

(Des)Encuentros entre jóvenes y escuela

Los jóvenes estudiantes de bachillerato de la UNAM

LUIS ANTONIO MATA ZÚÑIGA



(Des)Encuentros entre jóvenes y escuela

Los jóvenes-estudiantes de bachillerato de la UNAM

(Des)Encuentros entre jóvenes y escuela

Los jóvenes-estudiantes de bachillerato de la UNAM

LUIS ANTONIO MATA ZÚÑIGA

Prólogo de María Herlinda Suárez Zozaya



2021

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información

Nombres: Mata Zúñiga, Luis Antonio, autor. | Suárez Zozaya, Ma. Herlinda (María Herlinda), prólogo.

Título: (Des)Encuentros entre jóvenes y escuela: los jóvenes-estudiantes de bachillerato de la UNAM / Luis Antonio Mata Zúñiga; prólogo de María Herlinda Suárez Zozaya.

Descripción: Primera edición. | Ciudad Universitaria : Universidad Nacional Autónoma de México, Seminario de Investigación en Juventud, 2021. | Serie: Colección Juventud ; tomo VI. Línea nuevos aportes.

Identificadores: LIBRUNAM 2106509 | ISBN 9786073044219.

Temas: Universidad Nacional Autónoma de México -- Estudiantes -- Actitudes. | Estudiantes de educación media – Actitudes -- Ciudad de México. | Educación media superior -- Ciudad de México.

Clasificación: LCC LE7.M64.M37 | DDC 378.1981—dc23

LOS CONTENIDOS DEL LIBRO FUERON ANALIZADOS CON SOFTWARE DE SIMILITUDES POR LO QUE CUMPLEN PLENAMENTE CON LOS ESTÁNDARES CIENTÍFICOS DE INTEGRIDAD ACADÉMICA, DE IGUAL MANERA FUE SOMETIDO A UN RIGUROSO PROCESO DE DICTAMINACIÓN DOBLE CIEGO CON UN RESULTADO POSITIVO, EL CUAL GARANTIZA LA CALIDAD ACADÉMICA DEL LIBRO.

(DES)ENCUENTROS ENTRE JÓVENES Y ESCUELA: LOS JÓVENES-ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA UNAM

COLECCIÓN JUVENTUD No. VI

LÍNEA *NUEVOS APORTES*

PRIMERA EDICIÓN: 07 DE ABRIL DE 2021

ISBN VOLUMEN: 978-607-30-4421-9

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-30-0137-3

D.R.© 2021 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CIUDAD UNIVERSITARIA, AVENIDA UNIVERSIDAD 3000,

ALCALDÍA DE COYOACÁN, C. P. 045510, CIUDAD DE MÉXICO.

CORRECCIÓN ORTOGRÁFICA Y DE ESTILO: MARTHA ANGÉLICA SANTOS UGARTE

DISEÑO DE PORTADA: ROBERTO ZEPEDA ROJAS

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. QUEDA PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL, DIRECTA O INDIRECTA DEL CONTENIDO DE LA PRESENTE OBRA SIN CONTAR PREVIAMENTE CON LA AUTORIZACIÓN DE LOS EDITORES EN TÉRMINOS DE LA LEY FEDERAL DEL DERECHO DE AUTOR Y EN SU CASO DE LOS TRATADOS INTERNACIONALES APLICABLES.

PARA ARMIDA Y GRACIELA

ÍNDICE

PRÓLOGO

MARÍA HERLINDA SUÁREZ ZOZAYA13

PRESENTACIÓN.....21

MARÍA DOLORES VALLE MARTÍNEZ..... 23

VÍCTOR MANUEL GONZÁLEZ TORRES 25

INTRODUCCIÓN..... 29

I. PRECISIONES CONCEPTUALES Y LA PERSPECTIVA CONFIGURACIONISTA..... 39

SOBRE LA NOCIÓN DE (DES)ENCUENTRO..... 41

LOS (DES)ENCUENTROS Y LA DOBLE CONDICIÓN DE JOVEN Y DE ESTUDIANTE 45

LA CONDICIÓN JUVENIL 49

SER JOVEN Y SU RELACIÓN CON LA ESCUELA 51

SER ESTUDIANTE Y SU RELACIÓN CON EL BACHILLERATO..... 56

LOS ESTUDIANTES COMO JÓVENES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 59

SEGMENTACIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA EN LA ZMVM
Y LA HETEROGENEIDAD COMO REFERENTE ANALÍTICO 65

LA PERSPECTIVA CONFIGURACIONISTA. UN USO RECONSTRUCTIVO
DE LA TEORÍA PARA PENSAR LA REALIDAD EN MOVIMIENTO 73

SOBRE EL CONCEPTO DE CONFIGURACIÓN 79

SOBRE LOS CÓDIGOS CULTURALES 85

SOBRE ESTRUCTURA Y ACCIÓN 87

SOBRE LA DEFINICIÓN DE SUBJETIVIDAD EN ESTE ESTUDIO 91

SOBRE LOS SIGNIFICADOS Y SENTIDOS 96

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO 100

2. EL BACHILLERATO EN MÉXICO: MANDATOS Y CONSIGNAS	105
EL DISCURSO DE LA MODERNIDAD Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN.....	108
RECUESTO HISTÓRICO DE LAS CONSIGNAS Y MANDATOS ATRIBUIDOS AL BACHILLERATO NACIONAL.....	112
EL PROCESO DE MASIFICACIÓN: LA CONSIGNA DE SER ESTUDIANTE.....	121
LAS REFORMAS DE 1970 Y LA CONSIGNA POR LA BIVALENCIA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.....	124
LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y LA CONSIGNA POR DOTAR DE IDENTIDAD AL BACHILLERATO.....	128
LA EMS EN LA ACTUALIDAD	131
REFORMAS A LOS PLANES DE ESTUDIO DEL BACHILLERATO DE LA UNAM	136
3. EL BACHILLERATO DE LA UNAM Y SUS ESTUDIANTES	147
EL BACHILLERATO DE LA UNAM.....	149
LA ENP, ANTECEDENTE DEL BACHILLERATO EN MÉXICO.....	150
EL CCH, UNA PROPUESTA DIFERENTE	154
SEMEJANTES Y DISTINTOS. LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA UNAM	157
ALGUNOS RASGOS, CARACTERÍSTICAS Y CONDICIONES DE LOS ESTUDIANTES.....	166
4. CONFIGURACIONES DE BÚSQUEDAS Y (DES)ENCUENTROS A PARTIR DE LOS SIGNIFICADOS (RE)CONSTRUIDOS POR LOS ESTUDIANTES.....	181
EL BACHILLERATO COMO MEDIO PARA LLEGAR A LA UNIVERSIDAD.....	184
LA ESCUELA COMO MEDIO “PARA SER ALGUIEN EN LA VIDA”	195
EL BACHILLERATO COMO ESPACIO PARA LA ADQUISICIÓN DE MAYOR AUTONOMÍA Y NUEVAS RESPONSABILIDADES	202
LA ESCUELA COMO ESPACIO PARA LA VIDA JUVENIL	211
a) El espacio escolar como territorio de la vida juvenil.....	213

