuviera a lo mejor muchos dejarían de estudiar” (Nora, SAU). La presencia local, sola, sin duda, no es suficiente. También es una escuela valorada por un sector de la población adulta (padres de familia, hermanos mayores, primos), “aceptada y exigida” (Fernández, 2010), con la que hay cierta “empatía” e “implicación positiva” (Duschatzky, 1999), por lo que se presenta como una opción legítima a los ojos de los jóvenes egresados de secundaria. Más aún, se trata de centros de bachillerato constituidos gracias a la iniciativa de grupos de padres de familia de las comunidades sede, con apoyos variables de los comisariados ejidales, con la contribución económica regular de los padres de familia de los estudiantes. Todo ello con un propósito, que sus hijos e hijas asistan a estudiar a un lugar cercano a sus hogares, un lugar construido y sentido como propio por miembros de la comunidad, como en el caso de los bachilleratos interculturales comunitarios (Weiss, 2006).

Por otro lado, a partir de los datos del cuestionario aplicado a los estudiantes del primer semestre de bachillerato, se observa que 90% de ellos son egresados de escuela telesecundaria, 6.3% de secundaria general y sólo 3.4% de secundaria técnica.¹⁴ En el estado de Guanajuato la secundaria general atiende a cerca de cuatro de cada diez estudiantes de secundaria, la secundaria técnica a poco más de dos de cada diez y la telesecundaria casi a cuatro de cada diez (GEG, Estadísticas e indicadores educativos, 2010). Del total de estudiantes del Bachillerato-SABES de nuevo ingreso, en 2004, 59.88% procedían de telesecundarias, 21.23% de secundarias generales y 12.07% de secundarias técnicas (SABES, 2005: 25). Entonces, los centros de bachillerato-SABES conforman un circuito de trayectoria escolar preferente para una parte importante de los egresados de telesecundaria, entre los que predominan aquellos de origen “rural”.

El proceso de expansión y diversificación institucional-curricular de la oferta de bachillerato, que llegó incluso a especificar un servicio con cierto diseño para la población “rural” y “sub-urbana” como el video-bachillerato —luego Bachillerato-SABES—, se configuró como opción local legítima para dar continui-

¹⁴ Con base en los 205 cuestionarios anónimos, aplicados a estudiantes de primer semestre en tres centros de bachillerato-SABES.

dad a la trayectoria escolar de los estudiantes egresados de telesecundaria residentes en las localidades “rurales” y “urbanas-pequeñas” situadas en el ámbito de transición rural-urbana de una gran ciudad —y de otras ciudades de la entidad.

Las opciones visibles para estudiar el bachillerato para los “nuevos estudiantes”

La mayor parte de los jóvenes del primer semestre de bachillerato son “nuevos estudiantes”. Entre los estudiantes consultados, dos tercios tienen padres y madres sin educación básica completa y sólo un poco más de la quinta parte tiene padres que culminaron la educación secundaria. Desde esa posición, como pioneros que hacen camino al seguir un derrotero por mayor escolaridad, es posible observar las opciones y elecciones de los jóvenes que buscan ingresar al bachillerato.

Entre los estudiantes residentes en comunidades rurales, ubicadas en el ámbito de transición rural-urbana ya descrito, hay quienes carecen de información de las instituciones y programas curriculares de educación media superior en el municipio. Sólo veían la oferta institucional-curricular disponible en su comunidad o en alguna comunidad cercana, algunos gracias a la promoción que los asesores del centro de bachillerato hacen en las escuelas telesecundarias. Un estudiante se inscribió al bachillerato-SABES por “lo que dijo el maestro...” (Josué, DUA). Otros dijeron conocer sólo esa opción gracias a estudiantes de bachillerato de su comunidad: “por los que estudiaban de la Loza, aquí en Duarte” (Magnolia, DUA). Aunque tuvieran una idea vaga de que en León existieran más escuelas, éstas no se presentaban como opciones por falta de información.

Otros estudiantes de comunidades rurales refieren conocer varias escuelas, sobre todo de modalidad técnica, así como otros planteles del mismo bachillerato que cursan, ubicados en otras localidades. En ese conocimiento participan distintos miembros de la familia (hermanos, primos), así como profesores. Se hacen visibles el Conalep (sea en León o en Silao) y el CETIS. Eran opciones consideradas viables para ser elegidas: “me iba a venir a inscribir allá en el CETIS...” (Concepción, DUA).

Los estudiantes ya inscritos en un bachillerato-SABES refieren tener compañeros de grupo o amigos de la secundaria que sí tuvieron la posibilidad de inscribirse en otras instituciones en la ciudad. Una estudiante dice que de su grupo de secundaria “la mayoría se fue a León... sí... el CETIS y al Conalep” (Estefanía,

DUA). En efecto, jóvenes de algunas comunidades asisten a esas escuelas, sobre todo en el turno vespertino.

El campo de visibilidad de los estudiantes es circunscrito. Entre las respuestas sobre las opciones para seguir estudiando por parte de los estudiantes de secundaria sólo hubo cuatro menciones al CBTIS y una al CECYTE —frente a 34 menciones al CETIS y 18 al Conalep. Asimismo, sólo mencionaron por su nombre cinco escuelas particulares. Del mismo modo, los estudiantes ya inscritos en un bachillerato-SABES mencionan como opciones disponibles al Conalep y al CETIS, omitiendo otras instituciones posibles que identifican como “otra prepa”). Parece haber una razón. Mientras un plantel del Conalep y otro del CETIS están en el alcance de las rutas de transporte público urbano y suburbano en uno de los accesos principales a la ciudad de León (la carretera Panamericana, que conduce a las comunidades de los estudiantes), otros planteles están dentro de la zona urbana, en colonias populares, muy distantes respecto al acceso oriente de la ciudad. Para llegar a ellos se requiere conocer rutas de transporte, así como asumir el tiempo y los costos adicionales por el traslado al interior de la ciudad. Otro elemento relevante es el horario de las instituciones (que al relacionarse con su ubicación salen “de cuadro”). Las escuelas inician labores a las 7 o a las 14 horas, según el turno. La aparente invisibilidad parece estar dada por el silencio que sobre esas escuelas guardan los estudiantes. Pero no. El silencio dice también que son escuelas que no están al alcance real de los jóvenes de las comunidades, ubicadas en el ámbito de transición rural-urbana al este de la ciudad, por ahora sólo en términos de la movilidad que requieren de ellos. No son opciones reales por la imposibilidad práctica de asistir a ellas en las condiciones sociales y económicas de los jóvenes de esas comunidades.

Elementos considerados para elegir la escuela de bachillerato por los “nuevos estudiantes”

Tanto la información disponible en la telesecundaria como la experiencia previa y las expectativas familiares aportan referentes a los estudiantes para tomar decisiones sobre el ingreso a determinada escuela bachillerato. Varios son los elementos que se ponen en juego en el proceso de elección de una opción. Los que se identifican se relacionan con consideraciones que los estudiantes hacen sobre: a) la cercanía de la escuela o la lejanía a la escuela deseable; b) la dificultad para una movilidad autónoma en la ciudad; c) el gusto o la comodidad de perma-

necer en la propia comunidad; d) la amistad y el noviazgo como algo relevante; e) la falta de cupo en una opción inicial conduce a la última posibilidad disponible, al umbral de una escuela no deseada; f) los costos de una opción deseable y, al final, porque aparece como algo no sustantivo, sino subordinado, y g) lo académico o el aprendizaje en ciertas escuelas.

- a) *La cercanía o la lejanía de la escuela según diversas razones.* Los jóvenes eligen la escuela más cercana frente a opciones que para ellos tienen otras implicaciones como la movilidad requerida en la ciudad, las facilidades disponibles para el transporte, la proximidad con la familia, la posibilidad de invertir menos tiempo en el traslado o como alternativa a escuelas que les parecen más “económicas”, pero son más distantes (e implican más gastos). Una estudiante dice que eligió el bachillerato-SABES en una comunidad vecina cercana —pero en dirección contraria a la ciudad— “es que me quedaba más cerca” (Concepción, DUA). Un joven residente en una localidad distante de la ciudad dice que escogieron la escuela “...sobre todas las cosas porque está más al alcance de nosotros, porque... es el único que está así: cerca de ahí donde vivo... y por eso elegimos éste” (Mariano, SAU).
- b) *Limitaciones para una movilidad autónoma en la ciudad.* Varias estudiantes escogieron el bachillerato-SABES para continuar sus estudios al observar dificultades para desplazarse en el medio urbano y moverse de modo independiente hacia la escuela de su preferencia sin quien las acompañe de su misma comunidad. No hay que perder de vista que son jóvenes de 15 o 16 años, hijas de familia, criadas en un medio de tradiciones y condiciones de vida rurales: una estudiante dice que se iba a inscribir en el CETIS que está por la entrada a la ciudad: “y me iba a ir con mis primos, pero ya después se me hizo muy trabajoso, porque la carretera estaba muy trabajosa para pasar, luego, si me bajaba donde estaba el semáforo era caminar más, y no” (Concepción, DUA).
- c) *Estudiar aquí por estar más a gusto en mi comunidad.* Entre los estudiantes hay aquellos con una posición más centrada en su comunidad, quizá relacionada con una mayor proximidad y afecto al terruño. Un estudiante elige el bachillerato-SABES de su comunidad porque “a mí me gusta estudiar dentro de mi comunidad, porque en otros lados, en León, está muy lejos... me gustaría estar aquí, que no me gustaría irme a otro lado, y sí, logré entrar” (Andrés, SAT).

- d) *Estudiar en la misma escuela con mis amigos, compañeros o mi novia.* Los amigos no sólo persuaden a algunos estudiantes a escoger una escuela; continuar la amistad, seguir con ellos, es una razón importante para elegir una escuela. Varios estudiantes tienen otras opciones para estudiar en León, pero decidieron inscribirse en el bachillerato-SABES. “Me dijeron [mis papás] que dónde quería estudiar y yo les dije que aquí en el SABES, porque tengo un amigo, bueno, tengo como dos, con los que me junto a diario, y se metieron aquí...” (Arturo, SAT).

En otros casos se hace presente la solidaridad entre compañeros, que son vecinos de la misma comunidad, como es el caso de un estudiante que tiene dificultades para moverse con autonomía. Se inscribió en el bachillerato-SABES “más que nada porque aquí vienen más del rancho, puede ser que cuando salgamos todos, nos vamos juntos también y cuando entremos nos venimos todos juntos..., como quien dice, se siente el apoyo entre todo el rancho en venir y... por eso, más que nada...” (Fabián, SAU).

Las relaciones de noviazgo, seguir a la novia, favorece el elegir ingresar a cierta escuela, teniendo otras opciones que claramente no son elegibles por razones diversas: “lo que me motivó también fue..., pues el hecho de tener aquí a mi noviecilla, y pues para verla más seguido” (Mariano, SAU).

- e) *La falta de cupo en una opción inicial los lleva a la última posibilidad disponible.* Algunos estudiantes se inscribieron al bachillerato-SABES luego de haber intentado ingresar a otra escuela. Se presentan dos situaciones. Por un lado, estudiantes residentes en la ciudad se inscriben en un bachillerato-SABES de una comunidad situada en el ámbito de transición rural-urbano, luego de no acceder a una escuela en la ciudad. Por otro lado, estudiantes de comunidades que solicitaron y no lograron ingresar a escuelas de la ciudad retornaron y se inscribieron en el bachillerato-SABES de una comunidad de la misma comarca de su localidad de residencia. Los estudiantes enfrentan la competencia por un número limitado de oportunidades en las escuelas deseadas (de carácter público), situación que los lleva a buscar la única opción disponible que les permita continuar sus estudios y, en algunos casos, enfrentarse a la vivencia de estar en una escuela no deseada.

Estudiantes de comunidades se enfrentan a la realidad de los jóvenes en la ciudad al intentar ingresar a una escuela de formación técnica-profesional. Una joven de una comunidad cercada comenta que ella no quería venir al Bachillerato SABES, “yo quería ir al Conalep...pero como no alcancé el exa-

men, pues era mi única opción, ya aquí y pues me vine para acá..." (Beatriz, SAU).¹⁵

Los jóvenes residentes en la ciudad intentaron ingresar a varias instituciones, antes de buscar matrícula en el bachillerato-SABES. Algunos viven travesías extraordinarias a través del sistema educativo local. Una estudiante, frente a la pregunta de cómo eligió la escuela, dice:

ah..., pues no elegí, es que no quería entrar al de la 77 [el CETIS 77]... No quería y ahí me sacaron ficha... yo quería en la [preparatoria] oficial, pero se les olvidó el pago.¹⁶ Llego al bachillerato-SABES y decían que ya no había lugar [en el] de San Isidro... Mi papá estuvo buscando escuelas y aquí nada más había lugar, bueno... que estuviera más o menos cerca porque si no, era ahí, en el centro [en alguna de las escuelas particulares o centros de asesoría de preparatoria abierta] (Ángela, SAU).

La falta de disponibilidad de ficha para examen, no aprobar el examen, no reunir el puntaje requerido o simplemente no encontrar un lugar disponible lleva a varios jóvenes ciudadanos a su última opción, porque una fuerza familiar impele a los jóvenes a no romper la continuidad en los estudios: "pero... reprobó el examen, algo así y que a fuerzas querían que estudiara, que no querían que perdiera estudios..." (Agustín, SAU). El bachillerato-SABES se constituye así en el último recurso, tanto para jóvenes urbanos presionados por continuar como para estudiantes que no aprobaron el examen en escuelas de la ciudad o que no consentían otras opciones que eran aceptables para la familia. "Entonces era la última posibilidad que tenía de ir, porque todas ya estaban agotadas, el Conalep, y me vine a Santa Ana y me aceptaron y aquí estoy" (Eulalia, SAT).

- f) *La consideración de los costos económicos para elegir escuela.* La elección de la escuela está relacionada con las condiciones económicas familiares para asumir los costos periódicos y los cotidianos que conlleva cada opción.

¹⁵ En el nivel estatal, el Conalep sólo atendió a 62% de las solicitudes de nuevo ingreso en 2010 (GEG, 2010: 78).

¹⁶ En general, el Colegio del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato, que coordina las escuelas preparatorias oficiales, atendió el 42% de las solicitudes de ingreso en 2011. La Escuela Preparatoria Oficial de León atendió a 49% de las solicitudes. Nota periodística: "Educación media superior, en el desamparo presupuestal", periódico *Correo*, diciembre 12, 2011.

Unas familias eligen el bachillerato-SABES de su comunidad o de una cercana, frente a la imposibilidad de asumir los costos cotidianos de transporte y comida fuera de casa de los hijos estudiantes, en caso de querer ir a una escuela en la ciudad. Una estudiante dice que sólo tiene esa oportunidad “por la economía”, su mamá le podría llevar el almuerzo a la escuela, igual que a sus hermanas pequeñas (Antonia, DUA). Otros estudiantes descartan opciones visibles en la ciudad por no tener los recursos para asumir los gastos cotidianos. Un amigo “se fue al Conalep, nos quería sonsacar para irnos..., pero nosotros le decíamos: ‘no, pos no tenemos la misma oportunidad económica...’ [eligió el bachillerato-SABES] porque es más económico y enseñan lo mismo” (Timoteo, DUA).

En contraste, entre algunos estudiantes de la ciudad, inscritos en el bachillerato-SABES de una comunidad, la razón es otra: pueden asumir el costo del traslado de la ciudad hacia la comunidad, frente a lo que implica el costo de inscribirse en una escuela particular: “¡Ah!, es que estaban buscando allá, íbamos a meternos a una de paga... y no, pus que era muy cara y nos vinimos (*sic*) para acá mejor” (Manuel, SAU).

- g) *Lo académico aparece en segundo plano.* Los estudiantes egresados de telesecundaria, así como los inscritos en bachillerato-SABES, ven varias instituciones como opciones deseables, y otras que no les gustan. Sin embargo, no hacen una referencia a características de la escuela desde el punto de vista de su orientación o sus programas de estudio. Frente a la elección del bachillerato-SABES se enfatiza la responsabilidad individual por el aprendizaje, relativizando el papel que en ello tiene la escuela: “y mi hermano me decía siempre que en cualquier escuela, así puedes estar en la mejor de paga o en una de gobierno, pero si tú quieres y te impulsas, tú aprendes, no es que estés en la mejor escuela de todas, sino que nada más uno tiene que poner de su parte para aprender” (Estefanía, DUA). No se expresa un juicio sobre la calidad de la escuela, se confía en que es el lugar donde los jóvenes aprenden si hacen lo que deben hacer. Otros estudiantes aceptan la valoración positiva que otras personas hacen de los centros de bachillerato, por lo que deciden asistir a éstos. Aunque las referencias a la enseñanza, a los docentes o a las condiciones de la escuela son muy generales. Una estudiante eligió la escuela “porque algunos amigos me platicaban que era muy bonito estudiar aquí, que enseñaban muy bien, y pues sí...” (Teresa, DUA).

Los elementos identificados cobran relevancia en la toma de decisiones sobre a cuál escuela ir. Elementos que son de diversa, pero no unívoca naturaleza. No hay una razón o una emoción solas que determinen la elección de una escuela. Por ejemplo, lo cerca y lo lejos depende del lugar donde se está, del ánimo, de la necesidad; no sólo es distancia o tiempo. Lo cercano y lo lejano también son proximidad o soledad, seguridad o miedo, son desafío o comodidad. Lo cercano o lo lejano puede ser la única o la última posibilidad de ir, de estar, de transitar al futuro. No es posible una sola lectura del cerca o del lejos cuando las miradas son múltiples.

Los padres y las madres, los hermanos, los primos, los amigos, los compañeros e, incluso, la pareja, participan en la construcción de la opción de dónde continuarán los estudios, en la elección de la escuela, es decir, en la decisión. Esta es, en la mayor parte de los casos, una construcción colectiva, en la que se hacen presentes de modo diferente los padres y, de manera relevante, los amigos. El joven estudiante emerge como un sujeto que participa en la decisión sobre su futuro con quienes lo acompañan en ese tránsito.

Frente a ello, contrasta la elección, la búsqueda que quiere ser personal, la emergencia del sujeto individual que se arriesga a afirmar qué quiere y, sobre todo, qué no quiere, hasta llegar a la situación límite, la última opción que la circunstancia le ofrece: "no pude ingresar a la escuela que quería, me llevaron a otra escuela a presentar examen y yo no quise que me aceptaran... no lo quise pasar, yo no quise entrar ahí, porque estaré sola, iría yo sola" [y no quiero estar sola]. Otro joven se niega a ir a la escuela elegida por sus padres, aunque sea "de paga" y esté en la ciudad. Decide ir a aquella donde encontrará a sus amigos de la escuela y de la cuadra, donde verá a los compañeros de la secundaria, que lo fueron en la primaria y se conocieron en el jardín de niños. Elegir escuela es, en estos casos, un acto de rebeldía frente a la decisión de los padres, es decir, de autonomía, de construcción de sí mismos, con la posibilidad de equivocarse y arrepentirse. Elegir la escuela también es un acto de sociabilidad. Una decisión de a dónde y con quién voy. Una anticipación de con quién estaré y compartiré mi vida.

En la elección de la escuela se hace presente una mixtura de elementos en los que convergen razonamientos, emociones y pasiones que se entrelazan con elementos objetivos y subjetivos, con consideraciones prácticas y estratégicas o con un posicionamiento activo, positivo o negativo. Así aparece en el discurso juvenil:

¿Hay alguna razón por la que usted dijera: quiero ir a ese bachillerato?

— Porque me queda cerca... bueno, son muchas razones: muy cerquita, me gusta, iban a entrar compañeros que estimaba mucho... mi hermana acabó aquí la prepa y de verdad que los profes [...] son muy estrictos, pero son preparados, y me gusta, me gusta que sean responsables, estrictos y que no hay de que nos desriendemos todos, y más que nada, porque me gusta... (Nora, SAU).

Los estudiantes manifiestan elegir la escuela según su proximidad, su cercanía o lejanía, relacionada con la disponibilidad de medios de transporte, es decir, por su accesibilidad. Según los costos involucrados (inscripciones, colegiaturas, costos de transporte y comida) y la capacidad familiar o personal para solventarlos, esto es, por su asequibilidad. Por la proximidad con sus amigos y compañeros, por su disposición para encontrar a otros desconocidos y hacer de ellos nuevos amigos, es decir, por su sociabilidad. También por un reconocimiento de sus muchas o pocas capacidades personales para la movilidad en el territorio y enfrentar lo desconocido, es decir, por su capacidad de asumir riesgos y encarar los retos que significa pretender lo que quieren: moverse o andar solo, cruzar la avenida, incluirse en un lugar donde no se conoce a nadie.

Conclusiones

Ingresar al bachillerato es una experiencia social y cultural novedosa para muchos jóvenes, “nuevos estudiantes” que recién tienen la oportunidad de acceder a ella. Es una experiencia en la que se hacen presentes elementos estructurales —como la presencia misma de la escuela en las comunidades, por efecto de la expansión y diversificación de la oferta institucional del bachillerato— y elementos subjetivos de los estudiantes, con base en los cuales visibilizan las opciones disponibles para ellos y construyen las decisiones que los llevan a ingresar al bachillerato. La convergencia de ambas dimensiones —lo estructural y lo subjetivo individual— configura los circuitos particulares de trayectorias que caracterizan y delimitan la experiencia de escolarización de los jóvenes de localidades “urbanas-pequeñas” o rurales.

La visibilidad de opciones institucionales y la elección de escuela de bachillerato por los jóvenes de comunidades del Bajío, en el ámbito de transición rural-urbano al este de León, devela una compleja trama territorial alrededor

de las comunidades que gestionaron las escuelas de bachillerato-SABES. Trama que incluye a jóvenes de diversas comarcas por su proximidad y cercanía. También incluye a algunos pocos estudiantes de la zona urbana excluidos por el carácter selectivo-competitivo de las ofertas institucionales disponibles en la ciudad. Rasgo que es resultante del déficit de oportunidades educativas para el creciente número de egresados de educación secundaria.

De ese modo, la convergencia entre la expansión de la oferta institucional curricular y la creciente demanda de acceso por parte de los jóvenes permite apreciar la conformación de tres circuitos escalonados de trayectorias escolares posibles para los jóvenes del ámbito de transición rural-urbano de la ciudad de León: de las telesecundarias rurales hacia las escuelas urbanas de bachillerato —especialmente de modalidad técnica—, de las telesecundarias rurales a los bachilleratos-SABES, situados en las localidades urbanas pequeñas; y el tercero, que se puede denominar “de retorno”: los excluidos de las escuelas urbanas hacia los centros de bachillerato del ámbito de transición rural-urbana al este de la ciudad de León. Se trata de circuitos donde la participación de estudiantes mujeres es creciente.

Los estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato-SABES comparten algunos sentidos “tradicionales” en relación a la escuela y los estudios de bachillerato, con los estudiantes de otras escuelas y otros contextos socioculturales, del país o de otros países de América Latina: el bachillerato es una oportunidad para aprender, para continuar estudios superiores, para tener un mejor trabajo. Los “nuevos estudiantes” construyen una agenda de futuro a partir de los estudios de bachillerato, en la que están presentes muchos de los elementos simbólicos ya legitimados por la cultura y agregan otros, propios del contexto sociocultural en el que viven.

En efecto, está muy presente uno de los objetivos funcionales del bachillerato de acuerdo con la oferta institucional-curricular: su carácter de propedéutico, preparatorio para el ingreso a estudios superiores (como decían Dubet y Martucceli, el acceso al bachillerato permite que los estudiantes se involucren en un “proyecto de movilidad” a través de la realización de estudios largos). Al mismo tiempo, destaca entre los jóvenes el valor del bachillerato como medio para conseguir una mejor inserción laboral-productiva en un contexto de escasez de oportunidades de empleo formal. En este marco, el bachillerato tiene una alta valoración como mecanismo para tener mejores ocupaciones, en relación

con las de los padres; mejoría valorada desde la toma de distancia respecto del trabajo manual o de la incertidumbre de quienes trabajan por cuenta propia. Están presentes las expectativas en las que se persigue la movilidad, el progreso, el prestigio y el reconocimiento sociales.

Más aún, hay sentidos locales, socioculturalmente específicos, relacionados con la “solidaridad intergeneracional”: los aportes que a la familia —padres, hermanos— pueden hacer los jóvenes desde la capitalización de los frutos conseguidos por haber estudiado el bachillerato, sentidos que permiten apreciar a los jóvenes-estudiantes, también, como hijos.

CAPÍTULO III

LAS CONVERSACIONES JUVENILES EN LOS INTERSTICIOS DEL AULA¹

Job Ávalos Romero

Dubet y Martuccelli (1998: 334) señalan: “Así, en el liceo, los alumnos consagran lo esencial de su tiempo libre [...] a practicar el arte de la conversación [...], la cual se realiza, en algunos casos, en los cafés, donde se encuentran los alumnos para hablar de la clase, de todo y de nada”.

La investigación (Ávalos, 2007) en la que se basa el presente capítulo buscó identificar los modos en que los estudiantes de bachillerato se apropiaban de la escuela como un espacio de vida juvenil, cuáles eran los temas de sus conversaciones cotidianas y qué otros aspectos de sus intereses como jóvenes aparecían en las interacciones con los pares. En trabajos previos, dos compañeras en el grupo de investigación (Guerra y Guerrero, 2004) ya habían identificado que la escuela es considerada por los alumnos también como un espacio de vida juvenil; ahí surgen diversas identificaciones y diferencias con el grupo de referencia, se desarrolla una comunicación particular con los pares o se puede tener un desahogo de los problemas personales (Guerrero, 2000). Las conversaciones entre los estudiantes, aun cuando versan sobre temas triviales, les permiten conocer otras opiniones y son una forma de reflexión sobre sí mismos y sobre los otros (Hernández, 2007).

Para una explicación concisa sobre la manera en que las conversaciones con los pares y el despliegue de una fuerte socialidad aportan a la construcción

¹ Este capítulo se basa en Ávalos (2007) “La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica”, tesis de maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, realizada con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

de la identidad, la introducción del presente libro aborda la cuestión en uno de sus apartados.

La entrada al aula

Para conocer las conversaciones que los estudiantes tienen con sus pares e identificar la forma en que cotidianamente manifiestan sus intereses juveniles, consideré que era necesario ingresar al campo mediante la observación participante. Un primer requisito, el más importante y urgente, era conseguir una escuela en la que me permitieran el acceso en estas circunstancias. Por sus características y el conocimiento que ya se tenía al respecto, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM se perfiló como un lugar adecuado para realizar la investigación. Al respecto, agradezco el valioso apoyo que me ofreció Elsa Guerrero, quien labora en la Secretaría de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Aprovechando su conocimiento de la institución y de los docentes, pudimos seleccionar el plantel, el grupo y las materias a observar. Decidimos trabajar con un grupo de estudiantes de cuarto semestre, ya que aún no tienen la presión del último año, próximo al egreso del bachillerato. Como yo no podía interrumpir los cursos del programa de maestría, inicié mi trabajo de campo en los últimos días de febrero de 2005, asistiendo tres veces por semana a las clases del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV (en adelante Taller de lectura y redacción) con un grupo del CCH Sur.

Antes de presentarme al grupo fue necesario pensar las implicaciones que tenía la “localización de un papel” (Pole y Morrison, 2003: 11), ¿investigador o estudiante? La profesora del Taller, a través de Elsa, sabía que yo era estudiante de posgrado, pero con los jóvenes esperaba tener una entrada menos amenazadora o, en todo caso, menos formal. Para disminuir al máximo la posible distancia por mi posición como investigador, pero sin tener que ocultar mi interés por observarlos, consideré que lo mejor era decir a los estudiantes que había terminado el bachillerato un año atrás, y que quería observar sus interacciones en clase porque me encontraba haciendo un curso propedéutico para ingresar a la licenciatura en sociología, y un requisito para hacerlo era realizar una práctica de observación. Sin especular sobre la validez que le dieron los estudiantes a mi explicación, ésta funcionó relativamente bien, al menos lo suficiente como para ser aceptado en el grupo y, a partir de ahí, ganarme su confianza con el paso del tiempo.

Por la influencia que tuvieron los primeros días de observación sobre el resto de la experiencia en el campo, e incluso sobre el objeto de estudio, haré una mención particular de la primera clase a la que asistí. Debido a que ese día yo no pude llegar a tiempo, cuando entré al salón la sesión ya había empezado. Intenté no llamar demasiado la atención y me senté en el primer lugar que estaba disponible. Sin darme cuenta, el asiento que ocupé en esa clase definió, en mucho, mi posición en el grupo y el tipo de relaciones que logré establecer durante los tres meses que estuve ahí. Mi lugar estaba en medio de una de las dos mesas que había en el aula de Taller de lectura y redacción, y justo enfrente de mí se encontraba Fernanda, una chica avivada a quien todo parecía llamarle la atención. Con ella establecí una de las relaciones de mayor confianza en el grupo, lo cual me abrió el acceso a su círculo de amigos y a sus interacciones, y no sólo eso, sino que el contacto inicial con el maestro de Biología II, la segunda materia a la que asistí, se lo debo a ella, por lo que sin duda la considero una persona clave en el desarrollo del trabajo de campo.

Fernanda era integrante de “las ponis”, un grupo de seis amigas que se había formado el semestre anterior y en el que con frecuencia también se incluían dos amigos hombres, Octavio y Armando, quienes tomaban clases en el mismo grupo. Las otras ponis eran Haydé, Laura, Claudia, Marlene y Katherine. El sobrenombre de ponis se lo habían puesto ellas mismas a partir de que en una clase de francés, Laura y Claudia estuvieron pensando en las palabras que se usaban en inglés y francés para referirse a ese animal, el poni. Después de eso comenzaron a llamarse ponis unas a otras, y finalmente el mote se les quedó. Incluso me di cuenta que la mayoría de las personas con quienes se relacionaban en el CCH las identificaba de esta manera, sin importar si la relación con ellas era armoniosa o antagónica.

A partir de las interacciones que tuve con las ponis durante el trabajo de campo, considero haber sido bien aceptado por ellas, aunque el nivel de confianza y la cercanía logrados fueron distintos con cada una. Con Armando, las interacciones siempre se dieron en el marco de la convivencia con las ponis, de los momentos en que estábamos todos juntos, mientras que con Octavio hubo una relación de mayor confianza, y no siempre bajo la mediación de las ponis. Considero que esto debe tomarse en cuenta, toda vez que influye de manera importante en la visión que obtuve sobre la vida juvenil en el bachillerato, donde predomina la perspectiva de este grupo de amigos. Son los gustos e intereses de las ponis de los que mejor puedo hablar, pues fue lo que observé más de cerca.

La aportación particular de esta entrada al campo, en cuanto al conocimiento existente de las percepciones que tienen los estudiantes sobre la escuela y los grupos de amigos, fue la posibilidad de conocer las interacciones entre pares a partir de lo que ocurría cotidianamente, en condiciones más o menos “naturales”, y no a través de lo que los estudiantes dicen hacer en la escuela cuando se les entrevista, o lo que se logra captar por medio de registros de observación no-participante, hechos por investigadores a los que los jóvenes identifican como figuras de autoridad, relacionadas con el mundo de los adultos y ante quienes tienen un comportamiento más reflexivo, cuidado o selectivo respecto a lo que muestran de sí mismos.

En el análisis sobre la manifestación de la vida juvenil en el aula, tomo la postura de los estudiantes. Me baso en sus usos del tiempo y en el manejo que hacen del sistema escolar para explicar cómo logran introducir diversos intereses personales en un espacio cuya función es prioritariamente formativa.

Ahora bien, que la vida juvenil se manifieste en la escuela no es, de hecho, algo extraordinario. Los estudiantes que asisten a bachilleratos universitarios sin duda encuentran diversas maneras de llevar sus intereses juveniles al contexto escolar. Lo que llama más la atención es que los estudiantes logren introducir estos intereses en las entrañas de la escuela, en un terreno de juego donde no son ellos, sino los docentes —y con ellos la institución— quienes en apariencia controlan la situación.

Esta “intrusión” de la vida juvenil en los diferentes espacios de la escuela es analizada en el presente capítulo a partir de lo que hemos llamado “socialidad juvenil”. La socialidad juvenil toma prestado de Michel Maffesoli (2004) el concepto de “socialidad”, que enfatiza el gusto por convivir.²

Las posibilidades de sostener largas conversaciones, escuchar música, recibir visitas de los amigos, comer o incluso ingerir bebidas alcohólicas dentro del aula son variables. Hay asignaturas que, por su estructura, características y contenidos, o por el estilo del docente titular, brindan mayores posibilidades para el surgimiento de la socialidad juvenil. En las clases de Biología y el Taller de lectura y redacción, estas variaciones se evidenciaban cotidianamente, y como trataré de mostrar, para los estudiantes implicaba adaptarse a las condiciones existentes haciendo un uso estratégico de las reglas escolares para su propio beneficio.

² Véase una amplia explicación de los conceptos de sociabilidad y socialidad en la Introducción del presente libro.

Las condiciones que favorecen la manifestación de la vida juvenil en el aula

Varias son las dimensiones que favorecen o limitan la manifestación de la vida juvenil en el aula, espacio institucional por excelencia: el modelo educativo, el tipo de asignaturas, los estilos docentes y el tipo de actividades a realizar en clase. Aquí señalaré algunos aspectos principalmente de las primeras dos dimensiones, aunque trataré de mostrar también la influencia que los estilos docentes y las actividades de la clase tienen sobre esta presencia de lo juvenil en el aula.

El CCH: un ámbito que favorece las conversaciones

Si la socialidad entre pares sucede de manera tan intensa y prácticamente en todos los espacios de la escuela, es porque algunas características del modelo educativo de la institución lo permiten, ya que el CCH busca afirmarse “como espacio de crecimiento en la libertad y en la responsabilidad” (CCH, 1996: 6; citado en Guerrero, 2006: 485), se pretende que los alumnos sean los protagonistas de sus procesos de aprendizaje, por este motivo nadie los obliga a entrar a clases y ellos deben aprender a ser responsables por sí mismos. Tampoco hay restricciones o control sobre su acceso al plantel a lo largo del día, por lo que su estancia en la escuela puede ser tan breve o tan prolongada como ellos lo decidan.³ Este amplio margen de libertad es una característica particular de los Colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM, donde el control y la vigilancia por parte de las autoridades escolares son más bien discretos.

En este contexto hay algunas condiciones de la organización institucional que posibilitan la marcada presencia de la vida juvenil en la escuela. Una de ellas tiene que ver con la distribución de los espacios en el establecimiento escolar y la existencia de áreas verdes. Al parecer, el hecho de que se sienta tanta amplitud al ingresar a la escuela y la existencia de muchas jardinerías y árboles propicia un ambiente agradable que invita a una permanencia prolongada, muchas veces por razones que no tienen relación con lo escolar.

³ Un estudiante del CCH puede permanecer en las instalaciones de la escuela durante todo el horario laboral de la institución, a diferencia de otro tipo de bachilleratos, donde los estudiantes son obligados a dejar las instalaciones escolares una vez que terminó su horario de clases.

Otra condición institucional es la variedad de actividades culturales y deportivas que ofrece el CCH, estas actividades extraescolares son identificadas por muchos de los estudiantes a quienes observé y parecen valorarlas tanto porque les permiten realizar una actividad de su agrado, como ampliar su red de amistades. Para Laura, participar en el taller coral del CCH le ha brindado la oportunidad de conocer a mucha gente.

Job: Me fijo que conocen mucha gente, luego veo que tú y varias de las chavas van caminando y las saludan muchas personas.

Laura: Pues es que como nos cambian de salón, luego muchos son de tu grupo pasado, o si no de los talleres, por ejemplo, yo por los talleres pues luego conozco a más gente.

Job: Sí, eso noto yo, que se relacionan con muchas personas.

Laura: Ajá, eso es padre. ¡Ay!, no, a mí ya me hacía falta un cambio, siempre estuve en escuelas privadas, así, chiquitas, y es otra cosa, no conoces a tantas personas y..., no sé, es distinto[...]

Job: Entonces sí fue un gran cambio aquí en el CCH, sobre todo el ambiente, ¿no?

Laura: Sí, aquí es muy padre, me gustó, es muy chida la convivencia en el CCH. Es que conoces a muchas personas, y si te aburres de estar con alguien te vas con otra persona. Yo creo que aquí no hay nadie que no tenga amigos o que ande así nada más solo.

(Jardineras, CCH Sur).

En esta parte de la conversación podemos ver que, en efecto, la convivencia entre pares en el CCH es diferente de la que existe en otras escuelas, al menos en las escuelas “privadas y chiquitas” en las que Laura había estado anteriormente.

Asimismo, en la conversación también se menciona otro factor institucional importante para que existan estas amplias redes de amigos y conocidos: la reconstitución anual de los grupos. Cada año, los grupos de quienes terminan segundo y cuarto semestre son disueltos, de tal modo que al iniciar tercero o quinto, todos los alumnos están en grupos diferentes a los que tenían el año anterior. Entonces, como “muchos son del grupo pasado”, éste es otro factor por el cual los estudiantes conocen a un amplio número de personas en el transcurso del bachillerato.

En cuanto al modo en que esto influye sobre la vida juvenil que se materializa en el aula, cabe mencionar los encuentros “furtivos” con los estudiantes que

van a visitar a sus amigos cuando están en clase, a quienes sin duda se les devuelve la visita de cuando en cuando. Estas “visitas” a los amigos que están en otros salones son relativamente frecuentes, y aunque normalmente son de breve duración, no por eso dejan de ser importantes para dinamizar las relaciones entre pares. En una ocasión, antes de las vacaciones intersemestrales, el grupo de chicas con quienes conviví más de cerca se toparon con unos amigos en los pasillos, y ante la falta de tiempo para informarse detalladamente sobre una fiesta que habría ese día, la solución fue verse más tarde.

Salimos de la cafetería y luego de atravesar la zona de las tienditas y pasar el cancel, nos encontramos con “Pipo” y el “Perro”.

Perro: ¿Qué onda, ponis?, ¿cómo están?

Fernanda: ¿Qué onda?

Perro: ¡Felicidades! (abrazo a Haydé, lo mismo hace el otro compañero).

Haydé: ¡Gracias, qué lindos! Justo queríamos verlos a ustedes.

Pipo: Sí, nosotros también.

Fernanda: Entonces, ¿cómo va a estar lo de la tarde?

Pipo: Pues va a haber un reven⁴, ahí por Cuicuilco, en casa de (no recuerdo el nombre).

Perro: Sí, chavas, ya les habíamos dicho.

Haydé: Pues sí, pero es que con lo de Cuerna (Cuernavaca) yo ya no sé.

Fernanda: No, y luego esta mujer que a lo mejor se va hoy a Acapulco...

Perro: No mames, Haydé, si ya habíamos quedado.

Haydé: Pues sí, wey, pero es que mi mamá se decidió a último momento.

Pipo: Bueno, y ¿qué van a hacer al ratín?

Laura: Andábamos viendo ir por unas viñas y tomárnoslas en “la banca”.

Perro: ¿Ahorita?

Claudia: Pues no sería mala idea (risas).

Perro: Ok, igual pasan al rato al salón, ¿no? Ya saben dónde estamos las últimas horas. Para decirles bien cómo está el rollo. ¿Va?

Fernanda: Sí, ustedes no se preocupen. Yo convengo a ésta de que vaya con nosotros. Entonces los vemos al rato.

Pipo: Ok, chavas, se cuidan.

(Pasillos, CCH Sur).

⁴ O lo que es igual: un reventón, una fiesta.

En efecto, a la hora acordada, Fernanda y sus amigas fueron a buscar a “Pipo” y al “Perro” al salón donde se encontraban, y ya con más calma ellos les dieron los pormenores de la fiesta. Esta red de amigos se estableció a partir de las múltiples relaciones entre varios de sus integrantes. El grupo de las ponis había surgido apenas el semestre anterior, cuando estas chicas se conocieron en su nuevo grupo de tercer semestre. Con el paso del tiempo, Fernanda había integrado la amistad que tenía con “el Perro” a su nuevo círculo de amigas y, a su vez, “el Perro” incluyó a su amigo “Pipo” en esa red. El que la socialidad sea tan intensa, sin duda es una característica juvenil, pero el hecho de integrar distintos amigos en una amplia red de relaciones, como la que acabo de mostrar, parece ser favorecido por las condiciones institucionales antes mencionadas, en especial por la reconstitución anual de los grupos.

Lo curricular: el tipo de materias

Cada asignatura del bachillerato tiene características particulares que determinan las estrategias didácticas pertinentes para abordar sus contenidos, definen las formas de evaluar e incluso tienen distintos requerimientos en cuanto a espacio y materiales. De hecho, ése fue uno de los criterios que se consideró al realizar el trabajo de campo: que las materias a observar no fueran del mismo campo de conocimiento, de modo tal que hubiera un mayor contraste entre ambas. De ahí que haya sido importante elegir un grupo donde las asignaturas fueran de áreas diferentes, en este caso Biología y el Taller de lectura y redacción.

La característica que resalta por la manera en que influye sobre las interacciones de los jóvenes en el aula es el grado de dificultad o exigencia de la asignatura, o en todo caso la dificultad percibida por los estudiantes. Este tema ya ha sido abordado en otras investigaciones (Nieva, 1999; Quiroz, 2000), donde se muestra que los alumnos se preocupan más por cumplir en materias consideradas tradicionalmente como difíciles (Matemáticas, Física y Química), mientras que en asignaturas como Español o Inglés se da un mayor relajamiento, por lo que en estas últimas los estudiantes platican con mayor frecuencia mientras atienden la actividad de la clase.

En el grupo observado esto era muy evidente. En las clases del Taller de lectura y redacción las pláticas eran más frecuentes y prolongadas que cuando se trataba de Biología, al igual que el murmullo y el uso de reproductores de música. En Biología los alumnos tomaban apuntes la mayor parte del tiempo, mientras

que en la otra materia lo hacían principalmente cuando el tema iba a ser evaluado por la profesora o cuando ella enfatizaba sobre la importancia del contenido que se estaba revisando. Mientras Biología requería mayor concentración en el desarrollo de la clase, en el Taller de lectura y redacción los estudiantes podían realizar las actividades y tomar apuntes al mismo tiempo que hacían otras cosas, entre ellas conversar.

Las características de la asignatura Taller de lectura y redacción ayudan a entender el porqué, para las ponis y sus amigos, era posible traer la vida juvenil dentro del aula de manera tan intensa. Al inicio había entre diez y 15 minutos de tolerancia en los que la mayoría de los alumnos llegaban al salón, en ese tiempo la maestra solía entregar trabajos o tareas ya revisados y calificados. A continuación se daba la explicación de la actividad para ese día en un segmento de tiempo similar al anterior. Para introducir la actividad, la profesora anotaba la información necesaria en el pizarrón o repartía algún material previamente preparado y fotocopiado, presentaba formalmente la consigna en la que los estudiantes iban a trabajar durante la sesión y aclaraba las dudas que hubieran surgido. Después, los alumnos disponían del tiempo de la clase (más de una hora) para resolver la tarea asignada. Durante ese tiempo la profesora generalmente permanecía en su escritorio y revisaba los trabajos de esos alumnos o de los que tenía en otras clases. En ocasiones, algunos estudiantes se le acercaban para resolver dudas particulares sobre el ejercicio. Al final la profesora revisaba la actividad, ya fuera individualmente, por equipos, o a través de una puesta en común con todo el grupo. Antes de dar por terminada la clase, asignaba la tarea para el siguiente día.

Dicha dinámica de trabajo fue utilizada por la profesora durante todo el semestre con pequeñas variaciones, según si la actividad debía realizarse de manera individual o por equipos. Por otro lado, no sólo la estructura de las sesiones se mantuvo estable, también los contenidos. Se abordaron pocos durante el tiempo que realicé el trabajo de campo. Con una dinámica de clase tan estable y pocos contenidos por abordar a lo largo del semestre, el Taller de lectura y redacción tenía las características ideales para ser lugar de largas conversaciones, ya que la mayoría de las actividades eran relativamente fáciles de realizar y casi siempre se resolvían en equipo, lo cual tomaba entre 20 y 30 minutos de la sesión, por lo que el resto del tiempo los estudiantes podían dedicarse a otras cosas.

No así en Biología, donde siempre había varias actividades en cada sesión y el profesor ejercía una supervisión más estricta. Al comienzo de la clase se dejaban pasar diez minutos mientras los alumnos llegaban y se acomodaban en las

seis mesas que había en el aula. Como regularmente había tarea, el profesor aprovechaba ese tiempo para recogerla o firmarla. Si los estudiantes no entregaban la tarea cuando el docente la solicitaba, corrían el riesgo de que no se les considerara en el porcentaje que este rubro tenía en la calificación final de la materia.

En las sesiones de dos horas, después de hacer esta revisión se daba inicio a la clase con una puesta en común sobre lo que cada alumno había investigado en relación con el tema de ese día, el maestro ampliaba la información y hacía preguntas al respecto. A continuación, el profesor presentaba nueva información sobre el contenido en cuestión, hacía más preguntas a los estudiantes o les pedía dar ejemplos sobre lo que se estaba discutiendo, y normalmente se terminaba el tema con un ejercicio para reafirmar el contenido, ya fuera práctico o por medio de preguntas. En la segunda parte de la sesión el profesor abordaba algún subtema del contenido principal que se estuviera trabajando en clase o presentaba un tema relacionado, a veces se apoyaba con el pizarrón y a veces con materiales audiovisuales, por ejemplo, documentales. En ocasiones los alumnos eran los responsables de presentar el tema al resto de la clase, después de lo cual el profesor se encargaba de profundizar algún aspecto o dar información que el equipo expositor no había abordado.

La estructura de las sesiones de una hora era básicamente la misma, aunque, por el tiempo disponible, regularmente sólo se revisaba un tema o un subtema. A veces estas sesiones servían para completar contenidos que habían quedado pendientes una clase antes, o para realizar prácticas de laboratorio. Desde luego, la organización que presento aquí no era estática. Muchas veces las actividades sucedían en un orden distinto al que he descrito, lo he hecho así con la intención de que el lector se dé una idea más clara de la estructura de la clase. En cuanto a los temas de la asignatura, en la clase de Biología se abordaron muchos a lo largo del semestre. Incluso cuando se trataba del mismo tema, los contenidos eran varios.

En una asignatura con varias actividades durante la misma sesión, donde siempre había al menos un nuevo contenido por abordar y con un profesor que constantemente solicitaba la participación de los estudiantes en la clase, sin lugar a dudas resultaba más complicado encontrar el momento oportuno para platicar sobre asuntos externos a la escuela o simplemente para desentenderse de la actividad en turno. En Biología sólo había dos opciones: supeditar la manifestación de lo juvenil a los pocos momentos que las condiciones de la actividad en clase lo permitían o no asistir a la sesión de ese día. La mayoría de las ponis op-

taba por la primera opción, aunque también había quien, como Armando, prefería no verse supeditado a esos condicionamientos y rara vez entraba a la clase de Biología.

En estos contextos se desarrollaban las conversaciones de las ponis.

Las conversaciones en el grupo de las ponis

En este grupo de jóvenes, con quienes logré una mayor confianza y un contacto cercano, las conversaciones surgían de manera espontánea, a veces porque alguno de los participantes tenía la inquietud de expresar algo a los demás, pero en la mayoría de los casos a partir de un elemento detonador que permitía lanzar un tema que nunca dejaba indiferentes a quienes participaban en la charla.

Para tener una idea más clara sobre la dinámica de las conversaciones entre estos jóvenes “ceceacheros”, presentaré algunos extractos de los registros de observación elaborados durante el trabajo de campo.

En una clase de lectura y redacción, la maestra da indicaciones sobre el resumen en equipo que debemos realizar de las entregas 4ª y 5ª de la novela *Boquitas pintadas*. Fernanda y Haydé parecen muy concentradas, pero en su plática, hablan de algo relacionado con la biblioteca y el préstamo de libros, de la credencial de una de ellas y de un chavo interesado en Haydé.

Fernanda: Yo creo que sí le gustas, bueno, porque además se lo pregunté directamente y me dijo que sí.

Haydé: ¿Neta?

Fernanda: Sí, pero te digo que se me hizo medio raro como me contestó, como si fuera algo “x”, porque lo dijo así muy... muy simple, así nada más.

Haydé: ¿Pero cómo se lo preguntaste?

Fernanda: Pues así, le dije: “oye, Iván, a ti te gusta Haydé, ¿verdad?”. Pero te digo que me contestó como si nada: “ah, sí, sí me gusta”. No sé, se me hizo así como que nada más por aparentar.

Haydé: Pues igual y sí, es que es como medio raro, ¿no?

Katherine: A lo mejor es *gay*, pero no lo quiere decir porque le da pena o algo.

Haydé: Yo creo que sí, por lo menos sí es bi (bisexual).

Fernanda: Pues tú deberías saber, Octavio, tú que eres muy su amigo.

Octavio: ¿Qué pasó, qué pasó? Conste que yo no dije nada de que le gusta Haydé.

Fernanda: Bueno, pero ¿tú crees que sea *gay*?

Octavio: Pues igual y sí, porque siempre que le hablan a su cel (celular), son puros weyes, yo nunca oigo que cotorree con viejas.

(Taller de lectura y redacción, CCH Sur).

Las entregas 4^a y 5^a de la novela antes mencionada hablan sobre lo que hacen distintos personajes un día concreto de la trama, la manera en que cada uno percibe sus interacciones con los demás y los anhelos y deseos más intensos de cada quien. Pero como podemos ver en la viñeta anterior, la plática de los estudiantes nada tiene que ver con eso. Entre estos amigos las conversaciones surgían, en su mayoría, de manera espontánea, con poca o nula relación respecto a las actividades de la clase.

La plática entre Haydé y Fernanda respecto al interés amoroso de un compañero por la primera de ellas seguramente había surgido en otro momento donde yo no estuve presente. Son las condiciones de la asignatura en turno y sobre todo de la actividad a realizar las que permiten que el tema se vuelva a abordar y se compartan los hallazgos que Fernanda ha hecho. No es una plática especialmente privada, pues Katherine, Octavio y yo estamos presentes, se trata más bien de una plática abierta que incluso permite intercambiar puntos de vista sobre lo “real” del supuesto interés que un compañero tiene por Haydé, e incluso especular sobre su orientación sexual. Una vez el asunto discutido, algunos parecen recordar que tienen una actividad que deben realizar y dejan temporalmente sus intereses juveniles para cumplir con la materia.

Hay un momento de silencio en el que varios comienzan a tomar notas de lo que está en el pizarrón y se disponen a realizar la actividad que la profesora asignó. Luego, la colocación alfabética de los nombres al escrito grupal da pie a la indagación sobre mi persona:

Haydé: A ver, entonces... (comienza a anotar en una hoja). ¿Quién va primero, tú, Fer?

Fernanda: Pues por apellidos, ¿no?

Haydé (hacia mí): ¿Tú cómo te apellidas?

Job: Ávalos.

Haydé: Ah, entonces tú eres primero. ¿Ávalos qué?

Job: Ávalos Romero.

Octavio: Órale, tienes apellidos como de vino tinto. “Ávalos Romero, cosecha de 1800”. Suena bien, ¿no? (todos reímos).

Fernanda: Ay, ya me antojaste.

(Taller de lectura y redacción, CCH Sur).

Cuando el ambiente escolar se percibe más bien laxo y relajado, ciertos estudiantes parecen disfrutar de sobremanera esta posibilidad de charlar largamente sobre lo que les interesa, mientras paralelamente realizan la actividad de la clase. Algo que me llamó la atención una vez que me familiaricé con este grupo durante el trabajo de campo, fue el hecho de que pocas personas y en contadas ocasiones faltaron a las clases del Taller de lectura y redacción, a pesar de que comenzaban a las siete de la mañana. Más allá de la presión por no exceder el número de faltas permitido, creo que su constancia en una asignatura “poco exigente” se daba justamente porque al mismo tiempo que cumplían con las actividades para acreditar el semestre, disponían de tiempo por demás suficiente para platicar de sus asuntos.

Esto no quiere decir que los intereses juveniles estén permanentemente disociados de la escuela, simplemente me parece que todas las inquietudes, los deseos, la necesidad de “medirse” frente al otro, no se ponen en pausa al entrar en el salón de clases. Por el contrario, la posibilidad casi única que tienen los jóvenes para compartir con los pares en la institución escolar provoca precisamente que se intensifique esa socialidad, ese deseo por hablar de lo que les interesa e intercambiar experiencias. Es ahí donde pueden pasar más tiempo juntos. Sin embargo, como mostraré en el siguiente fragmento de esa clase, los contenidos escolares no siempre resultan indiferentes, y los jóvenes pueden incluso integrarlos a los temas de sus conversaciones.

La plática se deriva hacia el consumo de drogas y a Octavio (quien juega en el equipo de fútbol americano) le preguntan cómo hace él para evitar los exámenes de sangre. Hablan sobre varias drogas y sus efectos, Haydé se pregunta cómo se sentirá besar bajo la influencia de alguna droga y alguien más hace referencia a la sustancia que usaban en la película “Naranja Mecánica”, la cual vimos días atrás en la clase de Taller de lectura y redacción.

Octavio: No, es que hay drogas que sí te dan unos efectos bien cabrones, alucines, otras que te ponen violento.

Fernanda: Pues, eso era lo que tomaban los de la película cuando estaban en el bar, ¿no? El líquido blanco que se tomaron antes de ponerse como locos a golpear al borrachito.

Katherine: Claro que no, Fer, eso no era droga.

Haydé: Era como leche, ¿no?

Job: Igual me dio la impresión de que era leche, pero ¿para qué?

Octavio: Pues es para que te proteja el estómago.

Job: ¿En serio?

Haydé: Sí, para que no se te quemee, ¿no?

Octavio: Ajá.

Katherine: Pero entonces, ¿qué droga consumían los de la película?

Fernanda: Es que sí lo dicen, pero yo no le entendí, por eso pensé que era el líquido blanco que se tomaban, porque se ponían bien locos.

Octavio: Es que hay drogas que sí te ponen violento, igual y consumían heroína.

Haydé: Pues pregúntale a la maestra, yo creo que ella sí sabe.

Octavio: Oiga, maestra, ¿verdad que la droga que usaban en “Naranja Mecánica” era heroína? Porque se ponían como locos.

Maestra: Pues sí, efectivamente era un tipo de droga que los llevaba a un comportamiento sumamente violento, pero la verdad no te podría decir con seguridad cuál era la que ellos utilizaban, porque ahí no se ve explícitamente.

Katherine: A ver, pregúntale al que la leyó, seguro en la novela sí lo dicen.

Octavio: Eh, wey, ¿qué se metían los cuates estos de la novela?

Compañero: Era, mmm, creo que era cocaína.

Maestra: Sí, claro, estamos hablando de los setentas, la cocaína era una droga que se volvió muy popular en esa época.

Octavio: Y luego además te pone violento, entonces sí fue esa.

En la última parte de la conversación se habla sobre los efectos de “cruda” de las drogas, mientras Haydé pide la opinión de los demás sobre el escrito que ha estado elaborando con las aportaciones de varios compañeros, termina la redacción y se lo entrega a la maestra.

(Taller de lectura y redacción, CCH Sur).

Varias cosas resultan interesantes en la dinámica que se establece en este momento de la clase. Este grupo de amigos comienza a trabajar en la actividad de la materia, pero casi de inmediato retoman su plática y hablan sobre el alcohol y las drogas. Ante una duda que no logran resolver entre sí, los estudiantes apelan

al conocimiento y experiencia de la profesora, aunque luego buscan corroborar la información que ella les proporciona con uno de sus pares. Si bien es cierto que el tema del cuestionario nada tiene qué ver con la película que la profesora les proyectó días atrás, la pregunta parece estar legitimada en tanto que se relaciona con un tema visto en clase. De hecho, la profesora no les cuestiona el estar hablando de un asunto diferente al de la actividad en turno, y más bien aprovecha la situación para reafirmar su posición como figura de autoridad.

Por otro lado, aunque en la viñeta no se explicita, en la última parte podemos darnos cuenta que, a la par de la conversación, Haydé ha trabajado en resolver el cuestionario, lo cual asegura acreditar la actividad del día. Lo anterior nos muestra, al menos en este caso particular, que hay poca dificultad para resolverla, pues no requiere demasiada concentración ni la participación de todos.

Respecto a la manera en que se producen estas conversaciones, se puede apreciar que aparecen distintas voces sin que una de ellas predomine sobre las demás, en lo que parece ser un acuerdo tácito de no acaparar la palabra y donde no hay un discurso dominante. Cuando da inicio la conversación, la “narradora” es Fernanda, quien cuenta su plática con un chavo interesado en Haydé, mientras los demás escuchamos, pero al cambiar al tópico del vino tinto y las drogas, Octavio toma el papel protagónico, ya que sus amigos lo identifican como alguien con mucha experiencia en el tema. Sin embargo, también se escuchan las voces de Katherine y la profesora, para terminar con Haydé, quien vuelve al asunto de la clase y pide la aprobación del grupo para entregar el escrito solicitado. Es decir que ni el tema ni los participantes están preestablecidos en estas amplias conversaciones. Todo ocurre de manera espontánea de acuerdo con lo que la plática y las distintas intervenciones van marcando. Quizá porque lo más importante sea el estar juntos, compartir el sentir y las experiencias que en ese momento permiten “vibrar” en conjunto y sentirse parte de una misma cosa, al modo de las nuevas tribus de las que habla Maffesoli (2004).

En cuanto a los temas de las pláticas, los tópicos que más frecuentemente aparecen en los registros de las conversaciones a las que tuve acceso son los siguientes: el amor y la sexualidad, relajarse y divertirse, el alcohol, las drogas, la música y la televisión y, por último, la familia y otros asuntos personales. En la discusión de los distintos temas que surgieron, considero que los jóvenes quieren conocer a los demás y expresarse a sí mismos, y en las interacciones buscan una retroalimentación que les permita configurarse a través de los vínculos que establecen entre sí.

A continuación abordaré estos temas brevemente, para al menos brindar una panorámica general de la manera en que fueron discutidos en este grupo de estudiantes de acuerdo con el nivel de confianza y aceptación que tuve con ellos y según el acceso logrado en las distintas pláticas que surgieron durante mi estancia en el CCH.

La manifestación de sí mismo y el conocimiento del otro

Durante las primeras semanas del trabajo de campo fue muy evidente el interés que las ponis y sus amigos cercanos tenían por saber de mí, por lo que constantemente me hacían preguntas tratando de conocerme, intentando saber más de un otro que les interesaba o al menos les causaba curiosidad, ya que “cuando un individuo llega a la presencia de otros, éstos tratan por lo común de adquirir información acerca de él o de poner en juego la que ya poseen” (Goffman, 1981: 13). De esta manera, cambiaba mi situación de sujeto desconocido por la de alguien identificable a quien se le puede tener cierta confianza, que igual podía estar en clases con ellos o compartir momentos de esparcimiento e, incluso, ser testigo de ciertas confidencias y participe en algunas “pedas” (borracheras) cuando la relación más cercana lo permitió. Al mismo tiempo, este proceso de conocimiento del otro estuvo acompañado de un interés por mostrarme ciertos aspectos de su persona, sus gustos e intereses, así como sus inquietudes. Como Octavio, quien me platicaba sobre sus entrenamientos de fútbol americano y en alguna ocasión sobre los *raves*.⁵ También pude apreciar que si bien eran conocidos de cierto tiempo, el seguir descubriéndose unos a otros dinamizaba sus referentes de los demás y revitalizaba el vínculo establecido.

Llega Octavio, jala una silla y se sienta junto a mí del lado derecho (parece ser la última silla disponible). Nos cuenta sobre su problema en el tobillo y el tendón, por lo cual deberá suspender sus entrenamientos de fútbol americano. Entonces Armando comenta sobre un partido que hubo, por lo que dice parece que fue el martes o el miércoles. Fernanda pregunta sobre uno de los jugadores y le dice que estuvo “chida” la forma como paró el balón en el juego.

Armando: Sí, pero lo paré con los “gua güis” (testículos) (todos reímos).

⁵ Los *raves* son fiestas que generalmente duran toda la noche, ahí predomina la música *techno* y la electrónica.

Un chavo: Sí, y luego te cambió la voz (más risas).

Armando: No, yo nomás dije: “todo bien, todo bien, sigan” (haciendo gestos de dolor).

(Taller de lectura y redacción, CCH Sur).

Las fiestas

Por la diversidad de jóvenes que asisten al CCH, en general hay una amplia gama de opciones para la diversión. Lo importante radica en indagar cuáles son los eventos que se van a “poner bien”, dónde creen que se pueden divertir más y enterarse de las reuniones que organizan sus amigos, en las cuales es muy probable que haya alcohol. Como la oferta es vasta, hay que elegir los eventos donde el disfrute esté garantizado.

Junto a los separadores está la invitación a un *rave* que habrá cerca de la escuela.

Octavio (la lee): No, mejor ni voy, no habrá droga.

Fernanda: Pero son dos horas de barra libre, está bien.

Octavio: ¿Y hay *raves* allá en Guadalajara?

Job (con cierta inseguridad): Pues... sí.

Octavio: Sip, ahí se presentó (nombre de un famoso Dj), es de los mejores en *psycho* (estilo particular de música electrónica), sí se ponen bien los *raves* allá.

Y las chavas están muy, muy bien.

Job: Ah, claro, son tapatías.

(Taller de lectura y redacción, CCH Sur).

Adjani: ¿Tú vas a ir al Valentinos?

Ana Karen: La verdad no, además ni me invitaron.

Job: ¿No? Algo así me estaban comentando.

Ana Karen: Es que esas chavas invitan a todo mundo menos a nosotras.

Adjani: Pues yo oí que la invitación era abierta, así, general, para todos.

Job: Mmm, y tú, ¿vas a ir?

Adjani: No, de todas formas no puedo, ya tengo planes.

Ana Karen: Además ese lugar está horrible, nada que ver. Una vez salí con unos amigos y llegamos ahí por casualidad, y nada más me asomé a ver, pero en chinga que me salgo y les digo: “no, vámonos, no está bien”.

(“La banca”, CCH Sur).

A partir de los ejemplos anteriores podemos decir que la escuela funciona como “centro de operaciones”. Es un espacio que facilita la difusión de los eventos que se ofrecen en los mejores lugares de la ciudad, y de los cuales los estudiantes de bachillerato son un mercado fructífero. Además permite organizar fiestas y “pedas” que trascienden las amistades a otros ámbitos y permiten construir una identidad conjunta, una memoria colectiva que fortalece los lazos entre los involucrados.

El amor y el sexo en discusión

Como tema de conversación entre los estudiantes del CCH, lo relativo al amor y a la sexualidad fue uno de los que tuvo encuentros más prolongados, con opiniones que denotaban reflexión por parte de los hablantes y que estaba lleno de interés. En el desarrollo de las charlas sobre relaciones de pareja y sobre algunas experiencias sexuales, encontré que los jóvenes se probaban en el flirteo, reflexionaban sobre sus intereses de pareja, se jugaban bromas con el uso del doble sentido, exploraban sus sentimientos e inquietudes sexuales y manifestaban una abierta aceptación a las preferencias diferentes en los otros.

Durante el tiempo de convivencia con las ponis y sus amigos, había tres chicas que estaban involucradas en alguna relación afectiva: Haydé, Laura y Katherine. Las tres llevaban poco tiempo con sus novios, y tenían experiencias diversas al respecto. Mientras que Laura terminó su relación antes de finalizar el semestre, en el caso de Kathy no supe si su noviazgo prosperó, y al parecer el de Haydé fue exitoso, considerando que funcionó bien al menos hasta el tiempo en que yo terminé la tesis de maestría, con más de dos años de duración. En cuanto al resto de los amigos, aunque en ese momento no estaban involucrados en alguna relación afectiva que fuera del conocimiento de los demás, a todos les causaba gran interés abordar el tema y expresar sus ideas y opiniones.

La apariencia en las interacciones entre géneros

La apariencia tiene una influencia significativa en el flirteo o el establecimiento de interacciones exitosas con el otro género. En su tesis de doctorado, Grijalva (2010) aborda el papel de la apariencia en la configuración de los grupos de pares y las relaciones de amistad, donde se muestra la importancia que tiene el arreglo

personal para ser aceptada(o) por los otros. Tanto más cuando se trata de llamar la atención de quien nos interesa:

Los compañeros hablan respecto a una reunión o fiesta que hubo. (Supongo que fue en el inter entre las dos clases de taller), donde al parecer todos los que asistieron se la pasaron muy bien. Mencionan algo sobre un cachondeo entre Fernanda y un chavo, y entre ese mismo chavo y Haydé. Parecen estarse echando carrilla (hacerse bromas amistosas) por lo sucedido, y los demás ríen con ellas.

Octavio: No, la neta que el pantalón del otro día se te veía muy bien Fer.

Fernanda: ¿En serio? (parece sonrojarse).

Octavio: La verdad sí. (Se dirige a mí) No, es que con ese pantalón se veía bien buena, hasta antojaba. (A Fernanda) ¿qué, cuándo te lo vuelves a poner?

Fernanda: Pues cuando quieras, tú di.

Octavio: Mmm, ¡el próximo martes! No, no, mejor el miércoles.

Fernanda: Va, me lo pongo el miércoles.

(Taller de lectura y redacción, CCH Sur).

Si bien es cierto que el atuendo de Fernanda no fue el factor determinante para su éxito en la reunión de la que se está hablando, vemos que sí es un elemento que llama la atención, que “antoja”. Lejos de inmutarse, Fernanda parece disfrutar la franqueza en el comentario de Octavio y estimula su interés con la promesa de portar el mismo pantalón uno de los próximos días.

Noviazgo sin exclusividad

Otra situación que apareció en algunas relaciones de pareja que se establecen entre estos jóvenes de bachillerato es que tener un noviazgo u otro tipo de relación afectiva no necesariamente implica “exclusividad” con el otro. Haydé mantenía un noviazgo, al parecer estable, con un compañero de otro grupo, ahí mismo en el CCH, pero eso no le impedía aceptar las invitaciones de otros chavos para salir:

Haydé: Fer, ¿te acuerdas que te dije de un chavo brasileño que conocí?

Fernanda: Mmm, a ver, recuérdame.

Haydé: Ay, Fernanda, eres una despistada. El chavo que te dije que había conocido en un puente.

Fernanda: ¡Ah, sí! ¡No manches, Haydé! ¿Lo vas a ver?

Haydé: Sí, quedamos de vernos hoy a las 12 ahí en el Gigante, así que no voy a entrar a Mate.

Fernanda: Estás bien loca.

Haydé: Bueno (en broma) pues sí. Pero nada más será un rato, porque de todas formas yo después regreso a la escuela, Aquí nos vemos, ¿no?

Fernanda: Sí, para que me platiques cómo te fue.

(Taller de lectura y redacción, CCH Sur).

Cierto, Fernanda dice “estás bien loca”, pero más que una censura, esta reacción parece darse por el hecho de que Haydé se vea con un desconocido de quien prácticamente no tiene ninguna información, pues como vemos al final de la interacción, el comentario es de mucha complicidad.

¿Qué esperar de una relación afectiva a esta edad?

En algún momento, los jóvenes reflexionan al respecto y buscan encontrar una respuesta con las personas de mayor confianza para ellos, los amigos. Con ellos se pueden expresar sentimientos y dudas sin temor a ser descalificados o juzgados.

Octavio: A ver, ahí les va una pregunta. Haydé, ¿tú qué esperas de un hombre? ¿Y tú (me dice a mí) de una mujer? ¿Tú, Fer?

Haydé: Pues sexo, ¿no? (en broma).

Job: Claro, pasártela bien. Un buen cachondeo (reímos).

Octavio: No, no el sexo, ¿realmente qué esperan? Tanto ustedes de un hombre como nosotros de una mujer.

Nos volteamos a ver las caras.

Octavio: Chale, lo que es no tener nada que hacer, ¿verdad?

Fernanda y Haydé se quedan pensativas pero no contestan.

Job: Bueno, mejor dínos ¿tú qué esperas de una mujer?

Octavio: Que sea mi amiga, alguien con quien platicar, conocernos, poder compartir cosas. ¿Y tú?

Job: ¿Yo? La verdad en este momento no sé qué esperar de una mujer.

Haydé: Sí, exacto, aprendes de la vida. Ay, sí, ya me voy a poner muy nostálgica (como haciéndose burla a sí misma). No, pero sí, aprendes muchas cosas de la vida. Realmente puedes encariñarte mucho con alguien, pero más bien como que te acostumbras a la otra persona, la aprecias, te encariñas, pero amar, amar, yo creo que no.

(Taller de lectura y redacción, CCH Sur).

En esta conversación encontramos dos formas de concebir las relaciones de pareja. Mientras Octavio manifiesta una visión “afectiva” sobre lo que puede encontrar en una relación con una mujer (compañía, plática, compartir actividades), más en términos de una compañera, Haydé bromea con su respuesta y lo lleva al disfrute del sexo, mostrando al mismo tiempo su escepticismo ante la posibilidad de realmente amar a un novio. Esto no significa que los roles de hombres y mujeres se estén invirtiendo, más bien parece que se están dando cambios respecto a las expectativas que los jóvenes se plantean cuando piensan en una relación de pareja.

Sexualidad, alcohol y drogas

Hay ocasiones en las que el alcohol o las drogas parecen ayudar a la desinhibición de los jóvenes, y les dan el valor necesario para hacer cosas que de otro modo no se atreverían, tener experiencias “extremas”, como besar a una persona del mismo sexo...

Katherine: No, pero es que la neta sí llega un momento en que ya no sabes ni qué.

Fernanda: Sí, cuando te pones briago terminas haciendo cada cosa...

Haydé: Bueno, y alguna vez, cuando te has puesto jarrísima (borracha), ¿no has besado a alguna chava?

Katherine: La neta sí, una vez con una chava en una fiesta, pero fue así nada más, un beso y ya.

Fernanda: ¿Neta?

Octavio: ¡Uy! Ahí es cuando nosotros estamos así nada más viéndolas como idiotas (hace gestos), es que neta que es excitante.

Haydé: Bueno, ¿y tú? ¿Nunca te ha dado por besarte con otro chavo?

Octavio: ¿Qué pasó?

Haydé: ¿Qué tiene? Igual y por probar.

(Taller de lectura y redacción, CCH Sur).

En esta pequeña charla, además de evidenciar el efecto relajante del alcohol y otras sustancias en los acercamientos sexuales con los otros, podemos notar que entre estos jóvenes mexicanos la masculinidad sigue teniendo sus pinceladas de machismo. Mientras que para las mujeres no hay un ataque a su sexualidad por experimentar contactos físicos con otras féminas, para los hombres una insinuación similar hiere su masculinidad. Parece que incluso en el nivel de exploración, el mínimo contacto sexual entre dos hombres, en caso de ocurrir, no debe ser de conocimiento público. Se busca defender a toda costa esa hombría depositada en la heterosexualidad, tal como lo hace Octavio cuando le sugieren la posibilidad de besarse con otro hombre, al menos “por probar”.

Los jóvenes frente a la diversidad sexual

En una ocasión, mientras estaba sentado en una de las múltiples jardineras del CCH, vi a un par de muchachos (hombres los dos) caminando por los pasillos. Cuando observé con más cuidado, me di cuenta que iban tomados de la mano con mucha naturalidad. Instintivamente miré a los alrededores para saber si alguien más había notado ese detalle, y aunque otros estudiantes pasaban y les echaban una mirada, nadie parecía ver algo relevante en ellos. Unos segundos después la pareja detuvo su marcha y se besaron con cierta pasión, mostrando mucho deseo al unir sus labios. Nadie se inmutó ante esa acción.

Muchos de los estudiantes con los que conviví parecen tener una alta tolerancia y aceptación de preferencias sexuales distintas a la suya (al menos de la que muestran públicamente) en los demás, y aunque los casos de rechazo son pocos, sí hay quien puede disentir.

Mientras seguimos con la actividad de la clase...

Fernanda: No, dejen les cuento algo que me pasó cuando venía. Haydé, ¿te acuerdas que te comenté de un chavo que vive por mi casa y tenía la duda de que es *gay*?

Haydé: Ajá ¿y qué?, ¿le preguntaste?