b) <i>Aquí todos somos iguales, pero unos somos más iguales que otros.</i> La escuela como espacio de diferenciación	219
c) La escuela como espacio de acogida	225
EL BACHILLERATO COMO ESPACIO DE FORMACIÓN	228
a) La formación escolar en la UNAM	229
b) El gusto por estudiar.....	230
c) La relación con los profesores.....	232
d) Contar con una cultura general.....	237
EL BACHILLERATO COMO ESPACIO DE INCLUSIÓN QUE RECONOCE LA DIVERSIDAD.....	241
EL BACHILLERATO COMO ESPACIO DE ENCUENTRO PARA LA FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA	245
CONCLUSIONES	255
ALGUNAS FORMAS DE ENCUENTRO	257
ALGUNAS FORMAS DE DESENCUENTRO	261
REFERENCIAS GENERALES	269
LEYES, ACUERDOS Y DECRETOS CONSULTADOS.....	287
ANEXO METODOLÓGICO	289
ESQUEMA 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA VISTO DESDE LA PERSPECTIVA CONFIGURACIONISTA.....	290
ESQUEMA 2. RECONSTRUCCIÓN DE LOS SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS AL BACHILLERATO DE LA UNAM POR SUS ESTUDIANTES.....	291
RELACIONES ENTRE CAMPOS, CONCEPTOS ORDENADORES, DIMENSIONES E INDICADORES.....	292
EJEMPLO DE UNA CONFIGURACIÓN SUBJETIVA	300
SIGNIFICADOS CLAVE	301
RESEÑA DEL TRABAJO DE CAMPO	301

<i>Encuesta a Estudiantes de Bachillerato de la UNAM 2014</i>	301
REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS.....	304
GUIONES DE ENTREVISTA.....	310
<i>Guion de entrevista a estudiantes</i>	310
<i>Guion de entrevista a profesores</i>	313
<i>Guion de entrevista a directivos</i>	316
<i>Guion de entrevista a padres de familia</i>	318
<i>Guion de observación en los planteles</i>	320
ANEXO DE TABLAS	323
TABLA A. POBLACIÓN TOTAL DE BACHILLERATO DE LA UNAM DE 1960 A 2020.....	325
TABLA B. POBLACIÓN DE PRIMER INGRESO AL BACHILLERATO DE LA UNAM POR EDAD DE 1985 A 2019.....	326
TABLA C. PRINCIPAL SOSTÉN ECONÓMICO DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA UNAM DE 1985-2019.....	327
TABLA D. POBLACIÓN DE PRIMER INGRESO AL BACHILLERATO DE LA UNAM POR ESTADO CIVIL DE 1985 A 2019	328
TABLA E. NÚMERO DE ACIERTOS PARA INGRESAR AL BACHILLERATO DE LA UNAM POR PLANTELES (AÑOS) DE 2010 A 2020.....	329

Prólogo



AUDITORIO SONIA AMELIO



En alguna época —no muy lejana— se creyó que ser estudiante de bachillerato era un privilegio, ahora ya no. Con todo y que en México persisten los rezagos en materia educativa a los jóvenes de hoy, hombres y mujeres, les ha tocado vivir en una época en la que las oportunidades de ingresar y avanzar en la escuela se han multiplicado, de manera que su nivel de escolaridad es superior al de las generaciones anteriores. Hoy en día en el país la obligatoriedad de la educación media superior pesa sobre todos y todas las jóvenes, y la condición de estudiante es una de las características que definen a la juventud idealizada. Aun así, a la fecha, la cobertura nacional de educación media superior ronda el 65% y cabe notar que el porcentaje es mayor en el caso de las jóvenes respecto al de sus congéneres varones. Por supuesto, las diferencias por entidad federativa son enormes: el indicador correspondiente a Ciudad de México es superior a 90% y, en contraste, en Michoacán no llega a 60%. Como sea, la educación media superior en México tiene carácter universal y obligatorio.

Hasta muy recientemente —cuando aparecieron las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el escenario educativo—, la prescripción de obligatoriedad del bachillerato se encontraba asociada con la asistencia física a la escuela, la cual, de antaño, ha sido concebida como espacio de acogida y de transmisión de saberes a los y las jóvenes. De hecho, el nivel educativo de la población se asocia directamente con el grado de escolarización traducido por la cantidad de tiempo, medido en grados escolares —aprobados—, que se ha asistido a la escuela, como estudiante. En el caso de la educación media superior, las y los jóvenes matriculados en este nivel de estudios han sido estudiantes por, cuando menos, poco más de 9 años: 6 de primaria, 3 de secundaria y alguna fracción en bachillerato. Es decir, que la asistencia a la escuela forma parte de su cotidianidad vivida y, en este sentido, ya experimentado diversos (des)encuentros.