Fernanda: (a Octavio y a mí) Ah, es que a Haydé ya le había dicho de ese chavo que vive por mi casa, también estudia aquí en el CCH, entonces toma el micro casi donde mismo que yo, y seguido nos venimos platicando, y yo ya tenía la sospecha de que es *gay*, pero no le había preguntado nada.

Job: Bueno, ¿y qué pasó?

Fernanda: ¡Ah!, pues hoy que veníamos a la escuela de pronto se puso así como misterioso, y yo de “¿qué tienes?”. Y así, súper serio que me dice: “es que soy *gay*, ¿tú te lo imaginabas?”. Claro que yo por dentro decía: “ay, pues sí”, pero pues no le iba a decir eso, y nada más dije: “no, no”. Lo que sí quería era preguntarle si andaba con alguien. ¡Ay!, pero ya no me animé.

Katherine: Ay no, ¡guácala!

Haydé: ¿qué tiene? Cada quien puede tener sus gustos. A mí por ejemplo me gustan los animales.

Marlene: Pues sí, (adopta un tono muy serio) a mí me gusta Haydé. (Aunque lo dice con seriedad, algo de su expresión denota que está bromeando, y todos reímos a carcajadas).

(Taller de lectura y redacción, CCH Sur).

Como se puede apreciar en el extracto anterior y en otras viñetas donde el tema de la plática es la sexualidad, es posible afirmar que entre los jóvenes del grupo descrito surge un proceso que llamo de “desnaturalización de la heterosexualidad”. Dicha desnaturalización de lo heterosexual la defino básicamente como la aceptación de que en la sexualidad coexisten diversas preferencias, donde lo heterosexual no es único, sino que se otorga un lugar propio y legítimo a la homosexualidad y a la bisexualidad. La pérdida de una posición hegemónica no indica que en el ejercicio de la sexualidad las tres preferencias ocurren con la misma frecuencia. Tampoco significa que en el ejercicio de la sexualidad estas preferencias distintas sean aceptadas sin conflicto. Simplemente, me parece que marca el inicio de un cambio respecto al discurso de lo “normal-anormal” en el terreno de la sexualidad.

La Televisión

En el grupo de las ponis y sus amigos, quienes en su mayoría tenían acceso a la televisión por cable, las caricaturas sobre la vida cotidiana gozaban de gran popularidad, principalmente aquellas donde a través del sarcasmo y el humor ne-

gro se hace alguna crítica a la sociedad contemporánea. “Los Simpson”, de gran audiencia debido a su amplia difusión por televisión abierta, era de las favoritas. Aunque algunas otras parecían ser igualmente atractivas para ellos: “Beavis and Butt-Head”, “Daria”⁶ y “South Park”.

Las caricaturas mencionadas tienen en común que el lenguaje o las características de sus personajes son la violencia, así como actuar en contra de las normas. Aunque no investigué sobre la manera en que los jóvenes se apropiaban de ello y lo significan en su vida, sin duda la violencia verbal y física, así como la trasgresión de las normas eran los elementos más llamativos de la televisión que los divertían. Al menos en lo que respecta al rompimiento de reglas, ésta es una actitud que formaba parte del actuar de muchos estudiantes en esta escuela. En cierto sentido, ellos se rebelaban a la autoridad y se medían en el riesgo de ser sancionados por su consumo de alcohol en el aula, si bien nunca llegaron a exponerse tanto como para estar en un verdadero peligro de ser expulsados.

En cuanto a la violencia, no tuve conocimiento alguno de que hubiera incidentes donde ellos se golpearan o lastimaran, y más bien parecía que la ocurrencia de estas situaciones en un mundo ficticio, como el que se genera en la televisión, bastaba para divertirlos. Sin duda, las preferencias televisivas entre las ponis no constituyen un “patrón” sobre los gustos de los estudiantes de bachillerato en ese rubro, aunque puede coincidir con lo que ocurre en ambientes similares.

Otro aspecto que me parece importante mencionar respecto al consumo televisivo entre los estudiantes es el de las afinidades que revela. En una ocasión, estando ya por finalizar el trabajo de campo, llegué al salón y me di cuenta que Claudia conversaba con Katherine sobre una serie estadounidense, representada por actores reales, transmitida por cable, “Charmed”.⁷ Ésta fue una de las conversaciones más extensas sobre programas televisivos en las que intervine —aquí no la puedo transcribir, pero véase Ávalos, 2007, cap. 4—, sólo señalo que la conversación se centraba en la historia de la serie, las apreciaciones sobre sus actores y algunos datos de contexto.

⁶ Daria era un personaje secundario de “Beavis and Butt-Head” que tiene una amplia aceptación entre el público adolescente y juvenil. La compañía productora de esa serie decidió hacerla protagonista de su propia historia. Al parecer este fue un gran acierto, considerando que más de 25 países compraron “Daria” y ésta fue doblada del inglés a varios idiomas. En México se transmitía inicialmente en un canal de cable, aunque en fechas recientes ha sido transmitida también por televisión abierta.

⁷ Esta serie fue doblada al español y en 1999 inició transmisiones en México por un canal de televisión abierta bajo el título de “Hechiceras”.

Más que hablar de la intervención en sí misma, me parece importante resaltar el hecho de que gracias a esta plática surgió otra identificación entre las ponis y yo. Darnos cuenta que teníamos un gusto afín abrió un espacio de coincidencia, una empatía que hasta cierto punto nos acercaba y nos hacía “similares”. Tal como nosotros encontramos una afinidad hasta entonces desconocida, considero que este surgimiento de gustos comunes sucede constantemente en las interacciones cotidianas entre los jóvenes estudiantes del CCH.

Para cerrar el tema de la televisión, quiero simplemente hacer una breve reflexión respecto a la manera en que los jóvenes interactúan con este medio. Lejos de la falta de criticidad que muchas veces se atribuye a los televidentes, cabe señalar que este grupo de amigas generalmente manifestaba estar bien informado sobre las situaciones sociales que se denunciaban en varios de sus programas favoritos, y parte de su gusto por seguir el desarrollo de los episodios se debía al manejo de estos temas. Entre estos jóvenes, la televisión no es vista con pasividad, hay un verdadero proceso de selección sobre la oferta y una crítica de lo que se les presenta (Hernández, 1994).⁸ Esta actitud seguramente tiene su origen en el contexto sociocultural de la familia, pero en cierta medida también se debe a la formación que les ha dado su tránsito por el sistema educativo.

La familia y otros asuntos personales

En otras investigaciones, los jóvenes en efecto hablan de la familia cuando se les entrevista (Guerra, 1998; Guerrero, 1998; Romo, 2009) y en muchos casos ésta juega un papel decisivo en los estudios, ya sea como una motivación o como un obstáculo para realizarlos. Sin embargo, en las interacciones que tuve con las ponis, el ámbito familiar rara vez aparece. Regularmente son algunas situaciones críticas o en el proceso de conocer al otro donde se llegan a mostrar aspectos de la esfera familiar. O de manera más bien accidental, como consecuencia de otro asunto del que se está hablando.

Las ocasiones en que tuve un mayor acceso a los datos familiares de las ponis fue cuando ocurrieron situaciones de crisis en que ellas buscaron el apoyo de sus amigos para desahogarse. Quienes atravesaron por estos momentos “crí-

⁸ En su tesis de maestría, Gregorio Hernández investiga los consumos culturales en adolescentes de una escuela secundaria ubicada en Ciudad Nezahualcóyotl. El autor centra su análisis en el consumo televisivo y en la “lectura” que los estudiantes hacen de la telenovela “Muchachitas”.

ticos” fueron Marlene, Haydé y Fernanda. En alguna otra ocasión también Laura mencionó un problema de salud de una tía, develando parte de su contexto familiar. Quien más me dio a conocer de su núcleo familiar fue Marlene, pues a partir de un problema que ella platicó en la escuela pude indagar al respecto:

Me siento y acomodo mis cosas. Fernanda y Haydé están platicando con Marlene, por lo que escucho, el papá de Marlene leyó su diario y una carta, en el diario ella escribió que lo odia (a su padre), entre otras cosas. Llegó Armando casi inmediatamente y nos saludó a todos los presentes, mientras la plática de Marlene continúa, a la cual se anexan también Laura y Claudia. Los comentarios de los chicos giran en torno a que si bien es su papá (de Marlene), no debió haber leído su diario, porque finalmente son cosas personales y privadas. La actitud de Marlene conjuga enojo, tristeza e impotencia, aunque fuera de su expresión facial no habla mucho.

(Taller de lectura y redacción, CCH Sur).

Marlene y Laura continúan con el tema del problema suscitado entre la primera y su papá. Yo voy con ellas, pero no intervengo mucho en la plática. Estar presente en esta conversación me permitió conocer la situación familiar de Marlene. Según me dijo, sus papás están divorciados, y cada uno se ha vuelto a casar o al menos tiene una nueva relación amorosa. La mamá vive con su actual pareja y los hijos de éste. El papá también vive con otra persona. Sin embargo, Marlene y su hermana no viven con ninguno de los dos, sino que están en una casa (propiedad del papá) en compañía de su abuela paterna. Al parecer, el padre tiene fácil acceso a esta vivienda, pues además su casa se encuentra en un terreno contiguo o muy cercano, por lo que constantemente se encuentra con sus hijas y puede entrar a sus habitaciones.

(Taller de lectura y redacción, CCH Sur).

El caso de Marlene muestra dos situaciones que vale la pena resaltar. Por un lado, queda muy clara la importancia de los amigos, no sólo para pasar ratos divertidos con ellos o para resolver las actividades académicas, sino también como un soporte afectivo que permite hacer contrapeso a las experiencias familiares conflictivas, de las cuales muchas veces no son causantes los jóvenes, pero sí resultan afectados.

Sin duda éstos no son todos los asuntos que los jóvenes abordan en sus conversaciones, ni tampoco se incluyen aquí todas las posturas y opiniones de los temas que sí se pudieron documentar. He reseñado lo que las ponis y sus amigos quisieron compartir en los momentos que estuve con ellos y desde la visión que tenían quienes aparecen mencionados. Lo presento aquí esperando que esto permita al lector conocer los intereses y preocupaciones que los jóvenes estudiantes comparten con sus pares en el contexto escolar.

Una última reflexión

Conviene tener presente que si bien esta necesidad de expresarse, de probar al otro, de medir los miedos e inquietudes personales frente a lo que viven los pares, de lograr el reconocimiento de los demás resulta por momentos esencial, particularmente para quienes están en proceso de construir su identidad, esta posibilidad de hacerlo en los espacios y el tiempo de la escuela se da, al menos en cierta medida, gracias al modelo educativo del CCH.

Los jóvenes están en permanente búsqueda de espacios para expresarse: desde la reunión con los amigos en la esquina del barrio hasta el uso de las tecnologías más sofisticadas. Eso no es nuevo ni sorprende a nadie. Lo que se ha buscado resaltar con el análisis de estas conversaciones es el hecho de que sea la escuela la que proporcione (a veces sin ser consciente de ello) los espacios y las condiciones necesarias para que dicha verbalización de experiencias e inquietudes adquiera un significado concreto para los jóvenes estudiantes en una etapa donde puede resultar difícil darle sentido a la vida cotidiana.

En lo que toca a la escuela, esta socialidad juvenil es facilitada a partir de dos factores: el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades y los estilos docentes. En el primer caso porque este modelo privilegia la libertad de los estudiantes y fomenta un autoaprendizaje de la responsabilidad. De igual manera, según la dinámica de trabajo que cada docente establece en la clase, hay mayores o menores probabilidades de desplegar los intereses juveniles. Los estudiantes, por su parte, se vuelven verdaderos estrategas (Dubet y Martuccelli, 1998) y se las arreglan para cumplir con la institución escolar sin sacrificar su vida juvenil, según la exigencia de cada materia y el tipo de actividades a realizar en la clase.

No obstante, esta evidencia no pretende señalar a la escuela como una institución en decadencia y desvirtuada de su misión de enseñar. Las instituciones

educativas necesitan comprender esta necesidad que los jóvenes tienen de manifestar tan intensamente sus mayores inquietudes, con el fin de facilitar su transición a la vida adulta. Los jóvenes presentados en este capítulo confían en la escuela, tienen un fuerte arraigo con la institución y, de hecho, la necesitan como un espacio de socialización que les permite construirse como sujetos.

Si estamos de acuerdo con la idea de que la identidad es un proceso donde lo esencial consiste en darle sentido a la existencia (Kaufmann, 2004: 82), entonces podemos comprender que esta socialidad “desmedida” que los jóvenes manifiestan en el ámbito escolar no es inútil. Por el contrario, les resulta necesaria para constituirse como personas. Aunque se trata de interacciones donde lo escolar aparece más bien desdibujado, no debemos menospreciar el hecho de que es justamente en el seno de la institución educativa donde se producen estas interacciones.

La escuela constituye una importante plataforma para canalizar la socialidad de los jóvenes, en tanto que permite a los estudiantes identificarse entre sí de acuerdo con sus diversos intereses culturales y deportivos, les brinda la posibilidad de intercambiar conocimientos y experiencias sobre otras esferas del mundo social —ajenas al contexto escolar—, y les permite reflexionar sobre diversos temas que les causan gran interés, en un momento donde se tienen más dudas que certezas y donde hacen falta instancias sociales que brinden confianza y puntos de referencia a los cuales asirse.

CAPÍTULO IV

ALGUNOS RASGOS DE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL EN EL BACHILLERATO¹

María Elsa Guerrero Salinas

Introducción

De acuerdo con lo que se ha señalado en capítulos anteriores, la experiencia escolar deriva de la articulación y reflexión de las vivencias ocurridas en la escuela, mismas que se producen en interacción con los pares y otros actores significativos (profesores, orientadores). Esta experiencia se puede consultar a través de las narraciones que los estudiantes elaboran, las cuales también constituyen un trabajo de reflexión. La experiencia escolar no se restringe a las vivencias de los sujetos como estudiantes, también incluye su experiencia de vida como jóvenes, por ello es importante analizar esta dimensión considerando que tiene lugar tanto en espacios curriculares, cocurriculares y también en los extracurriculares, bajo el influjo cultural y social.

Desde esta perspectiva, la experiencia escolar también se entiende como resultado de un trabajo de los sujetos —en este caso de los estudiantes de bachillerato— en tanto definen situaciones, establecen relaciones, despliegan estrategias, configuran significaciones a través de las cuales se construyen a sí mismos, desarrollan procesos de subjetivación o individuación, adquieren autonomía y

¹ El capítulo se basa en Ma. Elsa Guerrero Salinas (2008). “Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil”, tesis de doctorado, DIB-Cinvestav, realizada con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

se individualizan. Por supuesto, estos procesos y significaciones abrevan del contexto social y cultural en el que están inmersos.

Para comprender las dimensiones de la experiencia escolar de los estudiantes de bachillerato, he recurrido a la perspectiva de curso de vida, una noción que permite comprender la manera en que se estructuran las vidas humanas, la forma en que se da sentido personal y social al tiempo biográfico (Gleizer, 1997: 125).² La perspectiva de curso de vida involucra las nociones de “trayectoria”, “transición” y “*turning point*”³ (Elder *et al.*, 2003: 8 *cit. pos* Blanco y Pacheco, 2003: 163). La dinámica del curso de vida individual emerge en parte del interjuego entre trayectorias y transiciones, donde las transiciones se articulan siempre a trayectorias que les dan sentido y forma distintiva (Elder, 1994).

El bachillerato es un nivel educativo marcado por la transición, en este sentido he querido pensar en la experiencia escolar —particularmente en este nivel— como un gran cruce, una intersección que permite recorridos con destinos distintos, en el que transitan diferentes tipos de personas que conducen su vida de diversas formas, con distinta velocidad y maestría. El tránsito en este lugar de confluencias obedece a diferentes necesidades que, no obstante, coinciden en el deseo de atravesar ese espacio para seguir cada uno la ruta hacia una meta propuesta. Para algunos, este cruce permite un tránsito fluido, pero para otros, desafortunadamente muchos, implica un gran atorón que les impide tomar su camino. No obstante, en la mayoría de los casos, hacer el recorrido enriquece sustancialmente la experiencia de vida.

En este capítulo pretendo ofrecer al lector una panorámica de lo que ocurre en esta compleja zona de confluencia, a partir de la experiencia revelada por un grupo de estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), uno de los dos sistemas escolarizados que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En primer lugar, parto de la transición que se produce entre los estudios de secundaria y los de bachillerato para dar cuenta de la distancia que he

² El enfoque de curso de vida, desarrollado fundamentalmente en el campo de la demografía, promueve la utilización combinada y simultánea de diversas fuentes de información para el análisis, de modo que en los acercamientos a las vidas de las personas, algunos autores utilizan la denominada “metodología mixta” (Tashakkori y Teddlie, 1998 y Elder *et al.*, 2003 citados por Blanco y Pacheco, 2003: 163).

³ Que se ha traducido al español como “momento crucial” o “momento decisivo”; sin embargo, a falta de una traducción más precisa he preferido, como otros autores (Blanco y Pacheco, 2003; Gleizer, 1997), mantener el término en inglés.

observado entre la experiencia escolar propia de la educación media básica y la que sucede en la media superior.

Mi principal interés es compartir con el lector las expresiones que los estudiantes entrevistados ofrecieron en torno a ángulos distintos de su experiencia escolar. Por otro lado, también deseo referirme a la experiencia escolar que relata cierto tipo de estudiantes que, por diversas razones —y en muchos casos, influidos por sus grupos de pares—, decidieron en el trayecto alejarse de la vida académica (no de la escuela) y que más tarde resolvieron reincorporarse experimentando una especie de retorno signado por la revaloración del trabajo académico y una reconstitución de su identidad como estudiantes, en el marco de una intención de futuro. Esta situación deriva en un significado atribuido a los estudios de bachillerato que promete ser particularmente importante para la vida futura de estos jóvenes: el ejercicio de la libertad con responsabilidad.

Los datos empíricos de la investigación se basan en un cuestionario que apliqué a 7,425 estudiantes de los cinco planteles y dos turnos del CCH, así como entrevistas narrativas autobiográficas con 68 estudiantes de los planteles Oriente y Sur de los dos turnos y todos los semestres realizadas en 2001. De ellas, después de varios intentos de exploración, organización y cotejo con base en un mapeo, seleccioné 42 (21 de cada plantel) para realizar el trabajo de análisis.

Una nueva escuela

El tránsito de la secundaria al bachillerato constituye en muchos aspectos una “transición curricular” que se produce en el contexto de una transición de vida caracterizada por procesos de construcción identitaria. La noción de transición curricular ha sido propuesta por Gimeno (1997: 32-33) para dar cuenta de aquellos procesos que se desencadenan cuando se rompe la continuidad en el sistema educativo o en la experiencia de los estudiantes ante un cambio de escuela, de nivel, de curso, de profesores, de currículum o de estilo pedagógico.

Hablemos primero de la experiencia de los jóvenes al ingresar al bachillerato. La nueva escuela (el bachillerato) plantea para ellos cambios en la conducta escolar. Como dice Bruner (1996: 154 *cit. pos* Pérez, 1999: 199), cuando se entra a una comunidad se entra no sólo en un conjunto de convicciones prácticas, sino en un modo de ejercer la inteligencia. El fuerte impacto para muchos sigue siendo la diferencia entre el sistema coercitivo, inflexible y autoritario de las escuelas

secundarias en México (Quiroz, 1992, 2000; Sandoval, 2000b; Saucedo 2001) frente a la flexibilidad y relajamiento de normas en el bachillerato en general.

En este trabajo analizo el caso de un grupo de alumnos del CCH, una institución que busca afirmarse como espacio de crecimiento en la libertad y en la responsabilidad para sus estudiantes. Se trata de “un bachillerato universitario, propedéutico, general y único, que no exige opciones vocacionales prematuras e irreversibles” (*cfr.* Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996: 5), de cultura básica, donde el estudiante es concebido como sujeto de la cultura y no como mero receptor y destinatario, de ahí que la orientación del plan de estudios y de las actividades que rige, apunten a que los educandos aprendan “a aprender, a hacer y a ser” (*cfr.* Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996: 6, 39). En los planteles del CCH no hay prefectos y se espera que el profesor, más que expositor, sea un facilitador o auxiliar del proceso de aprendizaje, donde es muy importante la participación responsable del estudiante.

Me imaginaba que [el CCH] iba a ser como la secundaria, así, personas vigilando qué estás haciendo y si ibas al baño por qué te tardabas tanto. Ahí en la secundaria así era. A veces te iban a buscar [al baño] (Beatriz,⁴ Plantel Sur).

La desaparición del uso del uniforme, la reducción en el número de materias, la diferencia en el tipo de tareas y en el trato al interior del aula, los cambios en las exigencias académicas y en los comportamientos requeridos a los estudiantes perfilan un nuevo concepto del desempeño escolar con efectos en sus posibilidades de logro académico, en una etapa de la trayectoria escolar que resulta particularmente importante en el curso de vida de estos jóvenes.

Para muchos, el tiempo destinado al desplazamiento a su nueva escuela es mayor al que ocupaban en la secundaria. La magnitud del plantel,⁵ la composición de los salones, con dos pizarrones a los lados, la disposición de las bancas, despegadas del piso y móviles, el tamaño de la biblioteca (generalmente muy

⁴ Al concluir las entrevistas, pregunté a los estudiantes con qué pseudónimo deseaban sustituir su nombre para salvaguardar su anonimato, la mayoría prefirió mantenerlo (por supuesto, sin apellidos); en el resto, los nombres se reemplazaron con las propuestas sugeridas por ellos mismos.

⁵ Al CCH ingresan anualmente alrededor de 18 mil estudiantes distribuidos en cinco planteles y dos turnos. En promedio cada plantel tiene poco más de 25 edificios, en los que se distribuyen salones de clase y laboratorios. Los planteles cuentan con biblioteca, librería, áreas verdes, salas para eventos culturales, cubículos para profesores y laboratorios de cómputo, entre otros (*cfr.* CCH, 2011).

concurrida) y los nuevos servicios (psicopedagogía, actividades culturales,⁶ deportivas,⁷ estudiantiles,⁸ librería y folletería, entre otros) son algunas de las diferencias de las que dan cuenta.

El ambiente escolar articula esa particular atmósfera que se respira en la escuela, etérea pero detectable, con la que se imprime una tonalidad afectiva a las experiencias que da color a las sensaciones que envuelven las relaciones humanas que se establecen en ella (Gimeno, 1997: 91).

...el primer año pues es así como desconcertante, ¿no? Me encontré a varios compañeros de la secundaria aquí, pero de hecho ya no es lo mismo. Como que es otro ambiente... (Miguel, Plantel Oriente).

Para Miguel, las diferencias en el ambiente están por un lado en la existencia de una mayor libertad asociada con crecientes responsabilidades y mayor madurez. Los cambios se perciben en el ámbito escolar: entrar o no a clases, mantener un promedio o una situación regular (es decir, sin reprobado asignaturas) sin la supervisión de los padres. Miguel observa otros cambios en el ámbito de los amigos y el de los amores, donde el hecho de tener mayor libertad contribuye a afianzar las relaciones; en el caso de los amigos, es posible platicar más tiempo, en cualquier momento, entre clases y sin que alguien le prohíba platicar con ellos; en el caso de los amores, los noviazgos son distintos, ya no es la novia nada más de la escuela, ahora la puede ver en otros espacios, en su caso, ambos han visitado la casa del otro. En suma, el “otro ambiente” del que habla Miguel es un ambiente restringido, con menos libertad y, en su opinión, el ambiente del CCH “más que nada, pues la verdad, este ambiente yo creo que es lo más bonito que he vivido”.

Un ingrediente muy importante en la conformación de este ambiente recién revelado es el descubrimiento de mucha “gente nueva” que toma presencia

⁶ En la encuesta que apliqué, 41.4% de los estudiantes de segundo y cuarto semestres a quienes pregunté con qué frecuencia asistían a los eventos culturales organizados en su plantel, contestó “una o dos veces por semestre” y suman 37.4% los que respondieron “dos o tres veces por semana”, “una vez a la semana” y “cada 15 días”. El 20.2 % nunca asiste.

⁷ Según los datos de la encuesta que apliqué, 60.7% nunca participa en las actividades deportivas organizadas en su plantel. Suman 27.2% los que contestaron que asisten “diario”, “dos o tres veces por semana” y “cada 15 días”. El 10.9% indicó que asiste “una o dos veces por semestre”.

⁸ Encargados de los trámites administrativos que deben realizar los estudiantes: inscripciones, revisión de calificaciones, expedición de constancias, tramitación de exámenes extraordinarios, entre otros.

en el horizonte de vida de los estudiantes y que de alguna forma escenifica la apertura a un mundo desconocido que invita a la aventura de vislumbrar nuevos paisajes y que, no obstante, exige ciertos ajustes en las formas de conducirse:

...en la secundaria es como que más [...] más gente de una comunidad, la conoces más, y aquí viene gente de muchos lados, con muchas maneras de pensar, o sea, todos tenemos diferentes maneras de pensar, pero en la secundaria no se veía como aquí, porque aquí ya empieza a haber de todo [...] desde la manera de vestir o hasta de pensar... (Alma, Plantel Sur).

Puede ser que la percepción de “muchas gente nueva” también se deba a que la secundaria propicia un ambiente homogeneizante. Los estudiantes deben tener el mismo uniforme de vestir y siguen las mismas reglas, nacidas de una concepción de alumno que vive una “etapa de conflictividad y cambio”, al que se cataloga “de irresponsable” y se le imponen restricciones (Sandoval, 2000a: 215) que facilitan un mayor control. De este modo, el nuevo espacio que descubren en el CCH configura un ambiente con experiencias culturales inéditas que formulan otras oportunidades de desarrollo.

Por otra parte, implica también una nueva experiencia académica⁹ donde la figura del profesor siempre está presente, a veces en un papel protagónico y en otras secundario, en ocasiones fungiendo como puente entre el saber disciplinario y su utilidad en la vida, convocando o desanimando para realizar trabajo escolar, estimulando o desalentando vocaciones, en suma, dejando huellas en la vida de los jóvenes, a veces muy profundas.

Concluyo este apartado profundizando en el aspecto más destacado por todos los estudiantes entrevistados: la libertad. El tema ha sido reportado con anterioridad en otros trabajos (Guerra y Guerrero, 2004; Guerrero, 1998, 2000, 2006). Hernández (2007: 50) encontró que entre los estudiantes del CCH la libertad tiene varios significados: es la capacidad de decidir sobre sus actividades escolares, particularmente si se cumple o no con ellas; capacidad para pensar por sí mismo que pasa de ser obligación a libertad de razonamiento en tanto que ahora no se realiza bajo la presión de una autoridad externa (los padres, los profesos-

⁹ Para mayor información sobre la experiencia académica de los estudiantes de bachillerato que participaron en este trabajo se puede consultar Guerrero (2008).

res), sino como resultado del ejercicio de la autonomía y compromiso con uno mismo, lo cual implica hacerse responsable de la propia formación.

Desde la perspectiva escolar, el asunto que más se menciona es la posibilidad de decidir si se entra o no a una clase, a diferencia de la secundaria, donde fueron forzados a asistir pues, de acuerdo con lo que señalan en sus expresiones, siempre eran “correteados”, “arreados” o “acarreados”:

...en parte también difícil [...], me costó trabajo comprender lo que era en verdad autonomía, de que [...] nadie te anda correteando, de que “¡ve a tus clases!”, y “¡vente para acá!, y “¡haz tu tarea! [...] El primer año reprobé una materia, ya la pagué, pero pues sí, fue extraño, ¿no?, porque digo, ya no había nadie que te estuviera arreando (Cristina, Plantel Sur).

En el ámbito personal, los estudiantes entrevistados valoran positivamente los efectos de la libertad en distintas prácticas de su vida diaria, desde la modificación de sus horarios o la manera de hablar, en la “forma de ser”,¹⁰ hasta en el modo de vestir y en el arreglo personal, lo cual implicó nuevas actitudes o distintas formas de conducirse:

...en la secundaria, aunque parezca algo curioso, chistoso, en la secundaria pues es siempre llevar uniforme, y aquí llegas y [...] todos vestidos como quieran [...] y hasta cambias así ese sentido de ver las cosas de... “no, pues ahora me voy a vestir bien”... hasta eso..., en la secundaria y en la primaria me vestía mal, o sea, usando nada más pants y ya, ...este como caiga, y luego ni me peinaba, ¿no? [...] y aquí pues ya me empecé a arreglar un poco más (Andrés, Plantel Sur).

En el plano académico, la libertad les permitió intervenir creativamente en los trabajos, de mostrar los puntos de vista personales y de no depender totalmente del profesor en los procesos de aprendizaje.

...la secundaria nunca me gustó, porque todos eran muy mecánicos, todo así, y van a dibujar una casita como quieran, pero el techo tiene que ser triangular

¹⁰ En general dicen haberse vuelto más sociables y algunos señalaron que sus padres les han dicho que se volvieron más rebeldes.

y lo de abajo cuadrado, y aquí (se refiere al CCH) pues dibujen una casa como quieran, “¿alguna seña en especial?” (asumiéndose como una alumna que pregunta). “Sí, como quieran” (imitando a un profesor), ya así como que darnos libertad, ¿no?, no estás mecanizado [...], así dices: “pues eso no me parece por esto, por esto y por esto”, cuando en la secundaria el maestro era el que tenía toda la razón (Cristina, Plantel Sur).

En su conjunto, este ambiente de libertad, que propone la posibilidad de decidir si se asiste o no a clases, de vestir de manera particular, de fumar, de probar alcohol y de expresar los propios puntos de vista, entre otras, implica aprender a asumir la responsabilidad en las decisiones que se toman y comprender que en la vida las acciones tienen consecuencias. Ahora no todo está pautado como en la secundaria, tienen frente a sí mismos un horizonte abierto que los convoca a plantear situaciones con varias alternativas. Ante esta nueva circunstancia deberán asumir una posición y tomar decisiones. La situación propicia el desarrollo de autonomía e independencia, alimentadas por la forma en que se autoperciben y el modo en que van definiendo su identidad en construcción. En el fondo están experimentando el cambio hacia una relación menos directiva que los llevará a hacerse responsables por ellos mismos.

Muchísimas, muchísimas [diferencias], por ejemplo, aquí tú ves a la gente fumando, aquí tú ves a la gente desde cómo se viste y allá siempre son uniformados, entonces tú ves aquí fumando y allá si querías fumar un cigarro, te tenías que ir a esconder, pero así súper bien en los baños o algo así [...] aquí no hay prefectos, aquí ya es tu responsabilidad [...], y aquí hay muchísima libertad, eso también es lo que me gusta de aquí, porque si tú quieres echarle ganas, tú le vas a echar ganas, si tú quieres salir, tú vas a salir, pero si no quieres, ni modo (Jehan, Plantel Sur).

Por otra parte, la forma en que el cambio es interpretado varía según la condición y biografía de cada estudiante, mientras que para algunos se convierte en un reto para el ejercicio de la libertad y para la conquista de su independencia personal, para otros representa un estado de inseguridad, una sensación de abandono, desamparo e incertidumbre. A pesar de todo, se ha abierto para ellos un resquicio para el ejercicio de la libertad, para la autonomía y la responsabilidad.

...llama mucho la atención el desastre un rato, pero ya después uno tiene que ir entendiendo un poquito, y hacerse a la idea de que sí, cada cosa que hagas va a tener una consecuencia y si no haces las cosas bien pues nada en tu vida va a salir bien (Darinka, Plantel Oriente).

Saucedo (1998) encontró también que la libertad y la toma de responsabilidad eran reconocidas por los estudiantes del Conalep en torno a la transición de la secundaria al nivel medio superior. De modo que, aun cuando el tema de la libertad aparezca en forma más frecuente en las expresiones de los estudiantes del CCH, este fenómeno de cambio de la subjetividad en la transición de un ciclo a otro no es propio de alguna modalidad de bachillerato en particular, sino producto de los esquemas estructurales en los que se ha organizado el nivel medio superior y de cómo ellos en su experiencia singular le otorgan significados particulares.

Las seducciones de la vida juvenil

En distintos capítulos de este libro podemos ver cómo los jóvenes hacen de su escuela un espacio para abrir sus horizontes de vida al panorama que les muestran otros referentes a través de diversas posibilidades, formales e informales, evidentes y subrepticias, en las que subyace el intercambio de bienes simbólicos, un espacio donde se reconocen y diferencian a través de códigos lingüísticos específicos, maneras de vestir y portar el vestido, donde identifican problemas comunes y establecen vínculos de diversa índole (afectivos, económicos, disciplinarios y políticos) enclavados en la dinámica cotidiana que les permite aprender a desenvolverse y a dominar la integración y la diferenciación propias de la organización escolar en el nivel medio superior y superior (Casillas, 2000: 163-164).

En lo que concierne al espacio escolar, las formaciones grupales nos han permitido ver la naturaleza de “la vida en la escuela”, pero también la innegable presencia de “la escuela en la vida” (*cfr.* Contreras, 2000: 52 y ss.). Sabemos que los estudiantes viven cambios importantes en sus vidas en esta etapa y que los procesos de construcción identitaria a menudo les exigen aceptar cierto riesgo a cambio de vivir nuevas experiencias, en este proceso los pares adquieren particular importancia, en tanto que están viviendo cuestiones similares.

Las formaciones grupales adquieren un lugar muy especial, pues participan de manera central en los rasgos que habrá de adoptar la relación de los estu-

diantes con su escuela. Siguiendo a Coulon (1995) encontré que los procesos de afiliación, aprendizaje y alienación se producen como formas de integración o rechazo a la cultura académica y, al parecer, tienen implicaciones en su relación con los estudios.

El análisis de los casos me permitió reconocer que los jóvenes que se afilian a la cultura universitaria que se ofrece a través del modelo educativo del CCH son estudiantes regulares y sobresalientes que, desde su ingreso, buscaron integrarse a grupos de pares que, al igual que ellos, deseaban concluir el bachillerato con éxito, en algunos casos porque ya se había establecido un compromiso con la familia:

...mis padres me están dando la confianza [...], si todavía me hicieran venir a la escuela forzosamente pues..., es como si no tuviera ganas de venir, y si no tengo ganas, pues me voy a otro lado, me la salto [la clase], pero son mis propias ganas y mi deseo de superarme que es lo que me hace mantenerme ahí (Oscar, Plantel Oriente).

Oscar logró afiliarse al punto que, como señala Coulon (1995), aprendió también cuándo es posible romper la regla:

...se puede decir que hay que empezar a aflojar cuando ya está una calificación segura ¿no?, y a veces es lo que hago cuando ya tengo una calificación segura, pues sí, a veces me voy a jugar, me tardo un poco más, pero siempre en estos dos años que he estado aquí [...] nunca he faltado a una clase, he llegado tarde por lo mismo, que ya estoy seguro y digo: “no, pues, ¿qué será 20 minutos más tarde?” (Oscar, Plantel Oriente).

Se trata de estudiantes que desde un principio decidieron conformar un grupo de pares que respondiera a sus intereses académicos y escolares:

...con los chavos que me junto son muy buena onda, me gusta porque también son muy dinámicos, muy extrovertidos [...], y pues son los, bueno, no desastre, porque hasta ahorita, dentro de lo que va, hemos tratado de separar lo que es la diversión de la escuela, entonces ¡está, está bien! (Darinka, Plantel Oriente).

Grijalva encontró que aquellos jóvenes a quienes denominó serios y estudiosos constituyen sus identidades en un horizonte de sentido más a largo plazo, al cual se supedita el placer de vivir el momento. Encontró también otro grupo de jóvenes que estratégicamente combinaban los estudios con la diversión, que en sus comportamientos y actitudes hacían convivir con menos tensión los deberes escolares y sus deseos juveniles, eran flexibles y orientaban sus actuaciones según el contexto y las necesidades o demandas que percibían en su entorno (Grijalva, 2010: 179, 182).

Por otra parte, Hernández (2007), al hablar de los estudiantes como actores sociales, señala que ellos desarrollan su experiencia escolar vinculando su condición de jóvenes y sus actividades académicas. El vínculo se establece de múltiples formas y de acuerdo con los recursos disponibles en un contexto escolar particular, y es en la práctica cotidiana donde se resuelven las tensiones generadas entre las actividades propias del ser joven con las que implica el ser estudiante. Añade que en la resolución de estas tensiones está presente un discurso moral donde se entretejen significados, valoraciones y capacidades reflexivas que los diferencian de otros jóvenes y le dan un sentido propio a su identidad.

Las propuestas de la vida juvenil suelen ser muy seductoras, comprenden una gran diversidad de actividades y encuentros entre grupos de jóvenes con distintas historias en un ambiente afectivo, ameno y divertido, donde discurren distintas formas de pensar, de ser joven y de ver el mundo; nuevas experiencias que son interpretadas en términos de autenticidad y que para muchos tienen un gran poder de convocatoria.

Danae es una de ellos: al salir de la secundaria realizó su examen único para estudiar el bachillerato, logró un lugar en un plantel de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, donde se inscribió. No obstante, prácticamente desde su ingreso se alejó de la vida académica:

Danae: ...así como que el ambiente, ¿no?, te va jalando, te gusta el..., pues andar conviviendo y todo, y pues ya como que dices “¡ay, no entro a mi clase hoy!”, “¡ay, pues hoy es lunes!”, y así, ¿no?, y fue una tras otra, hasta que cuando ya vi, ya se me fue el tiempo y ya no pude hacer nada.

Danae: En sí no, no pasé del cuarto¹¹ [año], porque es cuarto, quinto y sexto y el cuarto ya no lo hice, quise recurrar, y pues ya tampoco, y así, o sea que en sí no, no entré a ninguna clase.

Entrevistadora: ¿A ninguna?

Danae: No, bueno, al inicio [sí] creo que dos meses, y ya (Plantel Oriente).

En su caso, el proceso fue rápido, durante los primeros dos meses del primer año escolar de bachillerato entraba normalmente a clases, durante ese tiempo convivió inicialmente con los compañeros de su grupo, después con un grupo ya constituido, unos la invitaban y ahí conocía a otros de diferentes años o generaciones escolares con los que se reunía para asistir a fiestas, jugar billar o simplemente platicar:

...es que ya eran amigos así, y este, y pues esos amigos ya te presentaban a otros amigos, y así era, y pues ya, total que éramos así un montón.

Por lo regular nos íbamos a un billar o a un tipo bar, ¿no?, y ya todos los chavos iban a tomar, y ya me quedaba o luego me quedaba dentro de la misma escuela, porque éramos así muchos amigos, éramos como unos 100, yo creo. ...luego así, estábamos 20, y así, platicábamos, y ahí nos quedábamos platicando, luego venían las fiestas... (Danae, Plantel Oriente).

Sin embargo, la tensión entre la participación en actividades académicas y disfrutar las actividades del grupo de amigos estaba presente. En estos casos observé que el tiempo discurre de dos maneras: con una velocidad inadvertida para los jóvenes y con otra implacable para las instituciones. Cuando Danae se percató de la situación, decidió modificar su patrón de comportamiento hasta ese momento, decidió apartarse completamente de aquellas formaciones grupales que la alejaron de la vida académica y volver a empezar.

Danae:...allá [en la prepa] era más la actitud del relaxo, de fiestas, por ejemplo, desde que entré aquí [al CCH] nada más he ido a una fiesta y eso que no era de

¹¹ En la Escuela Nacional Preparatoria los ciclos escolares se cuentan por años (cuarto para el primero, quinto para el segundo y sexto para el último) a diferencia del CCH, donde los ciclos escolares se cuentan por semestres (del primero al sexto). En ambos subsistemas los estudios de bachillerato deben completarse en tres años de manera regular. No obstante, los alumnos cuentan con un año más para poder cursar nuevamente aquellas asignaturas que no hayan podido aprobar.

mi salón, era del salón de mi novio y ya, fue temprano. No tomamos, no, nada, o sea, y de ahí no he ido a fiestas, no he tomado aquí en la escuela nada, nada, nada. Nada más vengo a estudiar y ya.

Entrevistadora: ¿En la prepa sí?

Danae: Sí, era mucho de fiesta, mucho de tomar, así, la convivencia.

Entrevistadora: ¿Hay algo que te apasione en la vida?

Danae: La escuela, porque ahorita es mi mundo, ¿no?, más allá no veo, ¿no?, ahorita, pues yo creo que sería mi escuela (Plantel Oriente).

Danae ejemplifica una forma en que la tensión entre la vida juvenil y la vida estudiantil se manifiesta. Los estudiantes de bachillerato enfrentan el reto de tomar decisiones sobre la forma de relacionarse con la escuela: tienen la libertad para realizar sus actividades escolares, para disfrutar de las alternativas que despliega la vida juvenil y la opción de construir formas que permitan aprovechar las posibilidades que se abren en el horizonte de sus vidas.

Cambios en el curso de vida¹²

He querido mostrar que muchos estudiantes enfrentan severos cambios en su paso de la secundaria al bachillerato, lo cual implica, para una buena parte de ellos, entre otras cosas, traspasar un umbral que los confronta con la apertura de un horizonte de posibilidad más amplio y en un contexto de mayor autonomía en su vida académica y juvenil. La situación surge en una etapa de los jóvenes en que las principales instancias de socialización (la familia y la escuela) parecen haberse puesto de acuerdo en concederles mayor independencia.

La situación es vivida por ellos de diferente manera, unos pueden sortear sin mucha dificultad las pruebas que se les presentan, aprovechando las nuevas posibilidades a la vez que avanzan en sus estudios; hay otros para quienes resulta más difícil hacerlo, tanto que finalmente optan por abandonar la escuela, pero hay otros más, que dejaron de asistir a clases por realizar otras actividades en compañía de sus amigos, hasta que experimentaron una suerte de *turning point*, un cambio suscitado por un evento o una serie de eventos que los llevó a replantearse los estudios y a asumirlos con una nueva actitud. Todos cuentan

¹² Este apartado está basado fundamentalmente en un artículo (Guerrero, 2006) publicado en el número 29 del volumen XI de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

que el bachillerato significó para ellos un valioso aprendizaje: aprendieron a ser responsables.

...sí, hacerme más responsable, te digo, la escuela, lo que me dejó (se refiere al CCH) es de que, lo que hagas ahorita lo vas a pagar después (expira fuerte) entonces me hice responsable, porque sé lo que ya cuesta no entrar a tus materias y tener que pagarlas después [...] y que también el venir a estudiar una materia no es fácil, no es fácil (Javier, Plantel Sur).

En este apartado he querido detenerme en la forma en que un grupo de estudiantes experimentó este proceso. Sus experiencias permiten observar un recorrido que va del alejamiento de la vida académica a un retorno que reconoce un nuevo significado para los estudios. El asunto que llamó mi atención en esta transición está relacionado con un patrón que al parecer se repite entre cierto tipo de estudiantes: un ingreso lleno de expectativas positivas y una situación detonante (una clase aburrida, la acción injusta de un profesor, una evaluación arbitraria, la impuntualidad o inasistencia de un profesor, entre otras), un alejamiento de la vida académica —no de la escuela— en compañía del grupo de pares, y una especie de retorno signado por la revaloración del trabajo académico y una reconstitución de la identidad como estudiantes en el marco de una intención de futuro. De esta situación emerge un significado atribuido a los estudios de bachillerato que promete ser particularmente importante para la vida de los jóvenes: el ejercicio de la libertad con responsabilidad.

Los estudiantes en los que he observado este patrón tienen trayectorias parecidas, vivenciaron transiciones similares y experimentaron en un momento de su experiencia en la escuela una especie de *turning point* o podríamos decir que adquirieron conciencia del valor de los estudios y con ello reanudaron su actividad escolar, rehabilitándose como estudiantes.

Es importante señalar que se trata de jóvenes que habían obtenido un alto rendimiento en su trayectoria escolar, como lo son en general los estudiantes que ingresan al CCH. Los jóvenes que entrevisté concluyeron la secundaria con 8.5 de promedio, 80% de ellos jamás reprobó una asignatura y muy pocos¹³ utilizaron más de tres años para concluir sus estudios de secundaria. Algunos, como Alejandro, César, Andrea y Javier, son repetidores en el bachillerato, que no están

¹³ Se trata de tres de 68 casos.

estrictamente inscritos en sexto semestre, pues adeudan materias de semestres anteriores y cursan su cuarto o quinto año de bachillerato.¹⁴ Otros, como Danae y Elisa, están repitiendo el nivel, estuvieron matriculados en otros bachilleratos de los que desertaron y, al igual que Julio, quien estuvo inscrito en el CCH, volvieron a presentar el examen único y se encuentran cursando los estudios de nuevo.¹⁵ Finalmente, hay algunos, como Mary, que hasta el momento es sólo una alumna irregular y se encuentra dentro del tiempo permitido para concluir el bachillerato.

Es difícil pensar que existe “el caso perfecto” que explica e ilustra de manera aséptica un patrón de conducta. Las entrevistas que realicé se desarrollaron de manera flexible, de modo que los estudiantes tuvieron la libertad de desarrollar unos aspectos más que otros; aunque en general observé el mismo patrón, cada caso le imprimía diversos matices. En algunas ocasiones se mostraban aspectos particularmente ilustrativos de un atributo, en otras de otro. Sin embargo, Javier, un estudiante repetidor que realizó sus estudios en el CCH Sur, aporta la mayor cantidad de elementos que permiten observar con mayor nitidez el proceso. En lo siguiente, me basaré en el caso de Javier para explicar este patrón de conducta, sin restarle voz a otros estudiantes que también pueden iluminar algún ángulo en particular.

En congruencia con el enfoque de curso de vida, reitero algunos aspectos de las trayectorias escolares de estos estudiantes y los rasgos de su transición por el bachillerato para dar marco a la forma en que experimentan una especie de *turning point* que da un giro a su existencia escolar y sienta las bases de un nuevo significado para el bachillerato.

El caso de Javier

Javier es un muchacho de 19 años que cursa de nuevo el sexto semestre en el turno vespertino del CCH en el plantel Sur. Tiene como experiencia laboral ha-

¹⁴ Cuando hablo de que cursan su cuarto o quinto año de bachillerato me refiero a que han invertido cuatro o cinco años en sus estudios en este nivel. No debe confundirse con la denominación utilizada por la Escuela Nacional Preparatoria, donde el cuarto año de preparatoria se refiere al primer año de estudios en el nivel, el quinto al segundo y el sexto al tercero.

¹⁵ Se trata de una situación anómala. Seguramente, tanto Julio como Danae (quien estuvo inscrita en la Escuela Nacional Preparatoria) tendrán problemas académico-administrativos, pues contarán con dos números de cuenta en la Universidad.

ber trabajado en un banco atendiendo la línea telefónica. El principal sostén de la familia es su padre, quien es joyero, y su mamá se dedica al hogar. Su familia se compone de siete personas: cinco hermanos (incluido él), su padre y su madre. Es el penúltimo hijo, vive con sus padres y tres hermanos más. Sus padres lograron estudios hasta la secundaria y tiene un hermano mayor que estudió bachillerato incompleto con “una carrera corta en computación”.

La trayectoria escolar

En primaria “siempre era de cuadros de honor”, de “diplomas de primer lugar y todo eso”. Estudió su secundaria en tres años, en una institución privada donde obtuvo un promedio de 8.7 sin reprobado ninguna asignatura, aunque dejó de ser de cuadros de honor y diplomas.

En el bachillerato reprobó 21 asignaturas, de las cuales ya aprobó 18, ahora sólo le restan tres más por acreditar. A pesar de haber adeudado materias,¹⁶ en el primer año de bachillerato obtuvo un promedio de 8.3, en el segundo año de 8 y en las asignaturas correspondientes al tercer año mantiene un promedio de 7.7. Dado el número de materias que reprobó, tuvo que utilizar tiempo extra para concluir el bachillerato. Al momento de la entrevista estaba en su quinto año de estudios en el CCH.

La transición: un ingreso lleno de expectativas positivas

Javier, junto con otros “buenos estudiantes en la secundaria”, experimentó un tránsito sinuoso en el bachillerato: ingresó con muchas expectativas positivas, haber ingresado al bachillerato universitario representó una particular emoción: logró inscribirse en la opción que él eligió, una escuela en la que se sentía “más libre”; “sin tanta gente [...] encima de mí, que me [dijera]: ‘haz esto, haz el otro, haz esto, haz el otro’”. Una opción en la que “tenía la oportunidad de decir todas esas cosas, de buscar espacios donde desarrollarte, para poder hablar de lo que tú sientas, de lo que piensas...”.

Además, el gusto también se mezcló con el orgullo, pues fue el primer miembro de su familia que logró ingresar a través del examen único a un bachillera-

¹⁶ En la UNAM el promedio en los estudios se calcula en función de las asignaturas aprobadas.

to público reconocido: "...cuando yo hice mi examen para entrar a la prepa y me quedé [...] fue como que el orgullo de la familia '¡ayyy! ¡Se quedó! ¡...en el examen!, ¡...en la primera que hizo!, ¡y en la escuela!, ¡y ya entró!' y todo eso". Sus hermanos habían intentado por varias ocasiones ingresar pero, víctimas del examen único y frente a la imposibilidad de aprobarlo, su padre se vio obligado a pagar colegiaturas en instituciones privadas.

Una situación detonante

En el caso de Javier, el detonador fue una clase aburrida, que sumada a la invitación de amigos para realizar actividades más atractivas, el reconocimiento de su nuevo estatus con mayor autonomía y la confianza en que podría aprobar la materia por vías más justas, fueron los ingredientes de un coctel que saboreó durante los siguientes cinco semestres.

...al final del semestre [el primero] ya no iba casi a mi materia de Historia [...] porque el maestro no la hacía [...], mi maestro era muy callado, llegaba así con su cara de sueño [...] inclusive le decían "el dormimundo" porque hablaba bien lento, bien quedito. Baja el volumen de la voz, [...] y no le entendíamos bien su forma de dar la materia porque [...] tú hacías todo lo posible, todo lo posible por hacerlo bien; llevar acetatos, proyección de diapositivas, o sea, todo lo que fuera para hacer una exposición muy bien, [...] con él las exposiciones o exámenes siempre eran mal, siempre salíamos mal. Entonces ya al final como que ya me empezó a desmotivar ese tipo de cosas y ya casi no iba [...] entonces empecé [a reprobar] con esta materia...

Para Javier, reprobar una asignatura por primera ocasión a lo largo de toda su trayectoria escolar fue un evento preocupante, al grado de que la aprobó en la primera oportunidad a través de un examen extraordinario. Sin embargo, la experiencia de haberla aprobado en examen extraordinario también iluminó una nueva perspectiva de sus posibilidades:

...en segundo semestre pues me llevé (reprobé) esas dos materias, pero también ya me llevé así, ya me llegó la mentalidad de "bueno, pues las debo, ahorita todavía tengo mucho tiempo, tengo hasta tres años para poder meter esos

extras,¹⁷ ¿para qué me ando preocupando en meterlos y luego sacarlos? ...o en recursamiento o en un sabatino puedo”, entonces las dejé (en tono rotundo).

En este contexto se fragua una amalgama en la que las invitaciones del grupo de amigos, recién configurado en la escuela, en un entorno abierto a las decisiones propias —fuera de toda sanción inmediata— y con un imaginario recién constituido en el que se revelan una diversidad de posibilidades para reparar la no acreditación permite decidir sin tanto problema, por intentar nuevas experiencias que no siempre armonizan con la actividad académica:

...al final conoces a tus amigos y todo eso, ...luego también [me] decía: “bueno, pues ya soy un poquito libre, déjame aprovechar esto, yo sé que luego la saco, luego la saco, luego la saco”, y fue un va y vino, la primer materia ya al final del semestre ya no iba [...] pero inclusive luego que la reprobé me fui al extraordinario y lo pasé así: luego, luego. El segundo semestre ya fue de..., reprobé, me parece dos materias: otra vez Historia [...] con el mismo maestro...

En el tercer y cuarto semestres Javier reprobó nueve de las 12 asignaturas comprendidas en el ciclo escolar, mientras que en quinto y sexto semestres —que corresponden al último año de bachillerato— también reprobó nueve de 14 asignaturas.

Entre los estudiantes que identifiqué con este patrón, los motivos se diversifican (una clase aburrida, una calificación injusta, la impuntualidad de los profesores), en una mezcla de contextos de mayor libertad donde los pares adquieren particular importancia.

Diversos autores han documentado la importancia que el grupo de pares adquiere como parte de la experiencia escolar de los estudiantes (Dubet y Martuccelli, 1998; Edwards *et al.*, 1995; Hargreaves, 1978; Guerra y Guerrero, 2004; Guerrero, 2000, entre otros). Este grupo de jóvenes no escapa a la norma. Javier lo reconoce:

...ya en tercer semestre yo soy ¡hijole!, yo soy así como que muy..., con la gente soy bien apegado, con mis amigos...

¹⁷ Se refiere a exámenes extraordinarios.

...me di cuenta durante ese tiempo que sí, los amigos influyen más o menos dentro de mi desempeño en la escuela...

...me juntaba con mis amigos de allá, de afuera, y me quedaba todo el tiempo con ellos y entonces mis otras materias..., pues sí, nada más iba a las que o me caía bien el maestro o me gustaba cómo daba su clase y todo eso.

El alejamiento de la vida académica implicó en la mayoría de los casos una serie de actividades en compañía del grupo de pares, enfrascados en diversas ocupaciones que en el momento resultaron más atractivas que las clases: “ir al cine”, ir a “las canchas”, “a la casa de alguien”, “platicar”, “la convivencia”, “echar relajo”. Este abandono de las clases para realizar otras actividades en compañía de los pares se desarrolla en un contexto temporal particular. La relación con el tiempo se modifica, las acciones se realizan como si se perdiera la noción del paso del tiempo:

Se me fue el tiempo muy rápido, yo decía: “no, no, de aquí a tres años, de aquí a que salga de aquí, tengo mucho tiempo”, pero cuál, ya cuando volteé ya me veía con 17 materias encima y ya estaba en mi sexto semestre, ya no las podía sacar así de rápido; entonces, sí se me fue el tiempo muy rápido...

Quizás el problema se deba a que estos jóvenes experimentan una transición importante. Cuando experimentamos una transición, un cambio en nuestra ruta, nuestra relación con el tiempo se transforma, enfocamos de manera particular el presente y, aunque pasado y futuro no se desvanecen —de hecho, están siempre presentes—, se eclipsan frente a la inmediatez, sucumben a las exigencias del momento. Por otra parte, quizá también hasta ese entonces no ha madurado aún el proyecto personal que oriente sus acciones.

El turning point, cambios en el curso de vida

La noción de *turning point* refiere a momentos cruciales en la vida, momentos especialmente significativos de cambio que pueden o no ser favorables, que aluden a determinadas circunstancias o eventos y que producen modificaciones en la dirección del curso de vida (Elder *et al.*, 2003 *cit. pos* Blanco y Pacheco, 2003), por ejemplo, la noticia de que se padece una enfermedad de difícil curación que

puede modificar el curso de nuestra vida habitual o, en el caso de los estudiantes de bachillerato, una experiencia que los confronte con un futuro no deseado. Como es de suponerse, el *turning point* no irrumpe mecánicamente de la emergencia de eventos adversos o favorables, involucra también los efectos de una profunda reflexión.

La noción de *turning point* es afín a otras que han surgido en estas épocas en las que se sufre de una intensa necesidad por encontrar sentido a la existencia. El concepto de resiliencia, por ejemplo, aunque se remite más bien a la capacidad o competencia de la persona para enfrentar la adversidad (Cyrulnik, 2003; Manciaux, 2001), comparte con el de *turning point* la idea de un cambio en el curso de la vida. Se valora, por lo general, este cambio como positivo y se reconoce, además, que ha nacido de un posicionamiento de la persona como sujeto.

Por su parte, la noción de *trajectory* —cercana a la de *turning point*— refiere a un proceso de desorden social y a un proceso de sufrimiento severo, que tiene consecuencias tanto en la biografía de las personas y sus identidades como en sus interacciones sociales. En un proceso de *trajectory* se convoca a un cierto sentido de destino que obliga a ver a las personas como controladas por fuerzas externas, ajenas a ellas, y a cuyas influencias no sucumben del todo, reconstruyen la situación presente de vida, echan atrás expectativas de futuro y movilizan reinterpretaciones del curso de vida (Riemann y Schütze, 1991: 338). Al igual que en la noción de *turning point*, se apela a transformaciones en el proceso biográfico, es decir, a cambios en el curso de la vida, en los que la persona tuvo una participación activa.

En el caso de Javier, una serie de eventos se conjugaron para que se modificara el curso de su vida en la escuela y se restableciera como estudiante, asumiendo el trabajo académico con nuevas actitudes y restaurando ciertas dimensiones de su identidad estudiantil con miras a un futuro deseado. Por una parte, su familia sufrió los embates de una crisis económica que hacía cada vez más difícil obtener los recursos necesarios para solventar los gastos que exigía su permanencia en la escuela:

...me empecé a sentir culpable de lo que hice, de no entrar a las materias y de desobligarme y de pensar en frío, porque [hubo] problemas de dinero en mi familia y yo decía: “híjole, es que mi papá consigue no sé cómo el dinero para yo venirme a la escuela y yo vengo a nada más entrar a una clase y todavía a ponerme mis moños y decir: ‘no, no me gusta como da la clase el maestro ¡no,

no entro!” [...] Cuando llegaba a mi casa y veía los problemas y todo eso, ¡ayyy hijo!, “es que mira, ahorita te doy nada más 20 pesos”, ¿no? “porque no tengo más para el pasaje” (imitando la voz de alguno de los padres), y yo decía: “¡hí-jole!, o sea, ¿cómo le digo? y ¿qué hago?”

A la vez, el hecho de saberse el primero y único de su familia que consiguió un lugar en una escuela pública muy demandada, a la que infructuosamente sus hermanos y primos hicieron solicitudes, le planteaba un panorama complejo. Su padre tuvo que hacer frente a los gastos de colegiaturas en escuelas privadas para que finalmente sus hermanos abandonaran los estudios, a él apuntaban las expectativas de la familia:

...como que se me cargó otra vez la responsabilidad, porque en mi casa [...] las esperanzas ya estaban como que plantadas en mí. Entonces ya tenía la presión de que yo fui el primero que entró a una prepa luego, luego en el primer examen, y tengo que acabarla porque mis demás hermanos no la acabaron, entonces por eso no, eso era lo que no me dejaba tirar todo por la borda y decir: “no, ya no voy, ya no voy”.

En ese entonces algunos de sus compañeros y amigos ingresaron a la universidad, y le platicaron las actividades de bienvenida que sus facultades les habían organizado y en las que participaban y le mostraban orgullosos su nueva credencial; mientras, él se sentía deprimido, inútil e improductivo. Por aquella época decidió entrar a trabajar, a la vez que aprobaba las materias que podía preparar en ese periodo. La experiencia de solicitar trabajo y desarrollar una actividad que le agotaba sirvió de acicate para enfrentar con mayor decisión los estudios.

...en verdad vas a un trabajo y luego son trabajos que no tienen nada que ver con la carrera, pero ya te piden que estés estudiando dos o tres semestres de licenciatura, entonces sí le sufrí para encontrar un trabajo, en verdad, que no fuera tan matado y todo eso, pues ya tienes la experiencia de que en los trabajos no te aceptan si no tienes un estudio así, y siempre: “pues estudia, porque va a ser para ti”.

Todos estos elementos se conjugaron para que asumiera con determinación y coraje la decisión de retomar los estudios y dedicarse de lleno a acreditar las asignaturas que adeudaba:

...a finales de quinto y principios de sexto ¿para qué?, ya estaba diciendo: “no, pues ya sé que me voy a quedar otro año más, pero ¡tengo que aprovechar! y ¡lo tengo que aprovechar!, ¡lo tengo que aprovechar!” [...] Y pues lo aproveché: saqué 14 materias, pero me faltaron tres todavía.

El *turning point* en otros casos

En otros casos, el *turning point* se presenta con diversos matices: con Mary (plantel Sur) se conjugó con el momento en el que, al sufrir un accidente que la mantuvo inválida por algunos meses, reflexiona sobre su situación escolar; Alejandro (plantel Oriente) había pensado irse con un primo a Estados Unidos, tiempo después se enteró de la difícil situación que enfrentó su primo por una crisis económica; Elisa (plantel Sur), estando deprimida por haber desertado de la vocacional, recibe el consejo de un hermano; Julio (plantel Sur) se percató del entusiasmo de su hermano (recién ingresado al CCH), quien a su vez le compartió la riqueza de su nuevo ambiente; Víctor (plantel Oriente) miró a un grupo de meseros que asiduamente van a los videojuegos en los que trabaja como encargado y se cuestionó sobre la posibilidad de que su vida sea como la de ellos.

Como ya se señaló, la noción de *turning point* refiere a coyunturas vitales insertas en momentos particularmente reveladores en los que se produce un giro o sesgo en la trayectoria vital. No obstante, estas modificaciones en el curso de vida no pueden desvincularse de los procesos reflexivos ajenos a la configuración de proyectos de vida que preparan un futuro posible. Estos proyectos constituyen una forma de imaginarse a sí mismo bajo un horizonte problematizado. En el caso de Javier, como en otros, su proyecto es un asomo a la vida a la que aspira, un trazo solidario con el tipo de persona que desearía ser.

Es difícil precisar en dónde termina un proyecto y desde dónde se emprende su realización, por ello no se puede desvincular el proyecto vital del *timing*, es decir, el momento en el cual suceden las cosas en la vida de una persona. En el caso de Javier, fueron varios los ingredientes que participaron en el surgimiento de esta especie de *turning point* articulado al proyecto que se reveló a partir de

un proceso reflexivo, acuñado en el fondo de un cuestionamiento: “¿cómo le voy a hacer?, ¿cómo me voy a quedar así de entre tantos, así, yo, sin haber estudiado ni nada?” (Javier, plantel Sur). En el caso de Danae, la reflexión incluía también a sus padres: “¿pues qué les voy a decir?, ¿qué cuentas les voy a dar?” (Danae, plantel Oriente); Elisa decía “¡ay!, ¡qué va a ser de mi vida! (Elisa, plantel Sur); Alejandro: “¿qué va a ser de mí después?” (Alejandro, plantel Oriente).

Esta reflexión, nacida en algunos casos del temor de verse formando parte del gran ejército de excluidos indefensos, en otros del deseo de crecer bajo la tutela de un proyecto, les llevó a tomar nuevas decisiones: comprometerse con los estudios. Por ejemplo, Danae cuenta que desde que entró al CCH (después de haber reprobado en la preparatoria):

...si tenía tiempo, así, entre clases, si tenía tarea, me iba a la biblioteca a investigar, y me regresaba a mi clase, si acaso comía, a lo mejor, había muchas veces que no comía, ya llegaba a mi casa, hacía mi tarea y hasta dormir (Danae, plantel Oriente).

El compromiso implica valorar las posibilidades y operar una serie de acciones previas que lo lleven a buen puerto.

...mi prioridad sí es seguir estudiando y sacar mi carrera [...] pero, sí, también me pongo a pensar en que hay que ser realistas, y no nada más es de que quiero estudiar y ya voy a entrar luego, luego. Tengo que pasar primero las materias que debo, luego ver si puedo entrar a la carrera que quiero, y si no, ¿cómo le voy a hacer para pagármela?, entonces sí está así como que..., no está confuso, pero sí está medio complicado, ¿cómo le voy a hacer?, pero sí sé lo que quiero, sí sé que quiero estudiar mi carrera, quiero estudiar cine y, dentro de lo que cabe, en un futuro no muy lejano, quisiera hacer una película o cortometraje, o algo así (Javier, plantel Sur).

Nuevos significados para el bachillerato: la libertad con responsabilidad

Si bien muchos estudiantes reconocen y valoran positivamente la libertad que traen consigo los estudios de bachillerato, y aun más en esta institución, al pare-

cer en este grupo de estudiantes la expresión adquiere mayor fuerza en tanto que, a través del ejercicio de la libertad, adquirieron responsabilidad.

El aprendizaje más significativo que recibió Javier durante sus estudios de bachillerato consistió precisamente en eso: hacerse responsable:

...sí, todas estas experiencias me sirvieron para hacerme más responsable; aparte de conocimientos que, bueno [...], todas las materias pues sí te sirven mucho, pero a mí me sirvió [...] yo siento que me sirvió mucho, mucho, mucho [...] me sirve mucho porque... ¡híjole!, fue una época en la que me hice responsable [...], me sirvió mucho porque sí me hice responsable (Javier, plantel Sur).

El hecho de que hayan reprobado varias materias y de que hayan tenido que invertir un año más para acreditarlas parece haberlos llevado a un diálogo interno en el que definieron su posición frente al compromiso de hacerse cargo de su propia formación, al ejercicio de la libertad, conscientes de la responsabilidad que conlleva. De acuerdo con Hernández (2007: 477-478), podría decirse que se han desatado procesos de maduración como un crecimiento en el que los estudiantes afirman su autonomía y capacidad para dirigir su desarrollo académico y su vida personal. La madurez se define como resultado de una capacidad reflexiva interna que permite definir prioridades y responsabilidades frente al dilema de decidir entre ceder a lo que se antoja como más agradable o placentero, o bien, decidir hacia un compromiso con el trabajo académico. La definición autónoma de prioridades expresa la elección por ciertos valores y reafirma un sentido de la identidad como estudiante.

Algunas reflexiones finales

En general, los estudiantes que participaron en este estudio coincidieron en señalar que la transición de la secundaria al bachillerato constituyó una experiencia signada por cambios. Todo tránsito involucra posibilidades de pérdida o ganancia: se producen transiciones con logros en unas posiciones frente a otras en las que se experimentan pérdidas o retrocesos. A la vez, algunas transiciones son paso obligado, mientras que otras no lo son.

Sin duda, los cambios más notables se refieren a la flexibilidad que observan en los estudios de bachillerato —especialmente en el CCH— frente a la rigi-

dez de los de secundaria: la ausencia de prefectos, la posibilidad de asistir o no a las clases, el desuso del uniforme escolar y la posibilidad de realizar actividades antes sancionadas (por ejemplo, fumar), entre otras. Todas estas posibilidades se mostraron asociadas con la libertad, que es el concepto más ampliamente referido y valorado por los estudiantes entrevistados.

Un segundo asunto que aparece con frecuencia apunta al ambiente escolar, en el que destaca la presencia de “muchacha nueva”, que abre al recién llegado la posibilidad de conocer formas inéditas de mirar el mundo y de compartir la propia. El reconocimiento de esta “gente nueva” cobra particular importancia en el significado que los estudiantes atribuyen al bachillerato como espacio de vida juvenil.

Los procesos de subjetivación también se producen en el ámbito académico, por ejemplo, en la autonomía frente a las responsabilidades escolares (entrar o no a clases, entregar o no tareas) y en la libertad para elaborar trabajos y tareas que expresen posiciones personales adquiridas a través de la lectura, la investigación, el estudio o la discusión en clase.

Considero, junto con Dubet y Martuccelli (1998), que los estudiantes de bachillerato son, a la vez, estudiantes y jóvenes, y como tales aprenden a crecer en todas las dimensiones posibles de su experiencia vital, pues tienen una vida dentro y fuera de la escuela: las amistades y los amores, los entusiasmos y las heridas, los fracasos y los éxitos, participan en la formación de los individuos en la misma medida en que lo hacen los aprendizajes escolares. Son ellos, los mismos jóvenes, los encargados de administrar todas estas dimensiones de una experiencia que se transforma a medida que libran las etapas de su formación. El estudiante “es también un joven a quien se le reconoce cierta autonomía en la organización de su vida, en sus elecciones, sus gustos y sus relaciones” (Dubet y Martuccelli 1998: 316).

Para comprender los alcances de los procesos formativos que se generan en la escuela, se debe mirar con atención cómo se construye la subjetividad de los individuos en ella. Según los hallazgos de nuestra línea de investigación, los estudiantes de bachillerato establecen la relación entre la libertad y la responsabilidad: tienen la libertad de ocuparse en actividades juveniles, o bien, realizar sus actividades académicas. El aprender a hacer uso de su libertad es algo que les lleva tiempo e involucra una capacidad reflexiva sobre los efectos de sus acciones. La experiencia escolar en el bachillerato implica un crecimiento en todas

las dimensiones de su experiencia de vida y no se reduce sólo a la formación académica.

Finalmente, he querido ilustrar, a través de la experiencia de Javier y sus compañeros, que la responsabilidad se aprende en el ejercicio de la libertad y exige reconocer el compromiso personal en las consecuencias, como dice Dubar (2000: 205): “Aprender de la experiencia puede definirse provisionalmente como una contra escuela: las pruebas primero y las lecciones después”.

CAPÍTULO V

AMISTAD Y NOVIAZGO EN EL BACHILLERATO¹

Joaquín Hernández González

El bachillerato es uno de los momentos en que los jóvenes establecen nuevas relaciones sociales y afectivas; hacen recorridos a escuelas más alejadas de sus vecindarios, conocen a otros jóvenes diferentes y tienen la libertad para dedicarse a múltiples actividades, entre las cuales destacan aquellas realizadas con amigos y con el otro género.

En este capítulo describiré las relaciones de amistad y noviazgo que desarrollan los jóvenes como afinidades electivas, destacando los vínculos sociales que recrea y las relaciones afectivas como vínculos socioemocionales y morales. La amistad y las relaciones afectivas son un encuentro con el otro, en el que se generan aprendizajes sobre el sí mismo y se recrean los vínculos sociales que constituyen las identidades de los jóvenes.

El trabajo etnográfico para esta investigación (Hernández, 2007) se realizó durante el ciclo 2005 y 2006 en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), plantel Sur, de la Universidad Nacional Autónoma de México, plantel que cuenta con un gran terreno donde se construyó en desniveles. Los desniveles fueron aprovechados al construir edificios de dos plantas y conectarlos por corredores, sembrando una cuadrícula. Además, tiene una amplia biblioteca, un edificio de cómputo, tres edificios con laboratorios, varias canchas deportivas y un gimnasio, área de comida rápida y cafetería, salas de audiovisual, un jardín del arte

¹ El capítulo se basa en Joaquín Hernández (2007). “La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales”, tesis de doctorado, DIE-Cinvestav. Posteriormente se publicó como libro (Hernández, 2008) por la Universidad Pedagógica Nacional.

para exposiciones y dos explanadas. Las aulas cuentan con un par de pizarrones y una iluminación amplia, así como mesas y sillas móviles que se pueden organizar de distintas formas para propiciar el intercambio y discusión en las clases. Los múltiples espacios públicos y los servicios disponibles hacen de este plantel un lugar agradable y estimulante para el estudio. Los distintos espacios que cuentan con intersecciones y una amplia disponibilidad de bardas, bancas y jardineras lo hacen un lugar que propicia el intercambio social.

En este contexto realicé diez observaciones no participantes y diez entrevistas individuales, así como cuatro grupales en espacios públicos que cuentan con jardineras, unas bardas pequeñas para sentarse y la sombra de árboles, como la explanada principal y la que está al lado de la Dirección del plantel. La mayor parte de las observaciones y entrevistas fueron hechas entre las 12 y las 16 horas, que es el horario del cambio de turno, de esta manera se entrevistó a estudiantes de ambos turnos.

Formación de la identidad y la relación con los otros

La identidad personal es un proceso continuo que se va adaptando y que se improvisa a lo largo de la vida, pero que mantiene su coherencia a partir de los relatos que elaboramos acerca de nosotros mismos (Ricoeur, 1996). Los procesos identitarios consisten en un interjuego entre las prácticas y discursos sociales —en este caso de relación con los otros como amigos o novias— en que participa el individuo, así como en la elaboración que realiza de sus experiencias como una internalización de las voces sociales y los significados puestos en juego. En la medida que el individuo participa en las distintas actividades que conforman un ámbito de experiencia, las comprende de una forma más completa y también entiende su actuación dentro de las mismas. Lo externo se convierte en interno y conforma lo subjetivo del individuo (Holland *et al.*, 1998).

La formación de la identidad tiene un carácter abierto en tanto las actividades y participación de los individuos en las mismas se modifican continuamente. De esta manera, la identidad se construye en la participación social, sea en grupos o comunidades, y se internaliza como capacidades para actuar y hablar de las prácticas sociales (Bruner, 1997; Wenger, 2000). El manejo de las actividades y los usos del lenguaje, en ciertos ámbitos sociales, dan cuenta de la identidad asumida por los individuos y permite comprender la forma en que ellos dan sentido a su experiencia.