En las representaciones sociales, la prescripción de seguir estudiando al terminar la secundaria se enlaza con la posibilidad de éxito futuro, pues actualmente esta promesa social pondera a quienes puedan mante-

nerse en la escuela hasta concluir una carrera profesional. Pero, aunque fuera este el motivo principal que sustenta el mandato social de obligatoriedad de la educación media superior, así como las “inversiones” que hacen las familias para que sus jóvenes sigan estudiando cuando terminan la educación secundaria, desde la subjetividad de los y las jóvenes la decisión de hacerlo no sólo está condicionada por esta causa sino también porque “buscan”, “esperan”, tener ciertas experiencias juveniles en el espacio escolar del bachillerato. De hecho, tal es el punto de partida de la obra de Luis Mata y de ahí que desde el título anuncie el tema: los (des) encuentros entre jóvenes y escuela.

Desde la mirada de Mata, el territorio escolar constituye un escenario de experiencias y tramas, netamente juveniles, articuladoras de prácticas, comportamientos, relaciones y actitudes de los y las jóvenes que resultan sustantivas en sus vidas. De esta manera, el autor deja de lado la concepción académica tradicional que considera, solamente, que la escuela forma parte del ejercicio de “violencia institucional” por medio de la cual la sociedad impone, a quienes quieran pertenecer a ella, dejar de lado o limitar los propios deseos para instituir un proyecto común: la sociedad de adultos. Así, concebida la escuela únicamente como pasaje para acceder a la adultez, las acciones de los y las estudiantes se piensan restringidas al rol de alumnos, y son leídos en virtud de la obediencia o la rebeldía frente a los mecanismos de poder y saber que despliega la institución educativa para construir al sujeto “normalizado”, dócil y domesticado.

Pero, si como lo hace Mata, se parte de la consideración de que los y las estudiantes son jóvenes que desarrollan, construyen y viven cotidianamente experiencias juveniles en el espacio escolar, entonces la escuela puede definirse como un lugar de (des)encuentros en donde despliegan recursos simbólicos, lo suficientemente ágiles y creativos que pueden hacer tambalear formas de pensar previas y estables; para construir y ensayar otras alternativas de pensamiento y acción novedosas.

A lo largo del texto, la *experiencia escolar* funciona como concepto puente que aglutina las interacciones entre las culturas sociales, representadas por la diversidad sociocultural del estudiantado y la cultura escolar. Además, conjugada con ambas aparece la cultura juvenil y, desde

PRÓLOGO

este marco, se da voz y se escucha la subjetividad y reflexividad estudiantil entendiendo, con Dubet y Martuccelli, que la experiencia escolar no es un objeto que se observe y mida desde fuera, ya que son los actores, en este caso los y las estudiantes de bachillerato de la UNAM, quienes significan la situación, elaboran jerarquías de selección y construyen imágenes de sí mismo/as y de sus acciones en la escuela. Así, a partir de las palabras de las y los propios estudiantes (y de alguna/os docentes), el autor muestra que la socialización, la cual ciertamente sucede en la escuela, resulta un proceso paradójico: por un lado, es inculcación y, por otro, se realiza en la medida en que se constituyen como sujetos capaces de maniobrarla y configurarla.

La cuestión de los (des)encuentros entre los jóvenes y la escuela ubica el tema en el campo de la llamada “socialización anticipatoria”, basada en la imaginación de “escenarios posibles”. A partir de la serie de entrevistas semiestructuradas, que dan sustento empírico a los hallazgos, se torna inteligible el hecho de que los (des)encuentros de los y las jóvenes con su escuela pueden leerse mediante un tamiz doble: tanto a partir del distanciamiento que expresan sobre las búsquedas y los significados clásicos (ser alguien en la vida, movilidad social, económica y cultural, etc.), como a partir de la remisión a los mismos, ponderando la dimensión experiencial en la configuración de nuevos significados. Bien interesante resulta la articulación de las significaciones contemporáneas y las remisiones pretéritas conocidas. Claro está que, como escribe el autor, “los significados se construyen en situaciones concretas, una forma de encuentro para algunos jóvenes puede significar un posible desencuentro para otros, y viceversa, dependiendo de sus contextos de posibilidad y situaciones particulares...” (p. 233).

Siendo este el marco de la indagación, el hecho de que el tema de investigación esté referido particularmente a estudiantes del bachillerato de la UNAM no es trivial ya que, en términos de anclaje de las representaciones sociales, en México esta institución aparece como imagen idealizada de “la mejor universidad pública” y sus estudiantes de bachillerato encarnan a los y las “suertudo/as” —más que “privilegiados”, que es la palabra que utiliza el autor para interpretar lo encontrado— que, en su

momento, podrán hacer uso del “pase reglamentado” para acceder al nivel licenciatura en la UNAM, sin tener que presentar el temido examen de admisión mediante el cual sólo pocos aspirantes son admitidos. Cabe decir que esta representación social de la UNAM y de sus estudiantes de bachillerato no es puro reflejo interior de algo exterior, sino que trae consigo un magma de sentidos históricamente producidos y que es justo en esta ligazón en donde se produce el proceso de anclaje.

En general, el desencuentro entre estudiantes del bachillerato de la UNAM y la escuela se presenta vinculado con la selectividad interna que existe en la universidad y que se encuentra vinculada con la segmentación institucional y la estratificación social. Esta realidad institucional hace que la estructura que cobija este nivel educativo esté integrada por planteles de calidades, prestigios, historias, culturas y recursos distintos que se corresponden con la desigualdad social. Los subsistemas (Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades), turnos (matutino y vespertino) y planteles (9 preparatorias y 5 CCH) no tienen la misma reputación y estos factores se postulan como condicionantes importantes en el proceso de significación que hacen los y las estudiantes de la experiencia escolar y juvenil en el bachillerato UNAM.

En todo caso, la investigación en la que se sustenta el contenido del libro demuestra que la selección articulada con la segmentación institucional —indicativa de las lamentables inequidades existentes en el país y que operan incluso dentro de la UNAM— deja huella en la cotidianidad estudiantil y juvenil de la vida de esto/as estudiantes. De manera persistente, deja ver subjetividades que acusan desencuentros con el escenario educativo al que fueron asignados y que no eligieron. Los desencuentros tiñen la cotidianeidad escolar de significaciones conflictivas, principalmente entre estudiantes y docentes; pero también entre estudiantes y directivos. Es importante decir que, con todo y que Mata interpreta que, en general, los y las estudiantes encuentran al bachillerato UNAM como “el lugar adecuado para estar”, la apelación subjetiva de estar ubicado/a en un lugar no deseado refiere a un proceso de construcción de sí mismo que hoy es frecuente entre jóvenes mexicano/as; no sólo entre los y las bachilleres unamitas asignados a un plantel o turno que no es el de su preferencia.