La relación con los otros es un ámbito de experiencia en el que participan los estudiantes y genera formas de ser un amigo y de relacionarse afectivamente. La participación en actividades con compañeros y con el otro género permite explorar distintas experiencias y significados sobre la amistad y las relaciones afectivas. El conocimiento del otro facilita el conocimiento del sí mismo, en tanto que la revisión conjunta de experiencias permite explorar sus formas de sentir y pensar, además de relacionarlas con las propias. El sentido subjetivo acerca de la amistad y las relaciones afectivas se traducen en un otro significativo, en la interiorización de una voz distinta que el individuo orchestra, junto con otras, para conformar su propia voz o identidad personal (Hernández, 2008).

El propósito de este capítulo es describir los significados que los estudiantes manejan sobre la amistad y las relaciones afectivas, y la forma como son interiorizados como parte de su identidad.

Las afinidades electivas: la amistad

La amistad es un vínculo social altamente apreciado en distintas sociedades. A diferencia de las relaciones familiares, las amistades se escogen de manera voluntaria y permiten conocer a otras personas y ámbitos de la experiencia social. Pahl (2003) afirma que en la sociedad contemporánea, ante la crisis de la familia y la movilidad laboral, las relaciones de amistad adquieren cada vez mayor importancia. Considera que este cambio obedece a dos procesos: por un lado, los amigos se hacen cargo de diversas tareas, deberes y funciones sociales que antes cumplían los familiares, como ayudar en situaciones de enfermedad; por el otro, observa una revalorización del significado de un amigo íntimo o muy apreciado, de tal manera que incluso se tiende a juzgar la calidad de las relaciones con nuestros parientes sobre la base del ideal superior de los amigos.

A la vez, el establecimiento de las relaciones de amistad intensas es una característica de la juventud. Las amistades juveniles funcionan como un puente que le permite al joven establecer relaciones externas al núcleo familiar y conocer otros ámbitos de la vida social e, incluso, desarrollar una socialidad en los grupos de amigos y las culturas juveniles (McLeod, 1998; San Antonio, 2006). Las amistades y los grupos de amigos adquieren una importancia fundamental para los jóvenes. En el campo de la psicología evolutiva se considera que los adolescentes se vuelven dependientes de las opiniones de los demás y, en consecuencia, los grupos de amigos adquieren una gran importancia (Delval, 1994; Coleman, 1985;

Brown, 2004). En cambio, desde una visión sociológica, la cuestión de la amistad se remite a la socialización dentro de las culturas juveniles y la adopción de gustos o estilos afines.

Guerra y Guerrero (2004) afirman que los estudiantes destacan, como parte de lo significativo del bachillerato, las relaciones de amistad y la importancia que tienen durante sus estudios.

En mi trabajo de campo observé la multiplicidad de actividades que los estudiantes realizan juntos, sea en parejas o grupos combinados de ambos géneros, las cuales denotan la importancia de las relaciones sociales que mantienen. En la explanada del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur, es común observar a los estudiantes conviviendo y ocupados en distintas actividades. Encontré también que los estudiantes platican el tema de la amistad con mucha facilidad y gusto. Esta facilidad lo hace aparecer como una experiencia importante en su vida. En las entrevistas grupales, los estudiantes expresan significados similares en los que parece no importar el semestre cursado, pero sí se observan algunos matices por el género de pertenencia (Hernández, 2008).

Los estudiantes muestran un discurso muy elaborado acerca de la amistad y los distintos vínculos que son recreados en la misma. La amistad es una elección que conlleva una relación de intimidad y confianza. Los amigos comparten afinidades y se influyen mutuamente y, en algún momento, llegan a parecer ante otros como muy semejantes.

No es lo mismo tener compañeros que amigos

En el bachillerato, los estudiantes realizan diferentes actividades y pasan juntos muchas horas en la escuela. Las actividades que realizan son, por un lado, las que forman parte del currículo del CCH, como los tiempos en el aula, pero también el trabajo en equipos para hacer investigaciones documentales o tareas y, por el otro, las de tipo juvenil, que conducen a desarrollar una socialidad, como platicar, descansar, divertirse o comer.

Al cambiar en cada semestre la composición del grupo, los estudiantes se involucran con diferentes personas en sus cursos y, a lo largo de los semestres, tienen muchos conocidos y amigos de otros grupos. Diana, una estudiante de cuarto semestre, comenta:

...vas haciendo amistades en cada año y después te encuentras a los compañeros del otro ciclo escolar y no, pues, ya todos se saludan y [...] de esa manera se van haciendo más amigos, y ya cuando vienes a terminar, pues ya conoces a toda la escuela.

En las entrevistas los estudiantes formulan una distinción entre los amigos como compañeros y los amigos “cercanos”. Ana María, del sexto semestre, afirma que en la escuela:

...la mayor parte de la gente [que conoces] son relaciones sociales, porque [...] te cambian cada semestre de salón y de grupos, entonces más que nada son relaciones sociales. En cambio, amigos..., en sí que puedes tener [son] como cinco a lo mucho... [pues] no a toda esa gente le puedes explicar lo que sientes.

Ella hace la distinción a partir del establecimiento de una relación de confianza en la que sea posible expresar a otra persona lo que uno siente.

El término “amigo” es usado para referirse tanto a un compañero como al mejor amigo o amiga íntima. Los compañeros son aquellos con quienes puedes compartir el trabajo escolar, pláticas sobre diferentes temas, gustos semejantes en la forma de vestir, la diversión, pero no una cercanía para expresar los sentimientos o saber que alguien te comprende.² La descripción de las actividades realizadas con los compañeros puede ayudarnos a comprender mejor su significado.

La comunicación con amigos y amigas del otro género

Los estudiantes pasan mucho tiempo conviviendo en grupos mixtos y menos en grupos de un solo género. En estos grupos mixtos existe mucho contacto físico, como abrazos y cercanía, además de pláticas colectivas o bromas entre todos. Aunque también existen grupos mayoritarios de hombres y una o dos mujeres, o bien, grupos de mujeres que pasaban largos ratos juntas y, ocasionalmente, llegaba algún varón y ellas cambiaban de tema. Para los fines de esta investiga-

² Es interesante notar cómo las distinciones hechas por los estudiantes entre los amigos para disfrutar, por utilidad o conveniencia y los cercanos o íntimos, también fueron hechas por Aristóteles en su *Ética Nicomáquea*. La permanencia de estas distinciones es un argumento a favor de la importancia de la amistad íntima a lo largo de la historia.

ción, decidí que otro tema relevante acerca de la amistad era conocer las preferencias entre tener amigos o amigas del otro género. Algunas estudiantes que entrevisté hicieron alusión a que, en cierto momento de su amistad en grupos de amigas, se daban relaciones de comparación y competencia. Así, por ejemplo, unas estudiantes del cuarto semestre comentaron:

Myrna: Pues yo creo que un amigo funciona mejor siendo del sexo opuesto, porque las amigas son, a veces, medias..., todas viboreamos, todas chismeamos..., en cambio un hombre te permite conocer más de ellos, no te critica, puedes saber qué piensan, cómo son, etc. (risas).

Bety: No [hay] la misma confianza, no, pero conoces más a fondo a los hombres y yo creo que tienen más cosas que aconsejar, porque nosotras nada más nos viboreamos, todas nos echamos con todo...

Myrna: Como dice Bety, todas las mujeres se juzgan y un hombre no se fija tanto en cómo vienes, qué traes, qué te combina, qué no te combina, te habla por lo que tú eres y no por lo que traes [puesto].

Estas estudiantes consideran que con los amigos no sufren una crítica continua de su apariencia y pueden encontrar consejos, además de conocer un poco más acerca de cómo son ellos en tanto género. Las estudiantes resaltan un aspecto negativo de la convivencia entre mujeres: las críticas y competencia entre ellas (el “viboreo”), lo cual puede desgastar una amistad.

De manera similar, algunos estudiantes a quienes les pregunté sobre esta cuestión respondieron: “Con las amigas como que me siento más abierto a expresar mis cosas, lo que siento; también ellas sienten esa confianza conmigo (Luís E.)”. Él reconoce la facilidad de las mujeres para establecer una relación de confianza, de tal manera que le resulta más fácil expresar sus sentimientos (cosas), y de manera recíproca. Saúl, del quinto semestre, afirma:

Un amigo hombre, mmm, ¿cómo te explico?, o sea, puedes hablar con él de todo... a una amiga mujer le confías más las cosas que a un hombre, o sea..., ella siempre te va a apoyar..., siempre una amiga te va a apoyar estés bien, estés mal..., pero como que las mujeres son más comprensibles (*sic*) y entonces son más chidas.

Saúl destaca el apoyo y comprensión de sus amigas, le resulta fácil establecer una relación de confianza con ellas.

Aunque, desde el punto de vista femenino la interacción con un compañero también puede tener inconvenientes. Andrea, del tercer semestre, dice:

Andrea: Aunque con un hombre sí tienes que guardar un poco de distancia.

Entrevistador: ¿Por qué?

Andrea: Porque si haces un movimiento en falso, se pueden “dar alas”, ¿no? Se pueden ilusionar, o pueden malinterpretar.

Ella continúa comentando acerca de que los hombres pueden pensar que trata de ligárselos (“tirarles la onda”) y luego vienen los malentendidos y los distanciamientos.

La amistad entre los géneros resulta apreciada por las dos partes, aunque los motivos sean diferentes. Los estudiantes aprecian la comprensión de las mujeres y se sienten en confianza para expresarles sus sentimientos, aunque entre los varones haya una confianza para hablar de todo. En tanto, las estudiantes aprecian que los hombres no hagan comentarios negativos ante su arreglo, la posibilidad de conocerlos como género y tener un consejo.

Los significados de la amistad

Durante el tiempo que utilicé para realizar observaciones, me di cuenta de que en la puerta de acceso principal había cartulinas con felicitaciones a amigos(as) por ser el día de su cumpleaños. Las cartulinas, de colores llamativos, contenían el mensaje de felicitación con letras fluorescentes y dibujos de flores, corazones o estrellas. Estas características ornamentales parecen más de tipo femenino y, en algún momento, le pregunté a unos estudiantes de la explanada quiénes las elaboraban y ellos dijeron que sus compañeras. Entre los diferentes mensajes, me llamó la atención el siguiente:

Los amigos no nacen, se hacen, una amistad verdadera nunca se improvisa, se teje con el tiempo y con todo lo pequeño que luego se hace grande con el paso cómplice del viento, con sencillez y sinceridad, pocas veces podemos decir que tenemos una gran amiga como tú, feliz cumple Alicia, Grupo 112. Atentamente tu tía.

(El cartel era de color rosa con una muñeca dibujada).

En este mensaje se presentan varios de los significados que tiene la amistad para los estudiantes: como una relación elegida (hecha) y unos lazos tejidos en el tiempo, con detalles, sencillez y sinceridad. Las ideas expresadas en este mensaje acerca de la amistad, junto con otras expresiones que analizaré enseguida, la hacen parecer una agregación de significados que se presentan en distintas formas, de acuerdo con las experiencias en la escuela.

Los significados de la amistad son una configuración en la cual aparecen varios núcleos de significado entrelazados y que pueden dar lugar a distintas imágenes, dependiendo de alguna característica de la misma que se destaque, razón por la cual es difícil formular una categorización fija o una jerarquía entre las mismas. La idea de amistad entre los estudiantes guarda una correspondencia estrecha con la forma fluida de la vida juvenil y adaptable a los contextos en que la viven. No obstante, es posible elaborar una descripción de los significados de la amistad y la manera en que se relaciona con los marcos morales (véase el capítulo siguiente) puestos en juego por los estudiantes. Es conveniente mencionar que la moralidad que identificamos es de tipo práctica, y se caracteriza por el tipo de vínculos establecidos y la fuerza de los acuerdos implícitos.

Atención y cuidado. La atención y el cuidado se refieren a que la amistad forma vínculos en los que se asume una capacidad de responder ante las necesidades del amigo y, en una u otra forma, estos vínculos se renuevan con el trato en la misma. La amistad es un vínculo que requiere atención hacia el otro y un cuidado para mantenerla a lo largo del tiempo. Veamos distintos aspectos de este significado.

Victoria, estudiante del sexto semestre, dice:

...pues [los amigos] son esas personas que siempre están ahí contigo cuando los necesito y que yo estoy con ellos cuando me necesitan, que en las buenas y en las malas siempre estamos ahí.

La disponibilidad para responder a las necesidades de los amigos y su reciprocidad aparecen como significados centrales. Esta disponibilidad se conjunta con la atención que le damos al amigo, de tal manera que podamos estar cerca cuando lo requiere.

De manera semejante, Andrea considera que una amistad es algo que:

...pues sí, [se trata de] construir..., que los dos vamos fortaleciendo, [cuidando] de no salir con tonterías... , procuro dar todo por esa amistad..., estando segura de que es recíproco.

Aparece el significado de un vínculo que requiere un cuidado, evitar lastimarlo con algo indebido. En la amistad uno puede dar lo que tiene a un amigo y esperar que sea recíproco. Andrea continúa:

...y pues en una amistad [...] tienes que saber qué pasa dentro de la otra persona, pues si la otra persona sabe que hay dentro de mí, pues eso lo aprecio, ¿no?

El que estemos atentos al amigo nos puede ayudar a saber su estado de ánimo y si tiene algún problema. La cercanía entre los amigos permite establecer una empatía con sus expresiones faciales y saber qué le está pasando. Los estudiantes cuentan con un significado de la amistad como un vínculo de cuidado, no basta con la simple compañía, que demanda atención y un cuidado continuo.

Confianza y apoyo. La amistad es un núcleo de significados entrelazados en una relación de confianza y apoyo. En las entrevistas, los estudiantes plantearon de distintas maneras cuando uno se muestra tal como es:

...lo que es ella y tú le muestres lo que eres [tú]. Esto conlleva [...] muchos sentimientos, comunicación y realmente..., bueno..., más que nada confianza en esa persona. [Además, que] puedas contar con [el amigo] y te escuche, y mis locuras no lo alejen (Nina, cuarto semestre).

El significado de la amistad gira en torno a la confianza y el mostrar los sentimientos, lo cual involucra una comunicación y el ser reconocido como otra persona. La confianza y la capacidad de expresar a un amigo lo que uno siente incorpora un sentido de mostrarse sin fingir ni ocultar lo que uno es. El reconocimiento como un semejante, con su propia individualidad, abre la posibilidad de intercambiar sentimientos e ideas de un modo igualitario y, también, apoyarse mutuamente.

Manuel, del sexto semestre, considera que en la amistad puedes platicar de tus problemas: “yo sé que hay confianza, porque luego no pasa [que] al rato lo va a estar divulgando, sé que lo que le dije a él, ahí se va a quedar”. El establecimien-

to de esta confianza conlleva una discreción para no comentar cosas personales del amigo. El uso de la discreción aparece como un acuerdo en la acción que mantiene la amistad y, si se revela algo privado del amigo, puede llevar a replantear la relación amistosa o romperla.

Lucía, una estudiante del quinto semestre, afirma que los amigos:

...son así como... otro pilar básico, que hay cosas que no puedes compartir con tu familia, por ciertas circunstancias, y entonces pues ahí están los amigos para ayudarte..., son como un apoyo, para que te ayuden y tú les ayudes.

La amistad como una experiencia conlleva una capacidad expresiva y de confianza, los amigos comparten sus sentimientos e ideas de manera completa y abierta. La amistad es compartir lo que uno es y siente, inclusive en situaciones difíciles. También sirve para contar con alguien que entienda dichas situaciones y te apoye. La confianza es un acuerdo en la acción que mantiene y fortalece una amistad. Schütz (1974) considera que en la interacción, más que la consideración de principios universales, hay acuerdos construidos en la práctica y revocables en la misma. Los acuerdos en la acción conllevan el manejo de ciertos valores éticos existentes como tales en el mundo cultural pero que, al actuar, son apropiados por los estudiantes.

Escuchar y aconsejar. Al amigo puedes contarle tus problemas. Él te escucha y te aconseja cómo enfrentarlos. Betty, estudiante del quinto semestre, considera que un amigo:

...es alguien que te escucha y que te sabe orientar cuando tienes algún problema..., que si hiciste algo mal te lo diga..., te dicen tus verdades, aunque a veces duele.

En una relación de amistad, se escucha al amigo y se le comprende, al examinar juntos su situación, e incluso se toma una posición moral ante un problema y se le hace ver que una acción no fue correcta. El decir sus verdades implica una cercanía y tratar de comprender una situación, sin engañarse, aunque sea difícil para el amigo.

Nina, del cuarto semestre, considera que un amigo:

...trata de darte soluciones [acerca de] cómo deben de hacerse las cosas, nunca te va a dar un consejo que te llegue a lastimar, sino que te va a dar opiniones buenas para ti.

Nina destaca la naturaleza moral de las soluciones y la actitud positiva hacia el amigo, cuidarlo y no lastimarlo. Aunque también el aconsejar puede tener un matiz valorativo, en palabras de Juan, del quinto semestre, un amigo “te apoya en todos los buenos y los malos momentos, y también [te hace] críticas constructivas”. El hacer críticas constructivas parece ser también una capacidad para comprender una situación y proponer acciones que hagan reflexionar al amigo, aunque sólo a él le corresponda decidir el curso de acción, así como asumir sus consecuencias.

Apertura a otras ideas. La apertura a otras formas de pensar es otro núcleo de significados de la amistad. En efecto, los estudiantes aprenden a expresar sus ideas y a conocer otras maneras de pensar en las pláticas con los amigos.

Rubén, estudiante del sexto semestre, considera que entre sus amigos:

...todos tenemos diferentes formas de pensar y es lo que nos ha hecho grandes a todos..., nos une [el que] compartimos ciertos puntos de vista..., ya no nos hacemos tan cerrados..., y vas aprendiendo cosas que tú no sabías y vas creciendo con ellos.

En la amistad, además de las afinidades, pueden existir distintas formas de pensar que facilitan el intercambio de ideas al expresarlas en un clima de confianza. La diversidad de formas de pensar enriquece las experiencias de vida de los estudiantes, haciéndolos crecer juntos.³

Lucía, estudiante del quinto semestre, afirma que con sus amigos se da:

...como un intercambio de ideas [...] te abre una pequeña o varias pequeñas cosas que tú desconoces [...] Por poner un ejemplo: qué son los cómics, te abre ese mundo, que te guste o que te enseñe qué son los juegos de rol..., este, un autor..., o cosas así.

³ También Weiss *et al.* (2008) destacaron la apertura a diferentes formas de pensar dentro de la vida juvenil en estudiantes de distintos bachilleratos.

El intercambio de ideas lleva a compartir gustos y reforzar las afinidades al elegir a los amigos. Las pláticas e intercambios amistosos aparecen aquí como un espacio para compartir ideas y desarrollar las afinidades que conformarán una forma de ser joven, una identidad como amigos. Es importante destacar cómo la amistad facilita el intercambio de experiencias y el crecimiento intelectual de los amigos, volverse más abiertos al mundo. En mi opinión, aparece aquí un significado cognitivo de la amistad como apertura de formas de pensar e intercambio de identificaciones con el mundo simbólico, de elaborar con el otro distintos sentidos de las experiencias platicadas.

Socialidad, amistad y formación de la identidad

El bachillerato del CCH fomenta diversas actividades de estudio y, con ello, la posibilidad de relaciones de compañerismo y de amistad. Además, ofrece sitios abiertos, como la explanada, para la convivencia. La importancia de la amistad entre compañeros se destaca por la posibilidad de interactuar en un plano de igualdad en las actividades escolares pero, sobre todo, en la convivencia cotidiana en los sitios abiertos, como la explanada, las canchas o las jardineras.

El ambiente juvenil adquiere un sentido de socialidad amplia en ciertos momentos del día, cuando se da el cambio de turno y especialmente los viernes, o cuando se da un evento cultural, como un concierto de rock o función de danza. Los estudiantes se juntan en la explanada en grupos de tamaños variables, realizan diversas actividades, aparecen los grupos juveniles (fresas, droguers, cubos, darks) y las pláticas adquieren un nivel de murmullo creciente, desafiado por algún grito o saludo efusivo.

Las actividades principales se entretajan y, de repente, algunos estudiantes tocan unos tambores, o se escucha música, y unas parejas bailan, mientras que otros comienzan a tomar unos tragos de alcohol, se dedican a vender dulces o pedir dinero para ir a una fiesta. En varias observaciones, sentí un ambiente sumamente relajado y un acompasamiento entre las actividades sin que hubiera molestia entre ellos, pero con brotes de relajo y alegría súbitos, de tal manera que daba la impresión de un festival instantáneo con una regulación dispersa de otras actividades. En breve, se llega a sentir el disfrute de “estar juntos” y salir de la escuela... permaneciendo en ella. La socialidad como un proceso de flujo de energía social, que depende de rituales colectivos y permite ver y ser observado por los otros, como una comunidad emocional y fuente de identificaciones en cuan-

to sentidos, valoraciones y proyectos de vida, pero también de recuerdos colectivos de un momento de la propia existencia (Maffessoli, 2004).

La posibilidad de conocer este contexto de socialidad fomenta la interacción social entre los géneros y el conocimiento de distintas formas de vivir la juventud. Esta socialidad dinamiza la organización social, le da fluidez y propicia una interacción de manera horizontal. Los individuos actúan en consonancia con los grupos y al ritmo de las reuniones amplias de personas. Se genera una atmósfera juvenil de convivencia, proximidad y facilidad de encuentros, libertad para mostrar otros aspectos del sí mismo y acceder a otras formas del ser joven (culturas juveniles), lo cual es un proceso básico en la conformación de una identidad de joven “ceceachero”.

Los estudiantes tienen, dentro de la escuela, un espacio para ser jóvenes y establecer contacto con otros jóvenes, de una manera intensa y olvidándose de sus tareas escolares. La experiencia de la socialidad, vivida dentro de la escuela, conlleva un sentimiento de pertenencia, como el haber vivido ciertos momentos con los amigos en un lugar, de compartir con otros una identidad.⁴ En efecto, esta socialidad dará lugar a recuerdos y anécdotas que son retomadas en las pláticas cotidianas. En la medida en que estos acontecimientos son objeto de pláticas y una memoria compartida, se transforman en un objeto de reflexión conjunta que destaca ciertos aspectos de la identidad de los participantes, suaviza los momentos duros o de confrontación y tiñe los recuerdos con un aspecto luminoso. La reflexividad se puede aliar con la narrativa y llegar a una idealización de los recuerdos, en la cual los caracteres de los participantes y acontecimientos se transforman, resultando en recuerdos iluminadores de un momento de la existencia.

La socialidad funciona como un contexto que acoge diversas interacciones de los compañeros y amigos, no sólo colectivas. En este sentido, las relaciones de amistad pueden reformarse y nutrirse de los sucesos vividos en los reventones, fiestas o conciertos a los que asisten los amigos. Las pláticas repetidas dan lugar a conocimientos compartidos, la compañía cotidiana se vuelve amistad cercana y las experiencias se elaboran como narraciones. En el marco de la socialidad, los estudiantes tienen acceso al otro y a la diversidad de voces que lo conforman,

⁴ Hamm y Faircloth (2005) coinciden en la importancia de los sentimientos de pertenencia a una escuela y su base en las relaciones interpersonales como la amistad.

estableciendo identificaciones con estas formas de ser joven y conformando una voz propia, su identidad personal.⁵

La amistad aparece como el compartir experiencias, más allá de la mera compañía, aparece como una afinidad elegida (Goethe, *Las afinidades electivas*). Los amigos realizan una elección del amigo, sea por afinidad o complementariedad, y comienzan a compartir sus actividades y experiencias, de tal modo que uno conoce al amigo y, simultáneamente, llega a conocerse mejor a sí mismo. Alberoni (1998) afirma que la amistad es una filigrana de encuentros entre individuos distintos, pero que se tratan como iguales, encuentros que enriquecen la relación y en los que se reconoce la autenticidad del amigo. El mostrarse como uno es, con la mezcla de sus sentimientos y pensamientos, de sus defectos y cualidades o de sus contradicciones, abre la posibilidad de realizar un intercambio de experiencias e identificaciones, formar identidades junto con el otro. Los estudiantes desarrollan aún más su capacidad expresiva, al mostrarse ante el otro y darle un sentido compartido a sus experiencias.

La amistad forja un vínculo que facilita el crecer juntos, tanto en la expresión de sus gustos y sentimientos como en su pensamiento y su valoración del mundo sociocultural. El crecer juntos tiene un doble sentido: primero en cuanto a cultivar una amistad como un estar al pendiente del amigo, conocer sus gustos y las cosas que le pueden molestar. El segundo sentido se refiere al proceso de convivir en un tiempo y en determinados sucesos, compartir recuerdos, actualizar la vida en los reencuentros, de tal manera que se mantenga el intercambio. La identidad de un individuo es personal, pero se construye en experiencias compartidas, tanto en las sedimentaciones pasadas como en los proyectos por realizar (Ricoeur, 1996). Los vínculos formados en la juventud anticipan los vínculos sociales en la vida adulta.

Los vínculos que se establecen en la amistad son recíprocos y promueven un buscar lo que sea mejor para el amigo. El bienestar del amigo se procura en la cercanía para alegrarse juntos o compartir una pena, en la capacidad de aprender de la experiencia y reflexionarla de acuerdo con su momento y situación social. El apoyo y cuidado del amigo es algo que requiere un trabajo y se traduce en la renovación de la amistad, en una forma desinteresada. La reciprocidad y esti-

⁵ Holland *et al.* (1998) afirman que las identificaciones consisten en un vínculo emocional fuerte entre los individuos y figuras o aspectos del mundo cultural. La manera en que los individuos llegan a estas identificaciones, por supuesto, requiere de una participación en unas prácticas y el manejo del discurso que le da sentido.

ma del amigo son vínculos primarios de la amistad que pueden extenderse a las demás relaciones sociales de los individuos. Estas características de la amistad se pueden identificar desde la antigüedad clásica y se mantienen vigentes hasta hoy (Savater, 1996). La amistad, al ser una relación en la que se forman vínculos y comparten valoraciones, tiene componentes éticos que describiré más adelante al hablar de los marcos morales.

Los estudiantes expresan también una serie de significados en la acción, como la confianza o el estar al pendiente del amigo, que indican su cualidad de ser un trabajo continuo, más que concepciones o principios abstractos.⁶ La renovación de estos acuerdos en la acción es lo que define la cercanía y duración de la amistad, la necesidad de cuidarla y hacerla crecer.

La amistad da lugar a una empatía entre los amigos, como una capacidad para comprender su mundo a la vez que le mostramos lo que es significativo para nosotros. En las pláticas entre amigos, descubrimos partes del mundo sociocultural que luego nos apropiamos.

En las descripciones acerca de la amistad y sus significados, los estudiantes enuncian un discurso en el que se pueden identificar dos marcos morales. En la amistad entre compañeros destacan el sentir y el estar juntos: de convivir en grupos de distinto tamaño y participar en diferentes acontecimientos de manera horizontal; la experiencia del “cotorreo” como el compartir saberes, juegos y diversión, así como el conocimiento del otro género. El discurso moral del estar juntos es el disfrute del presente y lo emotivo, de sentir la energía del colectivo y dejarse llevar por la diversión o el espectáculo que generan ellos mismos. La socialidad amplia da lugar a vivencias que se disfrutan y un sentido del presente como central, en la medida que son platicadas y compartidas estas vivencias se convierten en experiencias y en memoria colectiva.

La amistad íntima tiene su propio discurso moral que se expresa como un crecer juntos. La multiplicidad de experiencias que conforman una vida y su intercambio en los encuentros amistosos permite el establecimiento de vínculos (como la reciprocidad y el apoyo) y de acuerdos en la acción que permiten su renovación (como el cuidado y atención al amigo). En el crecer juntos existen componentes morales que se articulan en relación con un mostrarse de manera completa ante el otro (confianza), de revelar las cualidades y defectos como

⁶ Los significados de la amistad en cuanto a confianza, intimidad y apoyo aquí descritos son distintos a los valores aristotélicos abstractos de lo bueno, lo bello y lo racional.

persona, comprender y expresar los sentimientos, tener una apertura a otras ideas acerca del mundo y compartir valoraciones y posiciones acerca de los acontecimientos vividos, así como el reflexionar junto con otro los sucesos cotidianos y los planes futuros. El amigo es un otro que al conocerlo me permite conocerme a mí mismo. El desarrollo o profundización en ciertas capacidades del sí mismo se expanden al cultivar relaciones de amistad. En las relaciones de amistad se reconforma la identidad personal y se reconstruyen vínculos sociales. La identidad se nutre de otra voz significativa: la del cuidado y el crecer juntos en un mundo que se descubre de manera conjunta.

Las elecciones afectivas: el noviazgo y las variantes

Una buena parte de los estudiantes participan de la experiencia del noviazgo durante el bachillerato, sea por su involucramiento activo o de manera indirecta por las situaciones observadas y pláticas con sus compañeros. El análisis que presento de los significados del noviazgo parte de una descripción del contexto de socialidad y la atmósfera afectiva que se genera entre ambos géneros, en la que se observa una carga de acercamientos y contactos que fluye de manera horizontal, así como la interacción entre los distintos grupos de estudiantes abre oportunidades de conocimiento y encuentros. Las relaciones de compañerismo y amistad entre los estudiantes permiten identificar a los prospectos e iniciar un acercamiento que puede transformarse en una relación afectiva.

El desarrollo del noviazgo genera un espacio social y cultural de la pareja, y una redefinición de sus relaciones con los compañeros, pero sobre todo una exploración de los sentimientos y pensamientos sobre el sí mismo, al entrar en una relación de confianza, intimidad y apasionamiento con el otro. Los misterios de la sexualidad se comienzan a explorar de manera práctica y se prefiguran los sentidos de las relaciones de pareja. Existe una vinculación fuerte entre las relaciones de noviazgo, el amor y el ejercicio de la sexualidad que se presentará en el siguiente capítulo de este libro; aquí formularé algunas ideas iniciales.

Atmósfera afectiva y horizontalidad en el trato

A lo largo de las observaciones que realicé, pude constatar una atmósfera afectiva en las diversas actividades que realizan los estudiantes. Ellos se reúnen en pequeños grupos o parejas en los corredores, bardas o jardineras y conviven de

manera cálida y tolerante. Es común observar expresiones de afecto, como abrazos y diferentes contactos corporales entre ambos géneros, o juegos de contacto físico entre los varones que, incluso, pueden incluir a algunas de sus compañeras. La atmósfera afectiva se anuncia desde los saludos con las expresiones de gusto dibujadas en los rostros, los distintos tipos de abrazos, las pláticas animadas, los juegos, los abrazos y besos ligeros hasta extremos. Los momentos de una expresión desatada de esta atmósfera se dan en la explanada, hacia el mediodía y media tarde de los viernes, cuando se reúnen muchos estudiantes y aparecen los distintos grupos juveniles que se desbordan en la música, el baile y la diversión festiva.

En el grupo escolar los diferentes subgrupos que lo conforman conviven y realizan sus actividades sin mayor problema, estas actividades son una oportunidad para interactuar entre los subgrupos o de manera individual. De una u otra forma, los estudiantes llegan a conocer los nombres de sus compañeros(as) y pueden entablar una plática escolar o amistosa.

Las estudiantes que muestran renuencia a interactuar y se juntan sólo con su subgrupo se les conoce como “mamonas” y los otros estudiantes tienden a evitarlas. Ana María, estudiante del sexto semestre, comenta:

Muchas personas dicen que soy mamona, pero muy su opinión (risa), pero no, de hecho si tú me hablas chido, tienes la misma contestación..., yo creo lo que a mí me faltó fue salirme de este grupito, así como que empezar a buscar otros grupos en los cuales desenvolverme.

En tanto que aquellas estudiantes que saludan a medio mundo y están dispuestas a platicar con cualquiera que se les acerca se les llama “buena onda”. Existe, al parecer, una creencia compartida entre los estudiantes acerca de que todos son iguales y nadie es más que otro como estudiantes, es decir, hay la postulación de una regla implícita acerca de la horizontalidad en los intercambios.

Contactos y encuentros

La atmósfera afectiva se genera en torno a la interacción entre los géneros. Maffesoli (2004) señala que la socialidad se expresa en un buscar el contacto y cercanía con el otro; como veremos, los contactos entre los géneros también aparecen como una forma de mostrar el compañerismo y cercanía afectiva.

El saludo con un beso en la mejilla y un abrazo es muy común entre compañeros de distinto género, mientras que el saludo de mano o con un gesto se da entre conocidos o entre compañeros. Una vez presentados, entre los estudiantes de distinto género tiende a predominar el beso y, a veces, el abrazo. Cuando interactúan simplemente están sentados y la distancia entre ambos géneros es mínima o casi inexistente. El contacto corporal es una constante entre los compañeros de distinto género y un marco para el vivir juntos de muchas experiencias de la vida juvenil. Enrique, un estudiante del sexto semestre, hace la observación de que los abrazos entre compañeros de distinto género son frecuentes, que hay un sentimiento “en el aire, se siente más que nada (risa) el amor, el amor entre... todos”. Este sentimiento de afecto envuelve las interacciones como una cálida atmósfera. La calidez en el trato puede dar lugar a un cambio de los comportamientos y hacerlos más cercanos, desvaneciendo las distancias entre los géneros y los grupos de estudiantes, aunque sólo sea en el nivel de un compañerismo igualitario.

En la explanada, las estudiantes tienden a abrazarse y caminar juntas, incluso, algunas tomadas de la mano. Las estudiantes se tocan el cuerpo, los brazos, la cara o se acarician el pelo durante sus frecuentes pláticas. En tanto que los estudiantes tienen un contacto corporal más brusco, encimándose, abrazándose o de plano golpeándose. La brusquedad en sus contactos se transforma en una actitud dócil ante los contactos iniciados por las estudiantes:

Así, por ejemplo, cuando juegan a “hacer caballito” a una de sus compañeras, ellos se acercan o se acomodan para que la estudiante se suba a sus espaldas, se abraza a su cuello y luego la pasean un rato, sin usar sus brazos para sostenerla de los muslos. Las estudiantes pasean colgadas del cuello de sus compañeros.

Ellos no se propan en estos contactos, ellos no las tocan con las manos en los muslos o glúteos directamente, pero las sienten con otras partes de su cuerpo, al menos cuando no se ha pasado a otra relación más cercana.

Los contactos frecuentes y la expresión de los afectos de manera no verbal constituyen una forma de interacción entre los géneros en esta escuela. La presencia cada vez más numerosa y en múltiples actividades del género femenino ha dado pie a una expresividad mayor del afecto y una calidez en los contactos cotidianos. También conviene resaltar la actitud receptiva de los estudiantes y su participación gustosa en los contactos. A reserva de indagar en estas formas de

interacción social entre los géneros, considero que el propio contexto escolar lo potencia y genera una atmósfera cálida en las interacciones estudiantiles.

La expresión abierta de los afectos es un marco sociocultural en el que los estudiantes exploran el comportamiento del otro género, ya sea al participar en actividades conjuntas, al platicar acerca de sus formas de ser o al conocer al otro género de forma cercana. La manera en que los estudiantes participan en el manejo de los afectos, junto con la simbolización que añade el lenguaje a los mismos, enriquecen su vida interna y valoriza lo que sienten.

Existe una línea oscilante de los contactos corporales entre los que se dan los compañeros y los erotizados de un prospecto. En la medida que las relaciones de compañerismo y amistad se desarrollan, los estudiantes aprenden a identificar esta línea oscilante y colocarse del lado que prefieren en ese momento. Una forma de apreciar esta línea oscilante en los afectos es el análisis de los abrazos. En tanto que la forma de abrazar indica la cercanía afectiva y, ocasionalmente, la oportunidad de mostrar un interés amoroso. A lo largo del trabajo de campo, observé con detalle los abrazos entre los dos géneros. Sin ánimo de postular un esquema de clasificación, es posible identificar varias características de los mismos que delatan un continuo que va de lo amistoso a lo erótico.

Observé un saludo de compañeros cuando los estudiantes se dan un beso en la mejilla y ella toca el hombro de él o su brazo, y viceversa, con un contacto corporal reducido y rápido. Existe otra variante del abrazo amistoso cuando se besan en la mejilla, se cruzan los brazos rodeando de lado el cuello y la espalda, y se da un contacto breve del torso entre ambos. El conocimiento mutuo y la cercanía pueden dar lugar a una tercera variante de abrazo, en la cual se cruzan ambos brazos sobre la espalda y existe un contacto de los torsos un poco más prolongado, un par de segundos, y un estrecharse con cierta fuerza.

Otro tipo de abrazo, más sensual, es cuando la estudiante coloca los brazos alrededor del cuello, él la abraza de la espalda y pega su cuerpo al de ella, hay una caricia en la espalda y se separan al cabo de tres o cinco segundos. Este es un abrazo completo que indica una mayor cercanía afectiva y placer compartido en el contacto, aunque también puede darse entre amigos cercanos.

Un abrazo más de pareja se da también cuando ella levanta los brazos alrededor de su cuello y él la toma de la cintura, o media espalda, acariciándose el cuello o el pecho y se dan un beso en la boca de varios segundos. Por último, observé algunos abrazos que lindan con un “medio faje”, en los cuales había múl-

tiples contactos de ambos, en el cuello, pecho o los glúteos, muchos besos intensos y caricias íntimas.

En la explanada, sentado en una jardinera, vi a mi lado, a una distancia que calculo de un metro, a una pareja que tendría cada uno 16 años de edad. Ella es menuda, besa suavemente a su novio. Ella está parada en medio de las piernas del novio, que está sentado. Ella lo besa en la boca con ternura y luego le sujeta el labio y se lo jala con los suyos, lo mira a los ojos y se ríen discretamente. Ella acerca su pecho a la cara de él, luego lo besa en la boca y en la frente, él le sonrío. Ahora ella levanta sus manos y rodea el contorno de su pecho, apretándolo con sus manos y destacándolo, luego él pone sus manos en los pechos de ella, apretándolos ligeramente. Volteo a verlos de frente y ella me mira un instante, baja las manos de él y lo besa, se sonríen entre sí, como si los hubiera observado en una caricia íntima, pero sin sentirse incómodos.

Aunque es conveniente apuntar también que, a veces, hay algunas chicas que se inquietan cuando observan besos y abrazos extremos. En una entrevista con Andrea, del tercer semestre, dijo:

Andrea: ...pero [se ven] por muchos lados, sí se ve así: ¡Ay, güey! Váyanse a otro lado ¿no? Sí hay mucha calentura.

Entrevistador: Pero, ¿qué has visto?

Andrea: Por ejemplo, aquí abajo (en el revolcadero, refiriéndose a un pequeño jardín rodeado de arbustos y con pasto cuidado) ya casi, casi están teniendo relaciones, ¿no?, ya están fajando, están..., o sea, ya no es un simple beso, ¿no?..., ya es algo más, y pues sí saca de onda, pero sí se da mucho aquí en el CCH.

Aunque Andrea se “saca de onda” con estos comportamientos extremos, los considera una parte de la vida estudiantil en ciertos lugares. Las parejas besándose de manera ligera o extrema son escenas comunes en algunas jardineras o rincones de las instalaciones. La presencia pública y esparcida de estas muestras de afecto y sensualidad es un aspecto notable de este contexto estudiantil. Los estudiantes parecen no prestarles mayor atención e, incluso, muestran una tolerancia hacia ellas cuando las observan. Es importante mencionar que estas parejas son una presencia reducida ante el enorme número de estudiantes ocupados en otras actividades.

Estas muestras de afecto señalan una ampliación de lo privado a lo público en dos sentidos. Primero, en cuanto a que el comportamiento afectuoso, o decla-

radamente erótico, pasa de un ámbito propio de la pareja en sitios privados a ser manifestado en uno abierto y público. Las muestras de afecto se incorporan como parte de la vida pública en ciertos lugares.⁷ El segundo sentido es en cuanto a que la presencia aceptada de estas muestras públicas de afecto dan forma a una opinión tolerante entre los estudiantes.⁸

Los estudiantes observan que es posible besarse públicamente y no se preocupan de un rechazo o de provocar malestar entre sus compañeros. La actitud tolerante hacia estas muestras de afecto propicia que las parejas se sientan seguras y puedan mostrar su afecto abiertamente.

Los acercamientos afectuosos/gustosos entre los estudiantes se generan de manera cotidiana a partir de las actividades escolares o de la dinámica establecida entre los subgrupos. Cuando un(a) estudiante identifica a otro que le resulta interesante o atractivo, se lleva a cabo una indagación acerca del mismo y se localiza en qué grupo escolar toma clase, su horario y nombre. Es común que el interesado(a) obtenga ayuda de sus compañeros y la búsqueda tenga como escenario de partida la explanada. Una mañana observé que un estudiante se acercó a una compañera y le dijo: “Pregúntale su nombre. Ándale, tú sí puedes”. Ella le respondió: “Bueno, sí” y se dirigió a un grupo de estudiantes, platicó un rato con otra compañera, regresó y le comentó algo a él que no pude escuchar, luego se alejaron.

Una vez ubicado, se busca una presentación por otra persona y se inicia una serie de encuentros casuales que pueden dar lugar a una relación de amistad después de algunas pláticas incidentales. Los encuentros pueden ser propiciados mediante una serie de “señales” no verbales que van desde los saludos y abrazos, las pláticas con los(as) compañeras acerca de alguien, el contacto visual mantenido y el esbozo de una expresión de agrado (“echar el perro”) y el “acercamiento” o cortejo.⁹ Enseguida presento una serie de descripciones breves acerca de la tarea de propiciar un acercamiento afectivo. Una forma de dar señales que lleven a un encuentro es por medio de las miradas, ya sea que uno se dé cuenta de ciertas miradas

⁷ Aunque Giddens (1995) considera que la sexualidad está ubicada en lo privado, pienso que en los entornos urbanos las muestras de afecto por medio de contactos se hacen de manera abierta cada vez más y lo privado e íntimo se lleva a discusiones públicas, como los *talk shows* en televisión.

⁸ Habermas (1990) plantea que la generación de una opinión pública, en el siglo XVIII, permitió tener un espacio público para discutir las relaciones entre las personas, la nueva subjetividad expresada en la novela, y no sólo las cuestiones políticas.

⁹ Me parece que ambos géneros utilizan diversas estrategias para acercarse y mostrar un interés como una actuación de su sí mismo en un encuentro (Goffman, 1981).

o trate de captar la mirada del otro. En uno de los corredores, observé la interacción entre unas estudiantes, una está de frente al pasillo, recargada en una barda y la otra de espaldas al pasillo, la primera comenta que acaba de pasar un estudiante. Él voltea a verlas y luego le mira el trasero a la segunda mientras esboza una sonrisa. Las dos estudiantes intercambian una mirada y sonríen como cómplices. Al parecer, las estudiantes se sintieron halagadas por llamar la atención de ese estudiante, no importando que “sólo” le viera el trasero a una de ellas. Puede ser que esta señal sea correspondida en un próximo encuentro con un saludo.

Por último, durante el trabajo de campo escuché pláticas entre las chicas acerca de los ojos de sus prospectos y la importancia de la mirada. En una observación en la explanada, vi cómo una estudiante delgada se quedó mirando a un estudiante alto que caminaba hacia la jardinera en que estamos sentados. Ella lo mira fijamente a los ojos con una expresión de gusto dibujada en su rostro, con una ligera sonrisa pronta a entregarse. Él no la voltea a ver, mira hacia el edificio detrás de nosotros y pasa apurado. Luego que pasa, ella dice: “Tiene bonitos ojos”, y sonrío, su compañera asiente con una sonrisa.

En otras observaciones, escuché pláticas parecidas entre las estudiantes. En una de ellas, una estudiante dijo: “Me gusta ver la forma en que miran los hombres, pues dice muchas cosas acerca de cómo son ellos”. La estudiante enuncia una distinción implícita entre los ojos y la mirada. En la mirada de las personas se expresan sus sentimientos y actitudes acerca de ciertos sucesos u objetos, en especial el interés de acercarse al otro.

Estos comentarios son importantes en tanto que las mujeres parecen interpretar con cierta facilidad/sensibilidad el significado de la mirada de los varones. En la mirada de ellos aparece la posibilidad de un encuentro pero, sobre todo, los sentimientos y deseos que puedan tener acerca de ellas. El significado cultural de la mirada es complejo, aquí destaco su significado como la identificación de un reconocimiento y la cercanía afectiva que denotan.¹⁰

Una parte importante de la formación sentimental de ambos géneros es el conocimiento e interpretación de las señales intercambiadas en los contactos corporales y la forma de las miradas. El poder de la mirada como un reconocimien-

¹⁰ El poder de las miradas ha sido un recurso utilizado en la literatura romántica como, por ejemplo, en el episodio de la lectura de poemas entre el seductor y la joven Cordelia (S. Kierkegaard, 1984, *Diario de un seductor*), así como un uso extenso en el lenguaje cinematográfico para indicar intenciones y vínculos entre los sujetos.

to del deseo del otro y el aprendizaje de sus códigos, la expresión de los sentimientos íntimos y la comunicación no verbal que posibilitan. Los estudiantes desarrollan un aprendizaje de capacidades expresivas de sus sentimientos (amistosos, tiernos) y deseos, participando en una multiplicidad de actividades con el otro género. Las actividades y conocimientos intercambiados permiten realizar simultáneamente una participación en las actividades afectivas y momentos de reflexión sobre los significados del comportamiento de ambos géneros. La forma de sentir y actuar del otro género es apropiada como una voz “susurrante y atractiva”, una voz que nos habla en la interacción cotidiana, pero que debemos aprender a saber qué nos dice. El aprendizaje de su codificación nos permitirá comprenderla y saber cómo actuar y qué sentir cuando iniciamos un acercamiento afectivo. La identidad de los estudiantes se enriquece con la incorporación de esta nueva voz, que adquiere tonos susurrantes y anticipa deseos amorosos.

Las relaciones afectivas: de chocolate, amigovios, frees, novios

Las relaciones afectivas que sostienen los estudiantes cubren un espectro amplio, desde los novios de chocolate hasta las relaciones formales. La amplitud del espectro nos indica grados distintos de cercanía y un aprendizaje de formas distintas de relacionarse afectivamente.

Los novios de chocolate. Estas primeras relaciones se caracterizan por un acercamiento afectivo-tierno y el compartir dulces experiencias, como ir a “tomar un helado” o caminar “tomados de la mano”. Ana, del tercer semestre, afirma que estas relaciones se dan sobre todo en la primaria y la secundaria, al ser las primeras relaciones afectivas: “[uno] no sabe ni qué hacer, ¿no? Es así de ¡ay! Toda tímida primero, pero tuve una relación de dos meses, sí estaba muy chida realmente (suspira y como que solloza), pero pues quién sabe..., es cuando aún somos inmaduros y no sabemos cómo tratar a la otra persona, ¿no?”. Es un aprendizaje complejo, pues es un primer ensayo de un vínculo afectivo fuera de la familia, llegando a establecer esas primeras elecciones afectivas de manera voluntaria y explorarlas junto con el otro.

Los amigovios. Es una relación combinada de amistad y momentos de cercanía afectiva. En esta relación se da una amistad y un conocimiento mutuo que se mezcla con episodios de abrazos y besos, sin un compromiso explícito. Miguel, un estudiante del sexto semestre, afirma que los amigovios “cuando se encuentran se abrazan, se besan, así como sí fueran novios, pero más que nada es...,

por decir así, es miedo a iniciar una relación acá en el CCH, que está el chavo teniendo una novia, [ella] teniendo un novio, ya se van a estar privando de ciertas amistades..., más o menos por eso”. Los amigovios parecen ser una forma de extender los acercamientos afectivos, como si fuera una relación de amigos cariñosos, que no interfiere con otras relaciones afectivas ni de amistad. Gerardo enuncia: “Sin embargo, al estar de amigos cariñosos, pues puedes estar con todos a la vez y, o sea, así como decimos: sí se puede, o en momentos podemos estar abrazándonos, podemos besarlas, depende también cómo sea la persona, ¿no?, pero pues sí, podemos estar con todos, así a la vez”. El compromiso de una relación de noviazgo se aligera y permite conocer a otras “amigas”. En algunos casos, la relación de amigovios puede incluir el contacto sexual, lo cual depende de la amiga.

Las relaciones por “calentura”. Estos noviazgos tienen una duración breve, dos o tres semanas, y resultan una “forma de dar rienda a la hormona”. Saúl considera que estas relaciones son más propias de los varones: “pues es el típico chavo calenturiento que quiere andar con una, con otra y con otra...”. Estas relaciones son la exploración de nuevas sensaciones y emociones enfocadas en lo sensual erótico, una manera de conocer y disfrutar el contacto corporal y, con suerte, de propiciar un contacto sexual. Aunque en las entrevistas ninguna estudiante admitió tener este tipo de relaciones, en cambio, algunas dejaban ver que pueden acceder a las mismas; una de las estudiantes dice: “igual y se te antoja un faje o [tener] una relación, pues, se da en el momento, ¿no?” (Magdalena, quinto semestre).

Los frees. Estas relaciones libres consisten en un estar juntos como novios o en una relación sexual pero por momentos, en una fiesta, borrachera, unas vacaciones o en ciertos ambientes. En una entrevista grupal:

Manuel: Muchas veces no es tu novia y le das un trato como si lo fuera, y no sólo es una, sino son varias.

Gabriel: Es como un acuerdo.

Luis Manuel: Es como un acuerdo sin hablarse, es decir, no somos novios, pero pues cuando estemos juntos chido y cuando no, pus tú estás por tu lado y yo por el mío.

El acuerdo implícito es mantener una relación libre, cada uno con sus actividades u otra relación, pero cuando lo quieren se comportan como novios. Parece haber un compromiso emocional mínimo. En efecto, Giovanni afirma que: “No hay sentimientos de por medio, puedes tener una relación con alguien sin tener

sentimientos así”. Luis Manuel reafirma: “Es más bien una relación sin sentimientos. Nada más lo carnal: abrazos, besos”. Giovanni: “A veces se puede incluir lo sexual, pero depende de la chava”. La discusión continúa entre ellos acerca de si es posible que se dé una relación cercana sin sentimientos, la conclusión, en voz de Gabriel, es: “A mí se me hace absurdo eso [de] sin sentimientos, porque de alguna u otra manera sientes”. En estas relaciones cuenta más la libertad de decidir con quién anda uno, sin mayor compromiso emocional.

Esta variedad de formas de relacionarse afectivamente amplía las opciones disponibles, lo cual no significa que no se dieran en otras épocas, sino que ahora son más aceptadas socialmente.¹¹ Aunque estas formas de relacionarse afectivamente se describen a partir de una entrevista a un grupo de estudiantes, se encuentran también en otras entrevistas o pláticas registradas de las estudiantes durante el trabajo de campo. El comportamiento afectivo de los jóvenes tiene opciones diversas y ellos se guían por distintas formas de concebir el amor y la moralidad. Aunque también estas opciones colocan a ambos géneros ante la necesidad de elegir una u otra, aprender cómo quieren relacionarse afectivamente y, en el mediano plazo, la generación de una capacidad reflexiva para establecerlas junto con el otro.

Los significados del noviazgo: vínculos afectivos, elecciones afectivas y el cultivo de una relación

Los significados del noviazgo son múltiples y, al parecer, están entretnejidos con las experiencias compartidas durante el enamoramiento y la formación de una pareja. Conforme los estudiantes pasan de un interés por una persona atractiva a entablar un noviazgo, viven y comparten una serie de experiencias que dan un primer significado al noviazgo, alrededor del cariño y compañía, y conforme la relación crece los significados se amplían y profundizan, al establecerse los vínculos de confianza y atención al otro.

Los significados del noviazgo aparecen como destellos brillantes que iluminan una parte del camino, pero dejan oscuro el siguiente tramo, por lo que es necesario aprender a conocer el camino, las veces que sean necesarias, y trazar

¹¹ Rodríguez (2003) hizo una revisión teórica acerca de la afectividad y la formación de la subjetividad e incorporó algunas interpretaciones interesantes acerca del comportamiento afectivo de los jóvenes y su manejo del cuerpo como su terreno primario.

nuestras propias rutas para recorrerlo. En este sentido, es interesante pensar estos significados como estaciones en un nuevo territorio, el amoroso, y describirlos como destellos que facilitan la orientación en este territorio.

El noviazgo aparece como una experiencia que no a todos les parece indispensable en su vida juvenil. Cecilia, estudiante del segundo semestre, afirma que “al menos, en mi caso, no es muy necesario, si llega pues está bien, y si no, yo creo que no es algo indispensable”. Aunque es obvio que si no se ha tenido una experiencia, difícilmente podemos decir algo de la misma, también es cierto que vivimos en un mundo socialmente constituido y vemos a las personas tomadas de la mano y enamoradas todos los días.

Relación de confianza y “apapacho”. El significado básico del noviazgo es el tener una relación de confianza junto con el apapacho. En una entrevista grupal con estudiantes del tercer semestre, se planteaba que:

Aldo: Yo creo que son muy padres [los noviazgos], porque tienes compañía, tienes alguien que te apapache, alguien con quien platicar, no estás solo.

Alejandra: Bueno, también porque no te sientes solo y tienes a otra persona... que le puedes expresar más cosas, más sentimientos.

Platicar con otra persona tus cosas personales involucra una relación de confianza, de tal manera que le puedes mostrar lo que sientes y piensas. El contar con alguien que te apapache y acompañe va más allá de lo que se puede compartir con un amigo(a).

Sacar la “calentura”. Otro significado del noviazgo es como un medio para desfogar la “calentura” juvenil. Eriseo, del sexto semestre, comenta que conoció a compañeros que “muchas veces por andar de caliente, bueno, yo tengo esa teoría, muchas veces empiezas con una chava por estar de caliente, por esa calentura...” Luis Manuel (interviene sonriendo): “Pubertad”.

Los estudiantes aprenden rápidamente que una forma de conseguir el beso y el apapacho es llegarle a una compañera (pedirle que sea su novia). El buscar un noviazgo para satisfacer su “calentura” es una forma de lidiar con las urgencias del cuerpo en esta edad. Aunque uno puede quedarse atrapado en este tipo de relaciones, también puede allanar el paso a una práctica de la sexualidad.

Cariño compartido, confianza, reciprocidad y cuidado del otro. El significado central del noviazgo es establecer una relación de cariño compartido, con-

fianza y cuidado del otro. En varias entrevistas aparecen entretnejidos estos significados y lo que representan en cuanto a construir una relación de pareja.

Nayeli, del quinto semestre, considera que en su noviazgo tiene:

...una persona especial con la que compartes gran parte de tu vida, ciertas cosas que a lo mejor no compartirías con otra persona y con él sientes la necesidad de decirlo, y lo elemental, sentir un cariño que sea compartido y recíproco..., a un novio le platicas y te cuenta, o sea, compartes.

El hecho de enunciar que se trata de una persona especial nos indica un enamoramiento, una persona con la cual puedes compartir casi todo y existe un cariño recíproco. La reciprocidad en los sentimientos es una forma de ser junto con el otro, sentir que el amor es recíproco.

Una parte importante del enamoramiento es conocer al otro y lo que se comparte, el sentir que uno puede abrirse al otro e identificar las afinidades que los hagan ser una pareja (Alberoni, 2004). La autenticidad de lo que se muestra del sí mismo al otro y las identificaciones cruzadas hacen un efecto de encantamiento por lo que se encuentra en el otro. El enamoramiento parece consistir en una identificación de las características del otro y su ajuste a mi deseo.

Manuel considera que en su relación actual:

...ella me apoya, [a veces me dice]: “tienes mucha tarea, ah, pues va, yo te ayudo”, y yo igual trato de ayudarla, no sé, son relaciones más serias, más estables y ya, si no duran, pues ni modo.

El apoyo recíproco en una relación de noviazgo ayuda a que funcione con cierto balance, le da estabilidad en un compromiso mutuo.

Por su parte, Josué, estudiante del sexto semestre, considera que:

...igual el sentimiento de amor, pero desde el punto de vista de pareja, ¿no?... la confianza, el apoyo en todos los aspectos, ¿no?, familiares, escolares, pues a veces ella me echa la mano con tareas..., me cuida, me ha ayudado en pedos económicos también, [cuando] no tengo ni un quinto para venir aquí a la escuela [...] Cuando me voy a caer, son las manos que me detienen, vaya.

Él destaca el amor en la pareja y el apoyo que se recibe de múltiples maneras, las manos que lo sostienen y cuidan. La atención y el cuidado aparecen aquí como núcleo de una relación amorosa que puede ser cambiante en los apoyos, pero recíproca en los vínculos.

Yolanda, del sexto semestre, dice que el noviazgo:

...es como un ensayo antes de que te cases, empiezas a ensayar qué es lo que te gusta de una persona, qué es lo que buscas, entonces ya vas viendo qué es lo que quieres para cuando decidas estar con alguien ya, a largo plazo.

En una relación de noviazgo, los estudiantes pueden explorar las afinidades y lo que quieren de una relación, es una autoexploración de sí mismos y del otro para saber qué tan afines pueden ser. Por último, Giovani comenta que mantiene una relación de noviazgo de un año y dos meses y describe el cambio experimentado:

Me siento bien, sí, al principio sí era así como bien superficial, y como que ahora [me digo]: “tengo una novia, ¡órale!, ¡bravo!, tengo una novia”, igual y mañana corto, no sé, pero ahorita a estas alturas ya no, ya no, es un poquillo más formal.

Ya hay amor, [antes] simplemente era atracción, no sé, física..., ya ves sentimientos, comprensión, muchas otras cosas más.

El paso de la atracción física y el enamoramiento al amor de pareja parece constituir un cambio importante. El deslumbramiento inicial y las afinidades descubiertas ahora dan paso a vínculos de apoyo y atención que aportan una estabilidad a la pareja. El establecimiento de una pareja es la respuesta al involucramiento afectivo y un trabajo sostenido entre ambos, de tal manera que se crea una relación y se enlazan dos existencias, al menos momentáneamente, para compartir un viaje que nadie sabe cuánto durará.

Conclusiones

El desarrollo de relaciones afectivas abre un mundo de experiencias nuevas para los estudiantes. Las afinidades identificadas con el otro y la expresión de los sentimientos, junto con la autoexploración de las emociones, genera un proceso de

identificación cruzada y elaboración de vínculos para conformar una pareja. Los estudiantes incorporan a su identidad personal nuevas experiencias vividas de manera compartida y acomodan sus maneras de sentir y pensar el uno al otro. En la experiencia amorosa se genera un reconocimiento mutuo, en tanto objetos de deseo uno de otro y sujetos de cuidado uno para el otro. En este sentido, la identidad se amplía hasta conformar una comunidad de dos, que se nutre del placer y los cuidados intercambiados (Alberoni, 2004). El enriquecimiento simbólico y emocional, derivado de las relaciones afectivas, es importante en la formación de su identidad personal.

La relación de pareja es una vivencia significativa en tanto que ellos y ellas comienzan a vivir en compañía del otro durante más tiempo, y comparten sentimientos y valoraciones sobre la propia relación. El aprendizaje que elaboran sobre sus sentimientos ya no depende de un solo individuo, sino de la relación con el otro, además de los compromisos que ellos asumen voluntariamente para compartir experiencias. La continuidad de la pareja es el resultado de las atenciones y cuidados que se intercambian, así como de la anticipación del tipo de relaciones y proyectos de pareja que puedan construir en un futuro.

La moralidad del cuidado y la atención que apareció en el análisis de la amistad ahora se potencia con el vínculo afectivo erótico de la pareja. La forma práctica en que se muestra esta moralidad es en el discurso usado acerca de la sexualidad, como veremos en el siguiente capítulo. La identidad de pareja requiere conciliar dos visiones del mundo y elaborar un proyecto compartido, en el cual la atención al otro y el ceder de ambas partes permiten acordar una dirección y acompasar los pasos de la pareja.

Los conocimientos que comparten los dos géneros son una forma de reflexividad compartida, en tanto que buscan saber cómo es el otro y cómo piensa, intercambiando conocimientos de manera cotidiana, poniéndolo a prueba y decidiendo sus acciones basadas en este conocimiento. La identidad de los estudiantes es enriquecida con la voz del otro género: una voz “susurrante y atractiva”, una voz que escuchamos cotidianamente, pero que tenemos que aprender a interpretar. La comprensión que hacemos es realizada junto con el otro género como un asunto que se resuelve en la actividad práctica.

La participación en las diferentes actividades que conllevan los ligues y encuentros afectivos hacen que los jóvenes entrevistados aprendan o afinen capacidades de su sí mismo. Ellos aprenden a explorar lo que les resulta atractivo del otro a partir de su identificación junto con los otros (amigo, novia), expresar los

deseos y afinidades, mostrarse de manera completa en la intimidad de sus sentimientos y pensamientos ante el otro, dar cuenta de su identidad y mostrar su autenticidad; también expresan los sentimientos y atienden las necesidades del otro, conectan con lo que el otro siente o piensa con una mirada a su rostro; intentan comprender al otro y cuidan la relación de pareja, manteniendo la confianza y nutriendo el afecto. Finalmente, aprenden a narrar una historia de la relación afectiva y a hacer proyectos compartidos. La intimidad y confianza desplegada en una relación afectiva debería ser capaz de resistir los efectos de la incertidumbre amorosa.

CAPÍTULO VI

LOS SIGNIFICADOS DE LA SEXUALIDAD Y LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD EN EL BACHILLERATO¹

Joaquín Hernández González

El encuentro con el otro género y las actividades que se realizan en torno a la sexualidad constituyen un ámbito de experiencia central para la formación de su identidad como estudiante y joven. El presente capítulo continúa la discusión alrededor de la identidad y las relaciones afectivas, aunque ahora se analiza el discurso de los estudiantes acerca de la sexualidad, los aspectos específicos de la misma y se profundiza en las cuestiones morales que le dan un sentido. Es conveniente señalar que se trata de diversas elaboraciones hechas por los estudiantes, en las cuales se abordan experiencias personales, pláticas escuchadas en las jardineras y, en buena medida, reflexiones sobre las relaciones de pareja. Existe una fuerte relación entre las experiencias de pareja y la manera en que se incorpora la sexualidad como parte de la misma; en especial, en la parte del enamoramiento y su relación con el amor romántico.

Aquí se recuperan las ideas acerca de la construcción de la identidad como un proceso de formación junto con el otro, al participar y entrar en contacto con las prácticas y significados culturales que conforman un ámbito de experiencia. En la medida que el individuo participa en las distintas prácticas que conforman la experiencia de la sexualidad, las comprende de una forma más completa y también puede dar cuenta de su actuación dentro de las mismas.

¹ El capítulo se basa en Joaquín Hernández (2007). “La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales”, tesis de doctorado, DIE-Cinvestav. Posteriormente se publicó como libro (Hernández, 2008) por la Universidad Pedagógica Nacional.

Las personas y las actividades que se realizan en lugares específicos proporcionan recursos identitarios a los sujetos en formación (Holland *et al.*, 1998; Bruner, 1997; Wenger, 2000); en especial, los discursos formulados en las actividades colectivas y en las conversaciones entre amigos o con la pareja afectiva.

Se incorpora el planteamiento de Taylor (1996) sobre la relación que se establece entre la identidad y un marco moral en tanto lo que soy está referido a aquellos bienes que considero valiosos y dan sentido a mi existencia. Se utiliza la categoría de marcos morales como un conjunto de bienes valorados en las prácticas sociales y que se juegan en un encuentro social. Los marcos morales son un espacio de moralidad y posicionamiento que dan cuenta de las metas de la acción y motivaciones para realizar ciertas actividades que se enmarcan como gratificantes, de obtención de una utilidad o de cuidado y atención al otro. Los marcos morales orientan las acciones en un contexto cultural.

Las perspectivas de estudio sobre la sexualidad

La sexualidad es abordada desde diversas perspectivas, las cuales van desde la literatura hasta las disciplinas científicas como la sexología (Barthes, 1982; Bataille, 1997; Alberoni, 2006). La psicología evolutiva destaca las características de los individuos como seres sexuados, los impulsos sexuales y las diferencias en el comportamiento entre los géneros (Coleman, 1985; Delval, 1994). La educación sexual, por su lado, está dirigida al logro de una salud sexual y reproductiva, sobre todo a la detección de factores de riesgo y prevención de problemas como el embarazo temprano o la propagación de enfermedades como el VIH SIDA (Donas, 2001; Guzmán *et al.*, 2001).

La sociología destaca los procesos de socialización y el comportamiento sexual de los dos géneros, incorporando el análisis acerca de la familia, las relaciones de pareja y sus transformaciones, así como los cambios derivados de la revolución sexual, la crítica al patriarcado y la liberación femenina, el surgimiento de nuevas sexualidades y las luchas por su reconocimiento (Giddens, 1995; Beck y Beck-Gernsheim, 1998; Gómez, 2004; Rodríguez; 2001).

En tanto que la antropología enfoca los significados y las prácticas puestas en juego en la sexualidad, así como la forma en que se vive por distintos tipos de jóvenes en un tiempo y lugar específicos, por ejemplo, las relaciones románticas en estudiantes universitarias (Holland *et al.*, 1998), las narraciones de adolescentes sobre el sexo, romance y embarazo en jóvenes estadounidenses (Thompson, 2001)

o las formas de ejercicio de la sexualidad de acuerdo con el género en México (Szasz y Lerner, 1998).

Es necesario tener presente que cada cultura ha generado distintos significados sobre la sexualidad y las relaciones de pareja que, al paso del tiempo, han dado lugar a producciones como el erotismo (*ars erótica*), el amor pasión o el matrimonio como una asociación (véase Taylor, 1996), así como a la poesía, las novelas, la música y las películas románticas. Los jóvenes utilizan esta multiplicidad de prácticas y saberes en la conformación de su sexualidad y elaboran sus propios significados sobre la misma.

Los estudiantes de bachillerato y la experiencia de la sexualidad

Aunque se ha estudiado a los estudiantes y su comportamiento sexual, especialmente a las jóvenes que interrumpen sus estudios por un embarazo temprano (Ehrenfeld, 2004), pocas veces las investigaciones se han enfocado en estudios sobre los significados de la sexualidad en la escuela.

El bachillerato universitario, en buena medida, es un ciclo educativo receptivo a las expresiones del mundo juvenil y el conocimiento de la diversidad juvenil. Los estudiantes realizan múltiples actividades con el otro género, que van desde hacer las tareas, platicar o descansar juntos hasta las actividades dirigidas a conocer a un compañero o establecer una relación afectiva. Las relaciones afectivas son establecidas en el marco de relaciones grupales y luego la pareja se aleja del grupo, dedicando su tiempo a platicar, abrazarse y disfrutar de la compañía del otro. Las relaciones afectivas abarcan un abanico amplio (de chocolate, *frees*, amigos y novios) y se diferencian por los vínculos emotivos y morales que se cultivan (confianza, intimidad, cuidado), como describimos en el capítulo anterior.

En muchas actividades que son para el disfrute de los jóvenes (música, baile, descanso) también se generan pláticas y conversaciones múltiples que dan cuenta de la elaboración de un discurso reflexivo sobre los temas abordados, en el sentido planteado por Giddens (1997), en cuanto a analizar las situaciones y decidir un curso de acción. En este sentido, se trata de describir los significados que utilizan los estudiantes sobre la sexualidad, así como aspectos específicos de la misma, en tanto experiencias que luego se interiorizan como una voz significativa.

La sexualidad es vivida por los jóvenes como un ámbito de experiencia ambivalente: deseada pero sujeta a miedos. El ejercicio de la sexualidad es un aprendizaje que se asume como un encuentro con un otro, en el que se establece un

sentimiento romántico y una responsabilidad compartida, de tal manera que los acuerdos y compromisos diluyen los miedos de su ejercicio. La sexualidad es experimentada como una actividad práctica y, en mucho, como una parte fundamental de su crecimiento como personas en las relaciones de pareja y la adquisición de una erótica, de una capacidad para disfrutar de la compañía del otro, de su cuerpo y sus sentimientos.

El propósito de este capítulo es presentar los resultados de mi investigación sobre los significados de la sexualidad y su contribución a la formación de la identidad. Este tema formó parte de mi investigación de tesis doctoral (Hernández, 2007) sobre *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales*, que posteriormente se publicó como libro (Hernández, 2008). El trabajo etnográfico fue realizado en el ciclo 2005 y 2006 en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), plantel Sur, de la Universidad Nacional Autónoma de México.² Se realizaron diez observaciones no participantes y diez entrevistas individuales, así como cuatro grupales en espacios públicos que cuentan con jardineras, unas bardas pequeñas para sentarse y la sombra de árboles, como la explanada principal y la que está al lado de la Dirección del plantel. Las observaciones y entrevistas fueron hechas entre las 12 y las 16 horas, de tal manera que fueron entrevistados estudiantes de ambos turnos.

Los significados heterogéneos de la sexualidad

La sexualidad contiene un abanico de significados que los estudiantes van apropiándose, ya sea escuchando pláticas, conversando sus vivencias y sentimientos o lanzándose a su ejercicio. El significado de la sexualidad como un ámbito práctico contrasta con el manejo informativo y de salud preventiva de la escuela.

A lo largo del trabajo de campo, durante un año, el tema de la sexualidad de los jóvenes fue objeto de varios eventos institucionales. El enfoque institucional era de educación sexual y, en alguna medida, sexológico, el cual consistió en proporcionar información acerca de la salud reproductiva (el uso del condón), el disfrute sexual y la no violencia contra las mujeres. En una conferencia, se abordó la cuestión de la violencia en las parejas jóvenes y la necesidad de identificarla para no caer en relaciones “destructivas”. La expositora comentó que este tema

² Expreso mi agradecimiento a las licenciadas Claudia Castro y Mirna Ochoa por su ayuda en las entrevistas a las chicas sobre temas de sexualidad y sus aportes en la discusión de los datos.

fue propuesto por grupos feministas de la Universidad Nacional, pues las chicas “se exponen a ellas aun desde su familia”. Realicé observaciones sobre eventos de cuatro distintas semanas de la salud reproductiva en las que se ofrecía información sobre las enfermedades de transmisión sexual, especialmente el VIH SIDA, por medio de conferencias, talleres y ferias.³ Asistí a un taller sobre VIH SIDA y erotización del uso del condón en el cual se comentaron distintas experiencias sobre cómo disfrutar más de una relación sexual incorporando el disfrute de todos los sentidos (caricias, sabores, olores, música), estimulando la imaginación y el uso del condón, y se buscó “desgenitalizar el contacto sexual” (Martha García, tallerista).

Las ferias sobre salud reproductiva consistieron en invitar a diferentes instituciones y organizaciones civiles a informar y vender productos diversos en la explanada, como condones, libros, cremas, lubricantes y velas que ayudan a un ejercicio protegido de la sexualidad. En las ferias, el personal que atendió a los jóvenes era femenino y los distintos puestos fueron interesantes, sobre todo para las chicas. Ellas llegaban en pequeños grupos y preguntaban directamente sobre los productos que les interesaban. Me llamó la atención que también acudieran parejas y que las chicas literalmente jalaban a sus novios hasta los puestos. Los chicos se acercaban a los puestos y se retiraban, sin hacer preguntas o comprar algo.

Ocasionalmente, el personal del Departamento de Psicopedagogía del CCH plantel Sur también organizó pláticas, proporcionó orientación sobre distintos temas de sexualidad y elaboró periódicos murales sobre sexualidad y salud reproductiva. En suma, el enfoque institucional sobre la sexualidad consiste en proporcionar información y educar en salud reproductiva a través de un enfoque preventivo sobre los riesgos de la sexualidad y, en alguna medida, del disfrute sexual. Hay un cierto desfase de este enfoque institucional y los significados prácticos que atribuyen los jóvenes a la sexualidad, los cuales describiremos a continuación.⁴

Los significados que manejan los jóvenes entrevistados sobre la sexualidad son heterogéneos. Ellos platican sobre la sexualidad en términos de sus experien-

³ Las semanas de la salud reproductiva fueron promovidas desde la administración central (Dirección General de Atención a la Comunidad Universitaria) y participaron pasantes de Medicina, Psicología y Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México.