PRÓLOGO

Lo relatado en el libro da cuenta de que las experiencias concretas de vario/as estudiantes acusan insuficiencia, insatisfacción o desencuentro respecto al pensar tradicional, del acervo de búsquedas y experiencias pasadas, y de expectativas con las que ellos y ellas llegaron al bachillerato. Sin embargo, las experiencias concretas y las interpretaciones narradas informan que para los y las estudiantes del bachillerato de la UNAM acudir a la escuela representa una vivencia significativa. Los sentidos otorgados a esta acción revelan que, constituidos como sujetos en su paso por la escuela, muchos y muchas construyen esperanzas de posibilidad.

Es importante destacar que la escuela a la que hace referencia este libro, la escuela tradicional, asociada con la asistencia física a un edificio en el cual se imparten clases en aulas limitadas por cuatro paredes en donde se reúne a jóvenes de la misma edad, sentados en bancas dispuestas en serie, está por desaparecer. El discurso educativo basado en la igualdad de los estudiantes dentro del aula, concebido a partir de la idea de que el sistema educativo está destinado, en lo esencial, a la construcción del “nosotros común” basado en la formación de ciudadanos ya no es sostenible. Así como Nietzsche utilizó la alegoría “Dios ha muerto” para referirse al creciente ateísmo que surgió durante el siglo XVIII, con el nacimiento de la Ilustración, ahora podríamos anunciar que “la escuela ha muerto”, aludiendo al modelo clásico antes reseñado, el cual por cierto se implantó justamente a partir de los valores y visión del mundo de ese movimiento cultural e intelectual.

Actualmente, la realidad demanda dejar atrás la escuela tradicional e incorporar modalidades remotas y de interacción virtual en los procesos educativos. La velocidad de incorporación de las TIC en los entornos educativos ya era vertiginosa antes de la pandemia producida por el COVID-19, y las medidas de distanciamiento social tomadas para evitar contagios la han incrementado. Ya hace más de un año que estudiantes y docentes estamos conectados por computadoras y plataformas digitales para continuar con las actividades de enseñanza-aprendizaje. En este nuevo escenario educativo ya proliferan experiencias antes desconocidas, y es necesario comprender cómo las están significando los y las estudiantes, y cuáles son sus expectativas y (des)encuentros con “la nueva” escuela que hoy está en ciernes.

El contexto de emergencia sanitaria, de encierro domiciliario y crisis socioeconómica han tenido consecuencias en la *psiquis* de los y las estudiantes: estrés, ansiedad, desorganización, inseguridad, incertidumbre, confusión, miedo y sentimientos de vulnerabilidad. Depende de condiciones subjetivas y personales que esta situación desborde la capacidad de afrontamiento del sujeto o pueda reorganizarse y adaptarse a lo que viene. Para alguno/as sujetos lo sucedido tendrá carácter traumático y para otros no, debido a sus recursos, sus vivencias y su contexto, sus valores y posibilidades, sus deseos, dificultades y limitantes. Sin perder de vista lo precedente, es menester preguntarnos acerca de los efectos de la tecnología en los procesos de constitución subjetiva, ya que los y las hoy estudiantes de bachillerato son nativos digitales que poseen ciertas lógicas de pensamiento y relación diversas a las nuestras, que somos docentes.

Escuchar las experiencias de los y las estudiantes con “la nueva escuela” sea tal vez la más importante tarea que tenemos los y las docentes. Desde ahora, pero aún más cuando se reabra la escuela, que ya no será la misma, es momento de atender nuevos y distintos relatos, subjetividades y des(encuentros) entre estudiantes y escuela. Por lo pronto, Luis Mata, con su trabajo, nos lega una propuesta metodológica para escucharlos y también nos deja un punto de partida para comprender como estaban las cosas entre estudiantes y escuela antes de que la crisis causada por la COVID-19 fortaleciera el mandato que exige que los procesos educativos estén mediados por tecnologías y sucedan en un espacio virtual.

Presentación





“AMOR, ORDEN Y PROGRESO”

MARÍA DOLORES VALLE MARTÍNEZ
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

El bachillerato en México constituye el espacio escolar de convergencia de un importante número de jóvenes que, durante este periodo educativo, toman decisiones cruciales para su vida. A pesar de la trascendencia en la vida de las y los estudiantes en esta etapa, la investigación que da cuenta de ello es limitada. Es poco frecuente que se realicen estudios que se adentren en su complejidad, en las diversas aristas que presenta, en las inquietudes que manifiestan las y los actores centrales de este nivel, próximos a incorporarse a la vida ciudadana en México.

Por ello, para la Escuela Nacional Preparatoria esta obra ofrece la oportunidad de escuchar, en las voces de su comunidad estudiantil, sus inquietudes, percepciones, cultura y concepciones, a través de la visión experta del Seminario de Investigación en Juventud. Un acercamiento cuya finalidad principal es comprender los encuentros y desencuentros juveniles con su entorno escolar, en el que confluyen factores personales, sociales, geográficos y relacionales que dan lugar a experiencias de vida compartidas, en el que puede percibirse la identidad universitaria que comparte el estudiantado de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades, a pesar de las diferencias existentes entre ambos subsistemas. Y en el que pueden apreciarse también otras configuraciones, producto de la heterogeneidad de las y los jóvenes estudiantes, que indudablemente marcan sus visiones del mundo, sus formas de relacionarse o el nivel de gestión que desarrollan.

A través de este estudio podemos identificar los distintos significados que las y los jóvenes estudiantes otorgan a su relación con nuestro bachillerato y acercarnos a sus búsquedas, que entrañan ideales muy válidos, aunque no siempre soportados en un trabajo sobre sí mismos que los coloque en las rutas para concretar lo que anhelan. Esas búsquedas confirman que es un acierto vincularlos con expresiones culturales, artísticas y deportivas, a través de los cuales la escuela se fortalece como un

espacio que los cobija y, en el cual, la vida juvenil se expande y conlleva múltiples posibilidades para ser, reflexionar, convivir y decidir.