⁴ Fize (2004) y Funes (2010) también identifican esta actitud preventiva de los adultos e instituciones educativas y critican la falta de acercamiento a los estudiantes para conocer sus pensamientos y sentimientos sobre la sexualidad y sus riesgos.

cias familiares, exposición a las canciones, medios de comunicación masivos, así como de una apropiación de los contenidos revisados en sus cursos. Posteriormente, una vez que participan en el ejercicio de la sexualidad, elaboran entre ellos significados basados en sus prácticas como un conocimiento del otro género, de sus sentimientos y el enamoramiento, del placer sexual y las relaciones de pareja. Estos aspectos se llegan a combinar en la mayoría de las experiencias de los estudiantes.

Al preguntarles en entrevistas grupales acerca de qué es la sexualidad, se plantearon distintas respuestas. Aldo, del segundo semestre, afirmaba: "...es lo que hace diferente a un hombre de una mujer", en tanto que Yuliana, del cuarto semestre, dijo: "Es una función biológica del cuerpo, es algo natural y no tiene nada de malo". En estas dos respuestas hay un significado de tipo biológico. Por su parte, Michele, del segundo semestre, afirmó: "Abstinencia total (risas), es que todavía estamos muy chicas, no estamos ni siquiera conscientes de lo que es, tal vez sí nos han dado pláticas y todo..."

La curiosidad aparece como uno de los motivos. Gabriela, del cuarto semestre, dijo: "Yo creo que es lo que más está de moda, es lo que más piden los hombres". Ella expresa un significado relacionado con la presión de los hombres en cuanto a acceder a las peticiones de sus compañeros. Mientras que otras estudiantes la relacionan con sus vivencias, como Miriam, del sexto semestre: "Siento que la sexualidad es un campo de exploración, de conocernos, de conocer al otro, eso es para mí la sexualidad." Ella significa a la sexualidad como parte de su cuerpo y del sí mismo, que pueden ser explorados en la interacción con otra persona, hasta formar parte de su identidad personal. Lesly, del sexto semestre, señaló: "Yo creo que la mayoría de hombres lo entienden por el coito y por eso lo tratan como tabú, pero en mi caso yo digo sexualidad es todo: desde la convivencia, desde una plática, un beso, una caricia, una relación sexual y hacer el amor, ¿no? Es todo [eso], es la convivencia que tienen los dos sexos."

Ella enunció un significado de la sexualidad como algo más abarcador que no puede restringirse a lo genital y refirió la forma de convivencia humana como seres sexuados en una cultura y el ejercicio de la sexualidad.

El análisis de las entrevistas me permitió identificar un significado moral de la sexualidad: considerar sus consecuencias. En buena parte de las entrevistas, se incorporó de manera recurrente la relación entre el ejercicio de la sexualidad y las consecuencias que puede acarrear. Nayeli, del cuarto semestre, afirmó que:

Más que nada la precaución por ti mismo, porque por ejemplo, ya ahorita con tantas enfermedades que hay..., debes pensar en que no debes hacer cosas a lo tonto o por experimentar, sino ser responsable de ti misma.

Ella enunció el cuidado que una chica debe tener sobre su sexualidad: contraer una enfermedad y hacerse responsable de sus actos. Ejercer la sexualidad requiere desarrollar una reflexividad: pensar los actos y saber qué consecuencias acarrear. Miriam, del sexto semestre, afirmó:

Pues que cada quien la ejerce como quiere..., bueno, para que exista la sexualidad debe de haber derechos, libertad y... sobre todo, responsabilidad, porque debemos saber cuidarnos.

Ella enfatizó la responsabilidad, pero la incorporó dentro de un marco de derechos y libertad de las mujeres. La influencia de los movimientos feministas aparece también en el discurso de esta joven del CCH.

Por su parte, los chicos también tienen muy presente las consecuencias del ejercicio de la sexualidad, aunque destacan su efecto sobre sus estudios. José Luis, del cuarto semestre, decía:

Realmente no me ha tocado platicar con [...] alguien que tenga el problema del embarazo, pero yo creo que sí sería una angustia, porque te empiezan a pasar de que..., por lo mientras vas a tener que detener tu carrera, o sea, vas a tener que dejar la escuela para trabajar y ayudarle a la chava, y pues a tu hijo, ¿no?... El embarazo es una tontería cuando se da [de manera] inesperada y sin precaución.

José Luis deliberó sobre la sexualidad y las consecuencias en sus estudios, así como la obligación moral de responder ante su pareja y su hijo. Es interesante la perspectiva de género, él considera las consecuencias para sus proyectos y luego el cuidado de su pareja.⁵

La descripción de los significados de la sexualidad que manejan los jóvenes permite visualizarlos en términos de un abanico que abarca significados bioló-

⁵ Thomson (2000) también identificó una perspectiva de género entre los jóvenes de clase media en cuanto a evitar las relaciones sexuales, pues reducen el tiempo de estudios y pueden traer consecuencias, como un embarazo de la pareja.

gicos, psicológicos y culturales. La experiencia de los dos géneros en su convivencia cotidiana, junto con las experiencias afectivas correlativas, los lleva a conformar un significado de la sexualidad inmerso en las prácticas culturales. La sexualidad aparece vinculada con los significados de la experiencia amorosa, en una forma semejante a como el amor romántico tejió sus redes culturales con el ejercicio de la sexualidad en la historia (Barthes, 1982).

La heterogeneidad de significados manejada por los estudiantes responde a una diversidad de enfoques teóricos acerca de la sexualidad que han permeado como discursos en los estudiantes. La transformación de la intimidad, como afirma Giddens (1995), ha conducido a que la sexualidad se traslade al discurso público y sea objeto de discursos expertos, ya sea desde las revistas para jóvenes, el cine y los videos, los distintos tipos de programas de televisión y en sus relaciones con los docentes y sus padres. Los jóvenes enfrentan la tarea de comprender múltiples discursos que los toman como destinatarios y tema de discusión.

De esta manera, observamos cómo aparece un discurso psicológico sobre los cambios que sufre el cuerpo adolescente, las hormonas y el desencadenamiento de un interés en la sexualidad. La complejidad de estos cambios y su significado están asociados al logro de la madurez reproductiva, aunque todavía no emocional ni de independencia social, lo cual da lugar a múltiples conflictos y dramas que se resuelven al lograr una identidad e inserción social. Estrechamente relacionado está el discurso médico sobre la salud reproductiva y la sexología que atiende a distintos problemas de ejercicio de la sexualidad (contagio de enfermedades de transmisión sexual, embarazo temprano), el ejercicio de la sexualidad y las prácticas de riesgo, combinando aspectos de reproducción y políticas sociales. Existe, también, el discurso construido entre los jóvenes sobre sus relaciones afectivas y las diversas experiencias sexuales que realizan, o sobre las que platican y discuten cotidianamente.

Amor romántico y sexualidad

El amor romántico y la sexualidad tienen una relación estrecha en el discurso de los estudiantes. Los significados descritos acerca del noviazgo indican que los chicos, pero en especial las chicas, vinculan la relación de pareja con el enamoramiento y la entrega amorosa. La construcción de una relación de pareja es también una tarea que demanda un esfuerzo continuado, de atención y cuidados mutuos en los que existe una parte de ternura y otra de erotismo. El discurs-

so del amor romántico se despliega como una red que une distintos aspectos de la relación de pareja y se reconstruye en la propia experiencia de la relación, así como en los recuentos que elabora cada género desde su perspectiva (Alberoni, 2004).

En varias de las entrevistas aparecen significados propios del amor romántico. Incluso algunos jóvenes pueden describir sus sentimientos al estar enamorados, aunque no están seguros de haber vivido la experiencia amorosa total. Por ejemplo, en entrevista, Saúl, del quinto semestre, dijo:

¡Ay, canijo! No, en realidad, o sea, puedo decir [que] la amo, la adoro, pero nadie sabe qué es amar, o sea, me gustaría que me dieran la descripción total de qué es el amor, qué es sentir el amor. Si me dicen: “sabes qué onda, pensar en ella, querer hablar con ella a cada rato, querer con ella estar (*sic*)”. Pero no sé, yo siento que se puede sentir algo todavía más fuerte.

Él aún desconoce un sentido fuerte del amor, pero ya sabe que las palabras y las expresiones amorosas, el decir “la amo”, refuerzan los sentimientos vinculados con su novia.

Por su lado, Andrea, del tercer semestre, también maneja unos significados relativos al amor romántico. Ella afirmó que el estar enamorada consiste en:

...no dar todo por la persona porque muchas veces dicen: “¡Ay!, yo daría mi vida por ti!, pero, pues, ¡ay, claro que no! pero sí dar muchas cosas por esa persona, ¿no? Para mí un novio es como tu complemento, ¿no?, pues sí, principalmente que sepas que ahí está la persona y que te apapache y te diga “¡te quiero!” Aahhh (risa).

El encontrar a tu otra mitad o complemento es un significado romántico, como la única persona que te corresponde en los sentimientos y la forma de ser. Ella considera que contar con otra persona y compartir el apapacho son los significados centrales del noviazgo. Las respuestas de Saúl y Andrea convergen en un discurso sobre el amor romántico y el contacto afectivo.

No obstante, en esta convergencia hay una perspectiva de género en tanto las chicas tienen una propensión al romanticismo y algunos chicos la comparten, pero destacan la entrega sexual. En una entrevista con un grupo de estudiantes, Luis comentó que:

...si llevas un buen rato sin tener una relación estable, así como que te llega un punto que dices: “pues ya quiero una novia, ¡caray!, por lo menos alguien [con quien] pueda salir a la calle, agarraditos de la mano (risas) no sé, ir al cine”.

En épocas de “sequía amorosa”, los jóvenes pueden buscar una relación más romántica, de acompañamiento. En tanto, Javier afirmó que en una relación sexual:

...más que nada ellas no buscan sólo sexo, sino lo que es amor y todo ese rollo, en cambio uno como hombre... (comienza a toser ligeramente), uno como hombre, pues simplemente busca su satisfacción.

Javier enunció de manera meridiana esta perspectiva diferenciada de cada género.

Virginidad

Los discursos acerca de la sexualidad y su ejercicio se entrelazan con distintos significados referidos a marcos morales. Aunque suene anacrónico, la deliberación de las jóvenes sobre la sexualidad al ser entrevistadas comienza con el significado de la virginidad, aunque se enuncia como un distanciamiento social de la opinión de los padres y como un miedo. En una entrevista grupal, Jessica, de 16 años de edad, habló de los “pensamientos del siglo pasado” de los padres:

No sé, los papás..., como que algunos todavía te siguen diciendo que tienes que llegar virgen al matrimonio y todo eso..., y entonces así como que te meten ciertos miedos en torno a eso.

Aunque Jessica refirió la voz de los padres, ella enunció una forma de argumentar a favor de la virginidad desde los temores que inducen los padres. Enseguida intervino su compañera Kenya, también de 16 años:

Yo no creo en la virginidad, y no [lo digo] porque ya no soy virgen, simplemente no creo eso, como que ya es cosa del pasado. Es que..., las mujeres dicen: “ay, eres virgen”, si dices que sí, ah, pues chido, ¿no?, si dices que no: “¡ay, pinche piruja!, con esa no porque ya le puso ahí”. Y si lo vez en un hombre, “¿eres

virgen?” Si contestan que sí, empiezan: “¡ay, pinche maricón, eres puto!”. Pero si contestan que no, ya todo mundo lo halaga y lo ve con buenos ojos.

Kenya se refirió a la existencia de una doble moral para juzgar la virginidad con criterios diferentes de acuerdo con el género. En las chicas, el no permanecer virgen es objeto de una reprobación social, en tanto que en los chicos se alaba su experiencia. Ella, entonces, considera a la virginidad como algo del “pasado” y asume una posición de crítica ante su valoración diferenciada.

Otro grupo de jóvenes mujeres planteó un significado de la virginidad como “un valor moral”. Al preguntarle en qué consiste, Renata, de 16 años, afirmó:

Por ejemplo, hay muchas personas [para las cuales] la virginidad es guardar algo para entregárselo a alguien que ama y que va a compartir la vida con él, y digo, si esa es tu forma de pensar..., y el hecho de que seas virgen o no, no te hace mejor o peor persona.

Renata enuncia el significado moral de la virginidad como algo valioso para algunas personas, como un bien que se guarda, y se es capaz de esperar para entregarlo con quien se compartirá la vida. Aunque a la vez se distancia de esta valoración, al afirmar que no es posible juzgar a una persona por ser o no ser virgen. El valor moral, al parecer, reside en la espera y la entrega al ser amado.

Un significado de la virginidad muy cercano al anterior, aunque vinculado más al amor romántico, es concebirla como un regalo que se entrega. Saúl, de 18 años, comentó que tiene un noviazgo y llegó un momento en que platicó con su pareja acerca de tener una relación sexual, ella le dijo que “sería mejor que se esperaran un poco”. Saúl comentó al respecto que “un día llegó y me dijo: ‘sabes qué onda, pues que quiero, te lo quiero dar de día de cumpleaños’, y ya, pues qué chido, y ya, así fue... y después no sé, hay muchas chavas que se ilusionan con su virginidad, bueno, es que dicen que con el chavo que perdí mi virginidad con él me quiero quedar”.

La decisión de la novia de Saúl corresponde a un sentimiento amoroso de dar un regalo que conduce a la entrega total. Ella expresa un romanticismo amoroso en una entrega sexual y, no obstante que la ilusión de quedarse (vivir) con él pudiera no realizarse, Saúl afirma que ambos lo hicieron con cariño y por una decisión compartida.

En general, aparece en las entrevistas un significado ambivalente de la virginidad. María, de 17 años, consideró que:

Bueno, pues antes yo creo que sí valía más, hoy en día, pues ya como dicen, todos saben que andan por ahí, pero nadie las ha visto (risas con sus compañeras). Yo siento que una mujer no vale por una tela, sino vale por ella misma..., ahora sí que la inocencia se lleva por dentro.

María enunció un cambio en la valoración de la virginidad, tomando a broma a las vírgenes, y destacó la valía de la persona por sí misma. La virginidad no es algo físico que define a la persona, es una cualidad moral que se tiene. Mónica, por su parte, afirmó:

Yo sí creo en la virginidad, [pero], o sea, así de que crea muchísimo, la verdad no, porque... como que ante los hombres no te das a respetar. Entonces por alguna razón sí lo creo, pero así de que esté al 100% [convencida] pues tampoco, porque tampoco hay que llegar sin experiencia al matrimonio.

Mónica muestra una ambivalencia en sus creencias pero, finalmente, la conveniencia social de mantener el respeto de los hombres cede ante las cuestiones de la vida práctica: hay que tener una cierta experiencia sexual previa al matrimonio. Szasz y Lerner (1998) también identificaron este prejuicio social acerca de la virginidad diferenciada por géneros y se lo atribuyeron a los estereotipos sociales vigentes en México.

Es conveniente mencionar que las chicas entrevistadas, en su mayoría, mencionaron que eran vírgenes al momento de la entrevista, lo cual puede dar cuenta de la consideración a la voz de los padres y una ambivalencia en los significados enunciados. No obstante, considero que aparece una vinculación con el amor romántico y la decisión moral que le subyace a su permanecer virgen.

Las pláticas acerca de la sexualidad y las experiencias que conlleva inquietan a algunas chicas. Así, por ejemplo, Alejandra, de 17 años, recordó que:

...entonces cuando llegas a este ambiente, que de repente, que no sé, “x” amiga te dice: “Es que yo ya tuve relaciones y pasó esto y esto”, tú te quedas así como ¿qué onda? Entonces yo me quedaba así como que..., yo iba en primer semestre, y mis amigas me platicaban eso y yo me quedaba como ¡upps!, y yo qué

hago, ¿no? Entonces más que nada, pues me puse a investigar acerca de lo que son las relaciones sexuales, la sexualidad, los métodos anticonceptivos, o sea, lo que es el embarazo, lo que es todo, ¿no? y ya después de eso, pues... en cierta forma conocer todo eso te hace pensar y ver la sexualidad de otra forma: de que cuando lo haces corres muchos riesgos, muchísimos, aunque sí es bueno porque te liberas y todo eso (risas).

Alejandra describió su inquietud por las experiencias sexuales de sus compañeras y, en lugar de indagar cómo se vive la sexualidad, ella decidió averiguar académicamente acerca de la sexualidad, investigar lo que dicen los textos de sexología y salud reproductiva. Ella se dio cuenta de los riesgos que involucra el ejercicio de la sexualidad, aunque de manera ambigua reconoció también que su virginidad es una carga. El conocimiento que aprendió en los textos la lleva a juzgar los riesgos asociados al ejercicio de la sexualidad y a reducir su inquietud por el desconocimiento práctico de la misma.

La inquietud que sienten ambos géneros por iniciarse en el ejercicio de la sexualidad parece compartida. Los chicos la enuncian más en términos de una calentura, por saber qué se siente, en tanto las mujeres también hablan de calentura, pero expresan su deseo de hacerlo con alguien que conozcan. Andrea, de 17 años, afirmó que:

No sé, es que muchas veces es el momento, ¿no? La calentura ¡Ah! (risa), pues no sé, más bien yo para que tenga relaciones sexuales, sí tengo que estar consciente de lo que voy a hacer y con quién lo voy a hacer, porque qué tal si pasa un accidente y..., no sé..., salgo embarazada o algo por el estilo, ¿no?, más bien estar consciente..., y saber... qué tan sólida tenemos la relación.

Andrea enunció de manera condicional la posibilidad de tener una experiencia sexual, es necesario que esté consciente de que lo va a hacer y con quién, de saber que existe un vínculo afectivo. En una plática personal, una amiga que tiene una hija de 18 años me dijo algo semejante. Ella le ha recomendado a su hija que cuando decida hacerlo: “Esté consciente de lo que hace, que no sea por el alcohol ni droga, que use una protección y que lo haga si existe un sentimiento. Tú lo decides.”

La primera vez

Aunque no existen datos confiables acerca de la frecuencia de los encuentros sexuales en los estudiantes del plantel, es reconocida la sexualidad activa de los dos géneros por profesores del plantel y personal de Psicopedagogía. Al preguntarles al respecto a los jóvenes que tienen pareja, resultó que tienen actividad sexual una o dos veces por semana cuando andan en el enamoramiento.⁶

La primera experiencia sexual tiene un significado diferente para cada uno de los géneros. El género femenino tiende a fantasear acerca de cómo les gustaría que fuera su primer encuentro sexual y la ilusión amorosa, en tanto que los chicos la anticipan como una prueba a su masculinidad y el lograr una satisfacción. Al preguntarle a Lisset, de 18 años, cómo fue su primera relación ella dijo:

Pues yo..., no era lo que me esperaba, pero sí fue muy padre, o sea, creo que como mujer esperamos algo más de la primera relación, fantaseamos mucho..., igual y no fue súper romántico la primera..., estuve bien cuidada, también muy lindo.

La primera vez es objeto de una fantasía romántica por las chicas, cuando no se da de esta manera entra como significado el cuidado. Lisset continuó:

En mi caso, yo esperaba que la primera vez fuera sin miedo, porque yo sí tenía miedo a vivir ese tipo de situación, entonces yo sí esperaba que fuera sin miedo, yo sí esperaba algo así como entre rosas y más romántico..., pero el niño se portó muy, muy lindo, o sea..., súper preocupado sobre cómo me sentía, de mis emociones... si me dolía algo.

Aparece también el significado del miedo a una experiencia que, en algunos casos, puede ser dolorosa. El cuidado de su pareja y la comunicación le facilitaron tener una buena experiencia. El chico asume una responsabilidad de cuidarla y tratar de que la experiencia inicial resulte lo menos dolorosa. La experiencia del dolor de la primera vez puede ser más o menos compartida por las mujeres.

⁶ La encuesta nacional de juventud contiene una sección sobre la sexualidad y se encuentran datos interesantes, de manera general y por localidades (SEP-Injuve 2005).

Miriam, de 18 años, afirmó que:

Bueno, para mí la primera vez no es como la imaginamos (las mujeres), fue totalmente distinta, pero ya pasando las primeras veces que son dolorosas, ya se puede disfrutar más de ello, ¿no? Es como que descubrir nuevas posiciones, nuevas formas de excitarte, yo pienso que es eso, como que explorar al otro.

Miriam enunció el significado del disfrute de la sexualidad y el aprendizaje de una nueva dimensión: la erótica, como un conocimiento práctico para el cultivo del placer. Además, el significado de que este conocimiento se lleva a cabo de manera compartida, explorándolo junto con el otro.

Mónica, amiga de Lisset, también de 18 años de edad, comentó por su parte:

La verdad nunca me había puesto a pensar cómo quería que fuera, sino que era de la idea que cuando se diera el momento, pues iba a pasar y ya. Porque eso de estarte imaginando ¿cómo va a ser? y luego que no pase nada de eso, como que es una decepción, quedas traumada. Me gustó, fue padre y aparte el chavo se portó súper lindo...

Mónica adoptó una actitud pragmática y esperó a ver qué pasaba, aunque también reconoció la importancia de los cuidados de su pareja.

Los chicos experimentaron su primera vez con miedo y preocupación. Saúl, de 18 años, afirmó que la vivió:

Con muchos nervios (risa), me dio mucho miedo, no sabía qué hacer, estaba muy nervioso, pensé que a la chava ésta (*sic*) no le iba a gustar...

La inexperiencia y el desconocimiento acerca de si podría hacerlo bien le dio miedo. El significado de la primera vez como una prueba de su masculinidad y desempeño. Saúl continuó su relato:

Pues primero lo disfruté más, este, hubo más confianza entre mi pareja y yo, tanto ella como yo lo disfrutamos, porque los dos éramos primerizos, entonces, pues imagínate..., fue ya más bonito... Lo chido es la segunda o la tercera vez, porque ya como que sabes qué hacer, como tratarla más que nada... Entonces no es mientras más experiencia, sino mientras más amor... pues más chido.

Saúl también enunció que el ejercicio de la sexualidad es un aprendizaje de la pareja, que ambos aprenden a disfrutarlo, el disfrute está vinculado con el sentimiento por su pareja, más que la experiencia adquirida. La importancia del sentimiento en la primera vez también es reconocida por Manuel, de 17 años, quien dijo:

Mira, la verdad es que fue por chamaco calenturiento, era de “vamos a ver qué se siente”, una vez realizado, dije: “¡ah!, faltó el sentimiento, ahí para la otra”. Yo creo que es mejor con sentimiento.

La primera vez reafirma la identidad masculina y cambia la forma de ver a las chicas. En entrevista con los estudiantes que repetían materias, ante la pregunta de cómo se sintieron después de su primera vez comentan que:

Luis: Se siente uno como todo un hombre (risas).

Gabriel: Depende de la perspectiva de la vida, pero cambia bien cañón.

Javier: Ya no ves caras, ves otras partes del cuerpo.

Luis Manuel: Y te cambia tu forma de ver a las personas.

La respuesta inicial es fuerte y clara, uno “se siente como todo un hombre”. La identidad masculina se ve confirmada. La exploración de la sexualidad modifica la manera de pensar y actuar de los jóvenes. Ahora ellos entran a participar en el juego del deseo, en la identificación de la atracción entre hombres y mujeres. Un juego que también están aprendiendo sus compañeras, como Jessica, de 17 años, quien afirmó:

...las primeras veces son así como que conocer, saber lo que..., como esa chispa de ¡ay!, ¡la primera vez! De si gustó o no gustó y yo creo que como que aprendes cosas, como dice Alejandra, qué cosas te gustan más, qué cosas no, y así también te das cuenta de cosas que estuvieron mal y dices pues para la otra tiene que salir mejor.

Jessica también enunció la exploración del placer sexual y cómo ir mejorando en el conocimiento erótico. Ella asumió que es una persona con deseos y

que puede aprender a mejorar su placer. Las mujeres se afirman como individuos capaces de sentir deseo por el otro y experimentar placer.⁷

La primera experiencia sexual reafirma la identidad de los chicos como hombres, a diferencia de las chicas entrevistadas, que pueden sentir una pérdida, al no ver realizada su fantasía romántica. Estos dos significados contrastantes pueden tener que ver con significados de tipo patriarcal, en tanto que hay una dominancia de los significados de lo masculino.⁸ No obstante, la exploración y ensayo de la sexualidad se plantea para ambos géneros como un ámbito fundamental en el conocimiento del otro género y de sí mismos en el desarrollo de una erótica.

Aunque no indagué sobre la cuestión de la homosexualidad, pude darme cuenta de que existía una actitud tolerante entre los estudiantes, pues se podía ver a parejas de chicas tomadas de la mano y, en algunas ocasiones, dándose un beso rápido. En tanto que de los chicos rara vez observé que anduvieran tomados de la mano, pero era notoria su presencia. Observé varias veces que cuando se dudaba de la masculinidad de un chico, éste de inmediato respondía de manera verbal o dando un empujón a su compañero. En una entrevista, Ricardo, del quinto semestre, me dijo: “Cada quien su onda, yo respeto sus preferencias, pero no me gustaría que se metieran conmigo... lo mejor es a lo lejos”. Este comentario identifica una cierta aceptación, pero con un límite claro sobre hasta dónde llega la tolerancia.

La decisión acerca de tener o no un encuentro sexual es una cuestión a acordar en las jóvenes parejas. En la mayoría de las entrevistas a los dos géneros hay una coincidencia de que es algo a decidir por la pareja. Saúl comentó al respecto:

Pues es que en sí, platicarlo, lo platicamos mucho, pero no llegábamos a ninguna conclusión, bueno, ella me decía: “No, es que tengo miedo, no sé, qué tal si pasa algo que no quiero que pase, qué tal si salgo embarazada”. Lo único que yo hice fue apoyarla, o sea, “si no quieres, pues no, y ya, y si quieres, pues qué chido, o sea, no hay ningún problema, tú dime cuándo, claro, yo no pienso presionarte a nada”.

⁷ Bjerrum Nielsen (2004) afirma la capacidad de las jóvenes escandinavas para manejar autónomamente su sexualidad pero, en forma paradójica, su inseguridad en cuanto a enamorarse.

⁸ Holland *et al.* (2000) encontraron también que el significado de la primera vez es diferenciado por género: para la identidad de los chicos significa una afirmación y en las chicas se vive como una pérdida.

Saúl aceptó las preocupaciones de su pareja acerca de su miedo y un embarazo, y no la presionó, hasta que el día de su cumpleaños ella le dio un regalo, como recordará el lector cuando describí el significado de la virginidad. Las chicas son las que llevan encima las consecuencias inmediatas de la decisión y, por lo tanto, ellas tienen que controlar los riesgos de la decisión. En una forma semejante, Beatriz, de 17 años, comentó que:

Pues es que es una decisión de dos, pero yo creo que si mi pareja no acepta la responsabilidad que yo quiero tomar en ese acto, pues no es por ahí, y mejor ahí muere. Si no puede ser responsable en eso, menos en las demás cosas, entonces pues no.

Ella tiene claro que el hacerlo es de dos partes, pero que su pareja considere la responsabilidad que ella asume en ese acto. Ambos discuten y deciden, pero la responsabilidad es asumida inmediatamente por la mujer, en tanto que la consecuencia le toca a ella. Beck y Beck-Gernsheim (1998) afirman que el embarazo y cuidado de un hijo altera el curso de vida de las mujeres y tienen que asumir mayores responsabilidades, postergar sus estudios o el desarrollo de una carrera. Al no haber una coresponsabilidad en esta decisión, ella tiene una inseguridad acerca de lo que pueda suceder en otros aspectos de la vida en pareja. El ejercicio de la sexualidad confronta la libertad de las mujeres. Aparece de nuevo el vínculo estrecho entre la libertad y la responsabilidad como una deliberación moral que realizamos en situaciones complejas.⁹

En otra entrevista, Alejandra dijo:

Yo creo que lo importante no es tener sexo, sino disfrutarlo. Realmente cuando lo disfrutas es cuando sientes algo por esa persona. Yo creo que a veces sí se puede dar porque tienes alborotada la hormona o “x” cosa, pero creo que tienes que pensar mucho las cosas, por ejemplo, no te puedes arriesgar con un tipo que conociste en un antro, o sea, no sabes cuál es su historia, por cuántas ha pasado y aparte, ok, lo haces, y si no lo haces con protección, entonces imagínate el miedo de que tenga alguna enfermedad, o el embarazo.

⁹ Román *et al.* (2004) encontraron que en sectores populares de Sonora los jóvenes presionan a sus parejas para tener contacto sexual. En tanto, Ehrenfeld (2004) identificó el uso de una “seducción coercitiva” por los jóvenes en sectores populares del Distrito Federal para hacer creer a la joven que deseaban una relación a largo plazo, y no momentánea, al decirles que querían tener un hijo con ellas.

Alejandra enunció que la responsabilidad mayor de tener un encuentro sexual recae en la chica. Las chicas son las que asumen el riesgo y, en ese sentido, el cuidarse con una protección (condón) y librarse del miedo a las consecuencias. Ella también reconoce que, en algunos momentos, puede ser que el tener alborotada la hormona lleve a decidir hacerlo, pero es mejor saber con quién lo hace uno. No obstante, es conveniente mencionar que el hecho de conocer a una persona no equivale a tener una prueba de su salud sexual, tan sólo a saber parte de su comportamiento.

Ellas toman la iniciativa para hacerse presentes

Escuché varias pláticas entre grupos de chicas acerca de su arreglo personal. En especial, me llamó la atención cuando una de ellas utilizó una prenda ajustada. Las compañeras la “interrogaban” acerca del porqué traía puesta una blusa escotada, le preguntaban: “¿a dónde vas a ir vestida así?”, “¿para qué ese escote?”. Otra de las compañeras se acercó y le jaló hacia atrás la blusa para que mostrara menos busto. La chica no dijo palabra, sólo sonrió, aunque se bajó la blusa.

Las preguntas de sus compañeras permiten observar un significado sexual en el arreglo de su compañera, así como destacar sus atributos físicos.

En otra plática escuché la manera en que hacían comentarios sobre la ropa pegada. En un grupo de cuatro chicas y un chico, una chica le dice algo a su compañera acerca de su pantalón y ella gira dando pequeños brincos y levantando el trasero. Uno de sus compañeros le pide que lo repita, a la vez que sonrío y le mira el trasero. Ella lo repite y esta vez levanta un poco más el trasero. Otra compañera le dice que se ve mejor cuando trae su falda negra. La chica asiente, luego comenta que la falda “es de lycra y se le pega”.

A lo largo del trabajo de campo, me di cuenta de cómo cambiaba el estilo de vestir de las chicas al tener un noviazgo. Ellas cambian de usar ropa holgada, que oculta sus nacientes formas de mujer, a tener un arreglo con ropa ajustada, blusas sin mangas, pantalones ceñidos y algunas maquilladas. En ambos casos, pienso que el cambio está relacionado con el gustarle más al otro y adoptar una identidad femenina, una mujer que busca sentirse atractiva y capaz de aceptar las miradas que provoca su sexualidad.

También observé a una joven delgada, ropa ajustada y maquillada con su grupo de amigas. Ella es popular entre sus compañeros y observé su ligue y noviazgo con uno de sus compañeros, el romance manifestado en sus pláticas y be-

sos y abrazos matinales. En algún momento y estando presente su novio, ella utilizó la cámara fotográfica del teléfono celular para tomar fotos de sus compañeros; sus compañeras la buscan para enterarse de sus nuevos amigos e, incluso, una le pide que le envíe la foto de uno de ellos a su celular. Durante cuatro semanas, las chicas buscaron a su compañera para estar al tanto de las fotos nuevas y compartir la colección, así como para hacerle preguntas sobre los nombres y salones donde toman clases sus amigos. También observé a otras chicas que tomaban fotos de sus compañeros y de sus amigas. En cambio, no observé a ningún chico que tomara fotos de sus compañeras con el teléfono celular.

Este comportamiento, de tomar fotos y compartirlas entre sus compañeras, indica una capacidad de elegir y juzgar el atractivo de los jóvenes entre las chicas. Ellas parecían muy entusiasmadas al revisar las fotos y comentaban cada una de éstas.

En otra observación por la explanada, vi a una chica con sobrepeso, que sonrojada de la cara y con una sonrisa le dijo a un estudiante alto: “Me vas a invitar al cinco letras”. Él asintió con la cabeza. Ella repitió en voz alta: “invítame al cinco letras”. Él vuelve a asentir y se va, ella lo mira alejarse. La expresión sonriente y directa de la chica expresa una broma, pero con una alusión directa de hacer algo. El estudiante lo consideró, pero se tomó su tiempo, sin responder inmediatamente.

Esta solicitud de invitación parece un comportamiento notable en la expresión de las elecciones de las mujeres. Ellas se muestran con la capacidad de elegir, y decirlo, y no sólo dar señales de su elección. Parece que ya no se conforman con enviar señales y aparecerse ante los jóvenes para que las elijan.

No obstante que las chicas descritas anteriormente muestran una sexualidad segura y la libertad de elegir, también me di cuenta de que ellas, a veces, también se ven expuestas a aguantar las bromas pesadas de sus compañeros cuando andan en busca de un ligue. En uno de los grupos estudiantiles que observé ocasionalmente durante tres meses, identifiqué a un estudiante popular llamado Rodrigo, de complexión fuerte, ojos verdes, estatura mediana, y que pasaba varias horas platicando y jugando con su grupo de compañeros(as). Un día, observé que una chica, llamada Rossana, siguió a Rodrigo por varios minutos, permaneció cerca de él y le sonrió cada vez que sus miradas se cruzaban. Ella era delgada, pero con las formas femeninas bien definidas, su tez era morena clara. Ella llevaba un pantalón ajustado de color negro y una blusa blanca con amplio escote. Aunque se percibe que conoce a los demás compañeros, casi no interactúa con ellos y per-

manece atenta a Rodrigo. Ellos están sentados uno junto al otro, Rodrigo fuma un cigarro, acerca la colilla al busto de Rossana y deja caer la ceniza en medio de sus senos. Ella lo ve sorprendida, medio molesta, hace por limpiarse la ceniza. Él se le queda mirando, como si esperara un reclamo o un golpe que nunca llega. Una compañera que los observa, le dice que no se limpie con la mano, sino que sople, para no ensuciarse la blusa blanca. Probablemente Rossana pensó que la estaba probando, que no lo haría. Ella se aleja y sopla, luego se queda un rato lejos y vuelve a acercarse a Rodrigo. A lo largo de este evento, me pareció que el comportamiento de Rossana y Rodrigo correspondía al de una pareja que anda en el ligue, medio juegan y se pegan, pero después fue claro que él la maltrata y ella aguanta su comportamiento grosero. Ella parece asumir los costos de andar con un chico galán y no protesta por sus abusos. En alguna medida, el comportamiento de Rossana y Rodrigo anticipa un riesgo de establecer una relación de sumisión y con poco aprecio. Holland *et al.* (1998) identificaron que las estudiantes universitarias menos agraciadas, que andan con estudiantes atractivos, deben aguantar una falta de atención en su relación.

Las pláticas entre jóvenes sobre la sexualidad

En las siguientes entrevistas indagué sobre las pláticas de ambos géneros acerca de la sexualidad. Es importante mencionar que analicé lo dicho por ellos, y no tanto lo que hacen, lo cual significa que pueden cambiar o hacer una cosa distinta en su vida cotidiana.

El ejercicio de la sexualidad es tema de pláticas entre ambos géneros. Aunque me sorprendió escuchar pláticas en la explanada entre chicas, a lo sumo de 17 años de edad, como la siguiente: una estudiante comenta que el chico con el que anda es bueno. “Luego vamos a tener relaciones [sexuales] y él me hace sentir (levanta la mano como avión que despega). Me pregunta que cómo ando y luego (hace gestos de soltar un poco de aire, se relaja) me encanta. Él me busca, pero más bien yo le busco para...”. El sentido sexual de la plática es evidente y llama la atención la forma desenfadada en que estas chicas platican sus experiencias sexuales.

En varias entrevistas preguntamos acerca de si platican sobre sus experiencias sexuales, las mujeres afirmaron que sí:

Viridiana: Sí, con las amigas es un poco más fácil, no es llegar y presumir, aunque a veces sí piensas a quién le vas a contar, por lo regular es a tu mejor amiga

y llegas con ella, y es de: “pues, ¿qué hiciste? o ¿qué sentiste?, ¿cómo te gustó más?”. Cosas así, y pues les cuentas, digo, que es más fácil entre amigas.

Lesly: A mí me pasa algo raro, porque tengo muchas amigas muy cercanas, sin embargo, mis experiencias sexuales se las cuento a otra niña, que es como más alejada de mí, me da confianza. A lo mejor porque me comparte sus experiencias, porque como mis amigas no han tenido ese tipo de experiencias, entonces yo creo que por eso hay ese tipo de comunicación.

Las pláticas entre mujeres sobre sus experiencias las realizan con personas de confianza. Estas pláticas están dirigidas a explorar las emociones y sensaciones de los encuentros sexuales entre las mujeres y, simultáneamente, a generar una comunidad emocional¹⁰ que les permita intercambiar experiencias, el aprender a sentir al otro y enriquecer su disfrute de la sexualidad.

En pláticas con amigas adultas (universitarias que trabajan), les pregunté acerca de cómo son estas pláticas y ellas aceptaron que primero son con personas de mucha confianza y ocurren en reciprocidad, al compartir un comentario íntimo, después pueden hablar de una manera detallada y gráfica acerca del acto sexual y lo que sienten, y posteriormente las pláticas pueden ser sobre sus parejas pasadas o incluso la actual. Además, me comentaron que estas pláticas son comunes en reuniones sólo de mujeres, que se puede dar en una fiesta cuando se encuentran a solas o en una *piyamada* cuando son más jóvenes. A veces, se acompaña del consumo de alcohol o con música adecuada al momento. Es interesante hacer notar que entre los hombres de mi generación no se entra en detalles acerca del encuentro sexual, aunque se pueda hacer ostentación de las experiencias tenidas.

En entrevista grupal, me comentaron que pueden platicar de sus “rollos sexuales” con algún amigo cercano y compartir experiencias en lo general.

Eduardo: Depende la confianza...

Entrevistador: Sí, pero, ¿cómo qué tipo de cosas platican?

José: No sé, de que me gusta esta chava.

Eduardo: Ya le empecé a hablar, cosas así, pero...

¹⁰ Maffesoli (2004) utiliza el concepto de comunidad emocional para referirse a grupos que mantienen un fuerte contacto emocional, así como identificaciones cruzadas.

Entrevistador: ¿Pero no entran así...?

Eduardo: ...en detalles, no...

José: En detalles no, pero sí en lo general, sí llegamos hablar acá, entre los cuates, “no, esa chava me gusta, el viernes en la fiesta, te diste cuenta cuando nos fuimos para atrás, o sea, ahí estaba besándola y acá”, pero así detalles de que... ¡no!

La sexualidad tiene un sentido de intimidad, para lo cual se requiere tener confianza para ser platicado, pero evitando entrar en detalles.

En la misma entrevista les pregunté acerca de si ellos habían escuchado pláticas de sus compañeras sobre sus experiencias sexuales.

Eduardo: Sí...

Miguel: Eso sí, entre las mujeres se da más libertad para hablar de estos temas...

Eduardo: Son bien chismosas por naturaleza.

José: Luego, luego se ve por su forma de ser, entonces sí, entre las mujeres sí, como que hay más libertad de decirse todo.

La interacción continua entre los géneros facilita que se escuchen pláticas sobre la sexualidad y se comenten experiencias. Estos chicos también se han dado cuenta de que sus compañeras, con las que tuvieron algún encuentro erótico, hablan de ellos.

Eduardo: Sí, así de cosas..., luego vamos pasando, luego si está esa chava [con quien estuve] con sus amigas, como que voltean, se nos quedan viendo, y si hicimos algo mal, hasta como que se empiezan a reír, [como diciendo] “Ah, no, ahí va ese tonto, que hizo esto, esto y esto”, y si hace uno, por decirlo así, lo correcto, que le parece bien a la chava, le gustó, pues sí, vamos pasando y las chavas [dicen]: “No, ¡mira”, es él que la hizo. ¡Ah, no!”.

Eduardo cree ser juzgado en su desempeño sexual por las compañeras de su pareja. Ellas parecen tener un intercambio activo de sus experiencias y llevar un registro de ellos, como una comunidad emocional que se nutre de las pláticas y anécdotas cotidianas hasta tener una forma de calificar a sus parejas.

En otra entrevista con un grupo de estudiantes, les pregunté acerca de cómo aprenden a satisfacer a una mujer.

Gabriel: De alguna manera por la experiencia...

Javier: Sí, la práctica de alguna manera, o sea, sí, se adquieren conocimientos externos de un cuate, otro amigo y cosas así, pero..., bien, bien, así, por la experiencia, entonces de que dices: “me platicó mi cuate esto, pero vamos a ver si es cierto”. Igual platicando con chavas: “¡Oye!, ¿y a ti?”. No sé, si ya tienes mucha confianza con la chava, sí le preguntas.

Luis: Sí, porque muchas veces si no has tenido una relación, pues ni modo que te imagines tantas cosas y te pongas a platicarlas, en cambio ya cuando las tienes se va ampliando todo ese tema.

Ellos consideran que el conocimiento erótico se adquiere por la experiencia, en la acción, y luego platicando con otros, lo cual conduce a una reflexión compartida que, de nuevo, tiene que ser validada en la acción. El aprendizaje a partir de la acción es destacado por Luis, en tanto que la complejidad del encuentro sexual requiere cierto control sobre el desempeño y después retomararlo como objeto de una plática. Dado que en la parte final Javier se refiere a una chica, le pregunté si se refería a su pareja o a una amiga:

Javier: Pues muchas veces las cosas que queremos saber no se las preguntamos a nuestra pareja, vamos y le preguntamos a amigas: “oye, ¿qué onda si hago esto?, ¿si es así?”

Luis: Y luego si ya tienes algo de confianza, con la chava.

Javier se muestra ambiguo en su respuesta y opta por referirse a una amiga. Luis plantea el asunto de la confianza con su pareja como condición para preguntarle sobre su disfrute sexual. De cierta manera, ellos reconocen que sus compañeras tienen una capacidad expresiva mayor que les permite hablar acerca de estas cuestiones.

Es paradójico sostener un encuentro sexual y después no ser capaz de platicar acerca del mismo. Parece que la complejidad del contacto corporal requiere algo más que el sentir juntos, todavía no tienen la suficiente confianza para tocar sus sentimientos y su sí mismo. Puede ser que existe un cierto machismo que conduce a no ser capaz de platicar sobre un encuentro sexual una vez con-

cluido. Aunque la paradoja disminuye cuando consideramos que, de acuerdo con Mead (1999), el sí mismo (*self*) está en la acción, pero requiere distanciarse de la misma para elaborarla como una experiencia. El autodescubrimiento requiere estar inmerso en la acción, pero también alimentarse de las experiencias de los otros, de tal manera que se genere un significado de sus emociones y sus sentimientos, mediado con el sentido que le otorga la pareja.

El ejercicio de la sexualidad como disfrute y reflexión

A lo largo de este análisis, los estudiantes entrevistados hablan de la sexualidad como un ámbito a experimentar, explorar, ensayar y disfrutar. Las chicas, en una forma activa y segura, ejercen su sexualidad, aunque más ligada a los sentimientos, y aprenden a cuidarse con métodos anticonceptivos, lo cual disminuye los miedos iniciales. Los chicos también exploran y disfrutan de su sexualidad, siendo cada vez más expresivos en sus sentimientos y capaces de compartílos.

El desarrollo de una erótica, como una capacidad de disfrutar de la sexualidad, aparece como una tarea continua. Aunque todavía los chicos entrevistados creen que ellos tienen la iniciativa, en una forma evidente las chicas se ocupan de aprender un conocimiento sobre el placer. En varias entrevistas apareció la “necesidad de las mujeres de tener experiencia antes de casarse”, el “darte cuenta de la intimidad de esa otra persona” antes de casarte, que no “te dé miedo decirle a tu pareja que no estás disfrutando” en un encuentro sexual, participar activamente en el disfrute de la sexualidad y “te puedes sentir así como ¿y ahora qué hago?”, hasta declarar que ahora cuentan con suficiente experiencia y que con su pareja “no se les va a ir ninguna”. El conocimiento y disfrute de la sexualidad es parte fundamental de la formación de su identidad femenina y reconocen su importancia en su vida de pareja.

En las entrevistas de ambos géneros aparece el significado del disfrute de la sexualidad vinculado al sentimiento amoroso. Las mujeres tienen una disposición mayor a expresar sus sentimientos amorosos. Lesly, de 18 años, comenta que se siente enamorada:

Yo siento así como..., sientes como una reacción en tu cuerpo, ¿no?, cuando lo ves, ya no es como antes de que “¡mira, ahí está, y me gusta!”, y me salta el estómago. No, ahora sientes hasta el brillo en los ojos, sientes la necesidad de

verlo todo el tiempo, hablar, escuchar su voz, aunque sea una simple llamada de dos segundos, ya con eso te llenas.

La atracción se convierte en amor y deseo, en una necesidad de estar junto con el otro y reafirmar el vínculo amoroso con una mirada o una llamada. La experiencia del enamoramiento transforma la identidad personal y lleva a buscar el contacto continuo con el otro.

Continuando con la entrevista, Lesly considera que ahora cambió su perspectiva acerca de tener familia:

Pues yo antes no, era así de que decía “ni me voy a casar ni voy a tener hijos”, pero pues ahorita, así, con la química, y ya sabes, empiezas a alucinar, y he pensado en casarme con él y tener un hijo, ese es como mi..., o sea, seguirnos conociendo, crecer mucho como pareja.

La experiencia del enamoramiento la lleva a replantearse su vida personal y plantear un proyecto de familia. Es interesante que ella enuncie la posibilidad de tener un hijo, lo cual confirma su amor por su pareja y proyecta su identidad como una madre. El encuentro con el elegido y la modificación de creencias también forman parte del amor pasión (Alberoni, 2004).

Los jóvenes entrevistados se internan en la sexualidad como un ámbito de su experiencia poblado de pláticas recurrentes acerca del amor como un discurso heterogéneo (idealizaciones de la pareja, sentirse enamorado(a), los contactos íntimos) y actividades novedosas (cortejar, salir en pareja, encuentros sexuales) que dan lugar a nuevas identidades (andar de caliente o de enamorado, ser pareja de alguien, posibilidad de ser madre). Estas nuevas identidades se nutren de narraciones, guiones y pláticas cotidianas como recursos para dar un sentido a las nuevas relaciones que sostienen y, también, para insertarse en una configuración de bienes morales que los posicionan.

El ejercicio de la sexualidad es problemático para ambos géneros, pues además de un conocimiento del otro género, les demanda asumir un comportamiento responsable sobre la misma. A lo largo de las diferentes entrevistas, aparece de manera recurrente la relación entre encuentro sexual y responsabilidad moral. Entran en juego dos significados en esta relación: el primero se refiere al uso de métodos de protección y anticonceptivos como el condón, de tal manera

que uno previene las consecuencias de no cuidarse;¹¹ el segundo significado hace alusión a un cuidado y atención hacia el otro, el afecto que uno siente por el otro nos lleva a evitarle un daño. Considero que ambos significados están entrelazados pero que, en las parejas enamoradas, tiene un mayor sentido el cuidado del otro. Aunque esto se plantea en un plano discursivo y habría que contar con evidencia de cómo se realiza en experiencias vividas por los jóvenes.

La sexualidad y los marcos morales

En el ámbito de la sexualidad coexisten tres marcos morales que compiten y, en alguna medida, entran en contradicción. Un marco moral inicial está referido a la socialidad y el disfrute en los grupos de jóvenes, los contactos ocasionales y el gozo de la sexualidad, lo que se puede llamar la “calentura”, que tiene como bienes el encuentro libre con los otros y la exploración de nuevas experiencias afectivas. Otro marco moral articula discursos sobre la salud y la sexualidad y un temor a las consecuencias de su ejercicio, lo que se puede denominar las consecuencias de no cuidarse, que tiene como bienes la preservación de la salud corporal y un conjunto de conocimientos científicos sobre la sexualidad y su disfrute.

Por último, existe un marco moral referido al cuidado del otro y la construcción de relaciones de pareja que se puede llamar “amoroso”, que tiene como bienes el establecer relaciones íntimas al abrirse al otro, estar pendiente de sus deseos y el disfrute, así como el cuidado de una relación afectiva. Los estudiantes se apropian de estos marcos morales en la vida cotidiana y en sus ensayos de relaciones sexuales y de pareja, de tal manera que algunos se quedan enganchados en uno de ellos y otros oscilan de uno a otro. No obstante, la cuestión central es un aprendizaje acerca del otro género y la manera de construir una relación de pareja.

Ambos géneros, al establecer relaciones afectivas, enfrentan situaciones inéditas y complejas que los comprometen como personas y los conducen, en uno u otro momento, a reflexionar acerca de los bienes morales que los motivan, y a tomar decisiones. Destaca el hecho de que, en la mayoría de las veces, la discusión sobre las actuaciones morales se realiza dentro de las parejas y se trata de

¹¹ Holland *et al.* (2000) identificaron que en las jóvenes existe una mayor preocupación por la salud sexual y el embarazo, razón por la cual procuran que su pareja use condón. En tanto que Megías (2003) afirma que las mujeres asumen el riesgo del embarazo y los varones lo ven lejanamente.

comprender la perspectiva del otro género, aunque no siempre se logra, como vimos en el caso de la primera vez. La reflexión dentro de la pareja puede dar lugar a conflictos, incluso a actuaciones contradictorias, pero permite una deliberación conjunta y, tal vez a la larga, a una toma de posición moral compartida cuando se logra un proyecto de pareja. La reflexividad puesta en juego se nutre de las experiencias de cada integrante de la pareja y, uno esperaría, de buscar una perspectiva conjunta de ambas partes. Al conocer íntimamente al otro, puedo llegar a conocerme mejor a mí mismo.

En este contexto, se recrean formas de relacionarse afectivamente y se genera un aprendizaje intenso acerca del sí mismo (exploración de sensaciones y emociones nuevas, comprensiones de sentimientos, establecimiento de vínculos y formulación de proyectos en conjunto) a través de la pareja, en un diálogo continuo que los acerca, descubriendo las afinidades electivas y confrontando las diferencias que pueden alejarlos.

Conclusiones preliminares

En las entrevistas surgió un sentido general de la sexualidad como un ámbito a explorar, ensayar y disfrutar. El ejercicio de la sexualidad es una experiencia que puede estar motivada por la curiosidad, la calentura o la posibilidad de un encuentro sentimental. Los estudiantes destacan la importancia de los sentimientos y el establecimiento de una relación íntima y de confianza con el otro. La experiencia de abrirse ante el otro conduce a una exploración del sí mismo, de los sentimientos, de los miedos e incertidumbres en compañía del otro. La identidad de los jóvenes es modificada profundamente al compartir la intimidad, y llega a ser asumida como la de una pareja.

La primera experiencia sexual reafirma la identidad de los estudiantes como hombres; a diferencia de las mujeres, que pueden sentir una pérdida. Estos dos significados contrastantes dependen de un marco patriarcal, en tanto que hay una dominancia de los significados de lo masculino como el lado activo de la relación sexual. No obstante, la exploración de la sexualidad se plantea para ambos géneros como un ámbito fundamental en el conocimiento del otro género y de sí mismos en el desarrollo de una erótica.

Una buena parte de los estudiantes participa de la experiencia de las relaciones afectivas durante el bachillerato. El desarrollo de estas relaciones genera un espacio sociocultural de la pareja y una redefinición de sus relaciones con

los compañeros, pero sobre todo una exploración de los sentimientos y pensamientos sobre el sí mismo, al entrar en una relación de confianza e intimidad con el otro.

El desarrollo de una erótica, como una capacidad de disfrutar de la sexualidad, aparece como una tarea continua. Aunque todavía los chicos entrevistados creen que ellos tienen la iniciativa, en una forma evidente las chicas se ocupan de aprender un conocimiento sobre el placer.

Los estudiantes entrevistados se internan en el enamoramiento y la sexualidad como un mundo poblado de pláticas recurrentes acerca del amor como un discurso fragmentado (idealizaciones de la pareja, sentirse enamorado(a), los contactos íntimos) y actividades novedosas (cortejar, salir, encuentros amorosos) que dan lugar a nuevas identidades (andar de caliente o enamorado, ser pareja de alguien, posibilidad de ser madre). Estas nuevas identidades se nutren de narraciones, guiones y pláticas como recursos para dar un sentido a las nuevas relaciones que sostienen y, también, para insertarse en una configuración de marcos morales que los posicionan. El manejo de los sentimientos tiene también un componente reflexivo que puede ser alentado dentro de la pareja y facilitar relaciones de cuidado al otro.

En este contexto, se recrean formas de relacionarse afectivamente y se genera un aprendizaje intenso acerca del sí mismo (exploración de sensaciones y emociones nuevas, comprensiones de sentimientos, establecimiento de vínculos y formulación de proyectos de pareja) a través de la pareja, en un diálogo continuo que los acerca.

Los estudiantes hablan y experimentan la sexualidad de una manera compleja pero, en buena medida, el compartir las experiencias entre ambos géneros les facilita la comprensión de la misma. La exploración y el ejercicio de la sexualidad aparece como una voz seductora que demanda una interpretación continua de sus significados, de tal manera que transitemos por ella asumiendo las responsabilidades que tenemos con el otro.

Los estudiantes ejercen su sexualidad considerando distintos marcos morales, ya sea el del disfrute del momento, el de las consecuencias y responsabilidades que acarrea su actividad o el de la atención y cuidado del otro. Aunque son marcos morales distintos —o contrapuestos en algún momento—, conviene tener presente que su reconocimiento y reflexión pueden corresponder a momentos distintos de su formación personal y su identidad. Es conveniente que los docentes promuevan su reconocimiento y los apoyen en un posicionamiento

sobre los mismos. Los estudiantes aprenderán, en la medida de lo posible, a manejar las situaciones que se presentan en el ejercicio de su sexualidad y decidirán sobre aquello que valoren como lo adecuado.

Por último, el contexto de socialidad intenso que se vive en el CCH Sur genera condiciones para la expresión y manejo de la sexualidad entre los estudiantes y, a su vez, estas expresiones de la sexualidad pueden apoyar su recuperación como objeto de discusión y reflexión entre los jóvenes. En este sentido, se puede profundizar, desde una perspectiva juvenil, en su reconocimiento con su expresión como relatos, canciones, muestras de fotos o videos que faciliten su discusión y apropiación por otras generaciones de jóvenes o con los docentes y padres de familia para identificar las continuidades y cambios en la vida de esta comunidad educativa.

CAPÍTULO VII

LAS APARIENCIAS Y OTRAS FUENTES DE LAS IDENTIFICACIONES EN LOS GRUPOS DE PARES JUVENILES¹

Olga Grijalva Martínez

Introducción

La escuela continúa siendo uno de los lugares de mayor encuentro entre los jóvenes, durante su estancia en ella definen sus pertenencias a grupos de amigos y compañeros. Para los jóvenes estudiantes es crucial, para su desarrollo social y afectivo, lograr la aceptación de sus pares y definir su pertenencia a uno o varios grupos, sobre todo en la edad en que la mirada de los pares pesa más que la de los adultos.

Los aspectos relacionados con la fachada personal (cuerpo, vestimenta y arreglo) cobran mucha importancia, ya que son elementos importantes de identificación y diferenciación con los adultos y también con los pares. A través de la fachada, se les tipifica y muchas veces se les atribuye una pertenencia o cualidades que no siempre son deseadas o aceptadas.

La apariencia se conforma con las características externas del cuerpo, las formas de vestir, el arreglo personal y las maneras de conducirse. Estos aspectos nos proporcionan “indicios para interpretar acciones” (Giddens, 1997: 128) sobre los otros, quiénes son (profesión, género, edad, estilo estético) e, incluso, cómo son (presumido, coqueto, tímida, vanidosa).

¹ Este trabajo es una reelaboración de tres capítulos de la tesis de doctorado de Olga Grijalva (2010). “Las apariencias como fuente de las identificaciones en la construcción de las identidades juveniles y en la formación de grupos de pares”, DIF-Cinvestav, que fue realizada con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

El estudio de la apariencia es relevante porque en el mundo juvenil tener cierta fachada no sólo remite a las posibilidades o limitaciones de acceso a los bienes materiales (tener el dinero para adquirirlos), sino a los bienes simbólicos que se ofertan a través de ellos (valores, etiquetas, tipificaciones, estereotipos, modelos o concepciones) y que son compartidos por un colectivo (Rodríguez *et al.*, 2002), como ser “decente”, “fashion”², “naco”³ o “fresa”⁴.

Goffman (1981: 36) divide los estímulos que componen la fachada personal en “apariencia” y “modales”. La primera, en ocasiones, nos informa sobre el estatus social del actuante y de la actividad que desempeña; los modales, por su parte, se refieren al rol de interacción que desempeña el actor: arrogantes, educados, directivos. Las apariencias comunican y cobran significado tanto para quien observa como para quien es observado.

Al inicio del estudio me preguntaba cuáles identificaciones⁵ desarrollan o encuentran los jóvenes en sus grupos de pares, relacionadas con los bienes para producir la apariencia (vestimenta y arreglo personal) y, además, cuáles otras identificaciones desarrolladas o encontradas con sus pares contribuyen en la construcción de una identidad grupal y personal.

Las identificaciones que encuentran o construyen los jóvenes en sus grupos también significan diferencias frente a otros grupos, las cuales a veces son enfatizadas por los mismos jóvenes con la intención de establecer distancias frente a otros que consideran extraños o indeseables. En general, las personas construyen sus identificaciones o las diferencias mutuas en el curso de sus interacciones y en las experiencias que viven con los demás. Los jóvenes se encuentran en una trama de relaciones e influencias que provienen de la familia, el barrio, los pares,

² “Fashion” se refiere a una persona que viste de acuerdo con las últimas tendencias de la moda y se ocupa de arreglar su apariencia para lucir bien frente a los demás.

³ El término “naco” se utiliza para referirse a alguien a quien se le considera corriente, vulgar o sin educación, también se utiliza para nombrar a las personas de bajos recursos económicos.

⁴ Se dice que son “fresas” a las personas que provienen de familias con altos ingresos económicos y tienen un estilo de vida centrado en el consumo y el ocio. En la actualidad, el uso del término se extiende a los jóvenes que asumen ciertas actitudes presuntuosas y pretenden distinguirse por medio de los bienes materiales que poseen, aunque no cuenten con los ingresos para ello.

⁵ La identificación, según el enfoque discursivo, es un proceso que no termina ni está determinado, siempre se está construyendo, se puede mantener, cambiar o abandonar. Las identificaciones se sostienen en recursos materiales y simbólicos del entorno y ocurren en ciertas condiciones (Hall, 2003).

el mercado de consumo, las industrias de la publicidad, las modas juveniles y la globalización.

En este trabajo presento los significados que adquieren las apariencias —que se expresan en los estilos estéticos⁶— para los jóvenes y la existencia e importancia de otras fuentes de las identificaciones que también desarrollan en la conformación de grupos de pares en la escuela, como la música y sus preferencias por las actividades de diversión y las de estudio.

El enfoque metodológico utilizado en el proyecto fue el etnográfico (Geertz, 1987; Rockwell, 1987). Llevé a cabo tres periodos de trabajo de campo con duración de un mes durante tres años: 2005, 2006 y 2007.

La investigación tuvo lugar en la Preparatoria “Rubén Jaramillo”, de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), en el turno matutino. Se trata de la escuela de bachillerato más grande de la zona sur de Sinaloa, que atiende de 2,500 a 2,900 estudiantes en tres turnos y tiene una planta docente de 109 profesores. La preparatoria fue fundada en 1975 y se localiza en la Ciudad Universitaria, cuenta con tres edificios para oficinas, biblioteca, centro de cómputo y laboratorios. Las aulas se encuentran repartidas en seis conjuntos, de cuatro a dos salones en cada uno y un gimnasio donde se imparten los talleres deportivos y culturales. Tiene dos explanadas con bancas de concreto, varios corredores con jardineras y árboles frondosos; tres canchas (dos de básquetbol y una de voleibol), además de un área de puestos de comida y bebidas.

Realicé observación no participante en el patio escolar y llevé a cabo conversaciones grupales, así como algunas individuales en el patio escolar. Las conversaciones giraron sobre los intereses comunes con los amigos, sus preferencias sobre la ropa, el uniforme, la música y las actividades de diversión y de estudio. En las observaciones tomé nota de los elementos que integraban su vestimenta y arreglo personal en la escuela. Los grupos de jóvenes fueron 14, seis de hombres, seis de chicas y dos grupos mixtos.

La mayoría de las veces los jóvenes vistieron sus uniformes, sólo un día de la semana les permitían llevar su ropa de civil. El uniforme femenino consta

⁶ La generación de un estilo estético ocurre cuando los actores participan en la organización activa y selectiva de los bienes que el mercado ofrece y, al apropiárselos, los modifican y le dan nuevos significados.

de una playera blanca con el logotipo de la UAS, falda azul marino con patoles,⁷ calcetas azules y zapatos. Los hombres llevan la playera, un pantalón azul marino de mezclilla y zapatos o tenis.

El uso obligatorio del uniforme oficial de la UAS está previsto en el reglamento general de escuelas preparatorias (artículo 57, inciso “g”), sin embargo, su aplicación la define cada escuela. Algunas maestras de la preparatoria “Jaramillo” recuerdan que diez años antes se empezó a exigir el uniforme debido a diversos casos de violencia entre jóvenes, ocurridos dentro de las instalaciones, en los cuales participaban muchachos ajenos a la escuela. Las puertas de la preparatoria, antes abiertas, se cerraron, y se puso a un guardia para regular la entrada de los estudiantes y revisar que portaran el uniforme completo. Debido a inconformidades de algunos estudiantes y profesores, se otorgó un día libre a la semana para usar ropa de civil.

Los datos obtenidos muestran que las identificaciones que construyen los jóvenes relacionadas con la apariencia son importantes en la conformación de grupos de amistad o compañerismo, porque a través de la presentación de su fachada tienen la posibilidad de conseguir las simpatías de quienes los consideran sus semejantes, sin embargo, no son las únicas, existen otras fuentes importantes de identificación entre los jóvenes como la música, el gusto por el estudio y las actividades de diversión y el modo de llevarse. Las afinidades en estos aspectos los hacen sentirse parte de un nosotros, les otorgan un sentido de pertenencia y contribuyen a la construcción de las identidades sociales.

He dividido la presentación de los datos en tres apartados, en el primero describo las identificaciones que desarrollaron los jóvenes sobre la vestimenta y el arreglo personal en sus grupos de pares, las que se traducen en preferencias por ciertos estilos estéticos e incluso se expresan en el uso del uniforme escolar; en el segundo muestro los géneros musicales con que se identifican los jóvenes en sus grupos y los significados que adquieren las experiencias con la música en el proceso de construcción de sus identidades; en el tercero presento las identificaciones que los jóvenes desarrollaron en sus grupos de pares hacia las actividades de estudio y de diversión.

⁷ “Patoes” son unas pinzas que les ponen al frente de la falda, que dan forma a la cadera y vuelo en la parte baja.

El estilo estético como fuente de las identificaciones en los grupos de pares

Los grupos de pares que presento en este apartado son nueve: cuatro están integrados por varones: “los chicos de la Pancho Villa”, “los chicos de la Isla de la Piedra”, “los chicos con apodos” y “los chicos que no se llevan”; dos diádas y una tríada están formadas por mujeres: “las chicas alternas”, “las señoritas bonitas” y “las chicas serias”; y dos tríadas son mixtas: “los chicos estudiosos” y “los chicos buena onda”.

A continuación presento una síntesis de las preferencias de los jóvenes hacia los estilos estéticos, la he elaborado considerando la información de dos fuentes, mis observaciones y las conversaciones sobre los cambios que imprimen al uniforme escolar, así como sus preferencias sobre la ropa que usan fuera de la escuela.

En la escuela, los estudiantes lucen iguales a primera vista, debido al uso del uniforme escolar. Al permanecer en la preparatoria más tiempo y observar con mayor detenimiento, fue posible notar las variaciones que imprimen al uniforme, lo que expresa una preferencia hacia cierto estilo estético (*fashion*, rape-ro, roquero, rasta), el cual se confirma en los arreglos personales del cabello (rapado, melena, grafilado, despeinado, corto) y en el uso de accesorios (cadenas, gorras, broches, pulseras, aretes, estoperoles).

A partir de la información que me proporcionaron los jóvenes sobre la vestimenta que usan fuera de la escuela — misma que comparten en su grupo o grupos de amigos— y las expresiones que observé en el uso del uniforme escolar y el arreglo personal, identifiqué algunos rasgos generales de estas estéticas que he resumido en una clasificación general: los estilos estéticos más juveniles, que tienen influencia de las culturas o tribus; los estilos más cercanos a la cultura adulta, que son más formales y serios, y el informal, que retoma de varios estilos, incluso opuestos, y hace una mezcla.

Los estilos estéticos “juveniles”

Los estilos en la vestimenta que siguen ciertos jóvenes en sus grupos de pares reciben influencia de las estéticas de las culturas juveniles o “tribus juveniles”. Estos grupos de jóvenes se caracterizan por el desarrollo de prácticas lúdicas, donde la música y la estética son esenciales; en algunos casos, incluso utilizan

una jerga para comunicarse y ciertos códigos de interacción y prácticas sociales que los identifican entre sí y los distinguen de otros: algunos de ellos son punketos, raperos, hip hoperos, cholos, skatos, darketos, roqueros, metaleros, fresas, nerds, emos, rastas, más sus mezclas.

Cuatro de los grupos de pares con los que conversé tienen preferencia hacia alguna de las estéticas de las culturas juveniles y las expresan en su vestimenta y arreglo personal (cuadro 1).

CUADRO 1. Los estilos estéticos de los grupos de pares con influencia de las culturas juveniles

Estilo estético	Grupo de pares	Referencia
Boricua-rapero	Los chicos de <i>La Pancho Villa</i>	Cultura hip hopero o rapera
Metalero	Las chicas alternas	Cultura metalera y roquera
Playero	Los chicos de <i>La Isla de la Piedra</i>	Cultura surf y rasta
<i>Fashion</i>	Las señoritas bonitas	Cultura fresa

El estilo boricua o rapero de los chicos de la Pancho Villa. Manuel, Tito, Víctor, Samuel y “Creer” integran el grupo de los chicos de la Pancho Villa. Estos chicos provienen de una colonia popular, se reúnen por las tardes para divertirse y rapear. Señalaron que apoyan a la gente de su barrio, no les gusta pelear, se dicen pacifistas. A estos chicos les gusta vestir de boricuas y de tumbado.⁸ En el uso del uniforme también expresaban su gusto por este estilo estético de rapero-boricua; el día de la conversación usaban el pantalón de mezclilla holgado y de tiro largo, las playeras holgadas, pelo corto o rapado y tenis, como algo característico usaban un arete en cada oreja. Otros accesorios que usan en el barrio, y sólo a veces en la escuela, son los collares de cadenas y gorras de béisbol. Estos

⁸ “Tumbado” tiene distintos significados en los países del Caribe y Centroamérica, uno de éstos se refiere a una forma de bailar y de moverse. En el sentido en que lo utilizan los chicos está relacionado con la forma de vestir: holgada como la de los raperos.

chicos han desarrollado identificaciones hacia las estéticas de los cantantes raperos de Puerto Rico.

El estilo metalero en una tríada de chicas. Las chicas alternas son tres: Perla, Paloma y Elena. En la escuela, aunque vestían el uniforme escolar, expresaban su gusto por lo roquero y metalero a través de las uñas pintadas con colores oscuros, tenis negros, el maquillaje con negro y morado, así como algunas pulseras o estoperoles. Fuera de la escuela, a Perla le gusta vestir la ropa más comercial y de moda: “pantalones, capri... blusas de tirantes... Me gusta combinar, pos la otra vez traía rojo, verde, blanco y rosa”. Las otras dos chicas tienen preferencias por las tendencias estéticas menos convencionales, les gustan las prendas de color negro, los pantalones pegados, con muchas bolsas, prefieren las camisetas y no las blusas. Usan tenis de la marca Converse, de color negro, aun con el uniforme escolar. Los dibujos y diseños de sus playeras están relacionados con la muerte o el diablo.

Elena y Paloma conocieron a un grupo de chicos con los que compartían el gusto por el estilo metalero y se vestían con el estilo roquero los sábados por la tarde, para reunirse con sus amigos en una plazuela del centro de la ciudad.

El estilo playero de los chicos de la Isla. Este grupo de chicos habita en la Isla de la Piedra, un ejido frente a la playa. La mayoría de los padres de los chicos trabajan en alguna actividad relacionada con la actividad turística desarrollada en la Isla. Cuando los chicos están en su comunidad, su manera de vestir es al estilo playero: “short, playera... con camisa o sin camisa... con huarache o descalzos” (Fabio, Daniel y Gustavo). La mayor parte del tiempo se encuentran en la playa realizando actividades acuáticas, como nadar, tirarse clavados o surfear.

En la preparatoria, con el uniforme lucían así: portaban los pantalones de mezclilla muy guangos, de tiro muy largo, las playeras holgadas, el pelo de la mayoría era una melena alborotada que recordaba el estilo rasta o *hippie* y usaban tenis.

El estilo fashion en las chicas. A Queta y Yocelyn, de 18 años de edad, las llamé “las señoritas”, aun con uniforme lucían muy arregladas: vestían con un estilo llamativo, lucían atractivas; vestían de blusa y falda corta, enseñando el ombligo y las piernas. Estaban bien maquilladas y traían muchos accesorios brillantes.

A estas chicas les gusta vestir modernas fuera de la escuela, con blusas cortas y pegadas al cuerpo, los pantalones a la cadera —porque les hace lucir su figura—, en cambio, señalaron, la ropa guanga las hace ver gordas. También

expresaron preferencias por los accesorios como las pulseras y los anillos. Ambas se maquillan desde los 15 años de edad.

Con el uso de diversos elementos (ropa, los accesorios y el corte de pelo) y combinando sus características (colores, tallas, tamaños, formas, materiales), estas jóvenes exaltan lo juvenil y de moda en su apariencia.

Los estilos estéticos con influencia de la cultura adulta

Es notorio que algunos grupos de pares reciben influencia de la cultura adulta, esto se puede notar en que visten con prendas formales y tienen una apariencia más conservadora, semejante a la vestimenta de ciertos adultos. En esta categoría he incluido dos estilos estéticos: convencional y chero⁹ (cuadro 2).

CUADRO 2. Los estilos estéticos con influencia de la cultura adulta

Estilo estético	Grupo de pares	Referencia
Chero	Los chicos <i>con apodos</i>	Cultura adulta
Convencional (serio)	Los chicos <i>que no se llevan</i> Los chicos <i>estudiosos</i> Las chicas <i>serias</i>	Cultura adulta

Estos jóvenes parece que no andan en las mismas búsquedas que otros chicos, pues no experimentan con sus apariencias. Los hombres usan el pelo corto, no usan tatuajes o aretes; las mujeres no usan minifalda ni escotes y no se maquillan, es decir, no intentan llamar la atención. Estos chicos no muestran interés en vestir de manera innovadora, no intentan lucirse y sus adornos son recatados, su ropa es limpia y ordenada (cuadro 2).

El estilo chero. Los chicos con apodos tienen identificaciones con el campo, algunos de ellos viven en un pueblo, otros, aunque viven en el puerto, tienen vínculos con el campo a través de sus abuelos. Dos de los chicos que viven en la

⁹ El vocablo chera o chero, proviene de ranchero(a) y es una manera breve que designa a las personas que provienen del campo y su cultura: vestimenta, música regional y costumbres. Años atrás se utilizaba para designar la timidez de una persona, se decía: “no seas chero(a)”.

ciudad viven en fraccionamientos de clase media y algunos de los que vienen de pueblos provienen de familias con ciertos recursos económicos, como para tener servicios de televisión satelital.

La mayoría de estos jóvenes mostró preferencia por la vestimenta, fuera de la escuela, de estilo chero: “Una camisa... normal, de botones...” (Yo Robot), “pantalón pegadito” (Nico), “y los cintos” (Barney) “y el sombrero” (Cepi). Esta vestimenta la usan cuando asisten a los bailes de música de banda.

En el caso del uniforme escolar, los chicos con apodos vestían con pantalón de mezclilla azul de la talla que les corresponde, camiseta con el logotipo de la preparatoria, tenis y el pelo corto. No traían accesorios que llamaran la atención, como aretes o collares que utilizan los jóvenes que gustan de los estilos más juveniles.

El estilo juvenil convencional. Los chicos que no se llevan (Lalo, Roberto y Jaime) usaban el uniforme escolar. Estos chicos lucen acicalados, pelo corto y sin aretes. Su estilo en el vestir es convencional, no portan ningún signo de alguna cultura juvenil, la ropa está adecuada a su talla, no usan ropa guanga ni gorras o cadenas.

Los chicos estudiosos (Elías, Elena y Miguel) platicaban sobre las clases de matemáticas cuando los abordé para conversar. El uniforme lo usaban de esta manera: la chica tiene una falda a la rodilla, peinada en media cola con listón. La blusa y falda sin ningún adorno llamativo, los aretes son pequeños... Los dos chicos traen el pelo corto, no portan aretes ni adornos llamativos, usan tenis, el pantalón es de mezclilla, de su talla, y visten la playera del uniforme.

En el estilo convencional, las características de las prendas (colores, tallas, tamaños, formas, materiales) no se destacan como en los estilos estéticos de las llamadas culturas juveniles.

Karina y Anahí, las chicas serias, están en el quinto semestre, traen uniforme, falda arriba de la rodilla, calcetas hasta casi las rodillas, playera blanca, no están maquilladas, son delgadas y morenas. Ellas señalaron lo que las hace distintas de otras chicas: “la falda no la traemos cortita” (Karina). “Y andamos normales, no pintadas” (Anahí). Debido a su apariencia física y arreglo representan menos de 17 años de edad. “A nosotras nos dicen que parecemos de primero, ¿verdad?, nos vemos muy así, muy chiquillas”.

Estos grupos de jóvenes estudiosos y serios, al vestir de una manera formal y convencional, se distinguen de otros pares que tratan de llamar la atención a partir de la vestimenta y el arreglo, y se acercan más a las estéticas adultas con-

servadoras. El respeto y el pudor orientan las elecciones que hacen sobre la manera apropiada de vestirse y en la constitución de un estilo que se caracteriza por ser conservador y recatado.

El estilo informal. A un grupo de pares no lo clasifiqué en ninguna de las categorías anteriores, estos jóvenes retoman elementos de varias tendencias, lo que podría considerarse como un estilo informal o casual.

Ana María, Patricio y Adrián usaban el uniforme el día de la conversación, la chica tenía esta apariencia: pelo recogido en una cola de manera descuidada, con una falda medio corta, playera desfajada y sin maquillaje. Sobre las preferencias por la ropa de uso diario, Patricio señaló sobre las playeras: “No, que tenga dibujos acá, chidos, colores...”. Adrián comentó: “Los pantalones algo casual, pero, también... No me gusta así, muy formal, por lo general a veces ando con los pantalones rotos, parchados”. Y respecto de las camisas, dijo: “Siempre traigo por lo general camisas negras. Sin ser darqueto”. Adrián retoma lo guango, lo roto, lo parchado y lo negro de varias tendencias juveniles, pero rechaza la camisa de cuadros, típica de la vestimenta chera. Estos chicos, en sus preferencias, retoman elementos de varios estilos estéticos, haciendo una mezcla.

Los diferentes estilos y sus significados

Los grupos que optan por las vestimentas más comerciales, que he identificado como estilo *fashion*, están integrados por mujeres que usan prendas de moda que se combinan con accesorios: “las señoritas bonitas” y “las chicas bellas”. En estos grupos hay una tendencia a mostrarse, a resaltar la belleza y lucir su feminidad. Las dos chicas muestran preferencia por los accesorios vistosos que utilizan y el maquillaje en el rostro, su estilo es atrevido frente a las chicas serias, pues al utilizar minifaldas y la ropa pegada muestran las piernas y las formas del cuerpo, lo que las otras chicas se preocupan por ocultar o simplemente no mostrar.

Los grupos que toman elementos de las estéticas que han derivado de las llamadas culturas juveniles son los chicos de la Isla, con su estilo playero y surf; los que se identifican con las antimodas:¹⁰ las chicas alternas (metalero, roquero) y los chicos de la Pancho (rapero-boricua). Estos estilos estéticos emergieron

¹⁰ En este estudio he llamado “antimodas” a los estilos estéticos que han surgido como señal de protesta, que se rebelan ante los estilos conservadores (modas adultas) y predominantes (moda *fashion*) que caracterizan a otros grupos sociales.

como contracultura, en oposición a las estéticas dominantes de los adultos y de la juventud burguesa. Estos jóvenes toman parámetros distintos a los chicos conservadores para producir su estilo estético. Incluso, se puede decir que están en contra del “buen vestir” y reivindican formas alternas que transgreden esas buenas maneras, como usar ropa guanga (cholo, raperos), el color negro en todas las prendas (metaleros), vestir con un estilo desaliñado, enfatizando en las prendas y el arreglo lo roto, lo sucio y lo usado (informal, playero). Con estas formas de vestir juveniles y alternas se separan de los adultos, pero también de otros jóvenes, de quienes siguen la moda comercial y convencional.

A diferencia del panorama que encontramos en la mayoría de los estudios sobre juventudes, también hay grupos de jóvenes que se acercan más a las culturas adultas y toman distancia de las culturas juveniles. En el estilo rancharo o chero las prendas resaltan la masculinidad: pantalones vaqueros, botas, cinto de cuero, sombrero, camisa de botones y pelo corto (los chicos y la banda, y los chicos con apodos).

Los grupos de chicas y chicos con estilo convencional se adhieren más a las normas adultas, son más recatados en el vestir que los chicos que se afilian en alguna de las culturas juveniles. No usan prendas que llamen la atención (las chicas serias, los chicos estudiosos y los chicos que no se llevan), para ellos son otros los aspectos que cobran importancia: la pulcritud y la formalidad. Estos jóvenes han internalizado valores sobre el pudor y no expresan interés en experimentar con cosas nuevas, asumen un estilo poco innovador en la vestimenta.

Los muchachos, en general, expresan en los estilos de vestir una búsqueda de originalidad y autenticidad, así como una necesidad de expresar sus culturas e individualidades. Cuando deciden cómo usar una prenda, portar ciertos accesorios y elegir su peinado están comunicando ciertos valores y afiliaciones: en el uso de estoperoles en la falda o de pulseras rastas se puede leer su inclinación por el rock y el reggae; los que andan rapados, usan aretes y pantalones guangos para mostrar su gusto por el rap.

Los estilos estéticos funcionan como expresión de distintos horizontes de significación (Taylor, 1994), cuyos valores y principios sostienen y moldean sus identidades: ser distintas y alejarse de las niñas comunes (las chicas alternas tienen gusto por la antimoda), ser serias y pudorosas frente a otras chicas más desinhibidas (las chicas que no son matadas y las chicas serias), ser coquetas y lucir frente a otras jóvenes que se tapan (las señoritas bonitas). Estos horizontes de significación se reflejan tanto en los usos del uniforme como en los estilos juveni-

les que adoptan y construyen en los grupos. El consumo de bienes, en este caso referidos a la apariencia, cobra sentido en la relación con los demás y permite integrarse en grupos o comunidades (Douglas e Isherwood, 1990), y a los jóvenes les permite identificarse con algunos pares y afiliarse (Furlong y Cartmel, 2001).

La música como fuente de las identificaciones en los grupos de pares

En las conversaciones con los jóvenes de la preparatoria fue evidente que escuchar ciertos géneros musicales es una fuente importante de las identificaciones entre pares y los reúne en grupos de amistad. En la *Encuesta Nacional de Juventud 2005* se reveló que en México uno de los consumos más frecuentes de los jóvenes, además de la ropa, es la música.

Los jóvenes elaboran ciertos significados a través de los lenguajes musicales que le dan sentido a la manera en que viven su condición juvenil. Yúdice (2007) argumenta sobre la importancia que tiene la experiencia sonora, por lo menos de la misma manera que lo visual, en la generación de sentimientos y estados de ánimo de los escuchas. La música liga elementos íntimos con el entorno social, a través de ella las personas reafirman su adscripción y pertenencia.

En el nivel mundial diversos movimientos musicales han tenido un gran auge entre los jóvenes, como el rock, el metal, el punk, el ska, el reggae, el hip hop, el rap y el pop. Nuestro país ha recibido influencias de diversos géneros musicales y las distintas comunidades se los han apropiado de maneras muy particulares.

Las preferencias musicales en los grupos de pares

En la preparatoria los jóvenes entran en contacto con nuevos compañeros y amigos con quienes tienen oportunidad de explorar otros géneros y ritmos. Los grupos de pares en que se afilian modulan sus gustos y preferencias en torno a la música.

En el análisis del tema de la música, encontré que en algunos grupos de jóvenes es claro el predominio de algún género musical, mientras que en otros las preferencias se diversifican. Para presentar las preferencias musicales que tienen en los grupos los dividí en cuatro: los que prefieren sólo la música de banda y norteña; aquellos que junto con la banda, también escuchan otros géneros; los que

también prefieren otros y, en segundo término, escuchan banda, y los que tienen otras preferencias y no escuchan banda.

El gusto por la banda sinaloense se desarrolló a lo largo del siglo xx en los estados del noroeste del país. Diversos fueron los acontecimientos que han contribuido a esta situación. No fue sorprendente encontrar —considerando que la música de banda es originaria del lugar— que en la mayoría de los grupos los jóvenes prefieren la música de banda o tambora. Los grupos que predominantemente escuchan banda sinaloense y norteha son cuatro (cuadro 3).

CUADRO 3. Los grupos de pares y el predominio del gusto por la banda

Grupos de pares	Géneros musicales
Los chicos y la banda	Banda, percusiones
Los chicos que no se llevan	Banda, norteha, ranchera
Las chicas curadas ¹¹	Banda, norteha, romántica
Los chicos estudiosos	Banda romántica, norteha, ranchera

En otros grupos de pares, el gusto se diversifica, la banda sinaloense convive con otros géneros musicales, aunque predomina sobre ellos (cuadro 4).

CUADRO 4. Los grupos de pares y el gusto por la banda y otros géneros

Grupos de pares	Géneros musicales
Los chicos con apodos	Banda, norteha y punk
Los chicos piratones	Banda, electrónica, disco
Las bellas	Banda, disco
Las señoritas	Banda, electrónica

¹¹ El término “curadas” hace referencia a personas divertidas, que les gusta pasarla bien, bromear y reír con los demás.

Los chicos de la Isla prefieren escuchar reggae, sin embargo, también les gusta la banda y saben bailarla. En el caso de los chicos buena onda, los integrantes tienen preferencias por géneros musicales distintos: electrónica, pop, disco (cuadro 5).

CUADRO 5. Los grupos de pares que prefieren otros géneros y, a veces, la banda

Grupos de pares	Géneros musicales
Los chicos de la isla	Reggae, banda
Los chicos buena onda	Rock, pop, banda

El resto de los grupos (las chicas que no son matadas, los chicos de la Pancho y las chicas serias) no escuchan banda. Los dos primeros prefieren géneros de moda entre los jóvenes de origen popular (rap, hip hop y reggaetón), mientras que las chicas serias prefieren un género más comercial como el pop. En la tríada de las chicas alternas, dos de ellas se inclinan por el metal, rock, reggae y reggaetón, mientras que una de ellas prefiere la banda (cuadro 6).

CUADRO 6. Los grupos de pares que escuchan otros géneros y rechazan la música de banda

Grupos de pares	Géneros musicales
Las chicas alternas	Reggaetón, metal, rock, reggae, pop.
Las chicas que no son matadas	Reggaetón, hip hop, pop
Los chicos de la Pancho	Rap, reggaetón, salsa, bachata
Las chicas serias	Balada pop

Prácticas sociales y significados relacionados con la música

Los chicos de la Pancho expresan sus preferencias por la música del Caribe: “a nosotros nos gusta acá, hip hop” (Tito). “A mí me gusta más la bachata, el reggaetón... la salsa, cosas así del Caribe, pues” (Samuel). En especial, les gusta el rap por los temas que trata: “...más urbano, de aquí de los barrios. Más, más de tu barrio, pues” (Tito). Los chicos se identifican con lo que narran las letras del rap: “es lo que se vive a diario, digo, en tu barrio, lo que estás viviendo en ese momento” (los chicos de la Pancho).

En este grupo, el gusto por la música se desarrolló porque uno de los integrantes tiene un primo que vive en Cuba, con el que tiene una relación cercana. El gusto de Samuel influyó en sus amigos, que también tratan de imitar ese acento y el “tumbao” al caminar: “y así nos decimos, en broma: ‘oye, chico’”.

La influencia del primo contribuyó en el desarrollo de su gusto por la música del Caribe. De la misma manera, es evidente la proclividad de los jóvenes de explorar en terrenos nuevos. Las identidades juveniles ya no se construyen solamente a partir de elementos locales, sino que reciben influjo de las tendencias musicales globales. La preferencia de estos chicos hacia los ritmos caribeños nos muestra un rasgo de la globalización, en cuestión de gustos y acceso a ofertas tan variadas, las fronteras se han diluido (García Canclini, 1995; Bauman, 2000).

Los jóvenes desarrollan identificaciones con propuestas musicales que provienen de otros ámbitos y los acercan a otros chicos lejanos geográficamente. Las subculturas audiovisuales y musicales rebasan las adscripciones de territorio y lengua, se congregan en comunas hermenéuticas que responden a nuevas maneras de sentir y expresar la identidad (Martín Barbero, 2002).

La expresión de sentimientos a través de la música

A dos de los chicos de la Pancho les gusta cantar y componer canciones. Manuel y Tito conforman un dueto y se han puesto los siguientes apodos: “Asunto y Estorbo”. Entre los dos han compuesto algunas canciones: “...nomás así para nuestro barrio, así cantamos canciones para nuestro barrio, así que, sí, sí, que estamos en el barrio controlando y, así, pues”.

Estos chicos son agentes activos, utilizan la música como una herramienta cultural para expresar las tensiones de la vida juvenil, de experiencias propias o

de sus amigos. Los chicos que acompañan a los que componen y cantan, también participan de esta construcción activa de los significados. Cantar ya no sólo es entonar la voz, también adquiere otros visos: “Gritar, ahí, machín”. ¿Qué gritan en las canciones que ellos mismos componen? “Historias de nuestros amigos que les pasan, así, que se mueren, que los matan”. La experiencia de la música entrelaza afectos e identidades sociales (Yúdice, 2007) entre los miembros de un grupo o de una comunidad. Estos jóvenes, a través de la música y las canciones, expresan los sentimientos y las emociones que les provocan las situaciones que viven en su entorno: “sí, es una forma de desahogarse”. Los chicos escribieron una canción para una amiga que estaba embarazada:

*Soy tu voz cuando me hablas con amor
Solamente el tiempo nos separa a nosotros
Cómo quisiera estar entre tus brazos
Mirándote a los ojos
Llenando mi alma de cariño
En las buenas y en las malas estaré contigo
Madre, soy tu hijo.*

Los jóvenes, al expresarse de una manera “auténtica”, reviven como cultura popular el romanticismo de principios del siglo XIX. Para Taylor (1994: 95), la noción de autenticidad y el autodescubrimiento pasan por la creación, por la realización de algo original y nuevo, en este caso, la elaboración de las rimas del rap.

Los chicos se apropian de las ofertas culturales globales, las adaptan y moldean de acuerdo con sus propias experiencias, con un tinte personal y de grupo. Estos jóvenes recrean en la música y las letras los significados que otorgan a los sucesos de su entorno.

Las chicas curadas, en general, expresaron que su música favorita es la banda y la norteña: “A mí la banda, o sea, me gusta la música disco, pero cien por ciento banda” (Minerva). A las otras chicas les gustan también otros ritmos, pero sin duda prefieren la banda, como señala Mariana: “A mí me gusta todo tipo de música, pero prefiero más la banda, la banda” (Las chicas curadas). Además, las chicas señalan que les gustan las canciones románticas: “Me gusta mucho la romántica y alguna que otra canción de... norteñas, así”.

A Minerva le gustan las canciones de Pequeños Musical, una banda grupe-ra que se da a conocer como “la banda más romántica de América”: “Sí, tienen

muy bonitas canciones románticas, que me identifican, sí, me agradan mucho, siento que cada canción, cada letra que tienen... que tiene que ver un poco conmigo” (Las chicas curadas). Las emociones y sentimientos que provocan las canciones en los jóvenes configuran, entre otras cosas, sus deseos e ideales sobre las relaciones amorosas. Para estos jóvenes, que inician sus experiencias en el terreno amoroso, las canciones románticas constituyen una fuente importante de identificación con otros que se sienten como ellos. De acuerdo con Yúdice (2007), la música es un fenómeno que se experimenta en el cuerpo, que pulsa las cuerdas de nuestros deseos más íntimos, construyendo complejos imaginarios.

A las chicas, los temas románticos tratados en las letras de las canciones las atraen mucho, esta sensibilidad y expresión de sentimientos es más aceptada por las mujeres que por los hombres, aunque también a ellos les agradan. Actualmente, la balada romántica de la música norteña y sinaloense tiene mucho auge entre los jóvenes de ambos sexos en Mazatlán.

Reflexiones sobre las preferencias musicales

La música es una fuente de las identificaciones entre los jóvenes, cohesionando grupos y comunidades locales y globales. Si bien los jóvenes ejercen su capacidad de agencia¹² sobre los gustos musicales, no se puede invisibilizar el papel que tiene la industria de la música en la difusión de ciertos géneros musicales y en la creación de los ídolos juveniles en el mundo.

En la producción de la música, los cambios son constantes, las migraciones y los flujos culturales generan mezclas, sincretismos e hibridaciones entre los sonidos y ritmos de lugares lejanos entre sí, o de distintas épocas, como sucede con las mezclas del folclor y los ritmos electrónicos (Martín Barbero, 2002).

La banda sinaloense, la música de origen regional, es el género que más escuchan los grupos de jóvenes preparatorianos. Esta música predomina en el gusto de la población en general. Se la escucha de manera cotidiana y en todo tipo de eventos (festivos, políticos, deportivos o de comercio) desarrollados en el puerto de Mazatlán (Cf. Simonett, 2004).

Los jóvenes de los grupos que prefieren géneros musicales con orígenes lejanos, como el metal, rock, electrónica o ritmos caribeños, fueron quienes mos-

¹² Appadurai (s/f) define la agencia como el modo activo en que las personas se apropian de la cultura de masas.

traron más indiferencia, e incluso rechazo, por la música de banda, como en un intento de romper con la tradición y el vínculo con lo local para crear su propia identidad.

Los géneros musicales como el hip hop, el rap y el reggaetón son de fácil acceso para los jóvenes de origen popular, debido a que se identifican con los temas que abordan, cercanos a la cultura de barrio y por el lenguaje sencillo que utilizan.

Los jóvenes en la vida cotidiana tienen vivencias significativas que los llevan a producir su propia música. El hecho de componer letras de canciones y cantarlas entre amigos permite la elaboración de los problemas de la vida cotidiana que enfrentan los jóvenes. Al narrar o describir experiencias personales y de amigos reafirman sus identidades locales, utilizando como recurso un género musical global. Las letras de las canciones tienen muchas posibilidades para expresar las vivencias de los jóvenes, desde el dolor por una decepción amorosa a la pérdida de un amigo o amiga, a los sentimientos de alegría y amor que provocan las relaciones amorosas. La experiencia sonora, que incluye las letras y la música, conecta a las personas con afectos y recuerdos profundos. En las experiencias sonoras las personas ligan la dimensión íntima con aspectos más amplios, como las pertenencias a sus comunidades (Yúdice, 2007).

Las expresiones musicales reflejan las alegrías, los problemas y los deseos más íntimos de las poblaciones que las originan. Las canciones románticas son una fuente atractiva de las identificaciones entre los muchachos y, como otros recursos culturales (novelas y películas), contribuyen en la difusión de modelos de comportamiento en las relaciones de pareja. Las letras de las canciones acercan a los chicos a realidades que empiezan a experimentar y con las cuales se van identificando. En la actualidad hay un gran auge de intérpretes de música de banda romántica con mucho éxito entre la juventud local.

El estudio y la diversión como fuente de las identificaciones

Los jóvenes se ven en la necesidad de responder a las demandas escolares, a la vez que son atraídos por las actividades de diversión con pares. Mientras que su condición estudiantil está normada por la escuela, la condición juvenil sigue los códigos de los pares y los intereses de la cultura juvenil.

El ambiente en la preparatoria es de mayor libertad que en niveles anteriores, de modo que los estudiantes deben aprender a valerse por sí mismos, so-

pesar sus acciones y hacer uso de su reflexividad (Giddens, 1997). El ejercicio de su libertad y compromiso se refleja en las distintas experiencias que narran los estudiantes.

Guerrero (2008), Hernández (2007) y Guerra (2008) (ver los capítulos iv, v y viii en este libro) muestran que muchos jóvenes privilegian las actividades de diversión con pares por encima de las obligaciones escolares, sin pensar en las consecuencias, algunos de ellos, después de ciertas experiencias, “recapacitan” y retoman las responsabilidades escolares.

Mientras que el trabajo escolar se traduce en deberes y responsabilidades, la socialidad con pares es dispendio de tiempo y energía en actividades lúdicas y emotivas. Las actividades que realizan ciertos jóvenes en sus grupos parecen tener como única razón de ser la preocupación por un presente vivido colectivamente (Maffesoli, 1990: 138). Sin embargo, en las experiencias de socialidad y sociabilidad también ocurren procesos de aprendizaje y de subjetivación importantes, como la construcción de la identidad personal y de género.

En los datos analizados encontramos que los grupos de pares pueden diferenciarse debido a las preferencias que expresan sobre las actividades de diversión con sus pares y hacia los deberes escolares (Cf. Grijalva, 2011). A través de las interpretaciones, podemos observar distintos marcos morales que orientan las conductas e intereses juveniles en la escuela. Hernández (2007: 119) define los marcos morales “de acuerdo con Taylor (1996), como una articulación de bienes que orientan la vida social y personal, lo que es valioso y da sentido a un comportamiento.”

El estudio como fuente de las identificaciones en los grupos de pares

Algunos jóvenes desarrollaron en sus grupos identificaciones por estudiar, esta coincidencia de intereses les llevó a estrechar su amistad. En estos casos, estudiar se vuelve un horizonte importante y sobre éste giran muchas de sus conductas en la escuela y dentro del aula, como describo en los siguientes dos apartados.

Comportarse bien y seguir la disciplina

Los chicos y chicas serias autorregulan su comportamiento y se orientan para ser buenos estudiantes. “Roberto me dijo que los padres hacen sacrificios para que

ellos puedan venir a la escuela y Jaime lo apoya diciendo que no pueden venir aquí a la escuela, ‘hacerse’ y no entrar [a clases]” (Un chico estudioso).

Estos jóvenes no requieren que el profesor o alguien más les llame la atención: “Y siempre estamos serias, nunca estamos haciendo desorden. Y tampoco nos, nos..., pos no..., pues se sale el maestro [...] y todos empiezan así que hacer relajo y nosotros nos quedamos sentadas. Hay veces [que] no salimos (Karina, de las chicas serias).

A estos muchachos no les gusta llevarse “pesado”: “...porque hay algunos jóvenes que son serios y son buena onda, como ellos, que son buena onda. Hablan conmigo pues porque nos llevamos bien, pero así llevarse con otros, así se golpean y eso, no” (Los chicos que no se llevan).

Estos chicos, además de serios, también son estudiosos; aunque no es una condición, sí contribuye en la conformación de la identidad del buen alumno. Algunos elementos que configuran sus identidades como buenos estudiantes son el respeto hacia sus padres y profesores, el pudor que tienen para expresarse y su preferencia por las actividades tranquilas.

El papel de las conversaciones íntimas

Existe una necesidad humana de compartir nuestras desazones con alguien de confianza, para sentirse comprendido y aliviado basta con ser escuchado por otro. Las personas, al contar el problema, aun cuando no lo resuelvan, descargan la tensión emocional que éste provoca.

Los jóvenes, en las interacciones con sus pares, crean una realidad común que adquiere sentido para todos y dotan a la vida (juvenil) de objetos significativos (Berger y Luckmann, 1968). Hernández (2007: 42-43) señala que a través de estos eventos comunicativos es “donde afloran los pensamientos, sentimientos y deliberaciones”, precisamente por la carga emotiva que implican “delinean las identidades personales de los estudiantes”.

Los chicos serios y estudiosos de los grupos antes mencionados tienden a relacionarse de manera tranquila y utilizan menos los juegos físicos. Las pláticas son un modo de intercambio, escuchar y ser escuchado, que permiten conocerse: “bueno, nos ponemos a platicar, a hacer intercambio de ideas y pues así, a jugar a veces un rato” (Los chicos estudiosos).

Los adolescentes y jóvenes tienen un mayor grado de intimidad con sus pares que cuando eran niños, lo que se logra a través de la confianza. “Platicamos

mucho..., y luego más porque estamos desde primero juntas y con los que estamos ahorita pos no, son nuevos...” (Las chicas serias).

Las conversaciones giran en torno a temas cotidianos y centrados en la diversión hasta un nivel más profundo, en que se tocan temas y sentimientos íntimos. Shotter (citado por Hernández, 2007: 43) señala que “las pláticas y el involucramiento emocional que conllevan configuran los pensamientos y sentimientos íntimos de los participantes”. En estos grupos de pares la intimidad y confianza lleva a los jóvenes a contar todo al amigo o amiga, no sólo los temas triviales, sino los problemas y las angustias: “De la morra,¹³ personales. De las amistades que tenemos, pero... más de lo que hablamos es de nuestros problemas, tratamos de resolver el problema entre los dos” (Los chicos estudiosos). Si se trata de la mejor amiga o amigo se le puede contar las cosas más íntimas, incluso no tener secretos: “No, pus, con ella hablo de todo. Y con ellos no, simplemente nada más que me hacen preguntas ‘¿y ¿qué les pasó?’ nada más así es lo que yo convivo con ellos. Y ya con ella ya, todo, ah” (Las chicas serias).

En el intercambio de opiniones y juicios con los pares sobre situaciones semejantes o nuevas, los jóvenes amplían su experiencia en el terreno emocional y afectivo. Si bien para todos los grupos juveniles la conversación es una actividad común, en los grupos de jóvenes que llevan una vida tranquila la conversación íntima es la actividad principal que nutre su amistad.

La diversión como fuente de las identificaciones en los grupos de pares

En este apartado describo a los grupos más orientados hacia la diversión, el interés de varios integrantes —si no de todos— se centraba más en pasarla bien en la escuela o fuera de ella que en ocuparse de estudiar o hacer la tarea, aunque en general sí reflejan un interés en aprobar las materias. Los aspectos descritos son tres: las travesuras y las bromas; las salidas y el uso del tiempo, y los comportamientos que interfieren con la disciplina escolar y el aprendizaje.

Las travesuras y las bromas. Durante la conversación con los chicos con apodos, fui testigo de una situación que causó mucha hilaridad entre ellos. Los jóvenes estaban muy asombrados con el aspecto del recién llegado: “El chico es

¹³ “Morra” es una palabra que proviene del caló de los barrios que significa muchacha. En ciertos casos, como éste, hace referencia a la novia o la chica que le gusta. El uso de esta palabra se ha generalizado en la actualidad para todas las edades y clases sociales, aunque siempre se utiliza en ambientes informales.

güero y la piel se le ve exageradamente roja por el esfuerzo físico, los ojos también se le pusieron rojos y contrastan con sus ojos de color azul, parece personaje de ficción” (el resto de los chicos empieza a carcajearse por su apariencia) (Los chicos con apodos).

Los jóvenes varones parecen estar al pendiente de cualquier situación chusca o ridícula en que caen los otros para hacerles burla. Entre ellos se fomentan las bromas, los chistes, las burlas, los golpes y el lenguaje soez. Si alguno de los compañeros expresara pena o comprensión por el otro joven sería mal visto, pues desde la cultura machista las actitudes sensibles y emotivas son de mujeres.

Las travesuras y las burlas dan un tinte a la experiencia vivida por los jóvenes en la escuela, además, provocan excitación a quien las lleva a cabo: “...también hacen desorden cuando traen encendedores, ponen papelitos con chicle y los prenden y se calienta la silla. Cualquiera que esté sentado [...]. El Adrián lo ha hecho” (Los chicos buena onda).

Las burlas y los golpes se dan entre los más conocidos o los amigos íntimos, entre los que “se llevan”. Los chicos que se llevan de esta manera en el grupo saben más o menos hasta dónde llegar. Un acuerdo tácito en el aguante se pone en acción (Cf. Saucedo, 2006); al cabo, más tarde él o ella también serán objeto de una situación semejante.

Dentro del salón de clases los chicos echan relajo, platican o les hacen alguna travesura a los profesores. Ana María cuenta cómo pegó un chicle en la silla de la maestra: “Ya, pues llegó, se sentó nomás. Cuando se levantó no podía. Sintió, pues, y este... nadie dijo nada. Me hicieron el paro.¹⁴ Se quedaron callados. Estaba con el ‘chiclón’ pegado en la falda” (Los chicos buena onda).

Las travesuras y el relajo también cumplen la función de desviar la atención de las demandas escolares y las responsabilidades de los jóvenes. Además, forman parte de la personalidad de los jóvenes que la expresan.

Las salidas y el uso del tiempo. Para estos jóvenes, salir de la casa y de la escuela es atractivo y muy entretenido por el ambiente juvenil que crean en compañía de sus pares. El ejercicio de la libertad se pone en juego; lejos de la mirada de

¹⁴ “Hacer el paro” significa, en este contexto, recibir el apoyo de los compañeros al no delatarla. Los jóvenes, cuando piden que les hagan un paro, significa que solicitan ayuda de los pares en alguna actividad, algo que ellos solos no podrían conseguir: como un permiso de los padres, anotar su nombre en un trabajo de equipo en que no se participó, encontrar un intermediario para hacerle saber a un chavo o chava que le gusta.

los padres o tutores, los jóvenes eligen con sus pares qué hacen durante el tiempo de la escuela o después del horario escolar.

...nos vamos a la playa a estar todo el día. Cuando hay olas, nos vamos a surfear todos (Los chicos de la Isla).

El uso de esta libertad y la diversión que obtienen motivan las incursiones de los jóvenes fuera de los espacios protectores (la casa y la escuela):

Ayer fuimos a la playa [...]. No, pus ayer fuimos menos, fuimos como unos ocho. [...] Subimos el cerro (Los chicos con apodos).

Estas actividades provocan distensión, placer, exaltan las emociones por la actividad física que implican, y mientras se realizan, pasa el tiempo sin advertirlo. Las actividades que estos chicos mencionan siempre están relacionados con movimientos y desplazamientos físicos que desbordan las bardas de la escuela:

Vamos al malecón. Al “Corazón”,¹⁵ no sé..., en todo el malecón (Los chicos buena onda).

Estas actividades tiene como *leitmotiv* la diversión, por eso su práctica no sigue pautas formales y se realizan siempre en grupo, a veces numerosos y con integrantes de ambos sexos; lo que parece agradarles más, porque la intención es interactuar, vivir “el torbellino de sus afectos y de sus múltiples experiencias” (Maffesoli, 1990: 123).

Comportamientos que interfieren con la disciplina escolar y el aprendizaje. Algunos chicos desarrollan estrategias para aprobar las materias sin esfuerzo y copiar se vuelve una actividad común en periodos de evaluación. Acerca de copiar, algunos dijeron: “¡Cómo no! ¡Nomás que se pueda!” (Daniel). Otros señalaron: “Ah, sí, pero hay que juntarse con los que ‘copean’, con los que se dejen...,

¹⁵ El “Corazón” es un mirador hacia el mar que tiene esta forma y se encuentra en el Paseo del Centenario. Es una parte de la avenida costera que bordea al puerto. A este tramo sólo es posible llegar en auto particular, la ruta más cercana del transporte colectivo se encuentra a varias cuadras.

con los que se dejen copiar (Fabio, de los chicos de la Isla). Estos jóvenes son estrategas utilitaristas; además de la diversión, también les importa la calificación y el certificado.

Otras conductas están relacionadas con el poco interés por las clases frente a otras actividades con los pares. Salirse de clases, o no asistir, son prácticas comunes: “Sí me gusta la materia, [pero] no me caía bien la maestra, y pues me iba a jugar billar, o nada más daba la vuelta. O me sacaba a cada rato porque me ponía a platicar” (Patricio). Algunos jóvenes señalan su aburrimiento en las clases: “No, es que esa maestra nos aburre: ‘bla, bla, bla’... Pero ya, ya vamos a entrar, es que son cosas que ya vimos el año pasado y pues ya nos la sabemos” (Los chicos buena onda).

Los motivos que expresan los chicos para no entrar a clases son diversos. En el momento que no entran a clases no piensan en las consecuencias, especialmente porque al estar afuera de la casa o la escuela con los amigos y compañeros siempre se tiene la expectativa de que pasarán un momento divertido.

De acuerdo con Hernández (2007), los jóvenes contrastan distintos marcos morales ante las situaciones que se les presentan. En los casos que describo en este apartado, los chicos se inclinan más por disfrutar el tiempo con los amigos que pensar en las consecuencias que tienen sus comportamientos sobre su desempeño escolar y futuro laboral.¹⁶

Los grupos de jóvenes estrategas frente al estudio y la diversión

En ocasiones, y de acuerdo con sus intereses, algunos jóvenes actúan como estrategas, pues calculan los medios para alcanzar sus fines e “invierten” solamente el tiempo que consideran necesario. Dubet y Martuccelli (1998) señalan que la lógica de acción de los estudiantes en el nivel de bachillerato es “estratégica”. Su actuación es utilitarista, aunque también puede estar determinada por un marco moral más auténtico y expresivo (Hernández, 2007). Las descripciones se dividieron en dos aspectos: cumplir y echar relajo, y relaciones que establecen con los pares.

¹⁶ Guerrero (2008) identificó estudiantes del CCH que se alejaron del trabajo académico y se dedicaron a la vida juvenil en compañía de sus pares. Dichos jóvenes, debido a las experiencias negativas posteriores (reprobación, subempleo, pérdida de estatus) experimentaron una transformación y reflexionaron sobre sí mismos en un horizonte futuro (*turning point*), situación que les permitió revalorar el trabajo escolar, retornar a la escuela y asumir su condición estudiantil.

Cumplir y echar relajo

En diversos estudios se ha reportado que los niños y los jóvenes dentro de la escuela muestran más interés por las actividades que realizan con sus compañeros que por las actividades escolares. A ciertos jóvenes, aunque pueden ser estudiosos, no les gusta estar en la posición extrema de los “matados” o los “inteligentes”.

Corina, de Las chicas que no son matadas, dijo: “sí cumplimos con todo, tareas, exámenes, estudiamos, pero no somos tanto como ellas (las inteligentes del salón), no nos encanta participar...”. Estas chicas asumen ambas condiciones, estudiantil y juvenil, y valoran aspectos de los dos ámbitos: “Sí, o sea, sí nos gusta estudiar y eso, pero también nos gusta como que tomar tiempo y como de repente ir así, a lugares, y esas cosas, pues así...” (Olivia).

En otro grupo, Las chicas curadas establecen diferencias entre los lugares para la diversión y el estudio: “...porque estamos en el salón de clase..., ya tratamos de guardar el silencio o lo guardamos (el silencio). Cuando estamos fuera del salón, pues ya, es donde hacemos..., alegre, agarramos relajo y todo” (Lidia).

Frente al profesor actúan con un sentido de respeto: “...tú sabes que esa autoridad es fuerte y debes de comportarte, y mientras no estés con tus amigas...” En cambio, cuando están con sus amigos: “fuera puede ser el relajo, de estar en el tiempo libre y disfrutar” (Mariana). Los jóvenes establecen diferencias entre los comportamientos adecuados en el salón de clases y aquellos que tienen fuera y en compañía de sus amigos y compañeros. Los jóvenes tienen actuaciones complejas en que intentan hacer convivir la diversión y el trabajo académico: “Yo aquí en la escuela soy seria, fuera del salón, soy acá, bien alegre, nos gusta agarrar cura,¹⁷ y todo” (Mariana). “Somos alegres” (se oyen varias voces).

Estas chicas son flexibles, manejan sus comportamientos según el contexto y las necesidades o demandas que perciben en su entorno.

Relaciones que establecen con los pares

En el caso de Las chicas curadas, sus relaciones amistosas con los muchachos de la escuela son tranquilas, les gusta divertirse y, como ellas señalan, “pero sana-

¹⁷ “Agarrar cura”, en el sentido utilizado por la chica, significa estar en el relajo con los amigos, divertirse y pasarla bien.

mente”. Estas chicas no se relacionan con cualquier chico: “...que tampoco sean groseros ni..., es que luego se ve el tipo de hombres” (Minerva). Estas chicas rechazan la diversión que se basa en las groserías: “no que unos muchachos, unas personas que se divierten así, como diciendo vulgaridades, pues”.

Los comportamientos que aprecian en los hombres son semejantes a los que prefieren también las mujeres adultas, como el respeto y el apoyo: “...son con los que concuerdan con nosotros, los que no nos quieran dar la contra en todo, son quienes nos apoyan, nos dan opiniones de esto y esto” (Lidia). Estas chicas enfatizan la importancia de las relaciones basadas en el diálogo y la igualdad con el otro.

Otros valores que aprecian las chicas son el comportamiento respetuoso de los muchachos y el apoyo que estos les pueden brindar: “nos tienen un respeto”. Como en el caso de los chicos inclinados al trabajo académico, no les gusta llevarse pesado entre ellas ni con otros. Las identificaciones que tienen con sus amigos varones se extienden también al modo de vestir y arreglarse: “sí, andan peinados, andan aseados con su uniforme, su ropa y su todo” (Lidia). Al igual que las chicas del grupo de las responsables, estas muchachas rechazan las estéticas de los chicos que integran las culturas juveniles y los comportamientos disruptivos o groseros.

Para ambos grupos de muchachas, el comportamiento, como la vestimenta (el arreglo) de los muchachos, integra buena parte de la percepción que se forman de ellos. Estas chicas, como los grupos inclinados al trabajo académico, prefieren la plática como modo de relacionarse con sus pares: “Sí, platicamos y todo” (Mariana, de Las chicas curadas).

En el caso de la vestimenta sucede algo semejante. Para las chicas de ambos grupos que no siguen las modas de las culturas juveniles, los muchachos que lucen estas estéticas se considera que están manipulados por los medios y la publicidad. El hecho de que los integrantes de las culturas juveniles se vistan de manera particular, a sabiendas de que es una moda importada, provoca que chicas como ellas (y otros chicos, como los identificados con el campo) lo vean como una copia, por lo tanto, pierde valor para ellas y no consideran que sus pares sean auténticos.

La importancia del estudio y la diversión

Los resultados obtenidos resaltan la importancia del estudio y la diversión como fuentes de identificaciones entre los jóvenes. En los grupos de pares, los jóvenes experimentan con diversas formas de actuar ante las demandas escolares y los atractivos de la vida juvenil. En el camino hacia su independencia, se ven en la necesidad de hacer elecciones respecto de sus preferencias y adscripciones.

Los chicos expresan que, efectivamente, se identifican con aquellos pares que perciben como semejantes en sus intereses, comportamientos y actitudes. Los chicos estudiosos, descritos en este análisis, se identificaron con pares con los mismos intereses académicos (“gusto por las matemáticas”) y establecieron relaciones estrechas y sosegadas con ellos (“platicamos mucho”).

Los datos muestran que los jóvenes estudiosos y serios tienen una predilección hacia la conversación íntima, práctica que se convierte en una fuente importante de las identificaciones en estos grupos. Los jóvenes más “relajientos” se juntaron con chicos que tienen preferencias similares hacia la diversión (“surfear, salir a pasear por el malecón, ir a la playa”) y que tenían una actitud relajada hacia el trabajo académico.

Las chicas de los grupos que se comportan de manera estratégica, por su parte, se juntaron con otras muchachas que desarrollaron identificaciones con la escuela, sin descuidar su lado más sociable (“estudiar..., ir así, a lugares..., fuera del salón soy bien alegre”). Las identificaciones desarrolladas en los grupos afianzan el sentido de pertenencia y otorgan a los jóvenes un lugar social dentro de la escuela.

Mientras que los jóvenes estudiosos son alumnos modelo para profesores y padres de familia, para sus pares son los menos populares, como señaló Coleman en su estudio clásico (2008). Los chicos más sociables consideran que los estudiosos son aburridos, “matados” u obsesionados y los rechazan o se mofan de ellos.

A su vez, el proceso de identificación con ciertos pares implica la diferenciación con otros. Los jóvenes en la escuela se encuentran en un juego permanente, el proceso simultáneo de identificación y diferenciación, que contribuye en la construcción de sus identidades sociales y personales. Los sistemas de clasificación y las etiquetas que se otorgan a los “otros” expresan diferencias y marcan distancias.

Otro tema importante en el análisis son los marcos morales que guían las actuaciones (Hernández, 2007). Los jóvenes orientados a la diversión cuestio-

nan, resisten y se oponen a aspectos valorados en la escuela y la familia, como la cultura del esfuerzo y los principios como la responsabilidad. Las actividades escolares se realizan con la ley del menor esfuerzo y recurren a la simulación cuando es necesario. Los jóvenes orientados hacia la diversión viven sus experiencias intensamente en el presente (Maffesoli, 1990), como si no pasara el tiempo.

Los jóvenes serios y estudiosos, en cambio, guían sus comportamientos por principios como el respeto y el compromiso. Estos jóvenes consideran los beneficios de estudiar en un horizonte de futuro (“para ser maestras”), además de tener en cuenta las consecuencias que de sus comportamientos (“se pueden dar un mal golpe”) y valoran el esfuerzo y el trabajo. En el caso de las chicas estrategas, más que guiarse por el deber para cumplir con sus tareas escolares, utilizan un criterio de eficiencia, saben que, de acuerdo con el trabajo y los esfuerzos invertidos obtendrán buenas calificaciones, con ese propósito utilizan sus habilidades sin despreciar los placeres de la diversión.

Conclusiones

La apariencia, en un primer momento, proporciona a los jóvenes indicios sobre quiénes son los otros, después se pueden constituir como una importante fuente de identificación con algunos pares y también para diferenciarse de otros. Las apariencias también se convierten en señales que indican gustos y preferencias de los jóvenes hacia la música, en las maneras de tratarse, así como las maneras de divertirse o la dedicación por el estudio.

La manera de vestirse y arreglarse sirve como fuente de identificación y ayuda para establecer y mantener relaciones de amistad y compañerismo. La vestimenta y los objetos que se usan en el arreglo son signos que se traducen en valores simbólicos; a quienes los poseen, los adscriben a una comunidad y les dotan de una identidad social (Furlong y Cartmel, 2001).

Existen ciertas asociaciones entre el estilo estético y las otras fuentes de las identificaciones (música, estudio o diversión). El desarrollo de un *look* en las agrupaciones juveniles ha corrido con frecuencia paralelo a la creación o apropiación de algún género musical.

En los grupos con orientación hacia las llamadas tribus urbanas o culturas juveniles hay una relación estrecha entre apariencia y música, Las chicas alternas, con su estilo roquero-metalero, escuchan rock y black metal; Los chicos de

la Pancho, con estilo rapero o boricua, prefieren el rap, bachata y salsa; en el caso de Los chicos de la Isla, que en su atuendo prefieren un estilo playero-surfo, les gusta el reggae.

Los chicos que tienen preferencias estéticas más conservadoras en la vestimenta, como Los chicos con apodos (estilo chero), Los chicos estudiosos y Los chicos que no se llevan (estilo convencional), expresaron un mayor gusto por la música de banda, norteña y ranchera. En el caso de las chicas con un estilo estético convencional, como Las chicas serias y Las chicas que no son matadas, sus gustos musicales se dirigen hacia uno de los géneros más comerciales, el pop. Al grupo de chicas Las señoritas bonitas, cuyas referencias son las modas comerciales (estilo *fashion*), les gusta la música disco y la electrónica, además de la banda. En el caso de Las chicas curadas, que se mueven de un estilo convencional al *fashion*, les gusta la música romántica, de banda y norteña.

Los jóvenes, al apropiarse de los bienes culturales como la ropa y la música, los invisten de un sentido propio, al recrear en ellos los valores que los identifican con una comunidad. Las identificaciones que comparten los jóvenes con sus pares sobre el estilo estético y la música, además de cumplir la función de cohesionarlos, también contribuye a diferenciarlos de otros grupos.

Actualmente conviven muchos estilos estéticos (Lipovetsky, 2004) y géneros musicales que provienen de diversos universos culturales (Martín Barbero, 2002), ante los que los jóvenes tienen distintas respuestas, lo que muestra un ejercicio de su agencia (Appadurai, s.f.).

Otras coincidencias en los resultados llaman la atención y revelan relaciones estrechas entre el estilo estético y las preferencias que tiene el grupo hacia las actividades de diversión y de estudio (cuadro 7).¹⁸

Los grupos de jóvenes que expresaron una dedicación mayor hacia el estudio, que son serios y no salen a fiestas, también prefieren vestirse con un estilo convencional, su vestimenta no es para lucirse, ponen más cuidado en verse limpios y hay cierta formalidad en sus peinados y arreglos (Las chicas serias, Los chicos estudiosos y Los chicos que no se llevan).

¹⁸ En estos ocho grupos de pares encontré características compartidas en los aspectos que caracterizan cada una de las tres posturas frente a la diversión y el estudio, en el resto de los grupos no encontré con suficientes datos empíricos en algunos de los aspectos, como su interés en la escuela y su desempeño académico.

CUADRO 7. Relaciones entre las identificaciones y el estilo estético

Grupo de pares	Actividades	Estilo estético
Los chicos de la Isla de la Piedra	Diversión	Playero/surfo
Los chicos con apodos	Diversión	Chero
Los chicos buena onda	Diversión	Informal (casual)
Las chicas serias	Estudio	Convencional (serio)
Los chicos estudiosos	Estudio	Convencional (serio)
Los chicos que no se llevan	Estudio	Convencional (serio)
Las chicas curadas	Estudio-diversión	Convencional- <i>fashion</i>
Las chicas que no son matadas	Estudio-diversión	Convencional- <i>fashion</i>

Los grupos considerados más estrategias respecto de la diversión y el estudio (Las chicas curadas y Las que no son matadas) también se comportaron de manera estratégica con el arreglo personal y la vestimenta. En ninguno de los casos les gusta irse a los extremos, para asistir a la escuela se maquillan poco o nada, usan zapatos de piso y no zapatillas con tacón, además visten de manera moderna y sencilla. Sólo en las salidas se arreglan para lucir. Entre los jóvenes más identificados con las actividades de diversión, Los chicos de la Isla de la Piedra, Los chicos con apodos y Los chicos buena onda tienen cada grupo un estilo diferente: playero, chero e informal, respectivamente.

Constantemente a los jóvenes en la escuela, en las experiencias con sus pares, se les exige contrastar distintos marcos morales (Hernández, 2007). Los jóvenes orientados a la diversión cuestionan, resisten y se oponen a aspectos valorados en la escuela y la familia, como la cultura del esfuerzo y los principios como la responsabilidad. Las actividades escolares se realizan con la ley del menor esfuerzo y recurren a la simulación cuando es necesario. Los jóvenes serios y estudiosos, en cambio, guían sus comportamientos por principios como el respe-

to y el compromiso. Las chicas estrategas utilizan un criterio de eficiencia, valoran el esfuerzo y el trabajo y saben que, de acuerdo con lo invertido, obtendrán mejores calificaciones, con ese propósito utilizan sus habilidades sin rechazar los placeres de la diversión.

Este análisis e interpretación de las prácticas sociales de los grupos de pares muestra la complejidad de las interacciones que tienen los jóvenes en sus ámbitos de experiencia, donde ponen en juego sus ideas, valores y prácticas alrededor de muchos temas y situaciones (Cf. Guerra y Guerrero, 2003; Hernández, 2007). Las identificaciones diversas que desarrollan los jóvenes afianzan su sentido de pertenencia y de diferenciación con los pares, lo que les otorga un lugar social y contribuye en la construcción de sus identidades.

CAPÍTULO VIII

RECORRIDOS ESCOLARES. JÓVENES DE SECTORES POPULARES Y ESCUELA: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS A LO LARGO DE LA VIDA¹

María Irene Guerra Ramírez

Introducción

En los años que siguieron a la década de 1970 en México, se impulsaron diferentes políticas de crecimiento y diversificación del sistema educativo en el nivel medio superior. Para los jóvenes de sectores populares y medios, la escuela representó la posibilidad de alcanzar mayor escolaridad y se convirtió en una vía para obtener una mejor posición social, hecho que en la actualidad es cuestionado. En el caso del bachillerato, propició fenómenos de movilidad social, tanto que en la modalidad tecnológica la tendencia demostró “la posibilidad de que estas nuevas formaciones técnicas condujeran a mayores oportunidades y mejores ingresos que los logrados incluso por los profesionistas liberales” (De Ibarrola, 2004: 42).

Pese a que, en general, los jóvenes de hoy están mejor educados o reciben mayores años de educación que sus antecesores, la disponibilidad de oportunidades educativas no es igual para todos. La segmentación del sistema (por origen social y género) ha dado lugar a procesos de diferenciación social al interior de las instituciones y a una marcada desigualdad e inequidad de las oportunidades

¹ Tanto el presente capítulo, como el siguiente, están basados en Guerra, Ma. Irene (2008). “Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico”, tesis de doctorado, DIE-Cinvestav, México, que se realizó con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Después se publicó como libro (Guerra, 2009). Por lo anterior, ambos capítulos comparten la misma perspectiva teórica y metodológica.

educativas. Entre jóvenes de sectores populares, la decisión de ir o no ir a la escuela los coloca en un dilema: el quedar al margen de la escuela, excluidos de las opciones de aprendizaje formal en un mundo que les exige cada vez más conocimientos y preparación, o enrolarse en un trayecto complicado, costoso, difícil de sostener para ellos y sus familias, del que probablemente no obtendrán algún beneficio significativo o visible en el corto plazo en términos de formación, movilidad y ascenso social (*cf.* Tenti, 2000). Suponemos que la manera en que los jóvenes resuelven este dilema está relacionado con las posibilidades de hacer frente a las restricciones estructurales y el modo en que se apropian subjetivamente de las oportunidades de escolarización presentes en su horizonte estructural y cultural, en el marco más amplio de sus proyectos de vida.

El presente capítulo contiene un análisis de los rasgos que definen las trayectorias escolares de jóvenes pertenecientes a sectores urbano-populares de la periferia de la Ciudad de México, con énfasis en el tipo de vínculos que mantienen con la escuela media superior dentro del curso de vida.

La investigación se sitúa en un contexto de transformaciones en la estructura social y cultural que han dado lugar a una crisis de las instancias de socialización, a un cambio en el modelo tradicional del curso de vida de las nuevas generaciones y a la aparición de un nuevo escenario social que enfrentan los jóvenes para insertarse al trabajo y a la sociedad como adultos plenos (Tedesco, 1995: 379).

En términos generales, se parte de una perspectiva teórica que intenta una articulación conceptual de distintos aportes provenientes de las teorías de la socialización (Dubar, 2000a, 2000b; Berger y Luckmann, 1968; Lahire, 2004, entre otros), de las teorías de la identidad (Dubar, 2000a, 2000b; Giménez, 2002a, 2002b; Gleizer, 1997), de la teoría de la acción social y de las perspectivas teóricas interpretativas y constructivistas (principalmente Giddens, 1997 y 1984; Habermas, 1981; Schütz, 1962 y 1993; Weber, 1922). En su conjunto, aportan una visión de la realidad social en términos de construcción social, al introducir a los individuos en tanto que actores de su devenir y su medio ambiente familiar y social. Parten del supuesto general de que la realidad subjetiva y la realidad social están íntimamente relacionadas, en el entendido de que la realidad es construida por los individuos, a la vez que esta misma estructura sus conductas.

Desde el campo de las ciencias sociales, la discusión teórica que subyace a los estudios de trayectorias se ha visto obligada a abandonar la lógica de la linealidad, la cual ha sido cuestionada por los cambios registrados en los modelos de

transición a la vida adulta.² Desde esta perspectiva, las estructuras normativas que antes definían las conductas se han vuelto inciertas e imprevisibles, planteando graves efectos sobre la tarea de los individuos de dotar de sentido a la experiencia y construir la identidad (Dubar, 2000a; Castel, 1995). Por ejemplo, actualmente a los individuos les cuesta más trabajo definirse a sí mismos sólo en función de su posición laboral o social, o de acuerdo con la edad. En consecuencia, la identidad ya no puede entenderse como heterónomamente determinada y se abre el camino para definiciones cada vez más autónomas (Giddens, 1994 y 1997; Beck, 1997; Martuccelli, 2006). De este modo, los cursos de vida “son textos cada vez más bifurcados o barajados, porque también los respectivos contextos de vida son cada vez más inestables y variables” (Machado Pais, 2007: 22).

En el ámbito de la organización temporal de la vida y en lo que concierne a la dificultad de brindar continuidad subjetiva a la propia biografía son útiles a nuestro análisis dos conceptos fundamentales: curso de vida y plan de vida, como estructuras de reducción de complejidad de las que dispone el sujeto en su repertorio cultural para reducir los niveles de angustia, elegir cursos de acción, dotarlos de significado y lograr una precaria pero tolerable coordinación entre orden y subjetividad, en un contexto de incertidumbre axiológica y simbólica (Gleizer, 1997: 17).

En la construcción de un plan de vida de los individuos no solamente intervienen condiciones estructurales, como el capital económico de la familia de origen, sino también las mediaciones simbólicas de las que ellos se apropian en el proceso de socialización e interacción social, por ejemplo, sus valoraciones sobre diferentes tipos de trabajo y sobre la escolaridad. Por lo tanto, la conducta del individuo se presenta como contingente, creativa e inventiva, sin obviar o dejar de lado los constreñimientos que las condiciones institucionales y socioestructurales pueden ejercer sobre la acción. A su vez, el concepto “transición” caracteriza los momentos biográficos en que se ven obligados a tomar decisiones críticas para sus biografías personales o construir e idear planes y proyectos, los cuales refieren tanto al ámbito de la vida pública como al de la vida privada.

² En la actualidad, las propuestas de avanzada abordan el tema desde la problematización de la relación entre individuo-sociedad, es decir, entre acción y estructura (Berger y Luckmann 1968; Giddens, 1984, entre otros). Relación que se ha vuelto problemática en el marco de las sociedades contemporáneas caracterizadas por un elevado nivel de complejidad, en las que se ha desarticulado la correspondencia entre la realidad objetiva y la realidad subjetiva (Berger y Luckmann, 1995; Berger *et al.*, 1979).

Desde esta perspectiva, el tema de las trayectorias y las transiciones, así como el del vínculo de los jóvenes con la escuela y el trabajo son entendidos como procesos subjetivos y reflexivos de interpretación de un horizonte de oportunidad social y cultural, de ideación o efectucción de planes de vida concebidos en modos diversos y que dan lugar a valoraciones diferentes de las oportunidades escolares y laborales, así como a la construcción de trayectorias o recorridos de vida distintos en el marco de condicionamientos sociales.

Abordaje metodológico

El presente y el siguiente capítulo IX forman parte de una investigación más amplia que tuvo como objetivo comprender la forma en que se asumen las trayectorias escolares y laborales de los jóvenes de origen popular, así como los significados que sus recorridos, rupturas y fases de transición e inserción cobran para ellos (Guerra, 2008). En consecuencia, se recurrió a entrevistas no directivas de tipo autobiográfico con el propósito de producir relatos sobre las trayectorias escolares, laborales y reproductivas de los sujetos, en una reconstrucción retrospectiva de sus recorridos.

Por lo antes mencionado, este es un estudio retrospectivo, distinto al longitudinal,³ en el que se reconstruyen a *posteriori* los calendarios de vida de los sujetos. Es también un estudio que indaga sobre las lógicas de acción que explican las prácticas de los sujetos en distintos mundos institucionales a lo largo de sus vidas (principalmente la familia, la escuela y el trabajo), por lo que fue indispensable propiciar relatos sobre sus prácticas que pusieran en escena, de manera convincente, los sentidos de su experiencia en distintos ámbitos sociales. Se buscaba, por lo tanto, no sólo relatos biográficos, sino lo que Bertaux (1997) llama relatos de prácticas, en los que se invitaba al sujeto a explorar sus significados, a reflexionar sobre sus razones y suscitar justificaciones.

³ Mientras que el “longitudinal” *estricto sensu* implica el seguimiento de una misma muestra, aplicando la repetición de la interrogación en distintos momentos de la trayectoria de los sujetos y la aplicación de un tratamiento estadístico riguroso, orientado a reconstruir modelos (Coutrot y Dubar, 1992); el retrospectivo apuesta a una elucidación de lo que Drancourt y Berger (1995) llaman “trayectoria subjetiva” y que centra su atención en el sentido que los sujetos dan a su itinerario y a la relación que establecen entre la reconstrucción de su pasado y las proyecciones del futuro, relación que da lugar a lo que Dubar (1994: 284) llama “transacciones subjetivas”.

La muestra integra jóvenes de origen popular que desarrollaron trayectorias escolares postbásicas en un CBTIS⁴ y que superaron el umbral educativo de sus padres. El continuar con estudios más allá de los básicos se interpreta como una estrategia de movilidad e inserción laboral que desplegaron los jóvenes en un contexto histórico de profundas transformaciones en la estructura social y cultural, mismas que han planteado nuevas condiciones de vida para las recientes generaciones.

Se decidió que fueran jóvenes de generaciones diferentes con el propósito de conocer las características de individuos con distintas trayectorias (unos con trayectoria más larga que otros). En virtud de esta distancia biográfica, nos propusimos obtener distintas visiones del mundo y documentar la experiencia en diferentes momentos de su trayectoria. Es decir, no solamente lo que concierne a la transición al mundo productivo y adulto, sino que la intención fue captar procesos anteriores de su trayectoria, intermedios y posteriores a ese momento, en la búsqueda y comprensión de los patrones o esquemas que rigen sus cursos de vida.

En consecuencia, para la selección intencionada de la muestra se decidió incluir en las entrevistas, realizadas en 2001, a estudiantes de las generaciones 1993-1996 y 1997-2000, egresados a uno y cinco años del bachillerato tecnológico, respectivamente. Se tomaron en cuenta también algunas categorías educativas, de modo que quedaron incluidos tanto estudiantes de las dos generaciones que no concluyeron en el tiempo reglamentario el ciclo de bachillerato como aquéllos que sí lo hicieron.

Esta muestra también se integró con estudiantes que mostraron distintos desempeños en la escuela, así como por quienes continuaron con el nivel superior de educación y quienes no lo hicieron, asimismo se incorporaron otras categorías relativas a la condición laboral (activos e inactivos), de género y estado civil. De este modo, la muestra quedó conformada por 18 jóvenes —diez hombres y ocho mujeres— cuyas edades fluctúan, para la generación 1993-1996, entre los 19 y los 25 años de edad, y para la generación 1997-2000 entre los 25 y los 34 años (cuadro 1).

⁴ Modalidad bivalente de bachillerato en la que al mismo tiempo que se obtiene el certificado de bachillerato se otorga un diploma en el nivel técnico medio en alguna especialidad del sector industrial o de servicios. En el caso de los entrevistados, cursaban las carreras de Contabilidad y Análisis Clínicos.

CUADRO 1. Los jóvenes entrevistados

Nombre	Hrs. de grabación	pp. de transcripción	Edad	Estado civil	Escolaridad/carrera técnica de egreso	Trabajo
Generación 1993-1996						
Abel	1.30	38	27	Casado	3er. Sem. Lic. Ing. Bioquím. Industrial UAM/Análisis Clínicos	Inspector de Proceso. Empresa Jessy
Verónica	1.30	27	27	Soltera	6to. Trim. Téc. Sup. Contaduría, ITESO/Contabilidad	Contadora Pública Cuenta propia
Georgina	1.30	25	25	Casada	7mo. Trim. Licenciatura Admón. UAM/Contabilidad	No trabaja
Juan Alberto	2.00	54	26	Casado	3er. Sem. Lic. Odontología UNAM/Análisis Clínicos	Téc. Laboratorista Clínico. Issemyn
José Juan	2.00	45	34	Casado	Bachillerato/Análisis Clínicos	Aux. de Laboratorista Clínico. IMSS.
José Luis	2.00	39	25	Soltero	Téc. Sup. UTN Admón./Contabilidad	Auditor en inventarios. Sears
Anabel	1.30	33	29	Casada	Bachillerato/Análisis Clínicos	Costurera. Taller familiar
Generación 1997-2000						
Sandra	1.30	30	19	Soltera	Bachillerato /Análisis Clínicos	No trabaja
Rogelio	3.00	68	20	Soltero	Bachillerato Incompleto / Contabilidad	Chofer de taxi concesionado

Continuación cuadro 1...

Nombre	Hrs. de grabación	pp. de transcripción	Edad	Estado civil	Escolaridad/carrera técnica de egreso	Trabajo
Generación 1997-2000						
Ricardo	3.00	58	21	Soltero	Bachillerato Incompleto/ Análisis Clínicos	Mesero de banquetes y “bufets” en restaurante
Enrique	2.30	46	25	Separado	1er Sem. UTM Neza Contaduría/ Contabilidad	Aux. Contable. Inbursa Mesero
Noemí	2.00	56	21	Soltera	Bachillerato/Análisis Clínicos	No trabaja
Miguel Angel	5.00	98	22	Soltero	Bachillerato/Análisis Clínicos	Aux. Lab. Clínico. Negocio privado
Laura	1.30	32	19	Soltera	Bachillerato/Análisis Clínicos	Empleada de un expendio de pollo
Juan Pablo	2.0	39	22	Soltero	Bachillerato Incompleto/ Contabilidad	Ventas. Empresa de plásticos de su tío
Irene	1.30	33	21	Soltera	Bachillerato/Análisis Clínicos	No trabaja
Floriberto	1.30	34	22	Soltero	Bachillerato/Análisis Clínicos	Chofer de combi concesionado
Dulce Paulina	1.30	29	19	Soltera	Bachillerato/Análisis Clínicos	Ayudante. Comercio informal
Total	37	759				

En cuanto a su origen sociocultural, son jóvenes que residían en el oriente de la zona metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM), concretamente en los municipios de Chimalhuacán, Netzahualcóyotl y Chalco, y que se ubicaban entre los sectores populares urbanos. El término “popular” es utilizado aquí como un marco de interpretación, más que como un referente empírico delimitado (García Canclini, 1987). Con este término se identifican sectores heterogéneos de población (con economías diversas y posiciones variadas en el sistema de ocupaciones y grupos con distintas formas de sobrevivencia) que tienen en común habitar en barriadas o colonias construidas por invasiones o pueblos anexados en la periferia de la gran urbe de la Ciudad de México (Lima, 1992).

Asimismo, pertenecen a familias cuyos ingresos económicos van de tres a cinco salarios mínimos, es decir, sus ingresos están en un rango más alto en relación con la media definida para estos sectores que habitan la zona oriente del Estado de México metropolitano y que es de uno a tres salarios mínimos; en términos ocupacionales, sus padres se desempeñaban como obreros de la construcción, taxistas, panaderos, carpinteros, mecánicos, electricistas, u otros que se desenvolvían en el comercio informal, y algunos más ocupaban puestos como empleados de oficinas públicas en las jerarquías bajas.

Por otra parte, sus madres trabajaban principalmente como empleadas domésticas, costureras o en el comercio informal. La escolaridad de sus padres se concentraba principalmente en la primaria (67%), aunque hubo casos donde el padre o la madre alcanzaron niveles educativos como técnicos medios (11%) y casos excepcionales de padres profesionistas (5%).

Un análisis previo de la historia familiar dio cuenta de que los procesos de entrada a la vida adulta de sus padres estuvieron marcados por una trayectoria “normativa”, es decir, coherente con las normas usuales de su tiempo y estatus social: una salida temprana de la escuela y la entrada precoz al trabajo (entre los 10 y los 12 años de edad), tanto en los hombres como en las mujeres, así como la posterior entrada al matrimonio (entre los 18 y 21 años de edad). En consecuencia, sus padres, en su mayoría migrantes de origen rural, presentaban una escolaridad baja, la cual se ubicaba en el nivel primario.

El procedimiento para contactar y conocer a los posibles entrevistados consistió en recurrir a la base de datos de alumnos de un bachillerato tecnológico ubicado en el municipio de Nezahualcóyotl, cuya área de influencia se despliega hacia otros municipios de la zona oriente del Valle de México y que incluye a los que pertenecen los entrevistados. Con el propósito de elaborar una lista de posi-

bles candidatos, se acudió a la oficina de control escolar, cuyo encargado proporcionó datos básicos (nombre, sexo, edad, domicilio y teléfono) de los alumnos de las generaciones seleccionadas, con los que después se estableció contacto telefónico y, en otros casos, domiciliar.

Cabe aclarar que entre los egresados a cinco años, se consideró a aquellos que ya habían participado en una investigación previa, en la que se analizaron los significados que los jóvenes otorgan al bachillerato. La mayor parte de las entrevistas se llevó a cabo en las instalaciones del plantel, en otros casos en los domicilios de los entrevistados.

A continuación, daremos paso al análisis sobre los recorridos educativos desde la perspectiva de los sujetos y a través de sus propias voces.

Las trayectorias educativas: esfuerzos iterativos, recorridos fragmentados

Entre el grupo de jóvenes entrevistados, es posible constatar que, en su mayoría, han sido los primeros en sus familias en franquear la frontera de la educación básica y alcanzar niveles educativos más altos respecto a sus hermanos mayores y sus padres. Sus trayectorias escolares revelan dos rasgos relacionados entre sí:

- a) La fragmentación, expresada en interrupciones, y las discontinuidades en la transición de un nivel educativo a otro o dentro del mismo nivel.
- b) La articulación con el trabajo.⁵

Estos rasgos permiten diferenciarlas tanto de aquéllas que siguieron sus progenitores, por ser “más largas”, como de las que han seguido los jóvenes de su misma generación, que pertenecen a estratos medios y altos de la sociedad y que, por lo general, muestran trayectorias fluidas o ininterrumpidas (Noguez, 1993).

Las discontinuidades o interrupciones en su recorrido escolar tienen lugar con mucha frecuencia durante el tránsito entre la secundaria y el bachillerato, o durante los estudios del nivel medio superior, lo cual, en su contexto de vida, no

⁵ Este ámbito aparecerá asociado al escolar en diferentes momentos del recorrido educativo y en diferentes formas, ya sea como instrumento fundamental de las estrategias y proyectos escolares o profesionales, o actuando como factor limitante que pondrá en riesgo los planes de superación escolar. Otras veces, dejará de ser parte de una estrategia en el logro de distintos proyectos de vida para convertirse en el proyecto mismo y otras más funcionará como medio de formación profesional o como estrategia “liminar” (Guerra, 2005).

es extraño si consideramos que el término del ciclo básico obligatorio coincide con su esquema cultural de transición a la vida adulta, donde deberán abandonar su estatus de estudiantes y adoptar un estatus adulto. En consecuencia, la escuela media superior puede considerarse una alternativa lejana frente a su horizonte de oportunidad social y cultural, o bien, interpretarse como una alternativa de vida diferente a la que marca la institución social del curso de vida de sus familias (trabajo, matrimonio) y distinta también a otras alternativas que les ofrece su medio, es decir, la migración, el ingreso a bandas juveniles, las drogas o la delincuencia.

En nuestro país, los estudios de bachillerato aun no se consideran obligatorios, por ello, optar por la continuación de estudios más allá de los básicos se interpreta como una estrategia individual de estos jóvenes para incrementar su capital cultural, mejorar su posición social y económica. La posesión de títulos escolares de niveles medio superior y superior se interpreta por los jóvenes como el poseer “un arma” que les permitirá hacer frente al creciente deterioro del empleo, a las transformaciones en la organización de la producción, a los cambios en la estructura laboral y al aumento del credencialismo en el mercado de trabajo. En este intento, los jóvenes no solamente deben enfrentar las restricciones económicas y de disposición de recursos inherentes a su origen social, sino también la escasez y desigualdad en las oportunidades educativas que les imposibilitará un tránsito fluido entre niveles e instituciones de educación:

La falta de recursos económicos. “Yo, desde que iba a secundaria, yo tenía todo, todo, todas las intenciones de estudiar, pero mis papás, por lo mismo que económicamente no me podían ayudar, entonces me dijeron: ‘¿sabes qué?, mira, nosotros te podemos ayudar, pero no totalmente, tú tienes que trabajar y tienes que pagar casi la mitad de tus estudios’, y entonces, yo dije: ‘bueno, si el bien va a ser para mí, no va a ser para ellos, en el futuro yo voy a ser el que va a sufrir, no ellos’, entonces yo tengo... ¡yo tengo que estudiar!” (Abel, 27 años).

El hecho de ser rechazados de las instituciones y modalidades educativas de su preferencia. “Bueno, yo básicamente me inscribí aquí [CETIS],⁶ más que nada porque no me quedé en el CCH,⁷ porque fui rechazada y, al no tener otra opción

⁶ CETIS: Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios, una de las opciones de bachillerato tecnológico en México. Algunos CETIS como todos los CBTIS, son modalidades de bachillerato tecnológico.

⁷ CCH: Colegio de Ciencias y Humanidades, una de las opciones de bachillerato universitario en México.

más viable, una chava me dijo que le entrara aquí... Nunca lo planeé: que yo quería estar aquí, o sea, fue así, de que..., pues como ya no había otra onda, bueno, otra escuela, fue por eso que me quedé aquí... No me quería quedar, porque no me gustaba, o sea, no tenía, según yo, prestigio (Verónica, 27 años).

La lentitud burocrática que les impide inscribirse al bachillerato por no haber podido completar a tiempo trámites administrativos. “De hecho no tenía pensado entrar, porque mis papeles me los detuvieron aquí, en la escuela [secundaria], por una fotografía. Hice mi examen..., todo, me quedé en el CBTIS 2, pero por mi certificado no me pudieron aceptar, entonces me hicieron dar muchas vueltas, muchas vueltas, [hasta] que me desesperé y ya dije: ‘¡no, mejor ya no quiero estudiar!, ya hasta aquí, yo creo que ya es más que suficiente’” (Floriberto, 22 años).

Entre los casos estudiados, las circunstancias anteriores no sólo contribuyeron a posponer los proyectos educativos de los jóvenes, sino que, de manera más grave, fueron las responsables de disuadir o “enfriar” sus expectativas educativas, lo que finalmente los condujo a la elección de otras alternativas de vida (el trabajo o la emigración) en un momento de transición en el que podían, y debían, optar por una nueva situación biográfica.

Sin embargo, como ya se estableció, la elección de un curso de vida no sólo involucra condicionamientos estructurales (trayectorias familiares, disponibilidad de propuestas institucionales, disposición de capitales, etc.), sino también subjetivos. Entender las trayectorias implica atender las interpretaciones que el individuo hace de su horizonte social y cultural en diferentes contextos de vida, así como las elecciones que hace.

Dicho de otra manera, los recursos y capitales culturales, simbólicos, económicos, sociales y pertenencias de género constituyen elementos estructurales que poseen y caracterizan a grupos e individuos, los cuales son “puestos en acción en contextos y situaciones determinadas a través de operaciones subjetivas que expresan heterogeneidad de valores, de criterios, de mandatos, de posibilidades” (Montes y Sendón, 2006: 382).

Así, el ingreso al bachillerato para estos grupos constituye, en términos de Martuccelli, una situación de “prueba”. Dicha noción designa principalmente una situación difícil o dolorosa que enfrenta el sujeto y que supone un proceso de selección del que se puede salir airoso, o no (Martuccelli, 2006). Los procesos de prueba son interesantes desde el punto de vista sociológico, ya que permiten poner a la luz modos de individuación, a la vez que dichas pruebas producen trayectorias cada vez más personalizadas. Continuar o no con los estudios, más

allá de los básicos, apostar por el bachillerato y por una carrera profesional es algo que se construye de modos muy diferentes entre distintos grupos de jóvenes. Veamos cómo opera este proceso entre los entrevistados, quienes frente a la problematización del horizonte de vida que les abrió el tránsito de la secundaria al bachillerato estuvieron en un momento de prueba, en el que debieron elegir y tomar una decisión.