Por otro lado, sus (des)encuentros nos colocan ante diferentes retos entre los que destaca ofrecer una formación ciudadana en las aulas y más allá de ellas, que impulse la participación y fortalezca el encuentro, la escucha, el diálogo y el común acuerdo. Asimismo, se hace evidente la urgencia de fomentar la identidad de las alumnas y alumnos como integrantes del bachillerato universitario, con procesos formativos que incluyan espacios para la reflexión, en los que se encuentren consigo mismos en aquello que aprenden.

Es necesario señalar, en este sentido, que la Escuela Nacional Preparatoria transita, a partir de 2016, por un importante proceso dinámico, en correspondencia con un mundo que se transforma. Es así que en los últimos años se han dado pasos importantes como: 1) La actualización de sus programas de estudio, que ubican a las y los estudiantes en el centro del proceso educativo, y a las disciplinas como medios para contribuir a una formación integral, propedéutica y ciudadana; 2) La consecuente formación docente, de carácter integral (didáctica, psicopedagógica, tecnológica digital y disciplinar) para promover la enseñanza y el aprendizaje situados, significativos, acordes con los retos contemporáneos y con los rasgos de las y los jóvenes; 3) El fomento de la investigación en el aula, por parte de las y los especialistas preparatorianos: sus propios docentes. 4) La atención a las cuestiones de género y prevención de violencias, con acciones previstas para toda la comunidad, a través del Programa Institucional “Por una Escuela Nacional Preparatoria libre de violencias”, en colaboración con el Programa Universitario de Derechos Humanos (PUDH); 5) El desarrollo colegiado de Aulas Virtuales Institucionales, para cada asignatura del Plan de estudios, como herramienta a disposición de las y los docentes; 6) La implementación de actividades cocurriculares y extracurriculares innovadoras, que impulsen las habilidades, actitudes y valores del estudiantado.

Ante los retos que plantean los encuentros y desencuentros aquí abordados, el bachillerato universitario preparatorio asume el compromiso de una escucha activa que cierre brechas, atienda inquietudes y convoque a su comunidad a asumirse como copartícipes de la construcción del espacio escolar que anhelan.

“A LA ESCUELA VAS A ESTUDIAR”

VÍCTOR MANUEL GONZÁLEZ TORRES
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

La evolución filológica es asombrosa. Los ríos de significado que va trazando a través del tiempo, y sus respectivos afluentes, suelen sorprendernos. Son vericuetos plenos de contexto histórico, encapsulados en una sola expresión. Esas formaciones se generan, desde luego, por arbitrio de los hablantes, cuando éstos hacen uso cotidiano de cada término disponible en su idioma para designar una cosa, un concepto, una realidad o un pedazo de ella.

Un ejemplo de esta metamorfosis imperceptible es la palabra griega “skhole”, que pasó al latín como “schola” y terminó adhiriéndose al español, muchos siglos después, como “escuela”. Es curioso que la connotación original de “escuela” designara un espacio y un momento relajado, de ocio, y que luego ese significado tomara otro rumbo mientras se instalaba en otras lenguas, como en el inglés “school” y en el francés “école”.

Así, de implicar tranquilidad y tiempo libre, “escuela” pasó a designar “aquello que merece la pena hacerse”, luego se transformó en sinónimo de “estudio” y, extendiendo su rango significativo, terminó por definir un lugar: el “centro de estudios”.

Pero ¿“centro de estudios” es un significado completo, justo, suficiente para designar un sitio en donde confluyen personas con distintos temperamentos, aptitudes, propósitos, orígenes sociales? Es decir, ¿“escuela” es única y exclusivamente “escuela” o sus características provocan que su significado sea en realidad una suma de ellos?

Porque es cierto, “escuela” es, ante todo, un “centro de estudios”, un lugar en donde se imparte y se adquiere conocimiento, donde se fragua el saber a través de un sistema milenario formado entre profesor y alumno. Pero, tras el primer velo de significado, “escuela” también es un sitio de convivencia, de relación entre pares, de tejido colectivo. Es, se ha dicho, un “segundo hogar”, un lugar de adquisición no sólo de datos académicos, de habilidades particulares o de capacidades para la reflexión.

Es una especie de capullo de maduración personal y social. Incluso, para muchas personas representa, por qué no decirlo, un refugio. Es un espacio social –y transitorio para los estudiantes–, en donde se crea una dinámica de interrelación comunitaria, a través del cumplimiento –o incumplimiento– de reglas, acciones, tareas, roles, actitudes, rituales, normas tácitas o implícitas. Así, bajo esta perspectiva, podemos establecer una primera conclusión: “escuela” no es de manera exclusiva un “centro de estudios”.

Ahí, en el múltiple significado de “escuela” en relación con los alumnos que la habitan colectivamente, es en donde Luis Antonio Mata Zúñiga concentra su atención y aguda capacidad de análisis para tomar a los jóvenes como sujetos de estudio. O, para decirlo en sus términos, “observar a la escuela como un territorio de la vida juvenil, en donde los estudiantes construyen significados en contextos situados”.

El resultado de esas observaciones está condensado en este libro, que arrancó su andadura como una tesis de doctorado: *(Des)Encuentros entre jóvenes y escuela. Los jóvenes-estudiantes de bachillerato de la UNAM*.

Al respecto de su publicación y aportaciones, podemos decir que muchos y muy valiosos han sido los estudios enfocados a las problemáticas juveniles en México. A través de los resultados de estas investigaciones se han creado políticas específicas para ese sector de la población o se han planteado posibles soluciones a determinadas problemáticas. Pero, no obstante, la existencia y pertinencia de esas pesquisas profesionales y multidisciplinarias, el estudio de Mata Zúñiga es precursor, pues se enfoca en analizar la relación “jóvenes-estudiantes y escuela”, abordándola sin marginar “la doble identidad de los primeros”.