Jóvenes y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida

Los distintos vínculos que establecen los jóvenes con la escuela media superior, en una situación de transición biográfica, y que se lograron identificar entre los casos analizados, son los siguientes:

- Los que optaron por el trabajo o el matrimonio.
- Los que desarrollaron una relación de adhesión con la escuela, que incluye tanto a los que combinaron escuela y trabajo como a los que continuaron sin ingresar al mercado laboral.
- Los que probaron ir al bachillerato, pero tuvieron conflictos con la escuela y dejaron truncos sus estudios.
- Los que desarrollaron una relación de rechazo, resistencia u oposición respecto a la escuela y al trabajo, y optaron por formas de vida juvenil, al margen de estas dos instancias socializadoras.

A continuación se hará referencia a cada una de estas categorías, las cuales se documentarán con el discurso y visiones de mundo de los entrevistados. Estas categorías abarcan una gama de formas de identificación con la escuela, que va desde una relación de adhesión hasta aquellas que plantean la no adhesión, rechazo, resistencia u oposición hacia la misma.

Los que optaron por el trabajo o el matrimonio

Al término de la educación básica obligatoria, algunos de los jóvenes entrevistados dieron cuenta de cómo los patrones tradicionales influyeron en su decisión de abandonar los estudios postbásicos y se acogieron a los modelos culturales tradicionales de vida previstos entre estos grupos socioculturales. Es decir que optaron por un proyecto laboral o matrimonial, ambos considerados dentro

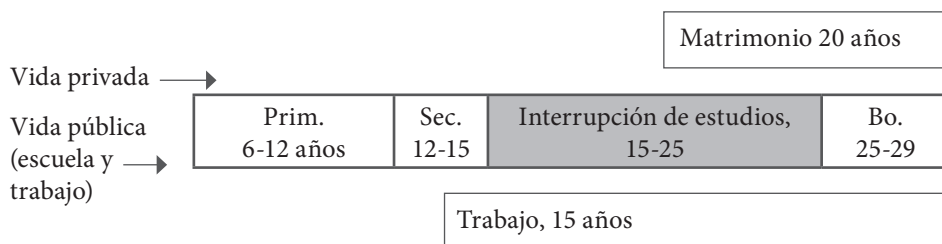
de su cultura de clase, como las situaciones de vida que definen la entrada al mundo adulto.

Cuando José Juan terminó la secundaria, a los 15 años de edad, decidió dejar la escuela para dedicarse a trabajar en una fábrica de muebles como carpintero ebanista y luego como chofer de transporte concesionado. En su oportunidad, tuvo el apoyo de sus padres para estudiar una carrera, pero es significativo que, pese a tener el ejemplo de todos sus hermanos mayores, quienes ya estudiaban una profesión y asistían a la universidad, él haya seguido pasos diferentes. En ese momento, optar por la escuela no era lo que él quería, seguir en la escuela no constituía para él una alternativa de vida, fue algo que no le fue marcado, no era su meta, su punto idealizado:

¡Ni por aquí me pasaba de volver a pisar la escuela terminando la secundaria! [El trabajo] ¡sí fue una responsabilidad!, tener dinero..., era mi responsabilidad..., ¿por qué?, porque ya había otras alternativas, o sea, otros conocimientos, en este caso lo laboral. No, no tenía otra... como mencionas, ¿no?, a lo mejor otra forma de vida, yo creo que me sentía muy satisfecho haciendo lo que hacía, la posibilidad y el apoyo [de mis padres] ¡yo nunca lo niego!..., y la tuve, mas no es lo que yo quería (José Juan, 34 años).

Pasaron nueve años para que José Juan retomara la escuela, es decir, su recorrido educativo, como se aprecia en el esquema 1, se vio interrumpido por un largo periodo de nueve años.

ESQUEMA 1. Trayectoria escolar de José Juan



Nota: La parte sombreada muestra interrupción tanto en el recorrido escolar como laboral.

Para los jóvenes como José Juan, que se insertaron al término de la secundaria en alguna actividad remunerada, el trabajo resultó, en ese momento, algo valorado positivamente en su contexto particular de vida. El trabajo, entendido como cultura laboral o como conjunto de prácticas de acción y configuraciones de comportamientos plasmados y transferidos simbólicamente de una generación a otra, fue considerado por los jóvenes como una fuente valiosa de autoreconocimiento y valoración social al interior del grupo familiar y la comunidad más cercana. La valoración positiva del trabajo, que no necesariamente es contraparte de una cultura contraescolar, tiene su origen en el hecho de que, para la cultura trabajadora, significa ingresar al mundo de los “hombres de verdad”. Particularmente entre los varones, el trabajo manual está atado a las cualidades masculinas, el esfuerzo y el sacrificio requeridos para desarrollarlo son materiales necesarios para una autoestima elemental (Willis, 1977: 120, 175-176).

En el caso de las jóvenes de la muestra, y a diferencia de sus madres, la decisión de contraer matrimonio y tener hijos en este momento transicional de su vida no les impidió que más tarde continuaran con la formación interrumpida. En este sentido, las fracturas en su trayectoria escolar se asociaron con los diferentes ciclos de gestación y crianza de sus hijos, así como a la realización de sus otros roles y otras formas identitarias potenciales (como madres de familia y esposas).

En términos generales, los jóvenes que estuvieron de regreso en la escuela después de una experiencia de trabajo (deseada u obligada por sus carencias económicas, o ambas), transitaron por un proceso de reflexión biográfica en el que pusieron en juego una nueva construcción identitaria, cuyo referente estuvo ligado estrechamente a las profesiones, en contraposición a las “multichambas” o a los oficios precarios desempeñados.

La identificación simbólica con las profesiones apeló a imágenes y argumentos relacionados con mejores empleos, mejores posiciones y jerarquías; mejores condiciones y gratificaciones económicas, movilidad y estabilidad laboral; con el compromiso y la responsabilidad; la capacidad cognitiva; el reconocimiento social, la vinculación afectiva, así como con expectativas de “una vida mejor”.

Los empleos precarios, el trabajo pesado y duro de carácter manual, lo mismo que el aprendizaje meramente práctico y rutinario, parece que perdieron valor ante las expectativas abiertas por otras categorías de actividad que les abrían la posibilidad de desarrollar otro tipo de trabajos “menos pesados”, “más descansados”, menos “rutinarios”, en los que se involucraran saberes y aprendizajes, así como mayores responsabilidades.

En las representaciones del universo socioprofesional de mis entrevistados, apareció la apuesta a los proyectos profesionales como modelos formales de educación e inserción surgidos de la escolarización, contra los saberes de acción adquiridos en su socialización primaria, con los cuales dejaron de identificarse y ya no fue posible construir “identidades para sí” (Dubar, 2000a).⁸

*Los que desarrollaron una relación de adhesión con la escuela
(incluye tanto a los que combinaron escuela y trabajo como
a los que continuaron sin ingresar al mercado de trabajo)*

Entre los sectores pobres, la opción por el bachillerato es una práctica cultural que se distancia de aquélla seguida por su grupo de pertenencia y los acerca a otras culturas y grupos de referencia de jóvenes de origen social medio, pues como se observó en el conjunto de los datos disponibles, la mayoría de los jóvenes de la muestra fueron los primeros en sus familias en alcanzar niveles educativos más altos que sus predecesores.

El permanecer en el sistema educativo permite a los jóvenes mantener un rol de estudiante socialmente valorado, al que se asocia cierta organización de la vida cotidiana, la que es proporcionada por la institución educativa y por sus actividades intrínsecas. El constituirse como estudiantes los dota de un estatus diferente de aquéllos que sólo trabajan o de los que no estudian ni trabajan, es decir, experimentan una manera particular de ser jóvenes y los coloca en una condición de vida distinta (Guerra y Guerrero, 2004; *cfr.* también Guzmán, 2004). Por otra parte, el apropiarse del valor de la escuela como proyección ante el futuro tuvo que ver con los significados diversos que a ella le asignaron en términos de un proyecto profesional: “[Yo entré aquí] porque siempre me ha inquietado mucho lo que es la medicina y lo que es médico forense..., siempre me ha llamado mucho la atención” (Noemí, 21 años), o como valor instrumental y medio de movilidad asociado al título en el ámbito laboral: “Es bueno, ¿no?, tener una carrera, porque actualmente ya no dan trabajos con primaria, sino ya con prepa, porque ya ni siquiera creo [que] para lavar los trastes, también piden... ¡ya con prepa!” (Laura, 19 años). “Sentí que si no me gustaba el trabajo pesado ¡tenía que estudiar!” (Enrique, 25 años). “Sí, yo quería hacer otra..., ser otra cosa, pues tenía que

⁸ Para ampliar este tema remito al Capítulo 7.3. “El proceso de “bicategorización”: multichambas/oficios vs. profesiones”, en Guerra (2008).

estudiar para tener un puesto más alto y como nada más tenía secundaria, pues no podía aspirar a nada más” (Juan Alberto, 26 años).

El lograr una mejor calidad de vida para la familia en general fue también parte de las motivaciones que estuvieron jugando en su apuesta por la escuela. Finalmente se pusieron en juego también otras razones inscritas en una lógica de compensación, orientadas a alcanzar una mejor posición social o a compensar las desventajas que experimentaron en otros ámbitos de identidad (la familia, el trabajo, el barrio o los pares):

Pues me sentía de lo peor, porque todos me decían: “¡Tú eres un burro, tú eres no sé qué”!..., y como eran mis amigos, de hecho lo sentí peor, ¿no? [...] Yo trabajaba en un bicitaxi [...], entonces todo eso me desanimó, pero después yo dije: “yo sé que yo puedo”..., o sea, me armé de valor y dije: “sí, lo tengo que lograr” y pues sí, los resultados sí fueron muy buenos. Si no hubiera sido por estos chavos que me empezaron a hacer burla, pues ahorita yo creo que hubiera seguido... no sé, como un obrero... a lo mejor hasta como un albañil, ¿no? (Floriberto, 22 años).

En el grupo de investigación sólo seis jóvenes —cinco de ellas mujeres— continuaron sin tropiezos el bachillerato después de haber egresado de la secundaria, lo que se interpreta como parte de los cambios fundamentales en los roles tradicionales y en las pautas de socialización en las que anteriormente se insertaban las mujeres. Si consideramos la trayectoria y el curso de vida de sus progenitores, a diferencia de sus madres, las jóvenes entrevistadas desarrollaron distintas estrategias y gestionaron arreglos para cumplir de manera simultánea distintos roles como madre, esposa, trabajadora y aun como profesionista, dando lugar a transformaciones importantes en el modelo familiar, que ahora aparece articulado al “modelo profesional” (Dubar, 2000b: 78-79).

Para el resto de los jóvenes que apostaron a la escuela, tuvieron que esperar un tiempo en tanto que articulaban los recursos y desplegaron los esfuerzos adicionales que les permitieran asistir a la escuela, por lo que significaron sus estudios de bachillerato como un “sacrificio”, ya que fueron decisiones autónomas las que los llevaron a construir una estrategia individual en la que no contaron con el apoyo material, y a veces moral, de la familia. Al respecto, la posibilidad de continuar trabajando se consideró como recurso estratégico en la construcción

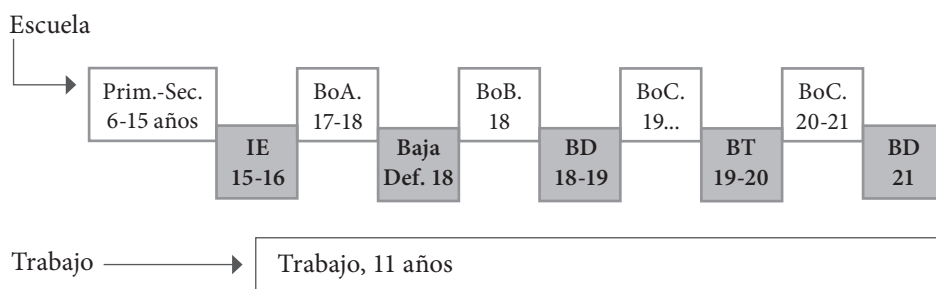
de trayectorias postsecundarias, al tiempo que esta circunstancia los obligó a combinar roles adolescentes y adultos.

Los que desarrollaron una relación de adhesión que después se convirtió en una relación de conflicto con la escuela y dejaron truncos sus estudios

Algunas trayectorias escolares de los jóvenes entrevistados tuvieron entradas y salidas frecuentes a diferentes instituciones de educación media superior, sin terminar por definir alguna forma de identificación o un proyecto específico en torno a la escuela. El vínculo conflictivo o ambivalente con la escuela suele causar trayectorias escolares erráticas, al transitar de una institución a otra con distintas propuestas educativas, sin que ninguna cubra por completo las expectativas de los jóvenes o sean capaces de ajustarse a sus necesidades y contextos particulares de vida, situación que a la larga conduce a trayectorias truncas.

En general, estos jóvenes mantienen una relación ambivalente o ambigua tanto con la escuela como con el trabajo, como en el caso de Juan Pablo, joven de 22 años quien pasó por tres modalidades y tres instituciones de bachillerato distintas (BoA., BoB., BoC.) sin que en ninguna de ellas haya podido concluir sus estudios. Su trayectoria escolar se ejemplifica en el esquema 2.

ESQUEMA 2. Trayectoria escolar de Juan Pablo



Nota: Las partes sombreadas muestran interrupciones tanto en el recorrido escolar y laboral.

La ambivalencia se expresa en que, por un lado, los jóvenes realizan intentos reiterados para continuar sus estudios ante los mensajes de superación, de movilidad, de desarrollo y de utilidad social, o como respuesta frente a los imperativos del mercado de trabajo y las mayores exigencias de formación y certificación por parte de los empleadores. Por otro lado, se ven obligados a alejarse de la

misma, ya sea por los fuertes condicionamientos que les impone su condición económica, debido a la falta de credibilidad en la misma o por el mayor valor otorgado a otras alternativas de vida.

Por lo regular se trata de jóvenes con una larga trayectoria laboral iniciada desde edades tempranas, en la que la reiterada exposición al trabajo les hace sentir que aprenden mejor en el trabajo que en la escuela, lo que va en detrimento del valor social del conocimiento y la educación formal. Desde esta perspectiva, la importancia que le otorguen a la escuela quizá radique más en los títulos, considerados fundamentalmente en términos instrumentales, que en su función transmisora de conocimientos socialmente significativos y legítimos:

Realmente a como me ha tocado vivir he aprendido mucho, yo no me espero como estos muchachos a tener mi certificado y decir: “bueno, ya acabé y ahora apenas voy a empezar”. ¡No, no, a mí ya no va con eso!, yo a lo que sé y adelante [...] Pues créame que sí, a veces la experiencia ha contado más que otra, que un papel, ¿eh? Créame que cuando una persona ve, observa una gente así, no importan los papeles, “puedes ir aprendiendo, hijo”, me decían cuates de mi tío, ¿no?, que tienen empresas grandes (Juan Pablo, 22 años).

Al mismo tiempo, en su trayecto laboral, van recogiendo representaciones negativas que, en voces de contemporáneos y asociados, circulan en este ámbito y promueven la desconfianza y el desencanto hacia la escuela:

Muchos muchachos de aquí que fueron de mi generación [...] me dicen [que] donde quería entrar me pagaban una porquería. Dice: “¡oye, gano mejor mereciendo!... me traigo mis 200 pesos diarios, ‘cotorreo’, ‘echo desma’, lo que tú quieras..., gano bien”. Y créeme que si me ofrecieran una chamba, que “a ver, vente de contador”, y me pagara un sueldo, pues créeme que ya no, ¿eh?, porque ya me acostumbré a este estilo, ¿no? (Juan Pablo, 22 años).

De esta manera, a partir de un imaginario conformado de mensajes contradictorios u opuestos entre lo que promete la escuela y la situación que priva en el mercado laboral, se inicia un proceso iterativo de alejamiento y acercamiento, de abandonos y reencuentros, de rechazo y de segundas o terceras oportunidades, lo cual, a menudo, da como resultado trayectorias poco fluidas, con muchos tropiezos y en ocasiones “caóticas”, circunstancia en la que los jóvenes no

articulan un sentido de vida futura ni en la escuela ni en el trabajo. Algunos otros autores que han analizado este fenómeno se refieren a las trayectorias “regresionales” como los reiterados intentos de los jóvenes por concluir la educación media superior (Velázquez, 2007: 170-181).⁹

Además del factor económico como responsable de las fracturas y continuas entradas y salidas del sistema escolar, la apuesta que los jóvenes hacen de la escuela en términos meramente instrumentales debilita los vínculos con la misma. En este sentido, tanto la experiencia laboral como las redes sociales que construyen a lo largo de su trayectoria y que constituyen pasadizos de acceso a las oportunidades laborales, serán mejor valoradas como medios de formación de habilidades para el trabajo y recursos para la inserción laboral (capital social) que, eventualmente, les hará prescindir de la educación formal y de los títulos. Incluso, algunos se cuestionan continuamente si el esfuerzo educativo valdrá la pena y llegan a considerar la escuela como una pérdida de tiempo, en el sentido de que si en un futuro estarán impedidos de trabajar en lo que estudiaron, entonces, ¿para qué hacerlo?:

Por eso es por lo que no me gusta estudiar algo, digo, ¿por qué estudiar algo si no voy a trabajar? ¿Por qué estudiar algo si no voy a trabajar de eso?, entonces, o sea, me lo imagino como una pérdida de tiempo (Rogelio, 20 años).

Este tipo de trayectorias no sólo reflejan las dificultades que encuentran los jóvenes para insertarse socialmente a los canales aun reconocidos como “normales”, sino que también constituyen una de las manifestaciones más patentes de la crisis de sentido que afectan a las instituciones tradicionales de socialización y que mantienen a los jóvenes en un estado “de frontera” o de permanente precariedad, en el filo de la navaja entre la vulnerabilidad y el riesgo de exclusión social.

Los que desarrollaron una relación de rechazo, resistencia u oposición respecto a la escuela y al trabajo y optaron por formas de vida juvenil al margen de estas dos instancias socializadoras

Entre el grupo de jóvenes entrevistados, cinco de ellos (todos varones) optaron por alternativas de vida juvenil, alejándose eventualmente de la escuela y del

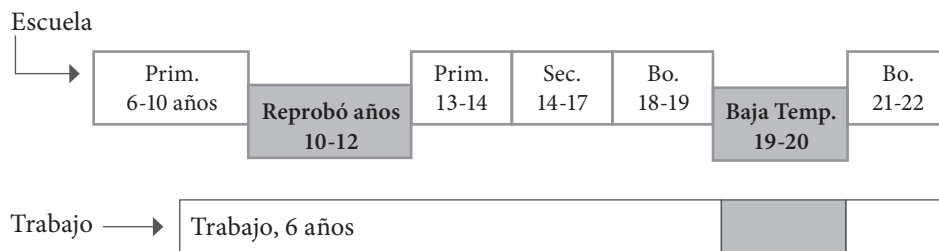
⁹ En un estudio con jóvenes preparatorianos del Estado de México.

trabajo. En el tránsito de la secundaria al bachillerato, algunos formaron parte de una “banda”, otros lo hicieron un poco más tarde, en el primer año del bachillerato, interrumpiendo en ambos casos la continuidad de sus estudios. Es el caso de Ricardo, quien al ingresar al bachillerato se adhirió a una banda con aproximadamente 15 muchachos de la escuela, situación que lo llevó a desarrollar prácticas antiescolares como faltar a clases, “grafitear” el inmueble escolar, desafiar a las autoridades educativas y, en consecuencia, a reprobado materias.

[Cuando entré al CETIS] ¡me vestía guango! y todo eso... [Estaba en una banda de “skatos”], somos de allá de Chimalhuacán [...] nosotros éramos los “ABC”... ¡Incluso!, “ABC” había en el CETIS, había compañeros del “ABC”, éramos como cerca de 15 chavos [...] En ese tiempo me fui al convivio... y ya me dijeron: “no, pus qué onda, ¿pus no te quieres meter aquí al ABC del CETIS?”... le digo: “¡va, órale!”... inclusive en la mañana habían... yo porque era de la tarde... habían otros chavos que eran los “ETC”, creo... “ETC” eran “eskatitos”, inclusive tuvimos unas riñas [...], también eran como 15, 12 chavos... rayábamos los baños..., entonces los prefectos me agarraron como cinco veces, seis veces, ahí... ¡pintando!, y me llevaban con el de Servicios Escolares... Inclusive en ese tiempo tuvimos riñas con ellos, nos llegamos a pelear en las canchas de básquetbol... porque nos estábamos tapando (pinta sobre pinta de bandas contrarias), o sea..., ¡por eso llegamos a golpes y todo ese rollo! (Ricardo, 21 años).

Todos estos acontecimientos suscitaron su baja temporal de la escuela por un año, interrumpiendo así su trayectoria escolar. Actualmente, ya no “milita” en las bandas y después de cinco años de haber ingresado al bachillerato, está a punto de concluirlo. Su trayectoria podría esquematizarse así:

ESQUEMA 3. Trayectoria escolar de Ricardo



Nota: las partes sombreadas muestran interrupciones tanto en el recorrido escolar como laboral.

La eventual distancia, rechazo y oposición de los jóvenes respecto a las instancias de socialización se interpreta como una manera que tuvieron de alejarse de la normalidad que no les satisfacía, a cambio de poder intensificar vivencias personales, inscritas en el deseo de vivir “en libertad” y encontrar un núcleo gratificante de afectividad con sus pares. La banda se interpreta como un modelo cultural alternativo a la escuela y al trabajo, del que se valen los jóvenes para dotar de contenido a esta etapa de juventud, al tiempo que les sirve para construir su identidad. De este modo, “ser de la banda” constituye una alternativa biográfica e identitaria a la de “ser estudiante” o “ser trabajador”.

Las bandas se erigen como grupos de ruptura simbólica en los procesos de socialización de los jóvenes, constituyéndose en formas identitarias divergentes. Mantienen diferentes niveles de transgresión con respecto a la cultura social predominante, desde prácticas y actitudes nihilistas hasta aquellas que representan formas de organización delictiva.

Se puede afirmar, con cierta plausibilidad, que la vida en la banda entre estos grupos socioculturales puede considerarse una fase “liminal” o marginal en que los jóvenes, ante la complejidad creciente del proceso de inserción, se toman un tiempo antes de movilizar recursos y precisar sus aspiraciones, al tiempo que se colocan en una posición de ruptura con las normas institucionales y de rechazo y resistencia a la adopción del estilo de vida y los valores impuestos por la institucionalidad dominante.

Como afirma Phil Cohen (1972: 26, *cit. pos* Feixa, 1994: 157), las subculturas juveniles, “lejos de constituir un rito de paso a la sociedad adulta, como algunos antropólogos señalan, es precisamente una defensa colectiva y altamente ritualizada contra esta transición”. Dado que el sistema no provee de soluciones a estos grupos para sus problemas estructurales, las subculturas cumplen funciones positivas de integración, cohesión social, identidad, entre otras, que las instituciones encargadas de la socialización de los jóvenes han evadido.

Comentarios finales

Vivimos en un país con altos índices de desigualdad social y económica (más de la mitad de la población se ubica en los sectores de pobreza y pobreza extrema), en el que muchos jóvenes de sectores pobres enfrentan serias dificultades para mantenerse en la escuela a falta de recursos económicos, apoyos y soportes sociales, situación que los obliga a abandonar temporal o definitivamente la escuela.

la, o bien, a combinar la escuela con el trabajo, convirtiéndose este último en un recurso estratégico en los proyectos de superación escolar.

A ello se agregan otros efectos “perversos” que genera la propia institución y que se reflejan en la acentuada segmentación que el nivel produce, así como en la “disuasión” promovida por un proceso de selección que no designa a los jóvenes en las escuelas de su preferencia o en la poca flexibilidad del sistema que no permite el reingreso de jóvenes después de experiencias poco alentadoras en el mercado de trabajo, sin descontar otros efectos, como la sentida frustración que muchos jóvenes experimentan al concluir sus estudios y que no logran ingresar ni al mercado de trabajo ni a la universidad.

A través de esta investigación, fue posible aproximarse a las voces y a las perspectivas de los sujetos a través de sus relatos de vida que son, al mismo tiempo, relatos de prácticas e interpretaciones del sentido de estas prácticas con las que dan cuenta de un conocimiento del mundo social y la manera como se apropian de él. A partir de ahí, es posible analizar y comprender las articulaciones complejas que se entretienen entre el individuo y las instituciones de socialización, en particular las que tienen que ver con la relación de los jóvenes con el sistema escolar. El análisis de las trayectorias y los procesos de transición ofrecen la posibilidad de observar las prácticas sociales de apropiación y significación del mundo escolar, en que los individuos fijan su posición frente a diversas situaciones y construyen cursos de vida en diferentes sentidos.

Las trayectorias escolares (diversas y complejas) seguidas por estos jóvenes, se distinguen de aquellas seguidas por sus progenitores, básicamente por los siguientes aspectos: son más largas y alcanzan niveles educativos más altos; además, están traslapadas con trayectorias laborales y reproductivas. En el caso de las mujeres, se aprecian cambios culturales fundamentales en los roles y en las pautas de socialización tradicionales. También algunos de los cursos de vida trazados por los jóvenes rompen con la retórica dominante de los sistemas educacionales que impone a los jóvenes modelos de éxito basados en el esfuerzo, la constancia, la perseverancia y “la competencia” como características asociadas al éxito en la vida, y oponen a ella modos de vida divergentes como formas de trasgresión con respecto a la cultura social predominante.

Por otra parte, las fracturas en sus trayectorias parecen proyectar las mayores dificultades que los jóvenes de origen popular enfrentan para establecer un vínculo significativo con la escuela en el contexto histórico y social actual. No obstante, son significativos los intentos de retorno a la escuela, lo cual nos hace

pensar que un eventual fracaso no necesariamente conlleva a fracasos futuros y que las interrupciones o quiebres no implican el abandono definitivo de la escuela como una opción o como parte de un proyecto de vida ni tampoco están en la base de la explicación de los logros escolares posteriores. Aquí es importante destacar cómo la relación entre el pasado y el futuro es compleja y va más allá de un simple lazo de causa-efecto.

En las circunstancias actuales, que han dado lugar a cambios esenciales en los modelos de socialización previstos para grupos socioculturales específicos de jóvenes, el mercado de trabajo o el matrimonio ya no son destinos exclusivos o esperados para los jóvenes de las clases populares, o destinos definidos por clase social, ya que el sentido común, el cual supone que los jóvenes de la clase trabajadora tienen actitudes de rechazo y resistencia frente a la escuela y que no depositan confianza en ella, está cambiando. Actualmente la cultura escolar y el logro educativo no están tan ligados a una cultura determinada o al origen social.

Dicho de otra manera, en un marco de transformación de la realidad social, los individuos se ven obligados a realizar ajustes en sus percepciones y prácticas elaboradas históricamente, por lo que las correspondencias más lineales y estables entre las posiciones sociales y los estilos de vida y las propensiones que desarrollan los sujetos tienden a dislocarse.

De este modo, y como también señalan otros autores (Saucedo, 2001; Levinson y Holland, 1996; Bartolucci, 1994), vemos que las estructuras de clase no son “tan determinantes” de las oportunidades de vida, y que, en la explicación de las conductas orientadas hacia la escuela o cultura escolar, no se deben dejar de lado las respuestas diversas de los individuos hacia la escuela ni las estrategias y prácticas sociales que despliegan en sus contextos histórico-sociales para vincularse de diversos modos con ella.

Por lo tanto, el carácter dinámico y cambiante de los vínculos con la escuela a lo largo de la vida está relacionado también con una construcción subjetiva que delinea diferentes tipos de relación con la institución educativa, ya sea como adhesión o como una toma de distancia respecto a la misma en distintos momentos de una trayectoria. A lo largo del tiempo, la situación y el contexto biográfico de los individuos cambia, modificándose también su horizonte social y la manera en que conciben su situación. Al respecto, Schütz (1993: 23-24) plantea que no solamente hay multiplicidad, sino *relatividad* en la definición que hacen de la situación diferentes actores, o incluso, el mismo actor define de manera diferente una misma situación en distintos momentos de su vida.

En este sentido, se comparte la visión de algunos autores que, desde un enfoque cultural (Saucedo, 2001), plantean que la diversidad de vínculos que los individuos mantienen con la escuela son parte de la capacidad que ellos despliegan para elaborar respuestas diversas hacia la escolaridad en contextos o ambientes socioculturales compartidos (Saucedo, *Ibid.*: 267, 271-272).

Finalmente, las restricciones de género tampoco son determinantes en las conductas orientadas a la escuela, sobre todo si consideramos los procesos de cambio cultural. Las nuevas generaciones de mujeres están rechazando los roles tradicionales del matrimonio y la maternidad en favor de proyectos laborales y profesionales, estos últimos impensables entre sus madres. Entre las jóvenes entrevistadas, el valor simbólico de la educación remite a la posibilidad de distinguirse de las mujeres de antes, de abrirse nuevas rutas en el curso de vida tradicional. Ellas se plantean transiciones a la vida adulta más largas, “para tener una relación afectiva, para tener hijos, para acrecentar su nivel formativo” (Miller, 2000: 134). La mujer de hoy desarrolla distintas estrategias y gestiona arreglos para cumplir de manera simultánea distintos roles como madre, esposa, trabajadora y como profesionista, de modo que, como plantea Dubar (2000b: 78-79), se ha dando lugar a un verdadero cambio de modelo familiar de las mujeres, articulando ahora al modelo profesional.

CAPÍTULO IX

¿Y DESPUÉS DEL BACHILLERATO? TRANSICIÓN AL MUNDO DEL TRABAJO ENTRE EGRESADOS DE LA MODALIDAD TECNOLÓGICA¹

María Irene Guerra Ramírez

Introducción

La transición de los jóvenes del sistema educativo al mundo del trabajo permite visualizar la eficacia que, en términos de inserción laboral y social, logran las instituciones que de manera explícita se plantean el objetivo de formar para el trabajo. A su vez, como afirma García (1998), los grados de eficacia y equidad con que se realiza esa transición ponen a prueba el funcionamiento global de una sociedad.

En el presente capítulo se analiza el proceso de inserción laboral de jóvenes de sectores populares urbanos egresados de la educación media superior tecnológica, modalidad educativa cuya enseñanza está orientada hacia la incorporación inmediata del egresado en el mercado de trabajo. Como se planteó en el capítulo anterior, se trata de una investigación cualitativa basada en entrevistas autobiográficas realizadas en 2001, en las que se reconstruyen de manera retrospectiva los itinerarios formativos y laborales de 18 jóvenes egresados a uno y cinco años del bachillerato en las carreras de Contabilidad y Análisis Clínicos.

En este capítulo se pondrá énfasis en la pluralidad de situaciones que viven los egresados y las estrategias que desarrollan en su largo camino hacia la inser-

¹ Este capítulo se basa en Guerra, Ma. Irene (2008). “Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico”, tesis de doctorado, DIE-Cinvestav, México, que en 2009 fue publicada como libro por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en su Colección Biblioteca de la Educación Superior (Serie Investigaciones).

ción laboral y social. Dicha heterogeneidad ha sido documentada por varios autores. En el caso de los jóvenes argentinos, Filmus (2004) señala que se da una combinación de periodos de desocupación, empleos precarios o temporales y periodos de formación en el trabajo, sin la seguridad de poder obtener un empleo posterior estable.

Asimismo, en un informe sobre la transición de la escuela al trabajo de jóvenes latinoamericanos, Fawcett (2002) comenta acerca de la transición como un proceso muy prolongado, en el cual los jóvenes pasan del desempleo a la escuela, al empleo no remunerado y al empleo no calificado de bajos salarios, lo cual, en gran medida, refleja las tendencias del mercado laboral más grande: la gran informalidad del mercado laboral, la creciente brecha entre aptitudes y salarios entre trabajadores del sector formal-informal, así como la reducción de los ingresos de los trabajadores informales que se mueven precariamente hacia la línea de pobreza. A su vez, otros autores (Filmus *et al.*, 2003) ponen de manifiesto la “desestandarización” de los caminos vigentes en la construcción de las trayectorias de integración a la vida adulta.

Por otro lado, en el presente capítulo se analiza también el valor que, desde la perspectiva de los jóvenes, adquieren los aprendizajes escolares frente al mercado de trabajo y las construcciones identitarias sobre el trabajo y la inserción profesional y laboral que ellos elaboran a partir de su experiencia social. El tema de la identidad profesional se analiza a partir del concepto de *formas* de “inserción identitaria” propuesto por Demazière y Dubar (1997: 307), quienes conciben dichas formas como significaciones subjetivas del trabajo o espacios de definición que construyen los sujetos a partir de su experiencia social y que están situados entre lo posible y lo deseable.

Estrategias de aplazamiento: mejorar las condiciones de “empleabilidad”

Entre los entrevistados se observó que su incorporación al trabajo profesional no fue inmediata ni automática, sino que, por el contrario, además de observar entradas tempranas al mercado laboral en empleos precarios (9-10 años de edad), debieron recorrer un largo camino en su itinerario de incorporación a un empleo relativamente estable que cumpliera con sus expectativas en términos de la formación alcanzada, de los recursos y capitales acumulados (aprendizaje, experiencia, capital social), así como con lo que subjetivamente para cada uno

de ellos representaba un “buen empleo” y su respectivo ajuste a las oportunidades disponibles.

Respecto a la situación laboral de los entrevistados, sólo en tres casos (Sandra, Miguel Ángel y Verónica) se registró una transición al trabajo relacionada con la carrera durante el primer año después del egreso (cuadro 1), aunque se trató de trabajos en pequeñas empresas con menos de cinco empleados, de corta duración y en puestos de baja jerarquía (auxiliar en un laboratorio de análisis clínicos en los dos primeros casos y auxiliar en un despacho contable en el tercero). En el cuarto caso (Enrique), la incorporación fue en una empresa financiera más grande (Inbursa), pero con un contrato de duración determinada y en calidad de auxiliar de contador (“a prueba”).

Otros buscaron, sin éxito, un trabajo relacionado con su carrera (José Luis, Georgina y Abel), por lo que continuaron desempleados, en sus empleos anteriores o en empleos informales y precarios. Laura y Anabel, por su lado, rechazaron las ofertas disponibles, ya que las condiciones de trabajo no eran satisfactorias al compararse con sus trabajos/empleos anteriores (contrato temporal, un salario mínimo y jornada de tiempo completo; además, éstas se ubicaban más lejos que sus trabajos anteriores): “Como costurera ¡gano más! que lo que me ofrecían en diferentes instituciones para ejercer lo que es la carrera” (Anabel).

Tales empleos, si bien no se relacionaban con su carrera, les permitían desarrollar otras actividades, como el cumplir con las prácticas profesionales, el servicio, la tesis, o bien, tareas vinculadas con la reproducción de la unidad económica doméstica. De los casos que lograron una inserción al empleo formal en el sector público, previa al egreso del bachillerato (Juan Alberto y José Juan), debieron esperar dos y tres años respectivamente para lograr, mediante su título como técnicos profesionales, la movilidad interna o el ascenso dentro de la jerarquía institucional (de empleado de intendencia y auxiliar de laboratorio a auxiliar de laboratorista clínico y técnico laboratorista clínico, respectivamente).

La mayoría, al no incorporarse al trabajo profesional y continuar en sus empleos precarios, decidió mejorar sus condiciones de “empleabilidad”, ya sea a través de su incorporación en el servicio social y las prácticas profesionales para ampliar su formación específica o realizando su tesis con el fin de adquirir experiencia en el campo y obtener su título como técnicos profesionales, por ser éstos los requisitos que invariablemente les exigieron en el mercado de trabajo.

Estas estrategias se interpretan como respuestas de los jóvenes en su búsqueda de inserción al mercado laboral frente a las carencias y la falta de oportu-

CUADRO 1. Movilidad laboral. Empleo inicial y empleo actual (de mayor a menor escolaridad)

Caso	Escolaridad	Empleo antes o durante el bachillerato	Empleo actual (momento de la entrevista)
		A un año de egreso	A cinco años de egreso (sólo los de la generación 1993-1996)
Georgina	7mo.trim. Licenciatura Administración, UAM-I	Ayudante en puesto de tortas	No trabajó
Abel	3er.sem. Licenciatura Ing. Bioquím. Indus. UAM-I	Ayudante de costurero	Supervisor línea de impresión, CEPSA
Juan Alberto	3er.sem. Licenciatura Odontología	Ayudante en una vulcanizadora	Empleado de intendencia, Hospital ISSEMYN
José Luis	Téc. Superior universitario. UTN. Administración.	Voceador	Planchador industrial y lavacoches
Verónica	6to. Trim. Técnico superior. ITESO. Contabilidad.	Empleada en tortillería	Encargada de la contabilidad. Tienda de ropa
Enrique	1er. sem. UTN Contaduría.	Ayudante de albañil	Auxiliar contable en banca Inbursa y mesero
Anabel	Bachillerato tecnológico	Ayudante de costurera	Costurera. Taller familiar
Miguel Ángel	Bachillerato tecnológico	Vendedor ambulante	Auxiliar de laboratorio clínico, Microempresa
			Auditor en inventarios. Empresa Sears
			Técnico laboratorista clínico. Hospital ISSEMYN
			Inspector de proceso. Empresa "Jessy" (componentes electrónicos)
			Contadora pública. Cuenta propia
			No aplica
			Costurera. Taller familiar
			No aplica

Continuación cuadro I...

Caso	Escolaridad	Empleo antes o durante el bachillerato	Empleo actual (momento de la entrevista)	A cinco años de egreso (sólo los de la generación 1993-1996)
Dulce Paulina	Bachillerato tecnológico	Comercio informal	Ayudante en el comercio informal (negocio familiar)	No aplica
Floriberto	Bachillerato tecnológico	Empleado en taquería	Chofer de combi concesionado	No aplica
José Juan	Bachillerato tecnológico	Ayudante hojalatero	Intendente, IMSS	Auxiliar de laboratorista Clínico, IMSS
Laura	Bachillerato tecnológico	Ayudante de costurera	Empleada de un expendio de pollo	No aplica
Noemí	Bachillerato tecnológico	No trabajó	No trabaja	No aplica
Irene	Bachillerato tecnológico	No trabajó	No trabaja	No aplica
Ricardo	6to. Sem. Bachillerato	Comercio informal	Mesero de banquetes y "bufets" en restaurante	No aplica
Sandra	6to. Sem. Bachillerato	Secretaria (con un tío empresa de transporte turístico)	No trabaja	No aplica
Juan Pablo	Bachillerato incompleto	Vendedor ambulante	Empleado en ventas. Empresa de plásticos (propiedad de un tío)	No aplica
Rogelio	Bachillerato incompleto	Mesero y <i>vallet parking</i>	Chofer de taxi concesionado	No aplica

nidades que les impone su medio, así como ante el límite de la formación técnica media frente a un mercado de trabajo heterogéneo y cambiante que actualmente registra una pérdida paulatina de empleos en el sector secundario desarrollado o en el sector público, en los que, según De Ibarrola (2006), hipotéticamente —dado su tamaño y su organización productiva— tendría cabida la figura del “técnico medio”.

Por lo antes descrito podemos deducir que, al paso de un año de su egreso, la mayoría de los jóvenes entrevistados aún no estaban insertos plenamente a la vida laboral y productiva, y continuarían en una situación de inestabilidad y precariedad por varios años más. Lo anterior se refuerza con el hecho de que, para la mayoría de entre quienes egresaron del bachillerato hace cinco años, su situación laboral —a pesar de que en algunos casos ya era estable— aún les parecía insatisfactoria. No obstante, a diferencia de los egresados hace un año, su inserción se percibía como más cercana y sus expectativas estaban más enfocadas en áreas laborales definidas.

En lo que refiere a su situación escolar, del total de jóvenes entrevistados un solo caso había concluido al momento de la entrevista estudios en el nivel superior (técnico superior universitario). Menos de la tercera parte estaba inscrita en alguna institución de educación superior, otro porcentaje igual tenía incompletos sus estudios o los habían dejado trancos. Paradójicamente, los informes institucionales reportan un aumento en la inscripción de egresados en la educación superior, según los cuales la mitad de los egresados del nivel medio superior tecnológico se incorpora a estudios superiores (Didou y Martínez, 2000: 44).²

El paso a la universidad de los egresados del bachillerato tecnológico se da mediante un examen de admisión y no por medio de un “pase reglamentario”, como en el caso del bachillerato universitario, lo cual agrega a sus desventajas de origen otras de tipo institucional y su paso a la universidad se vuelve problemático. Quienes lo logran, lo han hecho a través de un proceso complejo que de ningún modo es automático, pues de los pocos que ingresaron al nivel de técnico superior (José Luis, Verónica y Enrique) o al universitario (Georgina, Juan José y Abel), ninguno lo hizo durante el primer año de egreso del bachillerato, sino que

² Entre las escasas estadísticas que se tienen de años anteriores, Mercado reportó que para los graduados en 1989, 52% se encontraba desempleado, sólo 33% había logrado obtener un empleo y 15% se ubicaba como autoempleado (Mercado, 1991, en De Ibarrola, 2006: 337). Sin embargo, como refiere De Ibarrola, “según los funcionarios de la DGETI, alrededor de 70% de los egresados de DGETI prosiguen estudios de nivel superior y sólo 30% se incorpora al trabajo de manera inmediata” (*Ibid.*).

realizaron de dos a cuatro intentos, consiguiendo su incorporación en el segundo año, en promedio.

La continuidad de los estudios se pierde ante las complicaciones y constricciones que estos grupos enfrentan para ingresar a la universidad, principalmente debido a la carencia de recursos económicos y de las orientaciones que promueve el bachillerato de egreso, que enfatiza las salidas laborales. Sin embargo, en la construcción de trayectorias formativas posteriores al bachillerato, la posibilidad de continuar trabajando parece ser considerada como un recurso estratégico para este propósito y se ha constatado cómo en sus trayectorias retoman la universidad después de varios años.

De esta manera, durante el primer año de egreso, los entrevistados vivieron una pluralidad de situaciones que representamos en el cuadro 2, en el que se observa cómo los jóvenes se enfrentan ante muchas posibles actividades en la transición, de las cuales generalmente presentan combinaciones (por esta razón, en el cuadro de referencia suman más de 100%). Entre ellas destaca la de prolongar la formación técnica en espacios laborales a través del servicio social y las prácticas profesionales. Lo anterior, como mencionamos antes, se trata de una estrategia para adquirir la tan anhelada experiencia laboral y los títulos que invariablemente exigen los empleadores en el mercado de trabajo formal. Generalmente suelen combinar esta actividad con el empleo o trabajo no calificado, de bajo salario y en el sector precario o se incorporan eventualmente a este mercado “por mientras”.

CUADRO 2. Situación al primer año de egreso del bachillerato

	Porcentaje
Busca sin éxito empleo profesional	33
Continúa con el empleo anterior	61
Cambia a otro empleo también precario	39
Realiza servicio social/prácticas profesionales/tesis	72
Realiza examen a la universidad sin obtener el ingreso	22
Hogar y maternidad	11
Transitan hacia el empleo profesional al término de un año	22

En suma, el pasaje entre la escuela y el trabajo es prolongado, por lo que se hace difícil hablar de un estado “transitorio”, a la par que el puente entre la escuela y el trabajo se complejiza. En él se combinan periodos en que los jóvenes pasan por la desocupación, la prolongación de la formación escolar, el servicio social, las prácticas profesionales, los empleos temporales y el empleo no calificado de bajo salario, lo cual genera altos costos de oportunidad.

La valoración de los aprendizajes escolares en el mundo laboral³

En la transición de la escuela al trabajo profesional también es posible poner en la balanza el valor de los aprendizajes escolares frente al mercado de trabajo en el que tendrán que abrirse camino los recién egresados. En este momento, están en condiciones de apreciar lo positivo o negativo de su aprendizaje escolar. En general —y pese a las extensas referencias que los entrevistados hacen alrededor de las carencias materiales, el bajo nivel de algunos profesores, la falta de calidad y deficiencia de la formación escolar que les impide transitar de manera exitosa al trabajo o a la universidad—, valoran positivamente ciertos aprendizajes y saberes adquiridos para el trabajo y para la vida, a diferencia de lo que la mayoría logró en el empleo informal y precario desarrollado a lo largo de su trayectoria.

Valoran, especialmente, el conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y competencias adquiridos en el servicio social o las prácticas profesionales, entendidos como espacios curriculares para el aprendizaje del trabajo profesional, realizado en espacios y tiempos extraescolares. No obstante, a pesar de que esta última fuente es considerada uno de los aprendizajes más valiosos, la inserción y permanencia en estos espacios productivos extraescolares enfrenta serias dificultades, por ello su realización se vuelve problemática para los estudiantes-practicantes.

El servicio social

En su mayoría, los jóvenes ingresaron al servicio o a las prácticas por medio de contactos personales, ya sea de compañeros de la escuela de su misma generación o de otras generaciones, así como de parientes o vecinos: “Unas amigas de

³ Se hará referencia principalmente a las voces de los egresados de la carrera de Análisis Clínicos, dado que para este tema sus testimonios resultaron ser más significativos.

aquí me apuntaron a un servicio social que está por Flamingos. Era un centro de salud, pero no me gustó porque era muy pequeño el lugar, ¡y todos amontonados!, ¡éramos diez!, y pues dije: ‘¡no, pues aquí nunca voy a aprender!’” (Irene, 21 años, Análisis Clínicos).

Se aprecia un bajo nivel en el trabajo de gestión que realizan los departamentos de vinculación de las escuelas con otras instituciones o empresas,⁴ a lo que se agrega el hecho de que, dada la heterogénea estructura productiva del país, sea prácticamente imposible abrir un espacio para todos los egresados de cada generación, siendo reducido el número de establecimientos que “potencialmente podrían incorporar estudiantes dentro de la rutina de sus actividades laborales” (De Ibarrola, 2006: 198). Por estas razones, además se genera una fuerte competencia no sólo entre las instituciones escolares, sino entre los egresados de diferentes sistemas y niveles educativos por ganar estos espacios.

A lo anterior se agrega el “vacío legal” en la categoría de practicante que existe en México (*cf.* De Ibarrola, 2006: 199-200), por lo que frecuentemente se valen de los egresados para cubrir actividades en condiciones de desventaja: “En el laboratorio hay un señor que le están pagando por lavar el tubo y es algo que no lo hace él y que a nosotros a veces nos ponen a hacerlo. Entonces, o sea, ¿él qué hace?, ¿por qué le pagan a él y a nosotros no? No nos apoyan en nada, de hecho no nos dan ni un seguro ni nada en el hospital” (Floriberto, 22 años, Análisis Clínicos).

Incluso, en algunos establecimientos cubren el conjunto de sus actividades sólo con varios practicantes que recurren a la vez (*Ibid.*). Además, se da el caso de escuelas públicas que cubren necesidades de docencia contratando servicio social o prácticas profesionales, en muchas ocasiones sin compensación alguna, lo cual hace necesaria, de manera urgente, un cambio en la legislación al respecto.

Por otra parte, dado que la realización del servicio y las prácticas no está prevista dentro del tiempo que dura el ciclo escolar, así como para evitar que estas actividades compitan con los horarios escolares, los jóvenes suelen dejarlo al término de sus estudios. En este momento se conjugó la situación de que las familias de los entrevistados suspendieron el apoyo económico a sus hijos, al considerar que ya terminaron la escuela o la carrera.

⁴ Como sí ocurre en el Conalep, donde está más clara y organizada la gestión de convenios con empresas que permiten a los egresados acceder a una formación para el trabajo en el trabajo mismo (*cf.* Durand, 2010).

En consecuencia, la mayoría de quienes pueden prolongar su formación en estos espacios se ven obligados a trabajar en paralelo “en lo que sea”, para poder cubrir los gastos de transporte, comida y de presentación (vestimenta) que el servicio o las prácticas les demandan. Estos, entre otros, son los problemas que deben enfrentar los jóvenes en su camino de aprendizaje y, aunque la formación obtenida tanto en los espacios escolares como en las prácticas o en el servicio se valora en diferentes niveles de riqueza, enseguida destacaremos los aspectos que mencionaron como los más relevantes. Específicamente nos enfocaremos en los aprendizajes escolares y extraescolares para el trabajo.⁵

*Los aprendizajes escolares para el trabajo:
“la escuela te enseña a trabajar, pero no te da trabajo”*

De los aprendizajes escolares para el trabajo, si bien valoran de manera especial los conocimientos básicos y los conocimientos teóricos relativos a la profesión que se organizan alrededor del aula (horas teóricas), critican la insuficiencia de los conocimientos y habilidades que se circunscriben al trabajo práctico de la profesión, organizados alrededor del laboratorio o taller escolar (horas prácticas).

De entre los conocimientos y competencias laborales adquiridos en la escuela, que han sido útiles en su práctica laboral, destacan el saber plantear y resolver problemas, saber comunicarse mejor y desenvolverse en sociedad, aprender a convivir con distintas personalidades y modos de pensamiento, mentalidades o ideologías —lo que a la larga los hace más tolerantes— y, finalmente, la capacidad de “ver las cosas de manera distinta”, debido a que el aprendizaje de la cultura les amplía su horizonte de pensamiento.

La formación básica

La formación básica que ellos valoran no alude exclusivamente al aprendizaje de los contenidos de las materias o asignaturas en sí mismas, sino que se extiende a las habilidades, destrezas y actitudes que de ellas se derivan. De tal modo que, por ejemplo, de las matemáticas o de la física valoran no solamente el haber apren-

⁵ En otro trabajo hemos profundizado sobre los aprendizajes y experiencias escolares que valoran los estudiantes de un bachillerato tecnológico en comparación con lo que aprecian los de un bachillerato universitario (Guerra y Guerrero, 2004).

dido fórmulas, cálculo matemático, etc., sino además el “saber” plantear y resolver problemas de diversa índole en situaciones concretas:

Aunque muchas veces no lo vemos, adquirimos cierto conocimiento que nos hace que a un problema no usarle (*sic*) solamente una solución, sino ver diferentes enfoques donde podríamos solucionarlo, y ver cuál es la mejor manera de hacerlo. Entonces veo que la mayoría de nosotros, cuando estamos estudiando, decimos: “¡ay!, física, matemáticas... ¡ay qué feo!”, ¿no?, pero ya cuando uno sale y se enfrenta a un ambiente laboral y lo analiza bien dice: “¡oh! realmente sí me sirve, a la mejor no estoy aplicando como tal las matemáticas a esto, pero sí estoy aplicando métodos que aprendí, o sea, estoy identificando cuál es un problema y cuáles pueden ser sus soluciones (Abel, 27 años, Análisis Clínicos).

De manera especial, mencionan la riqueza que significa el encuentro con distintos modos de pensar, distintas ideologías y orientaciones teóricas con las que ellos aprenden a convivir, enriqueciendo así su experiencia social y relacional:

En la escuela, aunque uno no quiera, pues toca otros temas muy diferentes a los que se tocan en la calle, unos temas que tienen más importancia. Entonces sí, socialmente, y bueno interpersonal, con varias personas sí es muy grande la diferencia, se aprende a convivir con otras formas de pensamiento, o sea, conocer otras cosas (Juan Alberto, 26 años, Análisis Clínicos).

Así también, los jóvenes hablan de cómo adquirieron habilidades para la comunicación y las relaciones sociales:

Ya teniendo más estudios y más respeto a los demás, te sabes expresar mejor y te sabes comunicar con las demás personas de diferentes formas (Miguel Ángel, 22 años, Análisis Clínicos).

La escuela me ayudó a desenvolverme en forma de expresión, o sea, ya me puedo expresar con mayor facilidad ante cualquier persona, ya no tengo esa timidez que antes tenía (Dulce Paulina, 19 años, Análisis Clínicos).

Con la transmisión de la cultura, la escuela contribuye a ampliar su horizonte de pensamiento, es decir, promueve contextos cognoscitivos más amplios

que les permiten captar la realidad desde diversas perspectivas y con un mayor nivel de globalidad:

A nivel de aprendizaje, a nivel cultural y a todo eso, yo veo muy bien el bachillerato, porque aprendemos muchas cosas, aprendemos a darle forma a nuestras ideas, vemos las cosas diferentes a como lo ve una persona que no estudió el bachillerato (Abel, 27 años, Análisis Clínicos).

Los conocimientos teóricos relativos a la profesión

De la formación profesional adquirida en la escuela, a pesar de que en general opinan que es deficiente y que no aprendieron lo que les hubiera gustado aprender, porque “afuera uno se da cuenta de las decadencias (*sic*) de los maestros o de las decadencias (*sic*) que uno trae (Verónica, 27 años, Contabilidad), y que no los preparan para las “capacidades que necesitan las empresas” (Enrique, 25 años, Contabilidad), valoran de manera especial los conocimientos teóricos, por considerar que si bien no son suficientes, por lo menos sí son “lo básico”, “un principio”, “el punto de partida”, los fundamentos de su profesión: “En el servicio, al inicio sí eran muchos malos tratos, tanto de la gente de ahí como del químico, porque pensaban que no estábamos capacitados para hacer un buen trabajo, pero ya con el tiempo ya empezaron a ver que sí, o sea, lo que nos habían enseñado tal vez no era lo suficiente, pero sí lo básico, lo básico dentro de la carrera para desempeñar un buen papel” (Noemí, 21 años, Análisis Clínicos).

Esta valoración está asociada con la forma en que construyen su identidad como técnicos, la que, de acuerdo con su concepción, se extiende más allá de ser ejecutores de instrucciones y “recetas”, rechazando así las imágenes o estereotipos sociales que los reducen a meros “robots saca muestras” o “maquinitas”:

La herramienta del estudio, de los conocimientos, es importante, porque no nada más es meter y estarse trabajando como una maquinita, sino también tener los conocimientos y saber el porqué lo está haciendo uno (Dulce Paulina, 19 años, Análisis Clínicos).

Para ellos, “ser técnico” supone no sólo aplicar, sino saber el porqué funcionan los procesos y métodos utilizados:

En el hospital, al principio, me decían: “¡Tú no sabes!”. Y, o sea, a mí sí me molestaba, y yo sí les decía muchas cosas, y entre ellos... fue como les dije, es que si no me dejan que yo diga mi punto de vista nunca voy a aprender, y de eso depende que yo sea una buena laboratorista. Al fin y al cabo, le digo, “ustedes bien o mal ya lo son” y ¿qué va a pasar?, el que yo el día de mañana diga: “¿sabes qué?, pues soy un robot [que] nada más mete muestras y ya” (Noemí, 21 años, Análisis Clínicos).

No obstante, hay puntos de vista que matizan la afirmación anterior, al considerar que si bien los conocimientos teóricos sobre la profesión constituyen los fundamentos de su práctica, y de algún modo están cercanos a lo que desempeñan en el campo laboral (servicio social, prácticas profesionales), los siguen considerando insuficientes, sobre todo cuando se confrontan con grupos de trabajo en los que se siguen viendo como el último eslabón de la cadena en una jerarquía profesional:

Los químicos tienen el conocimiento, nosotros tenemos la técnica. Y para que yo me pueda poner a lidiar con un químico, pues necesito tener con qué refutarle sus ideas. Yo tengo todas las técnicas, tengo todos los procedimientos, tengo el modo de trabajo ¡más amplio! que él, pero en este caso, nos limitan, ¿no?, nos limitan a seguir siendo “¡los haz todo!”, porque no podemos computar ideas ni dar opiniones ni modificar (José Juan, 34 años, Análisis Clínicos).

El aprendizaje práctico de su profesión se cuestiona en dos aspectos: en el hecho de no proporcionar tiempo suficiente a las prácticas y la insuficiencia, en términos de recursos tecnológicos (materiales y equipos), con la que se les enseña. Respecto al tiempo escolar destinado a la práctica, les resulta insuficiente para adquirir un dominio completo de la técnica:

Por ejemplo, en toma de muestra, ahí sí no sabía, bueno, sí aprendí en la escuela, pero no muy bien, porque lo hacíamos cada 15 días, porque hoy te toca a ti, mañana a ti y así, y así. De hecho, todo lo que nos explican aquí (en el hospital) es lo mismo que allá (en la escuela), nada más que aquí es con la práctica y como que nos lo grabamos más (Floriberto, 22 años, Análisis Clínicos).

Por otra parte, aluden al atraso tecnológico y carencia de materiales, recursos y equipos con los que se trabaja en los laboratorios y talleres escolares, lo cual tiene repercusiones directas en la manera en que se desarrollan los procesos formativos, ya que generan dificultades para ejercitar los diferentes métodos y técnicas propios de cada especialidad. Además de que es una situación que contrasta con lo que encuentran en el campo de trabajo:

Le falta mucho a la escuela, de veras, la tecnología está bastante atrasada, todavía aquí dos o tres cosas las hacemos manuales; llevada a la empresa, ya todo está ¡a computadora, a máquinas! En [el laboratorio de] Clínicos las centrífugas ¡son del año del caldo!, ¡parecen lavadoras! Las pone [uno] a funcionar y ¡se mueve toda la mesa!, y jala con la burbuja, o sea, son cosas que son ¡demasiado atrasadas! (Ricardo, 21 años, Análisis Clínicos).

Finalmente, los tiempos y espacios curriculares destinados al desarrollo de actividades prácticas en los laboratorios y talleres se desaprovechan por la falta de estos recursos:

A veces no teníamos material para hacer una práctica y la dejábamos pasar porque no teníamos material para esa práctica, o microscopios que a veces no servían bien y pues no todos los alumnos lo podíamos hacer al mismo tiempo, porque ese microscopio sí sirve o ese no sirve y no podíamos hacer lo mismo todos (Floriberto, 22 años, Análisis Clínicos).

Aprender dentro de “lo que es un ambiente laboral”: el aprendizaje en el servicio social y en las prácticas profesionales

Quizá el servicio social sea la experiencia de aprendizaje mejor valorada por los egresados, ya que, según sus apreciaciones, contribuyó a la práctica de la profesión dentro “de lo que es un ambiente laboral”, dentro de un contexto real de aprendizaje, sujeto a normas, prácticas establecidas, rutinas, valores, relaciones jerárquicas y con el reto de lograr un acomodo como “aprendiz” y de sobrevivir en una estructura organizativa compleja. La eficacia de este espacio de aprendizaje radica en que se conjuntan los espacios del trabajo con los tiempos y espacios de la formación (Lave y Wenger, 1991, citado en De Ibarrola, 2004: 12).

Desde la perspectiva de los jóvenes, lo fundamental de este aprendizaje es también el encuentro con otros “significativos” del mundo profesional, lo cual plantea la importancia de este ámbito y su papel formativo, intrínseco a dicha relación social. Dados los vacíos legales y las complicaciones que enfrentan para incursionar bajo la figura de aprendiz en el campo de trabajo, aunado al hecho de que no todas las instituciones y empresas planean las actividades de los practicantes, los egresados deberán resolver la tensión que se genera entre el ser considerado “aprendiz” o mero “ayudante”.

Para ello, han desarrollado una estrategia que, por un lado, consiste en mantener una actitud de “disposición al trabajo”, aunado a la manifestación de su “deseo de aprender”, lo cual, por otro lado, funcionará como la llave que abrirá las puertas al aprendizaje de la profesión:

Por ejemplo, a mí la química sí me dice: “oye, ayúdame a lavar tubo, ayúdanos a hacer esto, apóyame con esto”, y yo lo hago y siento que todo eso se va acumulando para que también al final del servicio ella me ayude, ¿no?, para aprender. Ahorita ya aprendí, porque ya me dan permiso de tomar las muestras y todo (Floriberto, 22 años, Análisis Clínicos).

Influye mucho el practicante, si el practicante lleva las ganas de aprender, va a aprender más, y si pues nada más se la vive [...] por ahí “chacoteándola”, pues no va a aprender mucho (Miguel Ángel, 22 años, Análisis Clínicos).

La experiencia de los jóvenes sugiere que si muestran disposición al trabajo y un deseo de aprender, posiblemente encuentren ayuda de los “otros” significativos (médicos, enfermeras, químicos, ingenieros, contadores, licenciados) como agentes inductores de los aprendizajes de la profesión, estableciéndose así la interacción didáctica entre el “aprendiz” y el profesional:

En el servicio me apoyó mucho una doctora y un doctor, ellos eran los que me enseñaban, la verdad, porque luego sí, al tomar muestras de sangre sí me fallaba mucho, y sí me enseñaron ellos, y me decían: “hazle así, o pon así al paciente en esta posición”, porque son posiciones que uno no sabe. Uno sí aprende en un hospital, o sea, con ayuda de alguien, porque si no, no (Noemí, 21 años, Análisis Clínicos).

Dichos agentes inductores o tutores, al mismo tiempo que se encargarán de evaluar positiva o negativamente el trabajo del “aprendiz”, confirmarán o “legitimarán” los aprendizajes logrados por medio de las sanciones verbales o de reconocimiento, o mediante la delegación al aprendiz de responsabilidades cada vez más grandes, a la vez que le abrirán paulatinamente el acceso a distintos espacios laborales de aprendizaje:

Como que ya los mismos químicos o el personal del laboratorio, pues ya empezaron a ver que sí funcionábamos y nos dejaron un poquito más de libertad para hacer las cosas. Decían que no servíamos, que no funcionábamos, pero ya después caí en la cuenta que me querían hacer sentir mal, porque si yo no hubiera funcionado no me dejarían a cargo de un área. Yo sola, de hecho, hacía todo, manejábamos arriba de 150 muestras y todas las tenía que sacar yo (Noemí, 21 años, Análisis Clínico).

Por otra parte, respecto al contenido de los aprendizajes relativos a los conocimientos técnicos aprendidos en el servicio social y las prácticas profesionales, éstos están relacionados con las actividades específicas de cada profesión.

Entre los de análisis clínicos se destacan las habilidades para la toma o recolección de muestras clínicas, así como el conocimiento sobre las medidas necesarias para su control y adecuado manejo; el trato a los pacientes (que incluye el aprendizaje de ciertas habilidades “psicológicas” y de comunicación):

Te enseñan a tratar con diferentes tipos de caracteres porque hay mucha gente muy agresiva, y hay mucha gente muy calmada, pero psicológicamente, no nada más superficialmente, hasta lograr la colaboración del paciente (Miguel Ángel, 22 años, Análisis Clínicos).

Otros aprendizajes técnicos son el manejo del equipo y la tecnología de punta, porque a diferencia de la escuela “ya todo está automatizado”; los procedimientos para la “siembra” o métodos de cultivo y, en general, cada uno de los diferentes métodos de análisis clínicos correspondientes a las áreas en las que el campo se divide (bacteriología, área de medios de cultivo, hematología e inmunología, químicas clínicas, etc.). Otra de las competencias aprendidas que se relaciona con un valor ético de la profesión se refiere a la capacidad de ofrecer confiabili-

dad, respetabilidad e interpretación objetiva (lecturas correctas) de los resultados o “valores” clínicos, pues en eso “se juega mucho la vida de las personas”.

En el caso de la carrera de Contabilidad, señalan el aprendizaje de operaciones contables: “aprendí a llevarle la contabilidad a varios clientes” (Verónica, 27 años), bajas, actualizaciones, el manejo y aplicación de leyes contables y leyes en materia de impuestos (fundamentación legal). Algo que también valoran es saberse conducir con los clientes, darles un buen servicio para “ir haciendo clientes”, “que me conocieran las personas” (Enrique, 25 años), así como poder expresarse en público con un lenguaje adecuado.

Si bien la vinculación entre la escuela y el mercado de trabajo es compleja debido a las diferentes lógicas y dinámicas de funcionamiento de estos dos ámbitos, donde además los contenidos escolares “padecen” de una inadecuación respecto a las necesidades cambiantes de la empresa, no deja de ser preocupante que las prácticas profesionales extraescolares, concebidas como una de las formas esenciales de vinculación escuela-empresa, estén desorganizadas y que los productos de esta interacción, en términos de desarrollo de aprendizajes, competencias, habilidades y su respectiva codificación, sean desaprovechados.

Aun es necesario emprender diversas acciones correctivas para conseguir la tan anhelada vinculación, sobre todo cuando, desde el mercado de trabajo, se aplazan continuamente los mecanismos legales y los acuerdos políticos que permitirían la normalización y organización de los espacios de aprendizaje que harían posible la alternancia entre la teoría y la práctica, así como entre la empresa y el centro educativo, retroalimentando la actividad laboral y educativa. Por su parte, desde la escuela se demoran las transformaciones que harían más eficaz la formación para el trabajo que ahí se ofrece.

No obstante, la escuela ha sido la instancia que a lo largo de la historia ha demostrado ser el espacio donde es posible el desarrollo de una formación integral para el trabajo y la “institución más calificada y capacitada para lograr que estos conocimientos y actitudes se obtengan de manera equitativa y de calidad entre toda la población” (De Ibarrola, 2006: 218); para muchos de los jóvenes de origen popular que egresan del bachillerato tecnológico, la experiencia de aprendizaje extraescolar que se genera en los espacios laborales tiene un gran valor, al estar significada como la primera experiencia de trabajo o la primera vía para iniciar la vida profesional.

Entre lo deseable y lo posible: una búsqueda incesante de la identidad profesional

El nuevo contexto social de los jóvenes plantea una coyuntura poco predecible de recorridos diversos, redefiniciones y ajustes identitarios a lo largo de sus trayectorias laborales y de vida que afectan las maneras de categorizar las situaciones de empleo y las posiciones en el campo laboral, al impedir que las categorías heredadas de otras épocas, como la del trabajo estable, la plaza, el empleo de tiempo completo, las prestaciones y la protección social dejen de ser una realidad para la mayoría, al tiempo que resultan cada vez más inadecuadas para caracterizar la nueva situación, aunque es curioso que para muchos se sigan manteniendo, paradójicamente, como el imaginario de futuro más deseable.

Para comprender la manera en que estos jóvenes construyen su identidad profesional, utilizaremos aquí el concepto de “formas de inserción identitaria” de Demazière y Dubar (1997: 307), concebidas como espacios de definición entre lo posible y lo deseable. Se trata de las distintas maneras en que los jóvenes “dicen” su trabajo, es decir, las diferentes formas de concebir su “vida profesional” y de anticipar su futuro en el mundo laboral.

Si atendemos las categorías “naturales” a través de las cuales los jóvenes construyen sus relatos, y a partir de las que elaboran configuraciones semánticas sobre su “universo socioprofesional”,⁶ es posible vislumbrar lo que para ellos es decible y pertinente en este ámbito laboral/profesional, así como conocer su sistema de preferencias y valorizaciones. A continuación presentamos la forma en que se configuran estos mundos o universos socioprofesionales por medio del cruce entre el espacio de lo posible y el orden de lo deseable a la luz de los casos analizados.

Entre los jóvenes entrevistados, observamos básicamente tres mundos o universos de creencias que, finalmente, son categorías sociales que representan sus formas de inserción e identidad socioprofesional:

⁶ A través de sus distintas y variadas experiencias en el mundo laboral, los jóvenes condensan una representación sobre el tipo de empleos y trabajos que pueblan lo que, en términos de Demazière y Dubar (1997), podríamos llamar su “universo socioprofesional”, es decir, el mundo de su horizonte de oportunidad, a partir del cual orientan sus prácticas y su acción en el futuro. Dicho de otra manera, el universo socioprofesional refiere a una configuración de categorías a través de la cual los jóvenes nombran su situación particular en el mundo laboral y plantean las perspectivas de su inserción en éste.

- *Funciones profesionales.* Se asocia con la posibilidad de hacer una carrera de ascenso dentro de la empresa (en las jerarquías laborales en función de sus credenciales o títulos), al que denominamos “forma identitaria de las funciones profesionales”.
- *El mundo de las profesiones “libres”.* Se asocia con la posibilidad de ejercer una carrera universitaria por cuenta propia o de modo independiente (por lo regular en el sector de los servicios).
- *El mundo de los oficios o la forma identitaria de los oficios.* Se relaciona con la expectativa de instalarse en un oficio de modo independiente.

Antes de explicitar estas tres formas o tipos ideados con que los jóvenes proyectaron su inserción laboral, es necesario aclarar que también están otros jóvenes que, al momento de la entrevista, no visualizaron ninguna forma de inserción profesional o laboral y en los que persistía la vaguedad de las metas y la imposibilidad de proyectarse en el futuro. Su alejamiento de un “horizonte de expectativas” revela la ausencia de proyectos, de señas simbólicas y causas con las cuales identificarse. Entre ellos se encuentran tanto los que están a punto de concluir el bachillerato, como quienes dejaron trancos sus estudios (Ricardo, Rogelio y Juan Pablo). Ricardo, quien estaba a punto de concluir el bachillerato, planteó un sinnúmero de posibilidades sin decidirse por alguna de éstas:

Abrir un restaurante grande, hacer algo, quiero, de perdida, tener un negocio y hacer un dinero. Quiero irme de México. ¡No sé!, distraerme un poco porque no he tenido ningún momento de distracción. Ando indeciso todavía, no sé, necesitaría pensarlo bien. Pues todavía no la tengo pensada, yo creo... no, no sé qué hacer. Quién sabe, no me puedo ver ahorita.

Frente a las posibilidades que Ricardo tenía frente a sí y que captamos a través de sus expresiones, al final de cuentas sabía que la primera condición necesaria, antes de tomar cualquier decisión, era concluir el bachillerato: “Quiero sacar primero la escuela y ya después decidirme qué hago, pero primero quiero sacar esto”.

En los otros casos de quienes dejaron trunco el bachillerato, el universo de lo deseable se representó de manera vaga e indefinida, lábil como un sueño y, como en el caso de Rogelio, “sueña que sueña”:

Dicen que soñar es la base del éxito, pues yo sueño, pero soñar no es lo mismo que hacerlo, sueño con tener muchas cosas, y sé que no van a llegar gratis, tengo que trabajar, tengo que echarle ganas, llevar una familia, pero, o sea, a pesar de eso, yo sueño que lo voy a lograr, ése es mi sueño (Rogelio, 20 años).

Como corolario, en Juan Pablo, el universo de lo posible aparece representado con imágenes de un futuro incierto, lleno de escepticismo y frustración:

Ahorita tenemos un problema muy fuerte, o sea, nos podemos quedar sin trabajo, con este problema..., pues sí, me siento, o sea, hundidísimo, no sé, en el vacío totalmente inmerso, totalmente desubicado, o sea, perdido, me siento como un abismo, por todo lo que me ha pasado, un poco frustrado por no haber acabado mi bachillerato, por ahorita, [por] no tener una estabilidad económica, me siento en el mero hoyo, no, no he podido salir bien (Juan Pablo, 22 años).

Al contrario de estos casos, y como veremos enseguida, los jóvenes que sí concluyeron su bachillerato y que aún, en algunos casos, continúan en la universidad, visualizan un horizonte más amplio de oportunidades. En este sentido, la mayor escolaridad puede convertirse en un factor que dinamiza sus biografías y que permite ampliar su horizonte de futuro.

La forma identitaria de las funciones profesionales

Esta configuración correspondería a los casos de Abel, José Juan, José Luis, Sandra, Enrique, Noemí y Miguel Ángel. Ellos concluyeron sus estudios como profesionistas en el nivel técnico medio y técnico superior, además, algunos están por egresar de la universidad. En conjunto, aluden a las etapas de movilidad ascendente que les aguarda en el espacio laboral y que debe conducirlos al logro de “una plaza” o de ascensos en función de la profesión lograda, ya sea como técnicos medios, técnicos superiores o profesionistas: “Y más adelante, tener un empleo ya básico, ya de base, en donde yo quiero, donde a mí me gusta, en la rama de contabilidad” (Enrique, 25 años, Contabilidad). Su expectativa es tener un trabajo “interesante”, que les permita desplegarse, abrirse, realizarse, encontrarse con ellos mismos, por lo que en esta forma identitaria, al igual que veremos

en el siguiente tipo, hay una estrecha relación entre el proceso de aprendizaje y la construcción de su identidad.

Asimismo, otorgan valor y apuestan al empleo estable que algunas ocupaciones todavía les posibilitan. En la “plaza” a la que aspiran también está implícita una jerarquía, un conjunto de funciones ligadas a ésta y un reconocimiento social de su valor. La expectativa está centrada en superar los empleos que han tenido (precarios, en bajas jerarquías, “multichambas”) que, en su mayoría fueron empleos de ejecución o de operación, para trascender hacia los empleos de dirección, de mando y de supervisión, en los que se reconoce el valor del aprendizaje y la experiencia alcanzados: “Yo ando todavía por más, o sea, yo no me quiero estancar en una Auditoría, yo sé que es un proyecto a largo plazo, pero espero me den un puesto ejecutivo” (José Luis, 25 años, Contabilidad).

Algunos ya están insertos en el trabajo formal del sector público, en el secundario o en los servicios; otros más tienen posibilidades de hacerlo por medio de las relaciones o los vínculos sociales logrados a lo largo de su trayectoria o durante el servicio social y las prácticas profesionales:

Tengo un amigo que está en la militar, el cual me dijo que puede ayudarme para que yo pueda ejercer ahí mi carrera, por eso, una de mis metas es sacar mi título para progresar más adelante con un título y en una institución de gobierno o en la militar ya con documentos, ya que constan que ya soy laboratorista titulado (Miguel Ángel, 22 años, Análisis Clínicos).

Se atienen a la posesión de un “capital incorporado” (en el sentido de Bourdieu), es decir, a los aprendizajes, las competencias técnicas, básicas y organizativas, las experiencias y habilidades logradas a lo largo de su trayectoria escolar y laboral como garantías para la inserción. Así también, entre los que todavía no están insertos, apuestan a la posibilidad de trabajar en dependencias o instituciones de gobierno, es decir, en instituciones públicas: “Yo siempre..., mi idea siempre ha estado en un ISSSTE” (Noemí, 21 años, Análisis Clínicos), y para ellos es apremiante el obtener su título, con el cual se acredita la profesión lograda, ya que están convencidos de poder “ejercer la carrera” o de “trabajar en el área de la carrera”.

Este mundo de las funciones profesionales formaría parte de lo que Demazière y Dubar (1997) llaman “el mundo de las relaciones salariales”, caracterizado por las organizaciones formales, enmarcadas por un conjunto de jerarquías,

funciones y procedimientos explícitos. Pertenecen a las relaciones entre categorías profesionales, estatus, empleos de ejecución, estrictamente controladas y a las ramas profesionales estructuradas por una jerarquía formalizada.

La forma identitaria de las profesiones independientes

Esta configuración corresponde a los casos de Georgina, Verónica y Juan Alberto. Con los casos anteriores, comparte el hecho de que se trata de jóvenes que han logrado prácticamente una educación superior y están involucrados afectivamente con su profesión. Sin embargo, no está en juego el logro de “una plaza” o una posición dentro de una jerarquía empresarial o institucional. Es más, no están dispuestos a “dejar sus días en una empresa” ni ocupar un lugar en el “organigrama”, más bien desean ellos mismos constituir su propia empresa. Es interesante que hablen de tener “auxiliares”, mas no subalternos, a quienes, por cierto, dicen que les darían un buen trato: “O sea, me gustaría, ¡claro!, ¿no?, con el tiempo formar un despacho en el cual yo sea la jefa, que tenga a mis auxiliares, ¡pero yo sí los trataría bien!, ¿eh?, a mis auxiliares...” (Verónica, 27 años, Contabilidad).

Aprecian el valor de “ser independiente”, de poder disponer “libremente” de su tiempo, sin estar sujetos a horarios de oficina ni a las órdenes de superiores: “Me aterra el estar en un lugar fijo trabajando, me aterra el tener un horario, un patrón (Verónica, 27 años, Contabilidad). Por lo tanto, visualizan una relación flexible con la profesión, aunque les exija mucha responsabilidad.

Entre quienes ya ejercen su profesión de modo independiente, perciben desde ahora la complejidad que esto acarrea en términos de las dosis de dedicación y responsabilidad que deben imprimir, pero lo consideran parte consubstancial al desempeño independiente, lo cual les será bien recompensado con otros atributos: “Trabajar por cuenta de uno en contabilidad es muy pesado, muy pesado, ahorita no se me hace pesado porque mis clientes son pequeñitos, pero por decir, una sociedad anónima, sociedades de cualquier tipo mercantil, son pesadas, pero por lo menos ya trabajo por mi cuenta, no tengo que estar chocando (Verónica, 27 años, Contabilidad).

Por otra parte, rechazan la otra “flexibilidad”, la que imponen las empresas “ratoneras”, que son empresas pequeñas “que se montan con cualquier capital y empiezan a trabajar, pero muy matadas, no en el sentido de que échenle ganas al trabajo y que los capaciten para ganar más, ¡no!, sino que ya te ponen

como esclavo. No les dan seguro o los tienen por honorarios para no darles prestaciones ni antigüedad. Entonces, ese tipo de empresas así como que no dan mucha confianza y sinceramente no me gustaría caer en eso” (Georgina, 25 años, Contabilidad).

Desde su percepción, el mercado de trabajo no valora suficientemente a un profesionista, ni en términos económicos ni en término de responsabilidades, dado que no se les reconoce la capacidad de autonomía en el trabajo: “En lugar de que te den autoridad, que te digan: “ya eres un profesionista, sabes tu responsabilidad, sabes lo que tienes que hacer, no me importa cuánto te tardes”, ¡te llevan tu tarjetita para checar y todo! (Georgina, 25 años, Contabilidad).

Por eso prefieren desarrollar una profesión por su cuenta, en su negocio propio, a pesar de los riesgos que esto implica. Finalmente, dan un gran valor a la libertad, sobre todo a la libertad con la que pueden disponer de su tiempo, no sólo para la organización y ejecución del trabajo, sino para dedicarlo a otras actividades personales: “Yo pongo los días en que veo a mis clientes, pongo las fechas o las horas en que me siento en un escritorio a trabajar, yo limito el tiempo en que trabajo y le doy espacio a otras cosas, por decirlo así, si quiero ir a una jugada de futbol, a estar con un amigo, a venir a dar entrevistas (ríe) lo puedo hacer, lo puedo hacer y eso sí me satisface” (Verónica, 27 años, Contabilidad). De alguna manera, éste es el modelo que más rompe con el antiguo modelo de las identidades “colectivas”, en este caso las estatutarias que les servían de referencia.

Este mundo de las profesiones independientes, y también el de los oficios que veremos enseguida, corresponderían a relaciones clientelares (Demazière y Dubar, 1997) apoyadas en la confianza que implican una fuerte personalización y que son independientes de las posiciones organizacionales. Son características de las relaciones de servicios que implican una puesta a prueba del saber hacer.

La forma identitaria de los oficios por cuenta propia

Esta configuración la representa un solo caso de los entrevistados: Anabel, de 29 años edad que, por diversas circunstancias, no pudo ejercer su carrera como técnico en Análisis Clínicos. Su entrada al aprendizaje del oficio ocurrió desde que iba en la secundaria y, a partir de ahí, continuó con en esta actividad. Se refiere positivamente al mundo de los oficios y los prefiere a los empleos descualificados en una fábrica o al empleo informal y precario.

Así también, ve lejano el mundo de las funciones y los ascensos, que no está a su alcance debido a la escolaridad lograda y al hecho de no haber obtenido certificados o títulos. Valora, sin embargo, el hecho de haberse abierto camino sola, al tiempo que también mantiene la expectativa de instalarse en un oficio de modo independiente y sueña en convertirse en propietaria o “patrona” con trabajadores a su cargo: “Mi objetivo es tener algo propio, un taller de costura propio, con trabajadores a mi mando”.

En un oficio independiente se valora el poder manejar los “topes o cuotas de producción” ajustados a un ritmo propio: “Pues digamos que ¡no así, exigírnos, ¡exigírnos no!, nosotros nos ponemos una meta, o sea, por decir algo, si en una semana producimos..., ¿qué será?, 200 prendas, y pues, cuando viene el trabajo más sencillo si no, si sacamos en esta semana 200, para la siguiente 350, 300 piezas, pero así, así que nos exijan ¡no!, no hay un nivel tope de producción”.

También se valora el hecho de trabajar en casa, donde se evitan gastos de transporte y “presentación” (vestimenta adecuada), además de que, en el caso de las mujeres, se puede estar al tanto de los hijos y cumplir con las tareas que demanda el ámbito doméstico. Conoce a fondo el oficio, todo lo que implica la organización del trabajo, los materiales, los equipos, las redes de comercialización, es decir, los “secretos” del oficio, además de que se siente realizada en su ejecución.

De este dominio surge la expectativa de lograr la independencia en “algo propio”: “Aprendí rápido, yo pienso que me gustó, yo aquí el objetivo que tengo de que, bueno, un día, en un tiempo no muy lejano, poner yo misma mi propio taller de costura. Pienso que sí voy a lograr mi objetivo porque, pues sí, ya sé armar una prenda completa”.

La identidad profesional diferida o “en construcción”

Finalmente, tenemos los casos de Laura, Floriberto, Dulce Paulina e Irene que han concluido el bachillerato pero ven difícil su incorporación inmediata al mercado de trabajo como técnicos medios, por lo que se han propuesto continuar con el nivel superior de educación: “¡Yo quiero entrar a la UNAM!, por eso ahorita sí, ¡bueno! en lo que llega el apuntarme quiero trabajar (Irene, 21 años, Análisis Clínicos). “Quiero trabajar y seguir estudiando, lo que quiero seguir estudiando es Químico, Biólogo Industrial y esperemos que así se me haga (Floriberto, 22 años, Análisis Clínicos).

Dado lo anterior, y sin descartar el poder incorporarse eventualmente a una ocupación como técnicos medios, apuestan a trabajar “en lo que sea”: “Si no encuentro trabajo de mi carrera, mientras [a] trabajar en una fábrica, algo por el estilo” (Dulce Paulina, 19 años, Análisis Clínicos). Es decir, son jóvenes que rechazan el desempleo (no pueden darse el lujo de estar desempleados) y que no eliminan de su horizonte de vida la incorporación al empleo informal, con tal de que constituya un recurso en la estrategia para alcanzar una formación universitaria. Comparten la misma concepción de éxito personal que los primeros, en la que se privilegia la situación de poseer un empleo estable. Creen también en el valor de los títulos, en las promesas de movilidad y en las salidas laborales que éstos ofrecen.

Cuando lo que hacen es una adaptación de sus expectativas iniciales a las oportunidades que les ofrece su medio, los empleos precarios son considerados una situación “pasajera” y aceptable, en tanto sirvan de estrategias para cumplir con sus metas de más largo plazo. Además, la fórmula de trabajar y estudiar ya la han puesto a prueba en otros momentos de su trayectoria: posponen sus metas y, en este camino, se ven obligados a ajustar sus aspiraciones iniciales, toda vez que el enfrentarse a un mercado de trabajo “difícil” los obliga a reconsiderar sus aspiraciones iniciales y aceptar la mejor oportunidad que encuentren, es decir que se efectúa un eventual ajustamiento de sus expectativas que se ven por ahora constreñidas por las estructuras locales de oportunidad.

En estos casos, posponer el matrimonio y aceptar un empleo precario son parte de las estrategias que, además de la posibilidad de permanecer en familia, les ofrece “un colchón” para conservar sus aspiraciones, a pesar de las condiciones adversas del mercado de trabajo. En esa búsqueda reiterada, reemprendida y renovada de la identidad profesional se permite la espera sin estar dispuestos a rebajar sus aspiraciones profesionales: aceptan trabajos precarios mientras están a la espera de un empleo adecuado que los lleve a una inserción laboral positiva. Por tanto, en este *impasse*, simultáneamente “se preparan” y “buscan”.

Reflexiones finales

Actualmente una situación de empleo/trabajo no define por sí misma la inserción al mercado de trabajo ni a la estabilidad laboral; a la vez, la entrada al mundo del empleo no está precedida por la salida del sistema escolar, por lo que cabe preguntarse si es posible seguir manteniendo la idea de la existencia de una transición e inserción laboral para los jóvenes.

A su vez, el acceso al empleo ya no funciona como el esquema de entrada a la edad adulta, lo que además explica la diversidad de situaciones que experimentan los jóvenes antes de considerarse insertos en el mercado de trabajo y la forma estratégica en que combinan distintos estados, posiciones y componentes profesionales, laborales, familiares, matrimoniales y residenciales, situados en grados diversos bajo el signo de la indeterminación, prolongando así la inserción social y afectando los calendarios vitales tradicionales.

El prolongado proceso de inserción al trabajo o, mejor dicho, el aplazamiento en la definición de una posición laboral —que es también profesional y social— está ligado a los efectos de los procesos de desinstitucionalización de la sociedad, donde los caminos de “incorporación” tradicional se encuentran fracturados y los calendarios del curso de vida normativo se han desregulado, impactando en los mecanismos tradicionales de socialización e integración de los jóvenes a la sociedad.

En este contexto, la transición al mundo productivo y adulto, así como la inserción y la estabilidad laboral, dejan de ser un “acontecimiento” en la biografía de los individuos para convertirse, como dicen algunos autores (Jacinto, 2004 y 2002; López, 2002 y 1999; Dávila, 2002), en el desembocamiento de un proceso cada vez más complejo, que se alarga cada vez más para una proporción cada vez mayor de jóvenes.

En consecuencia, el concepto de transición, utilizado desde la década de 1970 para investigar o analizar el paso de los jóvenes de la escuela al mercado laboral (Dubar, 1998; Vincens, 1997) y determinar qué tanto se daba un ajuste entre formación y ocupaciones, comienza a perder sentido en un contexto donde es difícil ubicar un momento que delimite de manera clara el pasaje de uno a otro ámbito, sobre todo entre los grupos socioculturales precarios como los que aquí se estudiaron, en los cuales los jóvenes dicen trabajar “desde siempre” y no vislumbran claramente en su historia biográfica la frontera entre su paso, o “transición”, al mercado de trabajo.

No sólo se trata de una crisis del modelo del “empleo para toda la vida”, sino que asistimos también a una reconfiguración de los ciclos de vida laboral, que se caracterizan tanto por una prolongación del periodo de inserción al mercado de trabajo como por la experimentación de actividades cada vez más imbricadas al interior de este ciclo (formación, periodos de prueba, empleo temporal, desempleo). A esto, se debe agregar un traslape de las trayectorias laborales con las formativas y con la familiar-conyugal-reproductiva (crianza de los hijos), haciendo

más diversificadas y complejas las biografías y los procesos de inserción a la vida productiva y adulta.

Frente a esta situación, cabe preguntarse: ¿cómo dar sentido a la vida de trabajo cuando las vías de inserción, movilidad y estabilidad laboral están agotadas?, ¿cómo construir proyectos profesionales o laborales cuando se corre el riesgo de estar expuestos a situaciones provisionales, inestables, cambiantes e imprevisibles?, ¿cómo favorecer el desarrollo de la identidad personal cuando el modelo dominante de inserción al empleo está en crisis?, ¿cómo hacerlo en un mundo sin empleo (decente), y en el que numerosos colectivos de jóvenes se enfrentan hoy a un futuro incierto, falta de esperanzas, de perspectivas o de deseo, y en el que, además, carecen de menos referencias o “señas” para construir una identidad tanto individual como colectiva?

A este respecto, es importante señalar las limitaciones estructurales del mercado de empleo en México, así como la escasa disponibilidad de opciones laborales significativas (el sector precario informal es, desde hace varias décadas, el de mayor crecimiento), en las que difícilmente los jóvenes podrán “ubicarse” o encontrar “un lugar” en la sociedad.

En consecuencia, podemos concluir que en la actualidad el concepto de transición es anacrónico, pues se ha modificado sustancialmente y que, más que referirnos a él como “un momento en el curso de vida de los sujetos”, debemos entenderlo como un proceso que se construye de manera reiterativa, renovada, reemprendida por parte del sujeto.

Quizá sería más conveniente hablar en términos de “inserción social” (Dubar, 1998), concepto ligado a los procesos de inserción social de la juventud, que no sólo hace referencia a los estudiantes y profesionistas, sino al conjunto de los jóvenes. Sin que el término de inserción esté disociado completamente de la idea de transición, amplía la mirada hacia las condiciones sociales de entrada en la vida adulta, incluyendo no sólo al trabajo, sino a cuestiones de salud, vivienda y relaciones entre generaciones.

Por otra parte, y ante el panorama actual, cobra relevancia la discusión sobre la importancia identitaria del trabajo, donde la cuestión de la inserción debe ser analizada también como una búsqueda identitaria (Drancourt y Berger, 1995), puesto que los problemas asociados a ella se convierten en un asunto que afecta los procesos de construcción de la identidad personal; construcción que, por cierto, en países como el nuestro, que padecen una situación de vulnerabilidad y caída social, la exigencia de individualización se vive en “términos negativos”.

El trabajo, aunque continúa siendo un principio de integración social, ya no constituye un principio de subjetivación determinante (Svampa, 2000: 17), o el único y central, lo cual permite deducir que el trabajo, siendo todavía una de las dimensiones de la integración social, ya no es necesariamente una condición suficiente en la dinámica de la construcción de una subjetividad positiva. Esto es así no sólo por las transformaciones en las formas de trabajo y en lo que significa trabajar, sino por la mayor responsabilidad que se le exige al sujeto en la construcción de su identidad.

En el marco de los procesos de individualización de lo social y de la pluralización de mundos de la vida, dicha centralidad se relativiza frente a la cada vez mayor implicación subjetiva y reflexiva del sujeto, que hace de la construcción identitaria una configuración subjetiva compleja, la que, de acuerdo con Berger (1958) y Garfinkel (1986) (citados en De la Garza y Hernández, 2000: 764), no depende sólo de la ocupación, sino de los diversos mundos de la vida, estén o no articulados en la práctica.

Desde esta perspectiva, la importancia de cada mundo de la vida en estos procesos de subjetivación se relativiza, dado que puede ser variable y más o menos determinante. Esto es así porque los sujetos sociales no están ni constituidos *a priori* ni su constitución está garantizada por ninguna estructura.

CAPÍTULO X

LA ELECCIÓN DE UNA CARRERA: COMPLEJIDAD Y REFLEXIVIDAD¹

José Matías Romo Martínez

Introducción

El tema de este capítulo se desarrolló en una investigación más amplia sobre la identidad de los estudiantes universitarios, vistos como jóvenes, en una sociedad en transición a la modernidad, pero que aún conserva rasgos tradicionales (Aguascalientes).

La tesis doctoral correspondiente (Romo, 2009) abordó los temas de carrera, pareja y proyecto de vida, además consideró un concepto dinámico de identidad, en proceso continuo de construcción, y también dio cuenta del itinerario escolar que siguieron los estudiantes entrevistados, sus relaciones con la familia y los amigos, su experiencia religiosa, así como los significados asociados al “vivir bien”. En este capítulo sólo se aborda el tema de la elección de carrera debido a la trascendencia que cobra esta cuestión para los estudiantes de bachillerato, al aparecer como una especie de meta o propósito fundamental del nivel educativo y, por ende, de este periodo en la vida de las personas.

Para ubicar el estudio en un escenario concreto, el trabajo se realizó con estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), la institución pública de educación superior más importante y grande del estado (y de la región, que abarca algunos municipios de Zacatecas y Jalisco). Al momento de llevar a

¹ El capítulo se basa en Romo (2009). “Jóvenes universitarios de Aguascalientes. Procesos identitarios y reflexividad moderna”, tesis de doctorado, DIE-Cinvestav, realizada con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

cabo la investigación contaba con una matrícula de poco más de 10 mil estudiantes, una oferta cercana a las 50 licenciaturas, además de bachillerato, posgrados, cursos de educación continua y de extensión. Esta universidad tiene un gran prestigio y aceptación social que se ve reflejado en la gran demanda de ingreso que presenta cada año.

Este capítulo muestra la complejidad que priva en la elección de una carrera universitaria y cómo es necesario que los jóvenes pongan en juego algunos rasgos reflexivos. Para ello, se hace una sucinta presentación temática y se da cuenta del planteamiento metodológico. Después se exponen algunos resultados que emergen del análisis de las entrevistas como expresión de los procesos reflexivos que narran los estudiantes. Las secciones son cinco: 1) cómo los jóvenes deciden entre varias opciones; 2) cómo consideran múltiples criterios de selección; 3) reciben la influencia de personas significativas de su entorno; 4) cuáles son algunos de los momentos y experiencias clave para este proceso; 5) las alternativas que hubieran seleccionado en caso de que su opción no fuera exitosa. Finalmente, se presentan algunas reflexiones acerca de cómo la elección de una carrera es un proceso complejo, pues los estudiantes se topan con disyuntivas y viven situaciones que dirimen o complican su decisión acerca de qué quieren estudiar.

El periodo de la juventud imprime significados muy importantes en las crónicas biográficas de las personas, como lo señalan diversas teorías sociológicas y psicológicas, así como en campos de acción como la educación, es durante este tiempo que los individuos deciden su futuro en muchos sentidos y se plantean los escenarios posibles a modo de prospectivas.

Existen decisiones que marcan de manera significativa el rumbo en la vida de las personas, una de ellas es la elección de una carrera y su correspondiente proyección laboral. Esto es un aspecto central en la actualidad, pues el trabajo es el principal eje rector de la existencia en nuestras sociedades modernas, más inclusive que la familia u otros aspectos como la religión o la ideología política, aunque estas últimas también pueden ser importantes para muchas personas, e incluso pueden laborar en quehaceres relacionados con ellos.

Hay consenso entre los investigadores acerca de que la elección profesional es un proceso difícil y delicado. Las dificultades se asocian, sobre todo, a que los estudiantes deben tomar decisiones trascendentes para su vida personal y profesional durante la etapa de la adolescencia, cuando las metas y los proyectos de vida están precisamente en construcción. Esta situación es delicada, ya que una

mala elección profesional tiene repercusiones de distinto tipo; asimismo, llama la atención que optar por una carrera implica también elegir un estilo de vida (Guzmán, 2005).

En las teorías psicológicas que estudian la adolescencia y la juventud se considera que justamente en estas etapas es cuando se espera del individuo que empiece a elegir su futuro (Gispert, 1983: 167), y una de las tareas que marcará su proyecto personal de manera contundente es la elección vocacional.

Una de las decisiones más importantes a la que ha de enfrentarse todo ser humano es la de elegir una profesión, un oficio que le permita ganarse la vida y autorrealizarse. Esta elección determina, en gran medida, la estela de nuestra vida. Marca a qué dedicaremos la mayoría de nuestro tiempo, con quiénes nos relacionaremos, qué temas serán objeto de nuestro interés o preocupación, a qué situación social y económica podemos aspirar, con quiénes nos vamos a relacionar y cuál será nuestra función en la sociedad y nuestra aportación a ella (Díez, 2000: 263).

La metodología utilizada en este estudio fue cualitativa, interpretativa y hermenéutica. El trabajo empírico consta de 16 entrevistas semiestructuradas que se realizaron entre 2005 y 2006, basadas en relatos de vida, con estudiantes de los primeros semestres en la UAA, quienes, en su mayoría, tenían entre seis y 12 meses de haber egresado de la preparatoria. Si consideramos que el propósito de este libro es mostrar una imagen de los estudiantes de bachillerato desde diferentes perspectivas, el tema de la elección de carrera cobra relevancia para el argumento del texto, debido a que uno de los propósitos de la educación media superior es servir de propedéutico para el ingreso a la educación superior. En este capítulo se aborda esta cuestión desde la visión de los estudiantes y referido a sus procesos reflexivos, los cuales abonan al desarrollo de sus procesos identitarios.

Para las entrevistas, se buscaron a alumnos de ambos sexos del primer al tercer semestre, entre 18 y 20 años de edad, tanto del turno matutino como del vespertino. En el siguiente cuadro se presenta la lista de entrevistados, donde se indica, en cada caso, algunas características de los estudiantes: el sexo, el seudónimo, la carrera y el semestre que estudiaban al momento de realizar la entrevista.

CUADRO 1. **Estudiantes entrevistados**

Hombres	Mujeres
Asesoría Psicopedagógica, Segundo semestre Jesús Gerardo	Mercadotecnia, Tercer semestre Dolores Karina
Administración de Empresas, Segundo semestre Alberto José	Administración de Empresas, Segundo semestre Rosa Claudia Margarita Alma
Mercadotecnia, Tercer semestre Joaquín Julio	Asesoría Psicopedagógica Ana, Segundo semestre Martha, Primer semestre Nallely, Primer semestre
Ciencias Políticas, Décimo semestre ² Romualdo	

La estructura básica que se siguió en las entrevistas fue la siguiente: primero se les daba una breve introducción al tema del proyecto, en la cual se mencionaba el interés del investigador en conocer más acerca de los jóvenes y sus opiniones y vivencias respecto a temas como la carrera y las relaciones de pareja; después se hacía la petición “cuéntame tu vida” o “me gustaría que me contaras tu vida”. Posteriormente, y de acuerdo a cómo se desarrollara la plática, se retomaban las ideas acerca de la carrera (proceso de elección, momento, influencias, condiciones, proyecto) para ser profundizadas y contextualizadas.

Es interesante analizar el proceso de elección de una carrera, cómo lo significan en su experiencia los estudiantes y cómo dan cuenta de él algunos jóvenes que ingresaron a los estudios de educación superior. Por ello, como parte de las entrevistas, se les cuestionó acerca de su paso por la escuela y de cómo llega-

² En este caso, por una confusión de la profesora que sirvió como contacto, se tuvo la oportunidad de entrevistar a un alumno del último semestre.

ron a la carrera que estudiaban, con el propósito de dar cuenta de su proceso de elección. Además, se les preguntó acerca de si hubo un momento en su vida que pudieran definir como clave para la selección de una carrera. A continuación presentamos algunas de sus respuestas a estas y otras interrogantes.

Decidir entre opciones

Jesús³ resolvió entre varias carreras que le interesaban en un periodo de crisis, una continua indecisión, pues había salido de la carrera de Informática después de estudiar un año y estaba trabajando en una agencia de viajes mientras decidía qué era realmente lo que quería estudiar. Así lo expresa: como carrera a lo largo de la vida.

Vine aquí a la universidad, me hicieron tests psicométricos, ahora sí que pedí una hoja de cada carrera que me interesaba. En este sentido, me interesó Administración de Empresas, porque yo vengo del CBTIS y estudié Técnico en Administración; [también me interesó] Ciencias Políticas, Psicología y Asesoría Psicopedagógica... creo que también estaba Turismo, no recuerdo muy bien. Y había ratos, meses, durante todo mi trabajo en la agencia, que casi fue de un año, en que pensaba: “no, voy a entrar en Turismo... no, mejor a Administración... no, mejor a Psicología”, pensaba una cosa y luego otra, y luego otra (Jesús).

Cuando se visualizan varias opciones de carrera, pueden darse dos situaciones: que éstas no pertenezcan a una misma área de formación, lo que parece indicar un mayor grado de incertidumbre y que se está en medio del “ojo del huracán” en el proceso selectivo (como en el caso de Jesús), o que las diferentes candidaturas sean de un mismo campo, o al menos siguen una especie de “derrotero temático definido”.

José sabía desde la preparatoria que quería estar en el área de ciencias económicas (“en la prepa, yo ya sabía qué es lo que iba a estudiar”), porque reconocía en sí mismo una fortaleza muy importante: “si una habilidad que tengo es de que soy hábil con los números”, aunque esto no suponía que ya tuviera de-

³ Para fines de confidencialidad se utilizaron seudónimos.

finida la carrera (“estaba entre Mercadotecnia, Contabilidad y Administración de Empresas”), pues ésta era una elección específica y necesitaba ponderar otros elementos para tomar la decisión.

Considerar varias carreras y elegir una entre ellas puede darse en cualquier momento de la vida, mientras se estudia cualquier tipo o nivel educativo, o bien, en interrupciones del itinerario o periodos de “pausa”, mientras se deja de estudiar y se trabaja (generalmente posterior a la preparatoria), o se realiza alguna otra actividad.

Dolores es un claro ejemplo de elección entre varias opciones. Ella era estudiante de Mercadotecnia y vivía en Teocaltiche, una comunidad del estado de Jalisco que se encuentra aproximadamente a 30 minutos de la ciudad de Aguascalientes. Su primera opción de estudios fue la carrera de Medicina, guiada en gran medida por el prestigio de la misma y en un afán por demostrar a las personas de su comunidad que “ella podía entrar”. A continuación, revisaremos la situación en que Dolores hizo su segunda elección, el proceso reflexivo que vivió, tal como ella lo narró, así como las opciones consideradas.

El caso de Dolores

Dolores decidió entre varias opciones de licenciatura mientras esperaba para hacer una segunda solicitud de ingreso a la universidad, después del desencanto que tuvo con la carrera de Medicina.

Dolores: ...cuando salí de la prepa hice examen aquí en la Autónoma, pero para Medicina, hice solicitud a Medicina y sí entré, pero no me gustó el ritmo de vida que llevan porque es muy...

Entrevistador: ...muy estresante...

Dolores: ...muy estresante, muy...

Entrevistador: O sea, ¿entraste a Medicina un tiempo?, ¿entonces?

Dolores: Dos semanas, de hecho... (risa) sí, es que era como un reto, más que ganas de estudiar medicina, porque allá en Teocaltiche, la preparatoria donde yo estudié..., como que la ven menos, así de que... “no sirve”..., y entonces, era más bien como demostrarles de que... los que salimos de la prepa sí podemos entrar a una universidad que es muy demandada y a una carrera que es muy demandada y muy difícil...

Y pues no me agradó el hecho de que uno tiene que estar todo el día, casi no dormía...

Entrevistador: ¿En esas dos semanas?

Dolores: En esas dos semanas...

Entrevistador: O sea, ¿con esas dos semanas tuviste...?

Dolores: ...con esas dos semanas tuve y dije: “no, no quiero esto”.

Mientras esperaba los tiempos para realizar los trámites, estudió inglés y le ayudó a su mamá con los deberes en la casa. En ese periodo reconoció su habilidad con los números y la tomó como una fortaleza personal en la que debería apoyar su decisión; asimismo, consideró la opinión de su hermano, revisó planes de estudio con ayuda de una amiga y buscando información en Internet, trató de conjuntar diversos aspectos de diferentes carreras que le resultaban atractivas y evitó los problemas causados por la anterior elección.

Durante la entrevista dio cuenta del siguiente ejercicio reflexivo y valorativo para descartar posibilidades:

Dolores: Volví a hacer el examen y me puse a pensar: “¿qué es lo que realmente quiero ser?”, ya nada de que para demostrar o para que vean que sí puedo, o no sé. Me puse a pensar: “bueno, contador...”, pero realmente de contabilidad yo no sabía absolutamente nada, nomás que eran muchos numeritos y que si te equivocabas con diez centavos ya te pueden demandar por fraude, entonces decía: “no, eso no”... porque siempre como que mi margen de error es de diez, dije: “no, no voy a ser buena en eso”. Entonces, pensé en Matemáticas Básicas, pero mi hermano me decía: “es que no vas a conseguir trabajo porque los matemáticos no les dan trabajo fácilmente”; y yo: “bueno, matemáticas no, está bien”. Entonces ya pensé: “bueno, ¿qué lo conjunta todo y que pueda ir a diferente área?”. Y ya me puse a ver los planes de estudio...

Entrevistador: Viniste aquí a la universidad... a revisar los planes o...

Dolores: No, por Internet los vi... como el año pasado, todo lo busqué por Internet y como una amiga también vive aquí, ella nos llevaba información y todo... entonces ya, busqué por Internet, vi los planes de estudio, las materias que llevaban y pues ya, me decidí por Mercadotecnia, que pues está más fácil que Medicina, pero sí hay que dedicarle su tiempito... así llegué aquí.

Después de leer este relato de Dolores, da la impresión que la vivencia de la elección de carrera se realiza en lo individual, y quizá también en el entramado de las relaciones familiares, pero parece que no retoma ningún proceso escolar en el que se le informe o se le ofrezca tiempos y espacios para la reflexión; más adelante se presentan relatos en los que algunos jóvenes reconocen la importancia de algunos elementos de la escuela.

Dolores exhibió un conjunto de ideas que dan cuenta del imaginario social que se ha construido para algunas carreras: “Contabilidad trata de numeritos y fraudes”; “en Matemáticas no hay trabajo posterior al egreso”; “Mercadotecnia es una carrera fácil”. Al revisar su experiencia previa con Medicina, termina por elegir “la más fácil”.

Fin del caso Dolores

La indecisión de Dolores pudo ser vista por los padres, amigos o profesores como desorientación, inmadurez o falta de seriedad, sin darse cuenta del proceso reflexivo inherente: las búsquedas de información en Internet y con los pares, así como el ejercicio de comparación-valoración de las carreras en que Dolores anticipó el esfuerzo y dedicación que demandan los distintos programas. En el sentido de proyectar a otras personas una falta de decisión, Ana platica lo siguiente:

No, es que en la preparatoria fue un descontrol total, porque decía: “no, sí, psicóloga”, y luego entré a la preparatoria y creo que quería ser..., estudiar Administración de Empresas, o algo así como Contabilidad, y luego me empezó a llamar la atención Informática, y luego decía: “no, mejor no, mejor doctora”, o sea, fue así como que..., mi mamá hasta me decía: “no, ya no te creo nada”, porque llegaba y “ay, es que quiero estudiar esto” y mi mamá, al principio pues sí, bien así, “ay, sí, que no sé qué, que no sé cuánto”..., pero ya después ya no me decía nada, y yo nomás decía: “ay, no”... y me decía: “no, Ana, cambias tanto” (Ana).

Parece que esta “necesidad” de expresar verbalmente a otras personas las opciones que el joven está ponderando es una especie de ejercicio de “habla pri-

vada” (*cfr.* Vigotski, 1979, 2003)⁴ que, además de cumplir su función socializadora (comunicar a otros la vivencia del individuo, expresar que se está trabajando en ello, que no se toma a la ligera la decisión), conlleva una función organizadora en la estructura mental del joven, pues ¿de qué otra manera puede el estudiante organizar sus ideas y darles sentido, sino reflejándolas en aquellos que lo rodean, especialmente en los “otros significativos”, fuentes esenciales de la parte central en su proceso socializador?; además, ¿cómo lograr aceptación y legitimación si no es por medio del lenguaje, especialmente en un periodo en que la dimensión social, más que cualquier otra, define su personalidad, su identidad?

En el proceso de elección de carrera también se descartan opciones. Algunos “encontraron” una carrera que integraba las consideraciones hechas respecto a varias posibilidades:

Entrevistador: ¿Por qué Administración de Empresas y no otra cosa?

Alberto: Pues..., a mí lo que me gustaba mucho cuando estuvimos investigando todo eso de las carreras era Mercadotecnia..., o sea, el área que enfocaba lo que es la investigación de mercados, la publicidad, el diseño de envolturas, o sea, todo ese rollo... me gustaba... me gusta mucho..., nada más que yo veía que Mercadotecnia tenía un campo reducido de trabajo, entonces vi que la carrera de Administración de Empresas se enfocaba a muchas áreas..., que era Derecho, Contabilidad, Mercadotecnia...

Entrevistador: O sea, lo incluía ¿verdad?

Alberto: Lo incluía... entonces, como plan que todavía tengo, porque todavía igual me puede gustar otra cosa, es estudiar la carrera de Administración de Empresas y después hacer una maestría en Mercadotecnia; igual y, pues así yo

⁴ Vigotski (2003) considera que el lenguaje es la herramienta psicológica más importante; como herramienta, posibilita el cobrar conciencia de uno mismo, y como la forma primaria de interacción, proporciona el medio para expresar ideas y plantear preguntas. Vigotski define tres etapas, en las cuales se pasa de un lenguaje social, de carácter interpersonal y con una función básicamente comunicativa, a un habla privada, intrapersonal, cuya finalidad es orientar los procesos cognoscitivos y regular el pensamiento, a manera de autoinstrucción; es un esfuerzo del individuo para guiarse; permite la interiorización de operaciones lógicas y abstractas, tales como los imaginarios y las representaciones sociales. Como en el caso de los niños, quienes hablan consigo mismos continuamente para resolver un problema —Vigotski definió que el habla privada se desarrolla entre los tres y los siete años y permanece a lo largo de la vida—, los jóvenes generan nuevas conexiones durante la entrevista, nuevas relaciones entre los elementos y temas de la plática, las cuales, seguramente, no figuraban en las “conexiones” iniciales.

veo que tengo un campo más amplio de trabajo..., igual si ves que no la haces en Mercadotecnia, pues ya tienes otro lugar por dónde entrarle.

Por la situación que se genera durante las entrevistas, no se puede asegurar que sus palabras se correspondan con la reflexión que hicieron al momento de tomar su decisión. Por ejemplo, en el caso que se presenta, Alberto afirmó que cierta área “le gustaba...”, luego hizo una pausa y después continuó: “me gusta mucho...”. Parece que durante la entrevista sucede un vaivén entre el pasado y el presente (e incluso el futuro), lo que hace difícil definir cuándo fue que hizo realmente dicha reflexión.

Otra variante de opciones para la elección de una carrera incluye a las escuelas e instituciones meta, donde se involucra no sólo áreas de conocimiento diferentes, sino también oportunidades de nuevos ambientes o vivir en otro sitio, independizarse de la familia y quizá tomar las riendas de la propia vida. Por ejemplo, para aquellos que vivían en comunidades rurales, tanto del propio estado de Aguascalientes como de los límites cercanos de Jalisco y Zacatecas, el poder asistir a la universidad en la ciudad resultaba atractivo, pues representaba vivir cosas nuevas, una etapa prometedoras en el futuro inmediato.

Cuando José decidía entre ir a un Tecnológico Agropecuario en una cabecera municipal, o bien, a una ciudad pequeña como la capital de Zacatecas, y lo compara con ir a la universidad en la ciudad más importante de los alrededores (Aguascalientes), opta por esta última. Además, parece que la expectativa de estar en este tipo de institución, por estar en una ciudad mediana, no se configuraba como un fin en sí mismo, sino como un medio para desarrollar actuaciones en otras esferas de su vida (Hernández, 2005: 280), por ejemplo en lo laboral, pues en las otras ciudades no hay mucho empleo.

Según lo reportado en las entrevistas, los estudiantes deciden entre un conjunto de opciones: carreras, campos de conocimiento o entre instituciones, todo esto aderezado por las posibilidades que ofrece cada uno de estos estratos y los ambientes que les representan. Además, como parte del ejercicio selectivo, los jóvenes narran cómo “platicaron” consigo mismos o con otros para tomar una decisión, lo que sugiere la importancia del lenguaje y del diálogo en este proceso.

Criterios de elección

Para elegir no es suficiente contar con opciones, es necesario emitir un juicio, tomar una decisión. Así, decantar por un determinado criterio de elección es el factor de peso que inclina la balanza hacia una de las opciones manejadas y, en términos argumentativos, fundamenta y respalda el fallo dado, es la explicación del proceso realizado.

Dicho criterio refleja las valoraciones de las personas, así como un criterio de asignación de prioridad de unas cosas sobre otras, preferencias que, en muchos casos, han sido construidas a lo largo de la vida en procesos de interacción con otros significativos. Esas preferencias reflejan construcciones personales de la realidad, que muchas veces son resultado de procesos sociales (*Cfr.* Berger y Luckmann, 1968). En estas se ve reflejada la socialización primaria que vivieron (principalmente con la familia de origen) y quizá se consideren algunos aspectos derivados de una socialización secundaria (influencias de amigos, la escuela, especialmente los profesores, la religión).

En los ejemplos previos, podemos observar que la elección entre las opciones no fue resultado de considerar una sola razón o motivo (por ejemplo, la escuela), sino que se consideraron varios al mismo tiempo (escuela, carrera, ambiente social, ciudad, posibilidades de empleo). En las narraciones es difícil distinguir si hay una razón que tenga más peso que otras, o si la decisión es resultado de la interacción de todas o de algunas de ellas; aunque esto último parece lo más evidente.

En general, se identificó que los estudiantes utilizaban tres grandes criterios, rasgos relacionados directamente con la institución o la carrera, elementos económicos y laborales, así como aspectos de apreciación más subjetivos y personales.

En cuanto a la institución, algo que afecta las elecciones realizadas es el proceso de selección de aspirantes para ingresar a la escuela. En el caso de la UAA se consideran tres elementos que, en conjunto, pueden sumar 100 puntos: el promedio obtenido en el bachillerato (que se pondera de acuerdo con la institución de egreso), con un valor de 30 puntos, el resultado de dos exámenes, el EXANI-II (Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior del Ceneval), que aporta 20 puntos, y el Exhcoba (Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos, diseñado por el Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Baja California) que brinda 50 puntos.

Debido a la enorme demanda de ingreso que tiene, sólo quien cuenta con un excelente promedio y, además, un buen resultado en los exámenes, puede aspirar a quedar en la carrera que elige como la primera opción (de tres que puede poner en la solicitud); esto hace que el ingreso a ciertas carreras sea muy difícil para muchos jóvenes, lo que lleva a considerar otras posibilidades (de carreras y escuelas), en caso de no ser seleccionado.

Así, este proceso de selección de aspirantes se torna un criterio de valor para realizar la elección, pues aunque se quiera entrar a una carrera de alta demanda, si de antemano no se cumple con los requisitos, no podrá hacerlo, y esto es algo que de antemano se conoce por los aspirantes.

En otros casos se escoge la institución por el prestigio con el que cuenta; poder ingresar a una escuela que tiene una alta demanda se significa en los jóvenes como sentimientos de orgullo, especialmente si se queda en la primera opción de las tres que el formato de inscripción permite. Este orgullo lo expresan de diferentes maneras:

Sentirte de cierta manera orgulloso por quedar... y luego cuando ingresas a la universidad ¡guau!, otro paso más para ingresar, porque es mucho más complicado, no sólo a nivel estatal, sino a nivel de toda la República Mexicana vienen a esta universidad, es otro paso importante poder decir: “yo pude ingresar aquí”... sin palancas, sin malos tratos, sin cosas turbias, simplemente hacer las cosas bien (Jesús).

Yo siempre tenía la idea de la universidad, no sé por qué... la Universidad, la Autónoma, siempre..., entonces, cuando se llegó lo de la etapa de escoger a la universidad, pues sí había muchas opciones... en sí, en todas las universidades hay esa carrera, creo... entonces, me decían: “no, pues es que ve otras opciones”, pero yo no, nunca vi otra opción, más que la Universidad Autónoma (Alma).

Para muchos jóvenes, dicho prestigio se traduce no sólo en una posibilidad con ventajas (debidas al mismo prestigio), sino en “dificultad de ingreso” por la alta demanda, lo que hace el proceso de selección sumamente competido. Este escenario brinda la oportunidad de “demostrar” a otras personas la capacidad personal, y con ello “apropiarse” de dicho prestigio (*Cfr. supra*: El caso de Dolores).

El prestigio y el orgullo también se vivencia por la carrera:

¡Para mí era un sueño! en la preparatoria poder entrar a esta carrera y poder entrar a esta universidad, ya que es una carrera que sí tiene demanda y, no sé, como que muchas personas entran aquí, entonces sí le dudaba, aunque no de mi capacidad, de que hubiera mucha demanda; entonces, era un sueño... Por eso me gustó mucho, y la carrera me llenó al 100[%] cuando leí los programas y cuando leí el perfil (Martha).

La fama de la institución o de la carrera, además de sentimientos de orgullo por poder ingresar y tener un impacto positivo en la subjetividad de quienes pueden estudiar en ella, también significa problemas para algunos, ya que representa un reto que deben superar si desean ingresar al “selecto grupo”.

Entonces, empezamos a investigar [las] carreras, universidades, todo... y ya, pues vi que la Universidad de Aguascalientes tenía... sí, tiene..., tenía buen reconocimiento a nivel de universidades en México... y ya, pues dije: “vamos a hacer la prueba”... Al principio, pues sí, todos los maestros me decían: “ah, pues vas a ir, pues que te vaya bien”..., así como que: “es que allá en Aguascalientes son bien elitistas, les dan prioridad a los de Aguascalientes, y luego ya, los que quedan ya”... y dije: “no, pues ni modo” (Alberto, originario de Zacatecas).

En otros casos, el prestigio no sólo es de la institución o de la carrera, aunque lo incluye, sino que abarca un panorama más amplio; por ejemplo, a toda la ciudad. Para Gerardo, originario de Ciudad Juárez, la ciudad de Aguascalientes es “el lugar perfecto” en muchos sentidos, pues tiene una buena impresión respecto a la difusión de cultura, la considera una ciudad tranquila y que queda cerca de otras ciudades, por lo que tiene también la oportunidad de hacer turismo.

Relacionado con la escuela y la carrera, existe un elemento de carácter práctico que podemos denominar de “exclusión simple”, y se refiere al hecho de elegir por el solo hecho de que es la única opción que cumple con las preferencias y expectativas de la persona:

En Zacatecas, en la capital, en la Autónoma, para empezar no tienen la carrera de Administración de Empresas y por eso decidí intentar aquí (en la UAA) (José).

En este caso no se trata de una elección entre opciones, sino de estudiar lo que se quiere, la única disyuntiva posible es si se quiere estudiar o no.

El segundo criterio que utilizaron los jóvenes para elegir la carrera está relacionado con elementos de tipo económico y de probable futuro laboral. En cuanto a lo económico, es una cuestión práctica que puede motivar o limitar el ingreso. El caso de la UAA es particular, pues cobra mensualidades que no son accesibles para las personas de bajos ingresos,⁵ a pesar de ser una institución pública; además, maneja pocas opciones de beca o crédito y muchas de sus carreras son tipificadas por quienes las cursan como “muy caras” (Arquitectura, Medicina, Estomatología).

A pesar de ello, para algunos significaba una buena oportunidad, debido a que era más económica que otras escuelas en las cuales existía la carrera de su elección.

...y luego, en las otras carreras, pues sí eran demasiado caras y, a la vez, como que yo veía que se me iba a dificultar mucho por eso... (Margarita).

...sí, bastante. De hecho, estaba muy a gusto allá, pero para mí es mejor estar en una escuela pública, para no implementar tantos gastos en la casa... (Nayelly).

En este aspecto, hay quienes hicieron un análisis cuidadoso y realizaron cuentas precisas del costo que tendría su carrera, analizando las ventajas y desventajas económicas del ingreso a las diferentes opciones. Alberto comparó lo que debería pagar en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; a pesar de contar con beca-crédito, se le hizo demasiado caro y, sumado a otros factores, optó por la UAA.

Referente a las oportunidades de empleo, los jóvenes pueden decidirse hacia una carrera (o institución) por las oportunidades laborales que brinda, por la formación que ofrece o por las relaciones que se pueden establecer en el medio en que se lleva a cabo.

El tercer criterio es el personal, donde se incluyen elementos como los gustos, las habilidades y las preferencias, las posibles “aventuras”, posibilidades de experiencias nuevas, otro ritmo de vida. También apareció en las entrevistas la búsqueda del bienestar asociado a la comodidad, es decir, se eligió una carrera

⁵ Para el ciclo escolar 2008-2009, la mensualidad era de 700 pesos, aproximadamente, aunado a una cuota de inscripción al inicio del semestre y los gastos inherentes a los estudios.

debido a que ésta podía ofrecer tiempos para la recreación y la convivencia familiar. Así, cobraron importancia las comodidades que ofrece tanto en el presente (en cuanto a condiciones como el tiempo de estudio), como en el futuro (el ejercicio profesional proyectado).

Entonces dije: “bueno, pues algo que me acomode más, que me permita tener tiempo libre, que me permita salir... si es de que consigo trabajo fuera de la región, que me dé tiempo de visitar a mis papás, a mis hermanos, de convivir todavía con ellos” [...], y pues ya, me decidí por Mercadotecnia (Dolores).

Otro elemento personal para la elección fue la pertinencia de la carrera en la situación laboral-familiar, como en el caso de Joaquín, quien decidió entrar a Mercadotecnia porque había trabajado en el negocio familiar mientras estudió la preparatoria y quería darle continuidad a esa actividad, pues se dio cuenta que estudiar esta carrera representaba una ventaja para él, así como para el negocio de su papá. En este sentido, Guzmán (2004) menciona que algunos jóvenes buscan reproducir un proyecto familiar.

Cabe mencionar que en esta decisión, Joaquín no dejó fuera el gusto personal ni el considerar aspectos como las habilidades y capacidades, sino que trató de hacer un juicio integrado que reuniera diferentes aspectos de la vida (le gustaba vender, experimentar la competencia, saber que ya tenía trabajo seguro y, a la vez, quería consolidar el negocio familiar).

Cuando estaba en la secundaria sí tenía mis dudas de qué iba a estudiar, pero entrando a la prepa empecé a trabajar con mi papá y de ahí yo me empecé a meter mucho en el negocio y empecé a informarme qué carreras me podrían servir y ya, pues vi Mercadotecnia y ésa fue la que más me gustó (Joaquín).

Un caso similar es el de Alma, quien analizó como práctico retomar la experiencia adquirida en el negocio familiar y, aunado a la formación profesional, vislumbró que podía abrir su propio negocio (durante la preparatoria trabajó con una tía, debido a que la tienda de dulces de su mamá era muy pequeña y no podía darle trabajo; cabe señalar que toda su familia extensa se dedicaba a este ramo). A diferencia de Joaquín, quien buscaría hacer crecer el establecimiento paterno, Alma buscaría abrir el suyo.

Alma: Ya cuando entré aquí a la universidad..., bueno, decidí que iba a estudiar Administración de Empresas, por lo mismo de que mi familia depende prácticamente...

Entrevistador: ...¿del negocio?

Alma: ...de la dulcería..., porque mis tíos tienen sus propias dulcerías también..., y mi mamá, de hecho, tiene una tiendita..., bueno, no es una dulcería, es una tiendita, muy chiquita..., entonces, yo decidí estudiar eso porque más o menos se relaciona con lo que es de mi familia, y aparte yo creo que si salgo de aquí, igual y más preparada, yo pueda iniciar mi propio negocio también, en cuanto a los dulces.

Ante las preguntas: “¿por qué estás en esa carrera?, ¿cómo la elegiste?”, algunos jóvenes consideraron sus gustos, intereses o capacidades personales.

Entrevistador: ¿Qué te hizo decidirte así?

Karina: Ahí sí yo creo que fue que..., yo nunca, o sea, no me gusta quedarme en un solo lugar, no me gusta estancarme... yo decía: “si estudio Derecho, ya no voy a salir de Derecho..., yo tengo que buscar algo donde me lleve a diferentes ramas, porque yo me canso en un lado y tengo que buscar otro”... Yo empiezo un proyecto y si ya no le veo futuro o veo que ya no me va a dejar nada, lo dejo y empiezo otro mejor y así con los trabajos y con todo lo que hago en mi vida. O sea, por lo regular, si no me complace y no le veo futuro, no lo termino.

La mayoría de los jóvenes consideraron sus habilidades, gustos e intereses, pero la diferencia estriba en que para algunos esto sólo era complementario, en cambio, para otros, era el principal criterio.

En esta consideración de gustos personales, hay carreras que cumplen mejor que otras con las expectativas, por lo que la decisión se da en un segundo nivel o en un proceso doble (primero: gusto o interés, segundo: cuál carrera o escuela me ofrece más), como en el caso de Nallely.

Porque ahorita la Normal está muy fea... bueno, yo siento que los programas son muy “bofos”..., o sea, te están enseñando..., unas compañeras me dicen que están sus amigas en la Normal y les enseñan mucho sumas y fracciones... y a mí esta carrera me gustó porque tiene que es muy adentro de lo psicológico, de los niños... porque, o sea, está bien que sea maestra yo, pero si no se

desempeña es porque tiene un problema, entonces a mí me gustaría saber eso, por qué no se desarrolla bien, o por qué es muy inquieto, por qué..., o sea, los problemas que traen los niños arrastrando, entonces..., es lo que a mí me gusta, y también, si se puede, yo voy a ser maestra... yo sí voy a ser maestra, incluso maestra de niños especiales (Nallely).

Otro tipo de valoraciones realizadas en el nivel personal-subjetivo están relacionadas con la trascendencia: el “dejar huella”, el poder ser un factor de cambio (personal, familiar y social). En ocasiones, dicha trascendencia se asocia con el ambiente donde se vive; por ejemplo, Gerardo, después de vivir un año de servicio para su grupo religioso Bahá’i, en un “Big Brother espiritual”, como él mismo lo denomina, señala que el criterio para elegir la carrera de Asesoría Psicopedagógica es considerar “en qué área queremos servir a la Humanidad”.

En otros, esta influencia —en este caso religiosa— se manifiesta de una forma más velada al momento de la respuesta concreta, pero en el contexto de la entrevista toma sentido. Martha pertenecía a los Legionarios de Cristo como laica y definía a la religión como “el pilar más importante que sostiene mi vida”. Al terminar la licenciatura quería ir de misiones a África con este grupo. Enmarcada en este escenario, veamos su respuesta:

Entrevistador: Ya estando en la prepa, ¿cómo fue el brinco a la universidad?, o sea, ¿cómo te decidiste por Asesoría Psicopedagógica?

Martha: Me encanta escuchar a las personas, me encanta ayudar, me encanta poder dar lo poco que yo sé a las otras personas que a lo mejor no lo sepan..., entonces, eso me impulsó mucho a querer apoyar a las diferentes personas, más que nada no enfocado a niños, porque muchas personas lo ven así, sino en todos los ámbitos, poder desenvolverme y poder dejarles algo.

El sentido de trascendencia y servicio religioso está claro en su respuesta. La influencia institucional está marcada y expresada de manera contundente. Para otros, la trascendencia era muy concreta, realizando acciones que otros pudieran ver a través del paso del tiempo:

Karina: ...después yo quería estudiar Ingeniería Civil, porque se me..., todavía se me antoja... (risas), porque así, no sé... construir puentes y... no sé, se me antoja como que dejar huella aquí...

Pech y Campos (1998, citado por Guzmán, 2005) encontraron que en la elección profesional los alumnos primero daban prioridad al gusto por determinado trabajo, después a la facilidad que representa para ellos el trabajo y, en tercer lugar, a los ingresos económicos que imaginaban que obtendrían con determinada carrera. Asimismo, Guzmán (2005), en su revisión del estado del arte, encontró que la elección de la carrera da paso a la toma de decisiones basadas en el gusto por una en especial, en el conocimiento del mercado de trabajo y en el tipo de habilidades que el alumno siente poseer. Los hallazgos de esta investigación apuntan en el mismo sentido, es decir, a que las habilidades y gustos de las personas, así como la imagen que se tiene acerca de la carrera, la institución y un probable futuro laboral y situación económica, son primordiales para la elección de una carrera.

Influencia de otros significativos

En muchas de las narraciones de los jóvenes, se expresaba la influencia (a favor o en contra) de algunas personas, especialmente de “otros significativos”, como la familia, los amigos y los maestros. En algunos casos, la ascendiente era única, y en otros casos aparecía claramente la interacción de más de alguna persona. Éste es un criterio especial de corte social, diferente de los considerados en la sección anterior (más personales, sin descartar la socialización inherente), y por ello se le da un trato especial; es un elemento que permite contar con un “voto de calidad”: el estudiante tiene varias opciones, considera algunos criterios para analizarlas y la influencia de estos otros significativos es la que marca la diferencia.

Coincidimos con Moscovici (1991), quien pondera el énfasis en lo colectivo y en la comprensión de la realidad social a partir de su construcción social. Este autor también señala que en la interacción sujeto-objeto no existe un solo sujeto, sino que intervienen otros sujetos, a quienes llama “Alter (A)” que, además de relacionarse estrechamente entre ellos, guardan íntima relación con el objeto social. Así, pasa a un esquema triádico, donde los otros sujetos también interactúan e inciden en la relación sujeto-objeto.

Este esquema da supremacía a la relación del sujeto con el grupo (otros sujetos), porque los otros son mediadores del proceso de construcción del conocimiento acerca del objeto social (en este caso, la carrera a elegir), así como la relación de los otros con el objeto —físico, social, imaginario o real— es lo que posibilita la construcción de significados (Araya, 2002: 18).

A pesar de que los resultados de múltiples investigaciones reportan que existen cambios en los patrones de elección de la carrera, donde la influencia de los padres tiende a perder fuerza a cambio de la que ejercen los amigos y los profesionistas del campo (Guzmán, 2005: 760), para el caso de los estudiantes de este trabajo, encontramos que los padres eran de las personas que más influían, ya sea presionando para que continuaran estudiando u ofreciendo alternativas, aunque esto no era determinante, pues los jóvenes matizaban sus aportes.

A Jesús, quien se había salido de la carrera de Informática después de estudiar sólo tres semestres, y que mientras volvía a entrar a la universidad trabajó en una agencia de viajes, su mamá le presionaba para que tomara una decisión definitiva:

Mi mamá también me decía: “si ya la riegas, pues ya es tu bronca, o sea, te quedas hasta que la acabes, así es que piénsale muy bien, infórmate muy, muy bien qué es lo que quieres” (Jesús).

En el proceso en que estaba inserto, tuvo varias alternativas que le gustaban, pero su jefa le dijo algo que inclinó la balanza:

Mi patrona en la agencia me dijo algo que no se me olvida: que un trabajo no es pesado cuando te gusta y cuando te agrada estar ahí... Lo que sí me ayudó mucho fue eso..., al tomar la decisión de la carrera (Jesús).

Los padres pueden sugerir alguna opción, expresar sus puntos de vista pero, por lo general, respetan la decisión que cada joven tome. A José le sugerían que estudiara en la capital de Zacatecas o en el Tecnológico de Río Grande, porque los planteles estaban más cerca de su comunidad. Incluso le decían que optara por Medicina, pero él decidió por la UAA y por Administración. A pesar de ello, contaba con su apoyo:

Nada más me dijeron..., como un punto de vista: “nosotros queremos que estudies Medicina, pero en realidad tú sabes qué es lo que quieres estudiar y está bien, nosotros te apoyamos”, y sí... (José).

La influencia puede ser muy sutil, casi como una sugerencia, aunque va cargada de una apremiante carga:

...y poquito antes de..., como una semana antes de hacer el EXANI mi papá me comentó: “mira, hija, que en la Universidad está esta carrera, a lo mejor te interesa” (Ana).

Entrevistador: Cuando tú decidiste entrar a esto de la Educación, ¿qué opinión tenía tu familia acerca de estos temas?

Nallely: Que estaba loca..., sí, porque dicen que no tengo paciencia, pero es que con ellos no tengo paciencia... (risas), o sea, es más que nada con ellos, porque luego mi papá me dice: “me explicas de la computadora”, y le explico una vez, y otra, y otra, y así como veinte mil veces y no me entiende, y dice que no tengo paciencia, o que no me sé explicar. Mi mamá me dijo que si era lo que... bueno, mi mamá tiene la obsesión de que yo sea doctora, no sé por qué... ah, ya sé por qué, porque una vez me tocaron prácticas en [la Universidad de] Lasalle de ir a hacer reír a los niños que tenían cáncer, leucemia y todas esas cosas, y me tenía que vestir de doctor..., como esos payasitos que hacen..., no me acuerdo cómo se llama..., bueno, eso..., hacer reír, que se les olvidara que iban a morir, entonces mi mamá me dijo: “ah, qué bonita se ve mi hija”, y entonces de ahí se le metió la idea de que yo fuera doctora.

Entrevistador: ¿A ti no te gusta?

Nallely: Sí me gusta, incluso traté de entrar, pero no se pudo, o sea, yo dije: “mira, si no entro, ya, estuvo de Dios que no entrara”... y le eché muchas ganas y no me quedé, allá en Pachuca, entonces dije: “bueno, está bien”..., y ya cuando dije: “no, es que voy a estudiar ciencias de la educación”... “ay, hija, pero es que es ‘tijeritas 1’ y ‘recortes 2’, y cosas así”, dije: “bueno...”; incluso me decían “la del kínder”, que otra vez me iban a pagar el kínder. O sea, dijeron que sí, pero así como que no llenaba sus expectativas, o sea, querían que yo fuera, no sé, arquitecta, ingeniera, igual que él, y mi mamá: doctora... nunca me dijeron no, pero no les gustó..., bueno, no les parecía, más bien, no me veían como educadora.

El área de formación profesional “Educación” no tenía prestigio en el seno de esta familia, y no la consideraban como una opción valiosa para sus hijos, aunque al final respetaron la decisión de Nallely. La influencia, en este caso, consiste en expresar de manera clara dicha opinión. En otros casos, dicha inconformidad se dio de una forma más velada:

Entrevistador: ¿Alguien te..., no sé, te inculcó, te influyó de alguna manera para que escogieras Asesoría?, además de que tu papá te dijo...

Ana: Mi papá...

Entrevistador: ...¿que estaba bien la carrera?, ¿nada más? Pero, ¿él te invitó?, ¿te estuvo empujando para que la conocieras...?

Ana: Sí, es que él fue el que me dijo: “¿sabes qué?, hay una...”, es que en el momento en que mi papá me dice: “¿sabes qué?, hay esto”, y me da otras opciones es porque no está muy de acuerdo con la opción que yo le estoy dando, entonces, este..., me dijo..., bueno, yo lo sentí así, como que no estaba muy de acuerdo en que fuera maestra.

También ocurrió lo contrario, es decir, que la familia, especialmente los padres, mostraron una total complacencia y beneplácito hacia la elección realizada y esto favoreció la inclinación mostrada hacia alguna alternativa.

Entrevistador: Y tu familia, ¿qué decía de que eligieras esta carrera?

Martha: Ay, no, pues encantados... mi mamá, bueno, fascinada porque iba más o menos a lo que ella le encanta, y mi papá me veía feliz y pues él también me apoyaba muchísimo, al igual que mis hermanas.

A veces, la influencia de padres y hermanos fue decisiva y terminante, ya sea ofreciendo seguridad laboral en un futuro próximo, incluso desde antes de egresar de la carrera, y con un buen puesto, u ofreciendo algún beneficio si se atendía la propuesta paterna.

...y ya, entonces, pero..., después, no sé..., este..., ah, como mi papá, este... mi hermano tiene una fábrica que exporta dulces... “No que”..., me decía mi hermano: “métete, ya vas a tener el empleo seguro conmigo, que seas mi...”, que sabe qué (Karina).

Karina: Ah, porque se me antojaba Comercio Internacional, pero como aquí no había, y nada más había creo que en la UVM y en la Bonaterra y en el Tec...

Entrevistador: ¿...en el Tec de Monterrey...?

Karina: Ajá, entonces, este..., ya estaba muy caro, y me dijo mi papá: “si te metes en la Autónoma, te compro carro”, que sabe qué... Y ya..., y claro que mi papá todavía no me compra el carro.

El beneficio ofrecido no necesariamente era material, también podía manifestarse como apoyo moral o respeto ante las decisiones:

...que si me gustaría irme a Querétaro, a tercera división allá, lo platico con mis papás, mi papá me dice que no porque acababa de salir de la secundaria, entonces me dice: “pues si te vas a dedicar... o sea, sí puedes jugar futbol y puedes hacer todo lo que tú quieras, pero acaba la prepa primero, o sea, ya por lo menos tienes un papel que es de preparatoria... por estudio... ya después de la prepa, ya si quieres... es más, yo te consigo lo que quieras, si quieres una prueba en tal lado... Si me dices: ‘papá, ¿sabes qué?, ya acabé la prepa y quiero un año dedicarme al futbol completamente’, yo te apoyo, pero sí necesito la prepa a fuerzas” (Julio).

La influencia de la familia no sólo se limitaba a los padres y hermanos, también existió la influencia de otros parientes, como tíos y primos:

Entrevistador: Entonces, ¿la idea de Derecho venía desde la secundaria, la prepa?

Claudia: Desde la secundaria, yo creo... bueno, es que también la familia de mi mamá se dedica... pues a hacer negocios, tienen gasolineras... entonces yo veía... crecí en ese ambiente.

Entrevistador: Negocios, administración, leyes.

Claudia: Sí, todo eso... y como que ya me veía muy influenciada por eso.

Los amigos y compañeros de estudios, especialmente de la preparatoria, también influyeron en las decisiones, ya sea porque ofrecían opciones (Karina, Julio), les proporcionaban información (Dolores), o porque “los ponían a pensar” con sus continuos interrogatorios: “¿qué vas a estudiar?, ¿qué vas a hacer al terminar la prepa?” (Ana).

[quería Comercio Internacional]... y dije: “no, pues una carrera parecida”, entonces mi amiga: “no, Mercadotecnia se parece un chorro y que está bien padre” y dije: “ay, pues me meto a esa” (Karina).

Los profesores, en especial aquéllos que imparten las materias de Orientación Vocacional, aunque no exclusivamente ellos, suelen influir de una manera

particular, ofreciendo información y conocimiento. Su influencia es más cognitiva, a diferencia de la familia o de los amigos, de quienes la influencia es más afectiva y emocional.

En la secundaria los maestros platicaban con nosotros y ya nos decían que más o menos teníamos que ir escogiendo una carrera, que para ver a qué nos íbamos a ir en la vida... Y en eso, no sé... escuché una plática de un maestro, bueno, con nosotros mismos, con el grupo, acerca de lo que era un administrador y fue cuando a mí me interesó realmente (José).

En ocasiones, las influencias que se reciben de las personas cercanas sólo confunden —o quizá favorecen o motivan un ejercicio reflexivo que de otra manera no se daría—, en vez de ayudar a clarificar por una opción:

Rosa: Porque interfirieron muchos factores, personas que me decían..., la supuesta materia de... ¿cómo se llama?... ¿vocacional?...

Entrevistador: Orientación Vocacional.

Rosa: ...Orientación Vocacional, amigas, y todas esas opiniones fueron las que me confundieron..., entonces dije: “no, pues no” [...] Y los amigos...: “¿y qué vas a estudiar?”, “¿y por qué mejor no estudias esto?”, “¿y por qué...?”, entonces sí me confundieron, o sea, sí me movieron el tapete.

A pesar de todo, quienes tomaron la decisión fueron los estudiantes (los interesados), pues aunque escucharon diversas opiniones, si ellos no comparaban la visión de los otros no se inclinaban por aquellas opciones. Por ejemplo, en el caso de Claudia, sus padres y otros familiares que trabajaban en el ámbito jurídico, le decían que estudiara Derecho; asimismo, profesores y amigos le recomendaban que estudiara esa carrera. Sin embargo, ella optó, en el último momento, por estudiar Administración de Empresas:

Yo iba para Derecho, y ya estaba así, decidido... mis papás, así... mi papá es abogado, entonces es secretario de acuerdos en un juzgado, entonces ya, casi tenía ahí las bases para salir adelante... mi mamá así de “ay, sí, estudia Derecho, sí, sí”... y todo mundo me decía: “es que el Derecho se te da”..., me decían los maestros desde la prepa: “es que tú vas a estudiar Derecho” (Claudia).

El ascendiente que ejercen las personas que se encuentran alrededor de los jóvenes puede ser decisivo, ya sea que respalde o que confronte, pero siempre ofrece la oportunidad de analizar y discutir las posibilidades a las que se enfrenta el proyecto de futuro que se gesta al elegir una carrera.

Los jóvenes reconocieron la influencia de otros significativos, en especial aquélla de los padres (por medio de sugerencias y ofreciendo alternativas), pero consideraron que son ellos, como sujetos autónomos e independientes, quienes tomaron las decisiones, que sus padres respetaban su elección y que, aunque escucharan la opinión de otros (incluyendo la de amigos y profesores), lo más importante era lo que ellos querían para sí mismos.

Momentos y experiencias clave

Identificar elementos y momentos clave en el proceso de elección representa encontrar marcas en el itinerario personal y escolar de los jóvenes, elementos que hacen significativa su narrativa y gracias a los cuales es posible darle un sentido. Parece que los jóvenes, al dar este vistazo retrospectivo, les resulta fácil identificarlos.

Cuando se les pidió identificar la manera en que eligieron su carrera, la pregunta “problematizó” a los jóvenes, quienes recurrieron a ciertos puntos de partida que tenían preestablecidos acerca de su elección. Algunos comenzaron su narración en la secundaria o en la preparatoria en alguna clase en particular (por ejemplo, Orientación Vocacional) o en algún proceso reflexivo acerca de sus capacidades, gustos y preferencias, o en una situación familiar o personal.

En términos generales, el paso por la secundaria y especialmente por la preparatoria fue decisivo en diferentes sentidos; asimismo, algunos mencionaron su infancia como un momento en que vislumbraron alguna opción (Martha y Margarita como profesoras, Romualdo como médico), aunque fue descartada con el paso del tiempo y no hubo quien tuviera hecha su elección definitiva sino a partir de la secundaria, al menos.

En el recuento biográfico, en algunos casos parece que desde el último año de la secundaria se previó con anticipación el camino a recorrer, a través de un plan casi estratégico:

Entrevistador: ¿Por qué escogiste Administración de Empresas? Tú me decías que tuviste una materia, ¿no?... Orientación Vocacional... ¿es en ese momento cuando la eliges o ya desde antes la tenías pensada?

José: No, desde que estaba en secundaria yo elegí qué es lo que iba a estudiar, porque, de hecho, para entrar a la prepa..., bueno, estudié en un CBTA... y para entrar a un CBTA pues supuestamente ya debes de saber qué es lo que vas a estudiar para meterte a una carrera afín a lo que vas a estudiar... y me metí a una carrera que se llama “Técnico en Agronegocios”.

En los relatos, describieron a la secundaria como un momento en que se empezaban a dar cuenta de sus capacidades, gustos e intereses:

Yo pienso que es la etapa de..., así..., a lo mejor muchos cambios y todo eso, pero es una etapa..., no sé, se me hace muy padre, empecé a conocer a más personas y también a definir lo que quería, o sea, como que ya también ahí empecé a definir lo que quería ser..., por ejemplo, yo me acuerdo mucho que en la secundaria yo decía que quería ser psicóloga, decía: “es que yo quiero ser psicóloga porque me gusta escuchar a las personas y así yo las puedo ayudar”, me acuerdo mucho de eso... incluso a veces, digo: “ay, por qué no pienso igual que en la secundaria”, porque yo me acuerdo que en la secundaria una persona llegaba conmigo y me decía que es que esto, y esto, y esto, y esto, y yo le decía que no, es que no sé qué, o sea, la trataba así como que “no te apures”, no sé qué, no sé cuánto (Ana).

En otros, expresaron que durante la secundaria no habían pensado en el asunto o tenían más dudas que decisiones, las cuales se pospusieron mientras se pasaba al siguiente nivel.

En el bachillerato hay tres aspectos importantes que influyen positivamente en el proceso de elección: llevar una materia de Orientación Vocacional, lo cual crea un espacio reflexivo y abierto al diálogo en diferentes sentidos); estudiar y trabajar a la vez, pues de esta manera asocian su carrera con el posible campo laboral; así como avanzar en el autoconocimiento, especialmente de habilidades y gustos.

En el primer caso, los profesores fueron un elemento clave porque hicieron que los jóvenes consideraran un abanico de opciones. En las entrevistas, los jó-

venes comentaron que los profesores organizaban diferentes actividades, como juegos e indagatorias de las posibles carreras a estudiar, invitaban a profesionistas para que compartieran su experiencia o recomendaban la lectura de libros especializados. Además, los profesores aplicaban baterías de pruebas psicológicas para identificar factores de personalidad o rasgos individuales que empataran con los requisitos típicos de las profesiones y campos laborales o, simplemente, les facilitaban información.

En quinto semestre llevamos una materia que se llamaba Orientación Vocacional... y ya, pues empezamos a investigar lo de las carreras, la maestra nos empezó a aplicar pruebas de habilidades y de actitudes (Alberto).

Para los jóvenes de preparatoria que, además de estudiar, trabajaban, esta experiencia actuó como un catalizador de la decisión, ya que se consideró la conveniencia de determinados estudios y la elección pareció más sencilla:

Cuando estaba en la secundaria sí tenía mis dudas de qué iba a estudiar, pero entrando a la prepa empecé a trabajar con mi papá, y de ahí yo me empecé a meter mucho en el negocio y empecé a informarme qué carreras me podrían servir y ya, pues vi Mercadotecnia y esa fue la que más me gustó (Joaquín).