El propio autor señala que muchos especialistas han investigado a profundidad algunas temáticas tales como “indicadores de cobertura, rezago, exclusión, abandono y reprobación”. Asimismo, abundan los estudios sobre la composición social de los estudiantes. Sin embargo, el autor sostiene, “en la mayoría de estas aproximaciones se observa a los jóvenes sólo como matrícula; es decir, desde una concepción que pretende homogeneizarlos y reproduce estereotipos que invisibilizan su diversidad sociocultural y experiencias escolares. Reiteradamente consideran al sujeto que asiste a la escuela como estudiante y no cómo joven-estudiante”.

PRESENTACIÓN

Y en esa construcción ambivalente es en donde esta investigación potencializa su valor, pues cada alumno enfrenta, a su manera, el hecho “de ser, de estar y de hacer en el mundo” donde, desde luego, la escuela forma parte de ese ser, estar y hacer.

Desmenuzado este punto, Mata Zúñiga dirige luego su enfoque al bachillerato, un nivel al que suele achacársele “la insuficiente preparación de sus egresados, lo anacrónico de sus planes curriculares y métodos de enseñanza-aprendizaje y lo infructuoso que resulta como medio para ingresar al mundo laboral”. Ante ello, el propio autor considera que el problema más grave, quizá, “sea que la escuela, en general, está cada vez más limitada para brindar a los jóvenes una visión optimista de futuro”.

No obstante todo lo anterior, la escuela pervive como concepto y como realidad. Sigue considerándose el sitio donde los jóvenes adquieren herramientas educativas para descifrar, en el presente, su porvenir profesional, muchas veces percibido con incertidumbre, acaso con pesimismo y, sí, con temor.

Y precisamente ahí Mata encuentra y analiza otro punto clave: “las oportunidades de acceso, las aspiraciones educativas y laborales, así como la valoración de la asistencia a la escuela como mitigador del riesgo social, son factores relevantes de los (des)encuentros en la relación jóvenes-estudiantes y escuela”. Atender esa ecuación en su contexto ayudará a comprender su gran complejidad y entender el mecanismo que, a lo largo del tiempo, ha producido “significados, sentidos e interpretaciones sobre la escuela por parte de actores heterogéneos en contextos socioculturales y educativos distintos”

Este libro, pues, se concentra en la realidad del bachillerato mexicano, “profundamente marcada por la segmentación institucional y la desigualdad social”. Y más específicamente, esta investigación se enfoca en los jóvenes-estudiantes del bachillerato de la UNAM, un espacio escolar que no es homogéneo ni está unificado; es más bien lo que ha sido desde su origen: un gran crisol social de complejo y sofisticado funcionamiento diario.

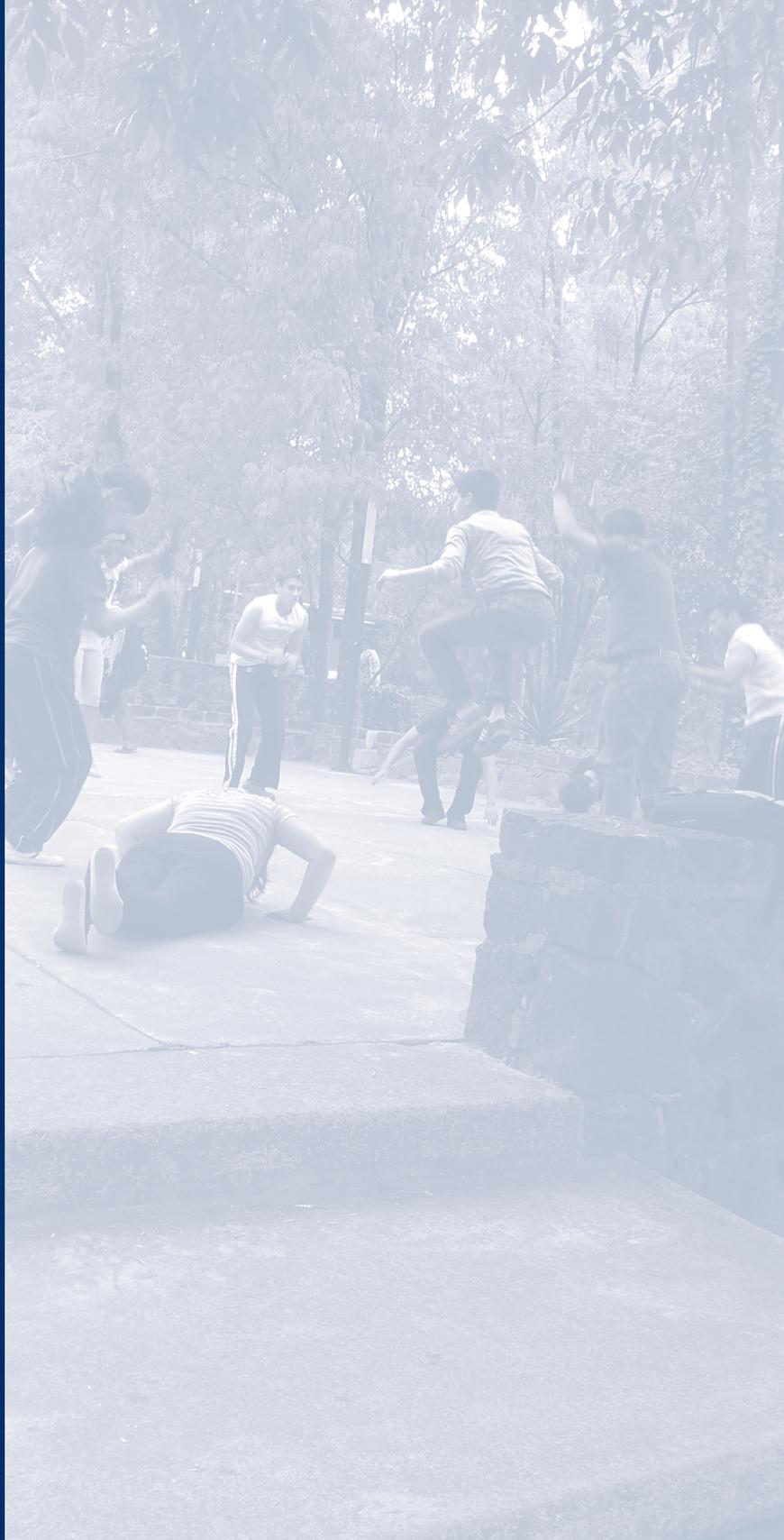
Así, la mayor parte de los jóvenes contempla su centro escolar “como su segunda casa”, territorio extendido visto “como un lugar privilegiado para hacer amigos, intercambiar temas de interés, definir gustos, estéticas,

consumos, expresiones culturales, experiencias y construir identidades”. Sin embargo, dice el autor, “ser joven y no asistir a la escuela” restringe el derecho a formarse, pero ser joven y sí asistir a la escuela “para conseguir un futuro mejor, no necesariamente corresponde a un eslabonamiento seguro del que pueda asirse la mayoría”.

En (Des)Encuentros entre jóvenes y escuela. Los jóvenes-estudiantes de bachillerato de la UNAM tenemos no sólo un estudio pionero y, por consecuencia, revelador. Quienes nos dedicamos a la formación académica de jóvenes que asisten a una escuela también tenemos herramientas para tomar decisiones al respecto de nuestra misión educativa. Después de la lectura de esta magnífica investigación me queda clara la argucia que vive cómodamente instalada en la frase típica “a la escuela vas a estudiar”. No, a la escuela también se va a ser, a estar y a hacer. Se va a vivir, a coexistir, a madurar.

Introducción





¿Qué significados atribuyen a la escuela las y los estudiantes de bachillerato de la UNAM? ¿Cómo se configuran tales significados? Si bien es cierto que la investigación educativa ha trabajado la relación estudiantes y escuela, ésta resulta escasa y, en menor medida, se ha estudiado a los estudiantes como jóvenes. Partir desde esta perspectiva permite formular preguntas tales como: ¿qué (des)encuentros y nuevas significaciones se construyen en estos jóvenes a partir de las significaciones prescritas socialmente y el prestigio de ser estudiante de este bachillerato universitario? Y ¿cómo operan, articulan y vinculan la segmentación institucional y la heterogeneidad estudiantil en la configuración de significados, búsquedas y (des)encuentros de los jóvenes-estudiantes con la escuela?

La relación jóvenes-estudiantes y escuela ha sido abordada dejando de lado la doble identidad de los primeros. Proliferan, en consecuencia, las investigaciones que presentan indicadores de cobertura, rezago, exclusión, abandono y reprobación. También existe literatura importante en cuanto a la composición social de los estudiantes, por mencionar algunas líneas de trabajo. Sin embargo, en la mayoría de estas aproximaciones se observa a los jóvenes como matrícula; es decir, desde una concepción que pretende homogeneizarlos y reproduce estereotipos que invisibilizan su diversidad sociocultural y experiencias escolares. Reiteradamente consideran al sujeto que asiste a la escuela como estudiante y no como joven-estudiante. Esto desestima las significaciones y construcciones de sentido asociadas con la experiencia de ser joven y de asistir a la escuela en ese momento de sus vidas.

Por su parte, en los estudios sobre juventud ha habido cierta preferencia por investigar a los jóvenes “extraordinarios”, a los “marginales”, y no así a los jóvenes-estudiantes. En esta disciplina de conocimiento hay una variedad de textos que indagan sobre las tribus urbanas o las llamadas subculturas juveniles, los jóvenes en situación de calle, los vínculos de la juventud con la violencia, los jóvenes y la drogadicción, jóvenes y migración, etcétera. Y aunque la investigación sobre los estudiantes también ha sido tema de interés por parte de los juvenólogos, en realidad han sido poco analizados como sujetos jóvenes en su especificidad.

Por ello, este libro analiza la atribución de significados a la escuela por parte de los jóvenes-estudiantes de bachillerato de la UNAM, a fin de contribuir en el desarrollo de una línea de investigación necesaria y prometedora en los estudios de juventud y de la investigación educativa. Mi objetivo general es comprender estos significados al tiempo que identificar configuraciones de búsquedas, encuentros, desencuentros y re-significaciones. Además, busco identificar los códigos culturales que están en juego entre estructuras-subjetividades-acciones para los estudiantes de bachillerato de la UNAM, en el marco de su condición juvenil y de las situaciones concretas que experimentan.

Cuando hablo de “los jóvenes” y “los estudiantes” lo hago en un sentido *neutro*, es decir, considero tanto a mujeres como a varones. En todo momento he tenido presente las diferencias de género y, siempre que fue necesario, realicé las precisiones pertinentes. Soy consciente de que nuestro idioma continúa en constante evolución y de que lo que no se nombra se invisibiliza. También, desde luego, de que no hay verdadera *neutralidad* en lo *neutro*. Sin embargo, se trata de una investigación extensa y, para aligerar la lectura, he optado por simplificar la redacción. Esto no quiere decir que omita a uno de los géneros; al contrario, a lo largo del estudio busco visibilizar las particularidades a las que se enfrentan las mujeres, justamente en función de su sexo y género.

El primer antecedente de esta investigación data de 2013, cuando se llevó a cabo el Seminario de Intercambio en Educación Media Superior, convocado por dos instituciones de la UNAM: el Seminario de Investigación en Juventud y el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. En ocasión del Seminario los ponentes expusieron, entre otros temas, acercamientos metodológicos y analíticos para examinar el espacio escolar, las interacciones entre los estudiantes y las expectativas asociadas a los estudios de bachillerato, e identificaron algunos significados que los estudiantes dan a sus experiencias en la escuela.

Un aporte relevante fue el de María Elsa Guerrero Salinas y María Irene Guerra Ramírez, quienes subrayaron que la escuela constituye una institución educativa y, también, un lugar de *vida juvenil*. Este aspecto, desarrollado ampliamente en sus investigaciones (Guerra Ra-

INTRODUCCIÓN

mírez, 1998, 2000; Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, 2004; Guerrero Salinas, 1998, 2000), considera a la escuela no sólo como un espacio al que asisten los jóvenes en calidad de estudiantes, sino también como un territorio en el cual despliegan y viven “su juventud”. En otras palabras: los estudiantes no dejan de ser jóvenes por el hecho de estar en la escuela. Esto último suele colocarse en segundo orden desde la óptica institucional, mas no así por los jóvenes-estudiantes en su día a día: ellos acumulan experiencias y construyen subjetividades en la escuela, sin que éstas sean necesariamente escolares.