Al igual que en la secundaria, se dan cuenta de gustos y aptitudes personales que asocian con cierto estilo de vida que visualizan de una carrera particular o con algo que valoran mucho, por ejemplo, ayudar a los demás.

Desde primer semestre que yo estaba en la prepa... ahí me enfocaba mucho más a Pedagogía, ya que me gustaba mucho el cómo educar, pero me llamó mucho más la atención Asesoría Psicopedagógica, porque mezclaba algo de Psicología y Pedagogía, entonces, como que me gusta muchísimo dar ese apoyo y no sólo el educar (Martha).

No siempre las experiencias escolares sirven como punto de referencia para marcar el momento de la elección. Más bien se tomó la decisión durante un periodo posterior al bachillerato, mientras dejaron de estudiar y trabajaban (Jesús) o estaban en un año de servicio religioso (Gerardo).

Después de ver los casos anteriores, parece que todos los jóvenes son pre- visores respecto a su elección vocacional y le dedican tiempo a este proceso, pero no sucede así en todos los casos. Karina cambió su decisión en unas cuantas horas. Ella tenía previsto, desde secundaria, entrar a Derecho, en gran medida por la influencia de sus padres y los negocios de la familia (nuclear y extensa), pero cuando llegó a la universidad a llenar la solicitud de ingreso, y después de platicar con un conocido de la familia y profesor de la institución, decidió cambiar de carrera, pues se dio cuenta de que “eso no es lo que quería”. Pidió los planes de estudio, los revisó y “en tres horas” tomó “la decisión más loca de mi vida”, de la cual no se arrepiente. Sobre el cambio de decisión no le informó a sus padres hasta que se aseguró de ser aceptada en la carrera que ella eligió.

Entrevistador: ¿Qué te dijeron tus papás?... digo, porque si ellos te apoyaban y todo, ¿y llegaste y cambiaste?

Karina: No, mi mamá se caía de susto..., no les dije hasta que ya vi que entré... llegué y “mamá...”

Entrevistador: ¿Ellos se quedaron con la idea de que tú habías hecho solicitud a Derecho?

Karina: Sí... le dije “mamá, ya entré a la uni”..., “ay, qué padre, ya no vamos a tener que pagar una de paga”... “sí, mamá, pero entré a Administración de Empresas”..., y se queda así como que “¿cómo?... no, pero... mañana vamos a que hagamos otro examen, no te preocupes, en otra...”, “no, mamá, es que es lo que quiero”... y mi papá así como que al principio me dijo: “¿estás segura?”, “no, pues que sí, yo le veo más futuro y creo que es lo mío, no el Derecho”, “bueno, pues allá tú”... y mi mamá como que sí lo resintió más.

Entrevistador: ¿Pero de todos modos te siguen apoyando?

Karina: Sí, me siguen apoyando los dos.

La elección de una carrera conlleva, en la mayoría de los casos, procesos reflexivos, intra e intersubjetivos que involucran aspectos cognitivos, afectivos y sociales en los que interviene de manera fundamental el lenguaje: siempre es necesario platicar, consigo mismo y con otros, para clarificar, precisar, ajustar, dar nombre. Es necesario utilizar “una ‘herramienta de conversación’ que permite la verbalización y la elaboración de un nuevo lenguaje y, ante todo, el encuentro con otro significativo” (Dubar, 2000a: 197).

Desde esta perspectiva, el papel de la escuela puede reducirse al espacio que ofrece la materia de Orientación Educativa y algunos profesores, quienes gozan de una valoración positiva, vistos como fuente de apoyo y consejo. Sin embargo, cuando los estudiantes evaluaron el papel de la escuela en este proceso electivo desde su estancia en la universidad y ya situados en la carrera de su elección, valoraron la experiencia educativa como positiva y favorable para su proyecto de vida, es decir, la escuela se volvió una condición ambiental preponderante por las posibilidades de diálogo y análisis que ofrece.

En este diálogo que se realiza en los espacios escolares y mientras se cursa los estudios, generalmente de bachillerato, “existe una interdependencia entre las variables de la personalidad, las dimensiones de la elección y las condiciones ambientales” (Osipow, 1991: 265-266) o, en otras palabras, procesos multideterminados, de los cuales la elección por una opción es sólo el resultado visible de dicha ecuación, detrás de la cual existe mucho trabajo intrasubjetivo que es realizado por los estudiantes.

“¿Qué hubiera pasado si no quedas?”

Como parte del ejercicio reflexivo que implica la elección de una carrera, desde el punto de vista estratégico, un aspecto importante es contar con otra(s) alternativa(s) (un plan B) además del plan principal o de la primera opción, a la cual se dedica la mayor parte de los recursos (tiempo, materiales, capital social). Sólo se considera esta segunda opción en caso de que lo previsto no funcione como tal.

Algunos barajaron dos instituciones, aunque con diferencias en su prioridad; por ejemplo, José podía solicitar ficha para ingreso posteriormente a la fecha en que daban los resultados en la UAA, situación que le dio cierta comodidad, un margen que brindó cierto desahogo al peso que tenía la elección misma.

Bueno, cuando vine a hacer el examen aquí, allá en Río Grande todavía ni se sacaban fichas, no se hacía todavía ningún trámite, entonces vine, saqué la ficha aquí, hice el examen, me dieron resultados y ya vi que sí quedé... y en caso de que no hubiera quedado, hubiera entrado allá en Río Grande, allá me hubiera quedado (José).

De hecho, en Aguascalientes se da una fuerte difusión de la oferta educativa en diferentes medios (radio, volantes, televisión, en los bachilleratos con

conferencias y pláticas vocacionales) para dar a conocer a las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, pero estos anuncios se difunden en una fecha posterior a la fecha en que dan los resultados de ingreso en la UAA, ya que la gran demanda que existe para entrar en esta institución trae como consecuencia un elevado número de “rechazados” que buscan ingresar en otras escuelas. En la ciudad de Aguascalientes existe una vasta oferta de escuelas privadas y a ésta se han agregado en años recientes algunas públicas, debido a la apertura de instituciones de carácter técnico en la ciudad, como las universidades tecnológicas y las universidades politécnicas, y sus planteles en algunos municipios.

El sistema de selección de la UAA prevé que en la boleta de solicitud se puedan anotar hasta tres opciones según el orden de interés del estudiante, de tal manera que la primera opción es su prioridad aunque, obviamente, existe la posibilidad de no obtener ese lugar y por ello se ofrece al estudiante la segunda opción o la tercera. Este mecanismo motiva a los estudiantes a expresar otras posibilidades; sin embargo, en algunos casos se da un efecto “perverso”, pues los solicitantes se sienten obligados a rellenar dichas opciones con carreras que nada tienen que ver con sus gustos y preferencias, y sólo las llenan por cumplir el requisito.

Rosa dijo que su “primera opción” fue Administración de Empresas y la segunda fue Diseño de Modas que, aunque no están en el mismo campo de formación o área de conocimientos, se acercaban a un gusto personal. Si bien esta segunda opción expresaba un gusto, también la eligió simplemente para cumplir con el requisito, porque “tenía que poner una segunda opción”.

Entrevistador: ¿Pusiste Administración de Empresas como primera opción?

Rosa: Ajá.

Entrevistador: ¿Y luego pusiste?

Rosa: Eh..., diseño de modas.

Entrevistador: O sea, de todos modos, no te desprendías de eso creativo.

Rosa: Pues no, dije: “capaz que no entro”... que sí sabía que..., o sea, conforme a mis resultados y todo eso, dije: “pues sí entro, ni modo que no”..., pero pues tenía que poner una segunda opción.

Algunos jóvenes, a pesar de tener la posibilidad de marcar tres opciones de ingreso, sólo anotaron la de su preferencia, expresando con ello su decisión fir-

me por tal carrera; en estos casos, los planes de emergencia incluyen, como ya se mencionó, otra institución, aunque, de elegirla, ésta sólo se toma por no dejar de hacer algo y ocupar el tiempo, o incluso, algunos eligieron, como parte de su plan alternativo, dejar de estudiar por un año y volver a intentarlo el siguiente año.

Siempre tenía la idea de esta universidad, y hasta pensé: “si no quedo, me espero otro año o el tiempo que sea necesario” (Alma).

Sospechamos que, como ya pasaron por el trance de la elección, y esta tenía carácter de “definitiva”, no era necesario seguir considerando otras opciones, ni siquiera durante el proceso de solicitud de ingreso a la universidad. Parecía preferible esperar y volver a hacer el trámite, ya que ser joven supone tener tiempo para esperar.

Para otros jóvenes, su segunda opción o plan emergente era tan importante como el primero; de hecho, todas las opciones expresaban su gusto por un área general de formación, no tenían definido explícitamente una carrera o una institución, y en cualquiera que quedaran era una buena oportunidad porque lo más importante era estudiar una carrera.

Puse como primera opción Mercadotecnia..., después Economía..., por lo mismo, dije: “es económico-administrativo, pero es más hacia el análisis de números”... y al último, creo Administración de Empresas (Julio).

Hubo quien sólo tenía una opción, tanto de institución como de carrera, y no expresó ninguna otra, quizá confiado en sus capacidades y su buen desempeño académico previo. Además, no todos los jóvenes tienen por qué contar con un plan alternativo, quizá porque no lo necesitan, o quizá porque ya lo resolvieron.

Reflexiones finales

En este análisis de elección de la carrera, se encontró que la mayoría de los jóvenes entrevistados la llevaron a cabo deliberando entre varias opciones (de carreras, escuelas, lugares), con la inclusión de diversos criterios de valor, movidos por diferentes influencias y que, incluso, ante la posibilidad de no quedar en la opción de su elección, muchos contaban con un “plan B”. Consideraban importante conocer con lo que contaban en el plano personal, familiar o en su ambiente social

y delimitar qué era lo que querían lograr en su vida, con el fin de tener objetivos más claros, por ejemplo, el estilo de vida que querían. Todo esto, visto en conjunto, demuestra la complejidad de este proceso, que es visto como una tarea vital a la que se deben enfrentar muchos estudiantes de bachillerato que tienen la posibilidad de seguir estudiando.

Esta elección puede darse en cualquier momento de la vida, desde la infancia hasta el momento en que se llena la solicitud de ingreso, pero en todos los casos considerados sucedió un intenso proceso deliberativo, con momentos álgidos de cavilación y preocupación en los cuales la indecisión no debería verse como ausencia de reflexión.

Asimismo, estos jóvenes tenían claro que el conjunto de elecciones en este terreno, y no sólo el de una profesión, delimitarían un estilo de vida, lo que hace aún más trascendentes las decisiones a las que se enfrentan. Así, la elección de una carrera es producto de una biografía que, en menor o mayor medida, trae consigo reflexiones y análisis personales profundos, realizados a través del diálogo y la plática consigo mismos y con otros, en los que se consideran múltiples elementos y en los que estas personas van dando forma a una dimensión esencial de su identidad.

Así, los estudiantes no se presentaron como jóvenes desenfrenados y desenfadados, ilusos o soñadores, sino como individuos que pensaban, meditaban, reflexionaban y se preocupaban por las cosas que les sucedían a ellos mismos y a su alrededor; así, se mostraron como personas que no sólo viven al día, sino que reflexionan acerca de lo que quieren (a veces muy profundamente y en un proceso continuo de ir y venir), que comparan y hacen contrastes entre estilos de vida, tanto próximos como distantes a su experiencia personal, que tienen un proyecto más o menos definido, es decir, que analizan su pasado y su presente para ver qué será lo que pueden esperar en el futuro.

REFLEXIONES FINALES: LAS PRÁCTICAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE REQUERIMOS

Eduardo Weiss, Ma. Irene Guerra, Ma. Elsa Guerrero,
Olga Grijalva, Joaquín Hernández y Guillermo Tapia

Queremos reflexionar sobre el significado de nuestros hallazgos para las prácticas educativas y para las políticas institucionales y nacionales.¹ La pregunta central es ¿qué vamos a hacer para que la escuela —además de ser un lugar para sociabilizar con los amigos— sea considerada por los jóvenes como un lugar de encuentro con la cultura, con mayor pertinencia y sentido que la propuesta cultural que reciben de los medios masivos; un espacio donde sean convocados a participar activamente, donde se les escucha y comprende; donde aprendan a proponer ideas, ponerlas en práctica y defenderlas con argumentos; para que el bachillerato sea un espacio de formación amplia que profundice en el acceso al conocimiento, las relaciones sociales, las experiencias culturales diversas y la construcción de sí mismos?

La condición estudiantil, la condición juvenil y los recorridos escolares

Las investigaciones presentadas en este libro sostienen que la escuela, en especial el bachillerato, no se limita a ser una instancia de aprendizaje y de socialización. Los jóvenes que acuden a la escuela experimentan una intensa vida de sociabilidad con sus pares. Los aspectos lúdicos y emocionales, en el “vibrar juntos”, juegan un papel importante. Sin embargo, la vida juvenil que se despliega en la escuela y fuera de ella no es pura diversión ni se agota en la socialidad emocional.

La vida juvenil significa, sobre todo, convivir con compañeros que provienen de diferentes lugares, conocer diversas formas de ser joven, compartir con los amigos y novios, alternar con quienes son diferentes y explorar nuevas maneras

¹ El panorama de las ideas, conceptos y aportes centrales del libro se encuentran en la Introducción.

de hacer y de ser. La interacción con los pares permite conocerse a sí mismo por mediación del otro. Tanto las familias como las escuelas suelen otorgar más libertad —es decir, márgenes más amplios de decisión propia— a los jóvenes en edad de bachillerato. Los jóvenes exploran y experimentan diferentes formas de vivir, una exploración que no está exenta de peligros, como caer en los abusos del alcohol y de las drogas o en el embarazo temprano. Los jóvenes viven el momento y, a veces, no piensan en las consecuencias, incluso les gusta jugar con el peligro y la transgresión. Sin embargo, también reflexionan en sus conversaciones con los amigos acerca de lo ocurrido y de sus consecuencias, así como sobre sus planes para el futuro.

La condición de ser joven y la condición de ser estudiante no necesariamente se oponen. Así lo muestran los estudiantes estrategias que disfrutan de la vida con sus pares, a la vez que invierten el tiempo y esfuerzo necesarios para aprobar materias u obtener buenas calificaciones para poder ingresar a las carreras universitarias de su elección. Sin embargo, muchos estudiantes, influidos por su grupo de pares, suelen dedicarse sólo a las diversiones, descuidan sus tareas y acumulan materias reprobadas o dejan la escuela. Afortunadamente, varios de ellos cambian su curso de vida, reflexionan y se dedican otra vez a estudiar o regresan a la escuela. A partir de malas experiencias, se hacen cargo de sí mismos y de su futuro, se “vuelven responsables” y “maduran”, como ellos mismos dicen.

Desde esta perspectiva, habrá que leer de otra manera las cifras sobre deserción escolar, que usualmente se consideran indicadores de la (in)eficiencia escolar. Pero sobre todo, debemos promover que los estudiantes que abandonen el bachillerato reingresen sin obstáculos burocráticos y se les reconozcan las materias o créditos que ya habían aprobado. Actualmente, muchos estudiantes, después de “desertar”, se inscriben de nuevo en el primer semestre en otra institución para poder obtener el certificado.

También es necesario interpretar de otra manera el tema de los jóvenes que no estudian y no trabajan, considerados, desde el sentido común, como vagos, cuando en la mayoría de los casos se trata más bien de jóvenes “sin oportunidades”. Como han mostrado diversos estudios, la mayor parte son jóvenes rurales o mujeres que, ante las dificultades del empleo o de continuidad en la escuela, se refugian en el trabajo doméstico en el seno familiar, muchas de ellas apoyando de esta manera a otros hermanos para que ellos sí estudien. La noción de “ni-ni” abarca efectivamente a algunos jóvenes en “vagancia” (tanto los que andan con bandas como los que se refugian en Internet o los videojuegos) y comprende a

los jóvenes en “errancia” que se encuentran en el lapso en que salen de un trabajo o de una escuela, antes de reinsertarse en uno u otra; un tiempo de duración variable que se caracteriza por momentos de vacío, indecisión o de incertidumbre, cuando los jóvenes no saben de inmediato qué camino seguir.

Los recorridos escolares suelen ser “trayectorias” progresivas y lineales más bien entre los estudiantes de clase media y alta. En cambio, entre los sectores populares urbanos se encuentran con más frecuencia los recorridos fragmentados, caracterizados por la reprobación, la deserción y por los intentos reiterados de obtener el certificado de bachillerato. Esto es producto de varios factores.

Según la *Encuesta Nacional de Juventud 2005* (IMJ, 2006), entre los jóvenes de 15 a 19 años de edad que habían dejado de estudiar —la mayoría lo hizo presumiblemente durante la secundaria o después de terminarla, ya que la edad promedio de la salida de la escuela fue de 15.3 años— señalaron como los motivos más frecuentes para hacerlo: “tenía que trabajar” (40.2%) seguido por “porque ya no me gustaba estudiar” (38.2%).

Muchos jóvenes de clases populares tienen que trabajar para contribuir con sus ingresos a la sobrevivencia de la familia. Muchas mujeres tienen que quedarse en casa para cuidar hermanos menores o enfermos y contribuir a las tareas productivas o reproductivas del hogar. No pocos jóvenes comienzan a estudiar, pero es frecuente que algún incidente familiar, como la separación de los padres o la enfermedad de un integrante de la familia, los obligue a dejar la escuela. Finalmente —aunque estos patrones están cambiando muy rápidamente—, en la cultura popular ir a trabajar a los 15 años es considerada aún como una vía legítima para “hacerse hombre”, mientras que quedarse en la casa para ayudar a la familia es una forma protegida de hacerse mujer. Como ya se comentó, en otros casos intervienen las seducciones de la vida juvenil que dificultan mantener un recorrido escolar “regular”.

A la vez, los jóvenes de sectores populares suelen tener una formación escolar más deficiente y las exigencias académicas del bachillerato se convierten en obstáculos difíciles de superar. Los jóvenes de sectores populares suelen provenir de familias que alcanzaron niveles mínimos de escolaridad, que sufren en grados distintos los efectos de la desintegración familiar, con problemas económicos más graves y con menos posibilidades de recibir apoyo en sus esfuerzos educativos; además, en su trayectoria escolar muchos estudian en escuelas más deficientes, que ahondan más que compensar los déficits culturales y académicos. Nuestras investigaciones no permiten señalar en qué grado las diferentes mo-

dalidades de bachillerato contribuyen a acentuar la segmentación social pero, sin temor a equivocarnos, podemos afirmar que no tienen la capacidad para compensar los déficits académicos de sus estudiantes más desaventajados.

Hacia la formación integral de los jóvenes

Idealmente, las escuelas son un espacio-tiempo para la formación integral de la persona. La reciente reforma curricular de la educación media superior en México revive este viejo ideal educativo bajo la concepción de las competencias genéricas que debe desarrollar todo alumno: ser capaz de autodeterminarse y cuidar de sí, expresarse y comunicarse, pensar crítica y reflexivamente, aprender de forma autónoma, trabajar en forma colaborativa y participar con responsabilidad en la sociedad.

Como pudimos observar, los jóvenes estudiantes de la educación tecnológica valoran positivamente el valor para el trabajo y para la vida de ciertos aprendizajes y saberes adquiridos en la escuela, aprendizajes que las ocupaciones informales y precarias desarrolladas a lo largo de su recorrido no les proporcionaron. Los estudiantes consideran el aprendizaje de competencias genéricas como la capacidad para plantear y resolver problemas, la capacidad de reconocer, tolerar, discutir y aprender a convivir con diferentes ideologías o formas de pensar, las habilidades para la comunicación y las relaciones sociales, así como la capacidad de ver las cosas en contextos más amplios de pensamiento. Esto nos parece un indicador interesante, ya que una buena formación cultural básica tendría relevancia para los jóvenes de sectores populares.

En lo que respecta a la formación para el trabajo, tal y como vimos con relación a la educación tecnológica, los estudiantes valoran especialmente la formación para el trabajo que la escuela les facilitó dentro de contextos laborales a través de las prácticas profesionales y el servicio social. Desde esta perspectiva, y dado que es dentro de las empresas y espacios de trabajo calificado donde se desarrollan en gran medida las competencias, las empresas estarían llamadas a desempeñar un papel más protagónico en lo que se refiere a la formación profesional en sistemas de alternancia entre escuela y lugares de trabajo. Las escuelas no son, ni pueden ser, el único espacio formativo. Habrá que pugnar para que el entorno entero se convierta en una “ciudad educativa”, como en el caso de Bogotá, donde se multiplicaron los centros y eventos deportivos y culturales gratuitos para los jóvenes.

En el ámbito extra y cocurricular es grande la distancia entre un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) en la periferia del Distrito Federal y los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México; mientras que en el primero sólo hay planchas de cemento y canchas de básquetbol, en los segundos hay amplios jardines e instalaciones deportivas variadas, además de una gran oferta de actividades cocurriculares. En el CCH muchos estudiantes se quedan durante y después de clases para convivir con sus pares, y aunque escondidas, suceden escenas eróticas limitadas por una vigilancia flotante del personal del plantel. En cambio, el CBTIS vigila estrechamente a los estudiantes para que asistan a las clases y en cuanto éstas terminan los desaloja de las instalaciones, con el fin de eliminar el riesgo de consumo de alcohol, de drogas y el pandillerismo dentro de la escuela. Existen concepciones diferentes de la persona y de su formación. En el CCH, tanto en la dimensión académica como en la dimensión extracurricular, se acentúa la formación de la persona autorresponsable, mientras que en el CBTIS se acentúa la adquisición vigilada de conductas pertinentes. Ciertamente, los estudiantes y los barrios circundantes de los CBTIS son más propensos a la violencia o a los excesos, pero ¿no sería importante que las escuelas ofrecieran espacios relativamente protegidos donde los estudiantes puedan tener experiencias menos peligrosas y desarrollar criterios más adecuados con amigos y compañeros?

Estamos convencidos sobre la importancia de que las escuelas ofrezcan espacios para la vida juvenil. Sin embargo, ¿en qué medida deben intervenir en los procesos de exploración de los jóvenes? La mayoría de los programas de estudio y las prácticas escolares están muy distantes de este ideal. Las clases académicas suelen ser las menos efectivas para desarrollar los procesos de reflexión sobre las relaciones personales y el sí mismo; en cambio, actividades extracurriculares, por ejemplo, ferias sobre sexualidad, pueden tener mayor impacto. No es que los jóvenes sigan necesariamente las orientaciones y los consejos que ahí se ofrecen, pero la información que reciben formará parte de las conversaciones y reflexiones con sus pares.

Es necesario tender puentes entre la propuesta escolar y la vida juvenil. A diferencia de la escuela, las empresas de la industria del consumo han incitado, producido y encauzado en ciertas direcciones, aprovechando el conocimiento sobre los intereses juveniles para lanzar al mercado productos con mucho éxito entre los jóvenes. En cambio, los contenidos curriculares suelen estar distantes de los jóvenes. Es posible acercarlos, pensemos tan solo en los contenidos relacio-

nados con salud y nutrición, reproducción, ecología, tiempo y clima, transporte, etc., en el ámbito de las ciencias naturales o de la música; las películas, los nuevos medios de información y comunicación en el caso de la lectura y redacción.

Para tender puentes entre la propuesta escolar y la vida juvenil debemos tomar conciencia de dos cambios importantes en la cultura actual. Las instituciones académicas y educativas han perdido el monopolio de la información, que ahora se difunde por otros medios, en especial por Internet; a la vez, la transmisión vertical de las generaciones adultas (los padres o los profesores) a las jóvenes ha perdido terreno frente a las transmisiones horizontales o generacionales (la de los pares). De ahí que el rol del “docente” tiene que cambiar, el profesor tendrá que ser una persona que proponga situaciones de aprendizaje interactivo y que oriente los procesos de exploración y reflexión que permitan a los jóvenes construir esquemas conceptuales eficaces para ordenar e interpretar la información.

Acercar la escuela a la cultura juvenil no quiere decir renunciar a la transmisión cultural de la herencia de generaciones anteriores, ni a la formación de las siguientes generaciones en los conocimientos científicos y culturales que las sociedades consideran útiles. Más bien, debemos buscar que la escuela se convierta en mediador entre las culturas juveniles y las tradiciones culturales, en una instancia que permita el diálogo entre pasado, presente y futuro, que constituya un puente intergeneracional. Los profesores pueden aprender mucho de los jóvenes sobre cómo cambia la cultura; a su vez, los jóvenes pueden descubrir que las ideas y actividades que sienten propias tienen una historia y un contexto de uso o discusión más amplio que no comienza y no termina en ellos.

Por un lado, habrá que desarrollar formas eficaces para convocar y apasionar a los jóvenes en el conocimiento académico, proponer a los estudiantes situaciones menos “escolares” y más significativas en términos de vida, así como situaciones auténticas que desarrollen procesos de aprendizaje. Para lograrlo es importante un desarrollo más vigoroso de las didácticas específicas de las disciplinas y la producción de materiales pertinentes (por ejemplo, simulaciones que estimulan la interacción). Por otro lado, se pueden incorporar múltiples actividades juveniles que se apoyan en el uso de diversas tecnologías, tradicionales o nuevas, como parte de una nueva concepción de educación tecnológica, artística y física para todos. Pensamos, por ejemplo, en pequeños proyectos productivos o comunitarios en la edición de videos, la animación y la edición musical o en grupos de *capoeira* o yoga. No se trata de pedagogizar contenidos complejos para hacerlos accesibles, al contrario, se buscaría la tutoría de expertos. No se

trataría de formar en “profesiones” y “empleos” (cada vez más cambiantes), sino de ofrecer a los jóvenes una amplia gama de opciones para descubrir y desarrollar sus potencialidades.

Por cierto, no bastará con desarrollar nuevos currículos; a la vez, hay que producir cambios en la estructura organizativa del bachillerato y en las condiciones de trabajo en la mayoría de las escuelas existentes. Para ello se requiere aumentar sustancialmente el número de profesores con plaza y disminuir el número de profesores por hora (como lo sigue siendo la mayoría: profesores taxi, que corren de un trabajo a otros y a quienes no les pagan las horas necesarias para preparar y evaluar sus clases ni para formarse). Lo mismo sucede a muchos profesores de tiempo completo y medio tiempo, cuyos tiempos están enteramente asignados a cubrir horas frente a grupo. A la par, es necesario apoyar de manera decisiva procesos de actualización docente que aprovechen tanto el desarrollo de las nuevas tecnologías en la difusión de información como el conocimiento disponible sobre las necesidades y condiciones de desarrollo de los jóvenes y los avances en las didácticas específicas de las disciplinas en este nivel educativo. Es importante que las actualizaciones no sean sólo teórico-conceptuales, como en la campaña reciente sobre las competencias, sino cursos que muestren de manera práctica cómo se pueden desarrollar las competencias en situaciones didácticas. Finalmente, sigue pendiente la vieja reivindicación de instituir la carrera de profesor de educación media superior con la formación pedagógica previa necesaria.

El bachillerato como bien

Actualmente —como podemos observar en nuestras investigaciones, a diferencia de muchos estudios realizados en Francia y Argentina que hablan de la crisis de la educación media superior—, la gran mayoría de los estudiantes sigue considerando al bachillerato como un lugar de aprendizajes valiosos para la vida, además, el certificado les sirve para ingresar a la educación superior o a un empleo formal y también se significa como un logro personal, a veces familiar, que es importante para “salir adelante”, “para tener una vida mejor” o “para ser alguien en la vida”, es decir que el bachillerato es un bien a adquirir.

La relación con los profesores, en general, no suele ser complicada. A diferencia de los estudiantes de secundaria, quienes en la búsqueda de una identidad propia se perfilan como opositores a los docentes, los estudiantes de bachillerato más bien hacen caso omiso de los profesores y de la escuela como institución.

La valoración positiva del bachillerato se puede explicar por varios factores. A diferencia de los estudios argentinos, centrados en los sectores populares más marginados, nuestros estudios se centran en los sectores populares y medios mayoritarios. A la vez, en México la cobertura del bachillerato es aún mucho más baja que en los países arriba mencionados. A medida que avance la cobertura, el bachillerato perderá tanto el potencial de ser una llave hacia una buena educación pública superior como a empleos formales, ya que ambos lamentablemente son bienes escasos.

El certificado de bachillerato se devaluará y, con ello, parte del sentido del bachillerato. Ya podemos ver signos de este proceso en las grandes ciudades, en cambio, en las zonas rurales y rural-urbanas sigue siendo considerado relevante para adquirir mejores posiciones sociales y laborales. El problema fundamental no se ubica en la escuela, sino en el ámbito del empleo, en la precariedad del trabajo y en la incapacidad de la economía —dominada por el capital financiero— para generar suficientes empleos formales, decentes y calificados. Ante esta situación, la educación media superior, más que limitarse a cumplir con el rol de instancia de cualificación y de calificación, tiene que asumir el papel de institución de formación para el aprendizaje para la vida y a lo largo de la vida.

La universalización del bachillerato irá acompañada de la obligatoriedad de la asistencia para los jóvenes —aunque tanto la universalización de la oferta como la obligatoriedad de la asistencia para 2022 parecen un escenario poco probable si consideramos lo que pasó con la obligatoriedad de la educación secundaria casi 20 años después de su decreto, al menos en entornos como los estados de Guanajuato o Chiapas. Al tener que inscribirse (casi) todos en la escuela, seguramente se incrementarán los problemas para los profesores, tanto en el aspecto motivacional para interesar a todos los jóvenes en los estudios como en el aspecto académico para lograr que todos los estudiantes adquieran las competencias necesarias para seguir estudiando y aprender a lo largo de la vida. El bachillerato tendrá que reestructurarse para recibir nuevos públicos y poder ofrecerles una educación de calidad. El peor escenario —aunque lamentablemente el más probable— es que lleguemos a una situación similar a la que predomina en las escuelas secundarias; puesto que la educación es obligatoria y hay que retener a todos los estudiantes, se otorgan a casi todos calificaciones aprobatorias y se renuncia a su tarea formativa. Al final de cuentas se ofrece una educación de calidad deficiente para la mayoría, como muestran diversas evaluaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes.

La diversificación necesaria

La expansión del bachillerato se ha realizado con base en nuevos diseños institucionales y modalidades curriculares. Al inicio las universidades eran las principales portadoras de las escuelas preparatorias, luego el gobierno federal fue el principal promotor del bachillerato y hoy en día son los gobiernos estatales. En lo curricular, la preparatoria tradicional se complementó con modelos nuevos de bachillerato general y bivalente (tecnológico), y actualmente presenciamos el auge de los “tele-bachilleratos” y de los bachilleratos virtuales. Las nuevas modalidades tienen un menor costo por alumno, sin duda éste es un signo de segmentación y discriminación, pero debemos señalar que significan también un esfuerzo de democratización, de ampliar el ingreso a la escolaridad a nuevos sectores poblacionales cercanos a su localidad.

Reiteradamente se ha hablado de la extrema diversidad curricular e institucional de la educación media superior. Sin duda, existen muchas pequeñas diferencias en los planes de estudio pero, de hecho, en lo curricular prevalecen en todo el país cinco modelos: a) las preparatorias universitarias; b) su modernización como Colegios de Ciencias y Humanidades; c) el Colegio de Bachillerato, y d) los bachilleratos tecnológicos (en sus diversas ramas), así como e) la formación de técnicos profesionales.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior ha buscado unificarla, pero ante la resistencia de las instituciones se ha decidido por la diversidad institucional y curricular, a la vez que busca lograr estándares comunes a partir de competencias mínimas comunes. En los bachilleratos federales, y muchos de sus derivados estatales, hay un tronco común y los contenidos académicos son similares entre todas las modalidades. En cambio, las calidades académicas exigidas a los estudiantes muestran grandes brechas. Es de todos sabido que las escuelas con menos calidad y exigencia académica suelen abrir sus inscripciones al último y recibir a los estudiantes que no fueron aceptados en las instituciones de mayor prestigio. En los lugares donde hay un examen de admisión único, los estudiantes con calificaciones poco satisfactorias son enviados a las escuelas de menor prestigio.

El ideal pedagógico sostiene, desde tiempos de Juan Amós Comenio, que hay que enseñar todo a todos, pero esto sólo se logra en instituciones de excelencia. La cuestión es cómo realizar en sistemas masivos una educación de calidad y, a la vez, diversificada.

¿Se seguirá manteniendo la simulación de que todos los egresados de la educación media superior tienen la capacidad de seguir estudios superiores y las bases para un aprendizaje de alto nivel a lo largo de la vida, o se reconocerá que no todos los jóvenes llegan con las competencias suficientes desde la secundaria y que en el nivel medio superior no consiguen las competencias necesarias en lectura, escritura y matemáticas?

De los estudiantes de tercer grado de secundaria, quedaron en un nivel “insuficiente” (por debajo del básico) 16% en matemáticas y 26% en español, según la evaluación de logro educativo mediante la prueba Excale en 2005 y 2008 (INEE, 2009: 230). De acuerdo con la primera evaluación nacional del nivel medio superior, realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, los desempeños de una parte sustancial de los estudiantes del último grado se encuentran —en una escala de seis niveles— por debajo del nivel 2, que es “el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad actual”: 21% en lectura, 57% en expresión escrita y 30 % en matemáticas (INEE, 2011: 122-127).

La cuestión es si se prefiere una diferenciación académica abierta o conservar la ilusión de igualdad en una educación sin calidad para gran parte de los educandos, como sucede hasta ahora.

Diversos autores discuten el tema de la unidad, diversidad y segmentación de la educación media superior. Tiramonti (2004) señala para el caso argentino que la escuela media general cumplía un conjunto de funciones “hegemónicas”; era funcional para los sectores altos y luego para los sectores medios, que la buscaron como canal de movilidad social ascendente y por ello defienden su carácter general y humanista. Esa matriz perdió su sentido cuando sucedieron la expansión y la obligatoriedad, que exigieron la incorporación de los sectores populares que no tienen los capitales económicos y culturales necesarios para perseverar y alcanzar la educación superior. Dubet (2006) señala que en Francia se incorporaron los sectores populares a una oferta diferenciada de modalidades de bachillerato que corresponden a diversos segmentos sociales, de modo que mientras se vende la ilusión de la igualdad, en realidad se reproduce la desigualdad. Villa (2010: 291 y ss.) sostiene que en México no sólo se diversificó, sino que a la vez se fragmentó la educación media superior; se estableció una “jerarquía entre el bachillerato general, el bivalente y el profesional, donde el primero es el más aceptado y el último el más despreciado” con orígenes sociales y futuros distintos de su alumnado. Hay indicios que apoyan esa tesis, si bien los prestigios varían según nuestra experiencia de ciudad a ciudad. Pero, ¿no es una ilusión

pensar que se puede restablecer la unidad perdida?, ¿es posible diversificar sin convocar públicos socialmente diferentes?

Hay jóvenes que tienen dificultades con ciertas habilidades académicas, pero destacan en diversas capacidades prácticas, artísticas, deportivas o relacionales. Es importante ofrecer oportunidades para desarrollar sus potencialidades a todos y, en una educación media superior obligatoria, es necesario revalorizar espacios curriculares que ofrezcan alternativas a la formación académica y no sólo en la modalidad de educación técnica orientada al empleo.

Lo que no debe repetirse —como sucedió en la formación profesional técnica— es diseñar instituciones terminales que no tengan pasarelas para proseguir a la educación superior, aun cuando sea a través de cursos propedéuticos adicionales o mediante instituciones del nivel superior similares a los *community colleges* de Estados Unidos. Como vimos, muchos jóvenes “maduran” precisamente en el tiempo del bachillerato, aprenden de sus (malas) experiencias, asumen responsabilidad por sus estudios y se hacen cargo de su vida. Es por ello que requerimos instituciones más flexibles y abiertas.

Para los jóvenes que salieron del bachillerato sin terminarlo, en especial los que ya habían adquirido buenas bases para el autoestudio pero les faltaba motivación, las opciones de bachilleratos abiertos pueden ser una buena alternativa. En cambio, para la gran mayoría de los jóvenes es indispensable el bachillerato como espacio de aprendizaje colaborativo y de sociabilidad con pares. En lugar de reducir costos por alumno, habrá que aumentarlos. Se deben ampliar los horarios, las instalaciones y el personal, por ejemplo, para dar cabida a actividades extra y cocurriculares que nuestras ciudades y comunidades aún no ofrecen a sus jóvenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹

- Alberoni, Francesco (2006). *Sexo y amor*, Barcelona, Gedisa.
- Alberoni, Francesco (2004). *El Misterio del enamoramiento*, Barcelona, Gedisa.
- Alberoni, Francesco (1998). *La Amistad*, Barcelona, Gedisa.
- Appadurai, Arjun (s/f). *La aldea global*, en línea: <http://www.globalizacion.org/biblioteca/AppaduraiAldeaGlobal.htm> [consulta: 24 de marzo, 2009].
- Appendini, Kirsten (2008). “La transformación de la vida rural en tres ejidos del centro de México”, en K. Appendini y G. Torres-Mazuera (eds.), *¿Ruralidad sin agricultura?*, México, El Colegio de México, pp. 27-57.
- Araya, Sandra (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Costa Rica, en línea: <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf> [consulta: 1 de julio, 2009].
- Arfuch, Leonor (1995). *La entrevista: Una invención dialógica*, México, Paidós.
- Aristóteles (2000). *Ética Nicomáquea*, Barcelona, Gredos.
- Ávalos, Job (2007). “La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica”, tesis de maestría, México, DIE-Cinvestav.
- Barthes, Roland (1982). *Fragmentos de un discurso amoroso*, México, Siglo XXI.
- Bartolucci, Jorge (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, México, Centro de Estudios Sobre la Universidad/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bataille, George (1997). *El erotismo*, Barcelona, Tusquets.
- Bauman, Zygmunt (2000). *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Beck, Ulrich (1997). “La reinención de la política. Hacia una teoría de la modernización reflexiva”, en U. Beck, A. Giddens y S. Lash, *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid, Alianza, pp. 13-73.

¹ La bibliografía unificada fue organizada por Hanzel Javier Silva Varela y Enrique Bernal.

- Beck, Ulrich y E. Beck-Gernsheim (2003). *La Individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Madrid, Alianza.
- Beck, Ulrich y E. Beck-Gernsheim (1998). *El normal caos del amor*, Barcelona, Paidós.
- Berger, Peter y T. Luckmann (1995). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*, México, Paidós.
- Berger, Peter y T. Luckmann (1968). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Berger, Peter, B. Berger y H. Kellner (1979). *Un mundo sin hogar. Modernización y conciencia*, Barcelona, Sal Terrae.
- Bertaux, Daniel (1997). *Les récits de vie*, París, Nathan.
- Bjerrum, Harriet (2004). "Noisy girls. New subjectivities and old gender discourses", en *Young*, vol. 12, núm. 1, pp. 9-30.
- Blanco, Mercedes y E. Pacheco (2003). "Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas", en *Papeles de población*, núm. 38, México, El Colegio de México y Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), pp. 159-193.
- Bourdieu, Pierre y J. Passeron (1965). *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Nueva Colección Labor.
- Bourdieu, Pierre y J. Passeron, (1996). *La reproducción*, México, Fontamara.
- Bourdieu, Pierre y L. Wacquant (1996). *Respuestas para una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila.
- Brown, B. (2004). "Adolescents' relationship with peers", en R.M. Lerner y L. Steinberg (eds.), *Handbook of adolescent psychology*, New York, Wiley, pp. 363-394.
- Bruner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- Cáceres, Luis y R. Cordera (1992). *Perfil del estudiante sobresaliente de bachillerato de la UNAM. Características generales de la población*, México, Dirección General de Apoyo y Servicios a la Comunidad/Secretaría de Asuntos Estudiantiles/ Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cariola, Leonor (1989). "Alumno, familia y liceo. ¿Confabulación para un menor aprendizaje?", en J. E. García-Huidaleno (ed.), *Escuela, calidad e igualdad*, Santiago de Chile, CIDE.

- Carneiro, María José (1998). "O ideal rurbano: campo-cidade no imaginário de jovens rurais", en Teixeira da Silva, F.C; Santos, R; Costa, L.F.C. (orgs.), *Mundo Rural e Política*. Río de Janeiro, Ed. Campus/Pronex.
- Casal, Joaquim (1997). "Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo", en *Cuadernos de Relaciones Laborales*, núm. 11, Universidad Complutense de Madrid, pp. 19-54.
- Casillas, Miguel Ángel (2000). "Educación como socialización en la universidad mexicana", en D. Cazés, E. Ibarra y L. Porter (coords.), *Encuentro de especialistas en educación superior. Re-conociendo a la Universidad, sus transformaciones y su por-venir*, tomo III: Los actores de la universidad ¿unidad en la diversidad?, México, UNAM/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CIICH)/Coordinación de Humanidades, pp. 157-172.
- Castel, Robert (1995). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós.
- CCH (2011). *Diagnóstico Institucional para la revisión curricular*, México, UNAM, Escuela Nacional CCH, Dirección General.
- CCH (1996). *Plan de Estudios Actualizado*, México, CCH, Secretaría de Divulgación.
- CENEVAL (2008a). *Cifras e Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2007-2008*, México, Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C.
- CENEVAL (2008b). *Tarjetas informativas. Distrito Federal y Guanajuato*, México, Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C.
- CENEVAL (2006). *Resultados educativos de secundaria (2004-2005)*, México, Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C.
- Coleman, James (2008). "La sociedad adolescente", en J. Pérez, M. Valdez y M. Suárez (coords.), *Teorías sobre la juventud. La mirada de los clásicos*, México, UNAM/Porrúa, pp. 109-167.
- Coleman, James (1985). *Psicología de la adolescencia*, Madrid, Morata.
- Coleman, James (1961). *The Adolescent society*, New York, Free Press.
- Contreras, Oscar (2000). *Empresas globales, actores locales: producción flexible y aprendizaje industrial en las maquiladoras*, México, El Colegio de México.
- Coulon, Alain (1995). *Etnometodología y educación*, México, Ediciones Paidós.
- Crivello, Gina (2009). "Becoming somebody, somewhere. The importance of place in youth transitions; evidence from young lives, Peru", en *Session on 'Children and young people' Well-being and Place: An International Conference*, UK,

- 7th-9th April, Durham University, en línea: www.geography.dur.ac.uk/Conf/Portals/124/Thursday/Gina%20Crivello.pdf [consulta: 10 marzo, 2011], pp. 1-29.
- Cyrulnik, Boris (2003). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*, Barcelona, Gedisa.
- Dayrell, Juez (2007). “A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”, en *Educação & Sociedade*, vol. 28, núm. 100, Campinas, pp. 1105-1128.
- De Garay, Adrián (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*, Barcelona, Ediciones Pomares.
- De Ibarrola, María (2006). *Formación escolar para el trabajo: posibilidades y límites. Experiencias y enseñanzas del caso mexicano*, Montevideo, CINTERFOR/OIT.
- De Ibarrola, María (2004). “Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social”, en *Tendencias y Debates*, núm.1, Buenos Aires, Redetis.
- De Ibarrola, María y Ma. Gallart (coords.) (1994). *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*, Santiago/Bs. As./México, UNESCO/OREALC/CIID/CENEP/Red Latinoamericana de Educación y Trabajo/CIDE/UIA.
- De la Garza, Enrique y J. Hernández (2000). “Fin del trabajo o trabajo sin fin”, en E. De la Garza (coord.), *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*, México, COLMEX/FLACSO/UAM/FCE, pp. 755-773.
- Delval, Juan (1994). *El Desarrollo Humano*, México, Siglo XXI.
- Demazière, Didier y C. Dubar (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, París, Nathan.
- Didou, Sylvie y S. Martínez (2000). *Evaluación de las políticas de educación media superior y superior en el sector tecnológico federal 1995-2000*, México, SEP/SEIT/COSNET.
- Díez, Dolores (2000). *Claves para la vida. La autorrealización*, Versailles, Kentucky, Barsa.
- Donas, Solum (2001). “Un marco epidemiológico conceptual de la salud integral y desarrollo humano de los adolescentes”, en S. Donas (comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina*, Cartago, C.R., Libro Universitario Regional, pp. 469-487.
- Douglas, Mary y B. Isherwood (1990). *El mundo de los bienes. Hacia una antropología del consumo*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo.

- Drancourt, Nicole y L. Berger (1995). *L'insertion des jeunes en France*, París, PUF.
- Dreier, O. (1999). "Personal trajectories of participation across contexts of social practice", *Outlines; Critical Social Studies*, 1(1), 5-32.
- Dubar, Claude (2000a). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona, Bellaterra.
- Dubar, Claude (2000b). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, París, HER/Armand Colin.
- Dubar, Claude (1998). "Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion" en Ch. Bernard y D. Glasman (dirs.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, París, Presses Universitaires de France.
- Dubet, Francois (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Gedisa, Barcelona.
- Dubet, Francois y D. Martuccelli (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- Durand, María (2010). "Vinculación entre educación y trabajo, Los espacios formativos para el trabajo en una escuela Conalep", tesis de maestría, México, DIE-Cinvestav.
- Duschatzky, Silvia (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.
- Edwards, Verónica et al. (1995). *El liceo por dentro: Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación, Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.
- Ehrenfeld, Noemí (2004). "Un mosaico de experiencias: embarazo y maternidad en adolescentes urbano marginales", en E. Navarrete (coord.), *Los jóvenes ante el siglo XXI*, México, El Colegio Mexiquense, pp. 45-69.
- Elder, Glen (1994). "Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course", en *Social Psychology Quarterly*, vol. 57, núm. 57, Washington, pp. 4-15.
- Fawcett, Caroline (2002). *Los jóvenes latinoamericanos en transición: un análisis sobre el desempleo juvenil en América Latina y el Caribe*, School of International Service/American University/Departamento de Desarrollo Sostenible/División de Desarrollo Social/Serie Documentos de Trabajo Mercado Laboral/BID.
- Feixa, Carles (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*, Barcelona, Ariel/Grupo Planeta.
- Feixa, Carles (1994). "De las bandas a las subculturas juveniles", en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, vol. V, núm. 15, Colima, México, Universidad de Colima, pp. 139-170.
- Fernández, Mariano (1995). "Yo no soy eso... que tú te imaginas", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 238, Madrid, pp. 35-38.

- Fernández, Tabaré (2010). “La desigualdad de aprendizajes, 1995-2006”, en F. Cortés y O. de Oliveira (coords.), *Los grandes problemas de México*, tomo V: Desigualdad social, México, El Colegio de México, pp. 235-262.
- Filmus, Daniel (dir.) (2004). *Las trayectorias de los egresados de la escuela media en una sociedad mutada*, Argentina, FLACSO, mimeo.
- Filmus, Daniel, A. Miranda y J. Zelarrayán (2003). “La transición entre la escuela media y el trabajo: los recorridos post secundarios de los jóvenes en el gran Buenos Aires”, ponencia presentada en el *IV Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo: perspectivas de su carácter emancipador y de su centralidad*, La Habana, Cuba.
- Fize, Michel (2004). *¿La adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*, México, Siglo XXI.
- Flores, Javier (1996). “Los nuevos rechazados”, periódico *La Jornada*, México, 12 de agosto, p. 27.
- Frenette, Nicole (1976). *Las teorías funcionalistas de las clases sociales. Sociología e ideología burguesa*, México, Siglo XXI.
- Funes, Jaume (2010). *Educación en la adolescencia*, Barcelona, Graó.
- Furlong, Andy y F. Cartmel (2001). “Estilos de vida de los jóvenes. De los pasatiempos al consumo”, en *JOVENES Revista de Estudios sobre juventud*, vol. 15, núm. 5, México, IMJ, pp. 96-113.
- Gadamer, Hans-Georg (2005). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Ediciones Sígueme.
- García, Daniel (1998). “Jóvenes en las estructuras: cultura, educación, familia y política”, en P. Hünerman y Y. Eckholt (eds.) *La juventud latinoamericana en los procesos de globalización. Opción por los jóvenes*. Buenos Aires, ICALA-FLACSO-EUDEBA, pp. 51-76.
- García Canclini, Néstor (1995). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo.
- Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- GEG (2010). *Cuarto Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado de Guanajuato, 2006-2012.
- GEG (1998). *Tercer Informe de Gobierno*, Gobierno del Estado de Guanajuato, 1995-1999.
- Giddens, Anthony (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la identidad en la época contemporánea*, Barcelona, Península.

- Giddens, Anthony (1995). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, Madrid, Cátedra.
- Giddens, Anthony (1994). *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza.
- Giddens, Anthony (1991). “Estructuralismo, post-estructuralismo y la producción de la cultura”, en Giddens, Anthony y Jonathan Turner (eds.) *La teoría social hoy*, México, CNCA.
- Giddens, Anthony (1984). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gil, Manuel (2005). “El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a lo paradójico... ¿o inesperado?”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. xxxiv (1), núm. 133, México, ANUIES, pp. 9-20.
- Jimeno, José (1997). *La transición a la escuela secundaria*, Madrid, Morata.
- Gispert, Joaquín (dir.) (1983). *Enciclopedia de la psicología* Océano, Barcelona, vol. 3: La adolescencia, Océano.
- Gleizer, Marcela (1997). *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*, México, FLACSO y Juan Pablos Editor.
- Goffman, Erving (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gómez, Jesús (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*, Barcelona, El Rouge.
- González, Yanko (2003). “Juventud rural: trayectorias teóricas y dilemas identitarios”, en *Revista Nueva Antropología*, vol. xix, núm. 63, México, pp. 153-175.
- Grijalva, Olga (2011). La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares, en *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 11, Xalapa, Universidad Veracruzana, pp. 1-21.
- Grijalva, Olga (2010). “Las apariencias como fuente de las identificaciones en la construcción de las identidades juveniles”, tesis de doctorado, México, DIE-Cinvestav.
- Guerra, María Irene (2009). *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*, México, ANUIES.
- Guerra, María Irene (2008). “Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares: un abordaje biográfico”, tesis de doctorado, México, DIE-Cinvestav.
- Guerra, María Irene (2007). “¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes”, en C. Guzmán y C. Saucedo (coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, México, UNAM/Ediciones Pomares, pp. 71-124.

- Guerra, María Irene (2005). “Los jóvenes del siglo XXI ¿para qué trabajan?”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 25, México, COMIE, pp. 419-449.
- Guerra, María Irene (2000). “¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10, México, pp. 243-272.
- Guerra, María Irene (1998). “Los jóvenes frente a la desigualdad en las oportunidades de educación media superior en el contexto de un bachillerato universitario y uno tecnológico”, tesis de maestría, México, DIE-Cinvestav.
- Guerra, María Irene y Ma. E. Guerrero (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Guerrero, María Elsa (2008). “Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil”, tesis de doctorado, México, DIE-Cinvestav.
- Guerrero, María Elsa (2006). “El punto de retorno: una experiencia de estudiantes del bachillerato universitario”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 29, México, COMIE, pp. 483-507.
- Guerrero, María Elsa (2000). “La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de jóvenes”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10, México, COMIE, pp. 205-242.
- Guerrero, María Elsa (1998). “Más allá de la formación propedéutica y terminal: el bachillerato visto por los jóvenes”, tesis de maestría, México, DIE-Cinvestav.
- Guichard, Jean (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, Barcelona, Laertes.
- Guzmán, Carlota (2005). “Elección de carrera, formación profesional y mercado de trabajo”, en P. Ducoing (coord.). *Sujetos actores y procesos de formación*, tomo II, México, COMIE/IPN/Grupo Ideograma, pp. 749-768.
- Guzmán, Carlota (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*, México, UNAM/CRIM.
- Guzmán, Carlota y C. Saucedo (coords.) (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, México, UNAM/Ediciones Pomares.
- Guzmán, Carlota y C. Saucedo (2005). “La Investigación sobre alumnos en México. Recuento de una década: 1992-2002”, en P. Ducoing (coord.), *Sujetos, Actores y Formación*, tomo II, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 641- 830.

- Guzmán, José, J. Contreras y R. Hakkert (2001). “La situación actual del embarazo y el aborto en la adolescencia en América Latina y el Caribe”, en S. Donas (comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina*, Cartago, C. R., Libro Universitario Regional, pp. 391-424.
- Habermas, Jürgen (1990). *Historia y crítica de la opinión pública*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Hall, Stuart (2003). “Introducción: ¿quién necesita ‘identidad’?”, en Stuart Hall y P. du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 13-39.
- Hamm, Jill y B. Faircloth (2005). “The Role of Friendship in Adolescents’ sense of School Belonging”, en *New Directions for Child and Adolescent Development*, núm. 107, pp. 1-14.
- Hargreaves, David (1978). *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Narcea.
- Hernández, Gloria (2005). “El acceso juvenil a la escolaridad”, en *Tiempo de Educar*, Revista Interinstitucional de Investigación Educativa, vol. 6, núm. 12, pp. 253-285.
- Hernández, Gregorio (1994). “Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza. ¿Más turbados que nunca?”, tesis de maestría México, DIE-Cinvestav.
- Hernández, Joaquín (2008). *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, Joaquín (2007). “La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales”, tesis de doctorado, México, DIE-Cinvestav.
- Hernández, Joaquín (2006). “Construir una identidad: vida juvenil y estudio en el CCH Sur”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, México, COMIE, pp. 459-481.
- Holland, Dorothy, W. Lachicotte, D. Skinner, y C. Cain (1998). *Identity and agency in cultural worlds*, Cambridge, MA., Harvard University Press.
- Holland, Janet, C. Ramazanoglu, S. Sharpe y R. Thomson (2000). “Deconstructing virginity—young people’s accounts of first sex”, en *Sexual Relationship Therapy*, vol. 15, núm. 3, pp. 221-232.
- IMJ (2006). *Encuesta Nacional de la Juventud 2005, Resultados preliminares*, México, Instituto Mexicano de la Juventud, Secretaría de Educación Pública en línea: <http://www.jovenes.df.gob.mx/biblioInfo.php> [consulta: 6 mayo, 2009].

- INEE (2011). *La Educación Media Superior en México*, Informe 2010-2011. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2009). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2009, Educación Básica*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2006). *Panorama educativo de México 2006. Indicadores del sistema educativo nacional*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEGI (2010). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica y módulo de Trabajo Infantil*, México, Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- INEGI (1971, 1981, 1991, 2001, 2011). *Censo General de Población* (1970, 1980, 1990, 2000 y 2010), República Mexicana, México, Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- Jacinto, Claudia (2004). “Ante la polarización de oportunidades laborales de los jóvenes de América Latina. Un análisis de algunas propuestas recientes en la formación para el trabajo”, en C. Jacinto (coord.), *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, Buenos Aires, La Crujía, pp. 187-200.
- Jacinto, Claudia (2002). “Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas”, en Ma. De Ibarrola (coord.), *Desarrollo local y formación. Hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*, Montevideo, DIE-Cinvestav/CINTERFOR-OIT/Universidad Iberoamericana León/Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, pp. 67-102.
- Kaufmann, Jean-Claude (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Francia, Armand Colin.
- Kessler, Gabriel (2005). *Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina*, Buenos Aires, Informe técnico, 51 pp., en línea: [http://64.76.123.202/site/areas/prodernea/05-BibliotecaVirtual/_archivos/000005-Género y Jóvenes/060100-Estado del arte de la investigación sobre Juventud Rural \(Kessler\).PDF](http://64.76.123.202/site/areas/prodernea/05-BibliotecaVirtual/_archivos/000005-Género y Jóvenes/060100-Estado del arte de la investigación sobre Juventud Rural (Kessler).PDF) [consulta: 13 agosto, 2009].
- Kierkegaard, Soren (1984). *Diario de un seductor*, Barcelona, Río nuevo.
- Lahire, Bernard (1996). “La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques”, en *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, vol. 51, núm. 2, pp. 381-407.
- Lahire, Bernard (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*, Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Lave, Jane y E. Wenger (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, New York, Cambridge University Press.

- Lima, Francisca (1992). *Familia popular, sus prácticas y la conformación de una cultura*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Llinás, Paola (2009). “Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria”, en *Propuesta Educativa*, núm. 32, Buenos Aires, FLACSO-Buenos Aires, pp. 95-104.
- Lipovetsky, Gilles (2004). *El imperio de lo efímero*, Barcelona, Anagrama.
- López, Andreu (1999). *Jóvenes en una sociedad segmentada. Evaluación de la formación ocupacional*, Valencia, Nau llibres.
- López, Andreu (2002). “De los itinerarios lineales a las trayectorias yo-yo”, ponencia presentada en la Conferencia Europea para Investigadores y Técnicos *Jóvenes y políticas de transición en Europa*, Madrid, INJUVE, 6 al 8 de junio.
- Machado Pais, José (2007). *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo, futuro*, España/México, Universidad Autónoma Metropolitana/Editorial Anthropos.
- Maffesoli, Michel (1990). *El tiempo de las tribus*, Barcelona, Icaria.
- Manciaux, Michel (comp.) (2001). *La resiliencia: resistir y rehacerse*, Barcelona, Gedisa.
- Martín Barbero, Jesús (2002). “Jóvenes: comunicación e identidad”, en *Revista de cultura. Pensar Iberoamérica*, núm. 0, Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura, en línea: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm> [consulta: 15 julio, 2011].
- Martínez, David (2008). *Política social y pobreza en Guanajuato*, México, Universidad Iberoamericana-León, en línea http://www.pucp.edu.pe/departamento/ciencias_sociales/images/documentos/lecciones_sociologia.pdf [consulta: 24 noviembre, 2008].
- McLeod, Jean (1998). “Friends, schooling and gender identity work”, Paper presented at the *Australian Association for Educational Research Annual Conference*, Nov 30-Dec 3, 1998, Adelaide.
- Mead, George (1999). *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona, Paidós.
- Megías, Ignacio (2003). “Jóvenes ante el sexo: valores y expectativas asociadas”, en *Estudios de Juventud*, núm. 63, México, pp. 19-26.
- Miles, Matthew y M. Huberman (1994). *Qualitative analysis: an expanded sourcebook*, Thousand Oaks, Sage.
- Miranda, Alfredo (1995). “Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar”, en *Perfiles Educativos*, núm. 67, México, pp. 27-36.
- Mishler, Elliot (1986). *Research interviewing. Context and Narrative*, Massachusetts, Harvard University Press.

- Montes, Nancy y María Sendón (2006). "Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XIX, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, México, COMIE, pp. 381-402.
- Moscovici, Serge (1991). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.
- Nieva, Norma (1999). "Estrategias de sobrevivencia de los alumnos en la escuela secundaria", tesis de maestría, México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación (ISCEEM), división Ecatepec.
- Noguez, Sergio (1993). "Perfil del aspirante a alumno de la UIA", en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, núm. 8, México, pp. 32-37.
- Obiols, Guillermo y S. Di Segni (2006). *Adolescencia, posmodernidad y escuela*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Osipow, Samuel (1991). *Teorías sobre la elección de carreras*, México, Trillas.
- Paradise, Ruth (1994). "Etnografía. ¿Técnicas o perspectiva epistemológica?", en M. Rueda, G. Delgado y J. Zardel, *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México, CISE-UNAM/The University of New México, pp. 73-81.
- Pacheco, Lourdes (2006). "De la protección de la comunidad rural a la levedad de la ciudadanía en los jóvenes rurales de México", ponencia presentada en el *VII Congreso latinoamericano de sociología rural*, Quito, Ecuador.
- Pahl, Ray (2003). *Sobre la amistad*, Madrid, Siglo XXI.
- Pérez, Angel (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- Pole, Christopher y M. Morrison (2003). *Ethnography for Education*, Berkshire, Open University Press.
- Quiroz, Rafael (2003). "Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, México, pp. 221-243.
- Quiroz, Rafael (2000). "Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria", tesis de doctorado, México, DIE-Cinvestav.
- Quiroz, Rafael (1992). "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria", en *Nueva Antropología*, vol. 42, núm. 12, México, pp. 19-100.
- Rama, Germán y C. Filgueira (1991). *Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos. Análisis de la encuesta nacional de juventud de la Dirección General de Estadística y Censos*, Montevideo, Uruguay, CEPAL.
- Reguillo, Rossana (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias de desencanto*, Bogotá, Grupo Editorial Norma.

- Ricoeur, Paul (1976). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México, Siglo XXI/Universidad Iberoamericana.
- Ricoeur, Paul (1996). *El sí mismo como otro*, México, Siglo XXI.
- Riemann, Georg y F. Schütze (1991). "‘Trajectory’ as a basic theoretical concept for analyzing suffering and disorderly social process", en D. R. Maines (ed.), *Social organization and social process. Essays in honor of Anselm Strauss*, New York, Aldine de Gruyter, pp. 333-357.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- Rockwell, Elsie (2001). "Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina", en *Cuadernos de Antropología social*, núm. 13, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, pp. 53-64.
- Rockwell, Elsie (1998). "Ethnography and the Commitment to Public Schooling. A Review of Research at the DIE", en G. Anderson y M. Montero-Sieburth, *Educational Qualitative Research in Latin America. The Struggle for a New Paradigm*, New York & London, Garland Publishing, Inc., pp. 3-33.
- Rockwell, Elsie (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico, 1922-1985*, México, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Rodríguez, Elena, J. Megías y E. Sánchez (2002). *Jóvenes y relaciones grupales. Dinámica relacional para los tiempos de trabajo y de ocio*, Madrid, FAD/Injuve.
- Rodríguez, Zeyda (2003) "La afectividad entre los jóvenes en México. Una propuesta teórica", en Pérez Islas, J.A., M. Váldez, M. Gauthier y P.L. Gravel. (coords.), *Nuevas miradas sobre los jóvenes. México/Québec*, México, Instituto Mexicano de la Juventud, pp. 86-95.
- Rodríguez, Zeyda (2001). "Amores y sexualidades juveniles", en *JOVENes*, Revista de Estudios sobre Juventud, núm. 13, vol. 5, México, pp. 6-23.
- Román, Rosario, A. Valdez y Ma. Cubillas (2004). "Creencias y prácticas sobre la sexualidad en adolescentes de Hermosillo, Sonora", en E. Navarrete (coord.), *Los jóvenes ante el siglo XXI*, México, El Colegio Mexiquense, pp. 71-91.
- Romo, José (2009). "Jóvenes universitarios de Aguascalientes. Procesos identitarios y reflexividad moderna", tesis de doctorado, México, DIE-Cinvestav.
- Romo, José (2008). "Estudiantes universitarios y sus relaciones de pareja. De sus experiencias y proyectos de vida", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 801-823.

- Roussel, Louis (1995). "La solidaridad intergeneracional. Ensayo de perspectivas", en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, vol. 70, núm. 4, pp. 11-24.
- SABES (2010). Página web: www.sabes.edu.mx [consulta: 18 marzo, 2010].
- SABES (2005). *Modelo educativo del Video-Bachillerato: VIBA-2005*, Guanajuato, Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior.
- San Antonio, Dona (2006). "Broadening the World of Early Adolescents", en *Educational Leadership*, vol. 63, núm. 7, pp. 8-13.
- Sandoval, Etelvina (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdés Editores.
- Saucedo, Claudia (2006). "Estudiantes de secundaria: sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, pp. 403-429.
- Saucedo, Claudia (2001). *Entre lo colectivo y lo individual: La experiencia de la escuela a través de relatos de vida*, tesis de doctorado, México, DIE/Cinvestav.
- Saucedo, Claudia (1998). "Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP", tesis de maestría, México, DIE/Cinvestav.
- Saucedo, Claudia y Alfredo Furlan (2009). "Copetes 'emo' y celulares en la escuela secundaria: la disciplina escolar puesta a prueba", Veracruz, Ver. Memoria del x Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.
- Savater, Fernando (1996). *Ética para Amador*, México, Ariel.
- Schütz, Alfred (1974). *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Schütz, Alfred (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona, Paidós.
- SEG (2010). *Estadísticas e indicadores educativos*, México, Secretaría de Educación de Guanajuato, en línea: www.guanajuato.seg.gob.mx [consulta: 11 mayo, 2011].
- SEP. *Estadísticas históricas del Sistema Educativo Nacional*, México, Secretaría de Educación Pública, en línea: www.sep.gob.mx [consulta: 11 mayo, 2011].
- SEP (2000). *Informe de labores 1999-2000*. México, Secretaría de Educación Pública.
- Simmel, Georg (2002). *Sobre la Individualidad y las formas sociales. Escritos Escogidos*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Simonett, Helena (2004). *En Sinaloa nació. Historia de la música de banda*, México, Asociación de gestores del patrimonio histórico y cultural de Mazatlán.
- Stropasolas, Valmir Luiz (2005). "Juventude Rural: uma categoria social em construção", ponencia presentada en *XII Congresso Brasileiro de Sociologia*. FAFICH/UFMG-Belo Horizonte, Minas Gerais.

- Svampa, Maristella (2000). *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Szasz, Ivonne y S. Lerner (comps.) (1998). *Sexualidades en México*, México, El Colegio de México.
- Taylor, Charles (1994). *La ética de la autenticidad*, España, Paidós.
- Taylor, Charles (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Buenos Aires, Paidós.
- Tedesco, Juan (1995). "Editorial", en *Perspectivas 95*, vol. 25, núm. 3, París, UNESCO, pp. 379-380.
- Tenti, Emilio (comp.) (2000). *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*, Buenos Aires, UNICEF/LOSADA.
- Tiramonti, Guillermina (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.
- Tiramonti, Guillermina (2009). "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas", en G. Tiramonti y N. Montes, *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Manantial/FLACSO, Buenos Aires, pp. 25-38.
- Thompson, Sharon (2001). "Narraciones de las adolescentes sobre sexo, romance y embarazo", en *JOVENes. Revista de Estudios sobre Juventud*, vol. 5, núm. 13, México, pp. 92-135.
- Thomson, Rachel (2000). "Dream on: the logic of sexual practice", en *Journal of Youth Studies*, vol. 3, núm. 4, pp. 407-427.
- Tuirán, Rodolfo (1999). *Adolescencia y curso de vida*, México, Cuadernos de Población, Consejo Nacional de Población/Coordinación General.
- Tuirán, Rodolfo y E. Zúñiga (coords.) (2000). *Situación actual de las y los jóvenes en México. Diagnóstico sociodemográfico*, México, Consejo Nacional de Población.
- Urteaga, Maritza (2007). "La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos y contemporáneos", tesis de doctorado, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Valle, María y M. Smith (1995). *La demanda de carreras profesionales de los estudiantes del tercer año de bachillerato de Cd. Nezahualcóyotl. Ciclo 1989-1990*. México, Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.
- Velázquez, Luz (2007). *Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y microculturas estudiantiles*, México, Lucerna Diogenis.

- Vigotski, Lev (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.
- Vigotski, Lev (2003). *Pensamiento y lenguaje*, México, Ediciones Quinto Sol.
- Villa, Lorenza (2010). “La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días”, en A. Arnaut y S. Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México*. VII. Educación, México, El Colegio de México, pp. 271-311.
- Vincens, Jean (1997). “La inserción profesional de los jóvenes. En la búsqueda de una definición por convención”, en *Calificaciones y Empleo*, núm. 23, Francia-Buenos Aires, Cereq, pp. 1-11.
- Weber, Max (1922). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, tomo I, México, Fondo de Cultura Económica.
- Weiss, Eduardo (2012). “Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación”, en *Perfiles Educativos (ISSUE-UNAM)*, vol. XXXVI, núm 135, pp. 134-148.
- Weiss, Eduardo (2006). “Diagnóstico de las prácticas y procesos curriculares en los bachilleratos integrales comunitarios”, Proyecto a solicitud de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, SEBYN-SEP (Reporte no publicado).
- Weiss, Eduardo, I. Guerra, E. Guerrero, J. Hernández, O. Grijalva, J. Ávalos (2008). “Young people and high school in Mexico: Subjectivization, others and reflexivity”, en *Ethnography and Education Journal*, vol. 3, núm. 1, pp. 17-31.
- Wenger, Etienne (2000). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.
- Willis, Paul (1977). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.
- Yúdice, George (2007). *Nuevas tecnologías, música y experiencia*, Barcelona, Gedisa.

SIGLAS

CBTIS	Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios
CBTA	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
CETIS	Centro de Educación Técnica, Industrial y de Servicios
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México
CECYTE	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (organismo descentralizado del Gobierno del Estado de Guanajuato)
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CIDE	Centro de Investigación y Docencia Económicas
CINVESTAV	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
CONASUPO	Compañía Nacional para las Subsistencias Populares (dependencia del Gobierno federal cuya desaparición se decretó a finales de 1998)
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial
DGETA	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
DIE	Departamento de Investigaciones Educativas
EMSAD	Educación Media Superior a Distancia (bachillerato en línea ofrecido por la Dirección General de Bachillerato de la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública)
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
GEG	Gobierno del Estado de Guanajuato
IMJ	Instituto Mexicano de la Juventud
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía

SABES	Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior del Estado de Guanajuato (antes Video-Bachillerato)
SEP	Secretaría de Educación Pública
UAA	Universidad Autónoma de Aguascalientes
SEG	Secretaría de Educación de Guanajuato
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México

LOS AUTORES

Eduardo Weiss. Maestro y doctor por la Universidad Erlangen, Alemania, es profesor-investigador titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav), donde coordina la línea de investigación “Jóvenes y escuela”. Con relación al tema de este libro ha publicado diversos artículos, entre ellos, “Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad”, en coautoría con los autores aquí presentados, en la revista *Propuesta Educativa*; “Participation in the figured world of graffiti”; en coautoría con Imuris Valle, en la revista *Teaching and Teacher Education*; “La violencia entre chicas de secundaria”, en coautoría con Juana Ma. Mejía, en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y es autor de “Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación”, en la revista *Propuesta Educativa*.

Job Ávalos Romero. Maestro en Ciencias por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Actualmente estudia un doctorado en el laboratorio “Francophonie, Éducation, Diversité” (FRED) de la Universidad de Limoges, Francia. Fue asistente de investigación en el proyecto “El consumo y cambio cultural de estudiantes de nivel secundario en el estado de Jalisco”, realizado por el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS) en Guadalajara, Jalisco.

Olga Grijalva Martínez. Maestra por la Universidad Anáhuac y doctora en Ciencias por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, es profesora de tiempo completo y responsable del Área de Tutorías en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO). Ha publicado artículos como: “La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares”, en *CPU-e*, Revista de Investigación Educativa.

María Irene Guerra Ramírez. Maestra y doctora en Ciencias por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, es docente de carrera en la Dirección General de Educación Tecnológica. Publicó el libro *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico* y, en coautoría con la doctora María Elsa Guerrero Salinas, *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. Es autora de “¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes”, en el libro *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, y del artículo “Los jóvenes del siglo XXI. ¿Para qué trabajan? Los sentidos del trabajo en la vida de jóvenes de sectores urbano-populares de la ciudad de México”, publicado en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

María Elsa Guerrero Salinas. Maestra y doctora en Ciencias por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, es profesora de tiempo completo adscrita a la Secretaría de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Colaboradora en *La voz de los estudiantes y Educación y comunicación: tejidos desde el análisis político del discurso*, es autora de los artículos “El punto de retorno” y “La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes”, publicados en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, y del libro *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, escrito en coautoría con María Irene Guerra Ramírez.

Joaquín Hernández González. Maestro y doctor en Ciencias por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, es profesor titular en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y coordinador académico del Área de Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Arte de la misma universidad. Ha publicado “El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales” en la UPN y “Construir una identidad: vida juvenil y estudio en el CCH Sur”, en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

José Matías Romo Martínez. Maestro por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y Doctor en Ciencias por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, es profesor de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional de Aguascalientes. Ha publicado artículos como: “Estudiantes univer-

sitarios y sus relaciones de pareja. De sus experiencias y proyectos de vida”, “Desarrollo del juicio moral en bachilleres de Aguascalientes” y “Desarrollo del juicio moral en la educación superior”, en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Guillermo Tapia García. Licenciado y maestro por la Universidad de Guanajuato y candidato a doctor en Ciencias por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, es docente e investigador del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana de León, Guanajuato. Es coautor de artículos como: “¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato”, publicado en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y “El acceso y el abandono de la educación básica obligatoria en México, 1990-2005. Balance demográfico de las oportunidades educativas de los jóvenes de 15 a 19 años”, publicado en la *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

**JÓVENES Y
BACHILLERATO**
se terminó de imprimir en

La composición tipográfica se realizó
con tipografía Minion Pro, diseñada por
Robert Slimbach en 1992.