Desde este punto de partida, busco reconocer a la escuela como un territorio de la vida juvenil, en donde los estudiantes construyen significados en contextos situados. Así, problematizo la relación entre jóvenes-estudiantes y escuela desde una perspectiva distinta. Como común denominador está la idea de que éstos deben ir a la escuela para formarse y prepararse para el futuro, sustentada social y culturalmente en un conjunto de ordenamientos y discursos prescriptivos, desde los cuales la sociedad establece qué deben hacer y cómo deben pensar los jóvenes a cierta edad. Tales ordenamientos y discursos son encarados de distinta forma por los estudiantes desde su *condición juvenil* y desde su constitución social como individuos, lo que trae consigo significaciones e interacciones dinámicas que se configuran en formas particulares de ser, de estar y de hacer en el mundo, y en la escuela. Este libro analiza dichas formas a manera de encuentros y desencuentros, definidos mediante la configuración de determinadas estructuras, subjetividades y acciones que intervienen en la experiencia subjetiva y social de jóvenes heterogéneos, situados como estudiantes en espacios escolares diferenciados.

A propósito de los problemas en el vínculo jóvenes-estudiantes y escuela, algunos especialistas consideran que en México existe un creciente malestar social frente al bachillerato nacional (Weiss, 2012a), lo que explicaría, entre otras cosas, los graves problemas de absorción que hay en algunas regiones y el bajo rendimiento académico de los estudiantes, a quienes se les acusa de tener poco interés, de abandono y desafiación institucional. Al bachillerato se le reprocha la insuficiente preparación de sus egresados, lo anacrónico de sus planes curriculares

y métodos de enseñanza-aprendizaje, y lo infructuoso que resulta como medio para ingresar al mundo laboral (Suárez Zozaya, 2010). Posiblemente, el problema más grave sea que la escuela, en general, está cada vez más limitada para brindar a los jóvenes una visión optimista de futuro.

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

En este orden de ideas, abordo el problema desde la sociología como disciplina de conocimiento y, con una perspectiva relacional, articulo otros estudios de la *investigación educativa* y de los *estudios en juventud*. El concepto *condición juvenil* (Reguillo, 2010) constituye un instrumento teórico central para organizar una *zona de contacto* (Sandoval García, 2009) entre ambas visiones. Este concepto pone énfasis en la juventud como una construcción sociocultural, históricamente definida; permite entender que el “ser joven” no queda agotado frente a los discursos, *consignas* y *mandatos sociales* que lo impactan desde el mundo adulto, sino que los jóvenes tienen *capacidad de agencia*; es decir, que a través de sus acciones y decisiones cuentan con la aptitud de orientar sus vidas e incidir sobre los ordenamientos estructurales. El futuro está en construcción y depende de la acción viable de los individuos y de las decisiones que tomen para diseñarlo. Recupero, entonces, la condición juvenil como concepto ordenador desde la posibilidad de disputar el presente como lo dado, por parte de los jóvenes como actores sociales de su tiempo.

Me sitúo, pues, en una epistemología crítica que parte de una perspectiva no sistémica, sino configuracional (De la Garza Toledo, 2001a). Esto implica un tratamiento de las variables en donde se incluyan relacio-

INTRODUCCIÓN

nes fuertes (causales) junto con débiles (del sentido común, percepciones, reglas entre actores, etcétera), además de estar abierta a la aparición de la contradicción en los casos observados. Esta perspectiva de conocimiento mira a la realidad en movimiento y acopla, de manera dialéctica, estructuras, subjetividades y acciones en situaciones concretas.

Al reconocer que los (des)encuentros se dan en contextos situados históricamente, me he obligado a estudiarlos desde la realidad específica del bachillerato mexicano, la cual está profundamente marcada por la segmentación institucional y la desigualdad social, por lo que también analizo la heterogeneidad y fragmentación del sistema escolar. En aras de la concreción y la especificidad, este libro se restringe a investigar a los jóvenes-estudiantes matriculados en el bachillerato de la UNAM.

Cabe subrayar que la Universidad Nacional no representa un conjunto social unificado, sino que se caracteriza por tener un alto grado de segmentación institucional. Existen diferencias importantes por subsistema, plantel y turno, de tal manera que ser estudiante de este bachillerato universitario no conlleva, necesariamente, compartir prácticas, percepciones, experiencias, formas de pensar o adscripciones identitarias juveniles o estudiantiles. Al interior de cada uno de los planteles tampoco ocurren esas coincidencias. Las prácticas y los códigos diferenciados se corresponden con las desigualdades sociales derivadas, entre otras causas, de los orígenes sociales, antecedentes escolares y atributos específicos de la persona. Por lo tanto, “se ha de considerar que a desiguales condiciones de partida y a modelos de bachillerato disímiles, corresponden distintas miradas, de modo que el significado atribuido varía según el perfil subjetivo del estudiante” (Mancera Cardós, 2013, p. 48).

Con base en lo anterior y, a partir de una perspectiva configuracionista que enfatiza el estudio de los vínculos de los sujetos con las estructuras y de éstas con las significaciones e interacciones, utilizo conceptos clave como *condición juvenil*, desde el cual me apoyo para conocer los posibles *encuentros* y *desencuentros* de la relación jóvenes-estudiantes y escuela. Asimismo, identifiqué la *heterogeneidad* de los sujetos y su *segmentación institucional* que conforman sus *experiencias escolares*.

En términos metodológicos, este libro subraya los aspectos relacionales, lo cual exige concebir la realidad en movimiento e identificar zonas de contacto: entre disciplinas de conocimiento, identidades, estructuralidades y subjetividades, prácticas y experiencias, tiempos, espacialidades, etcétera. Las variaciones son recuperadas desde “lo analítico” en la interpretación general sobre lo investigado y descrito, para construir teórica y analíticamente más allá del modelo abstracto desde el cual se partió inicialmente en la investigación. Esto permite abrirse a lo inesperado como parte del proceso de conocimiento. En consecuencia, no se verifican las configuraciones resultantes, sino que se fueron construyendo en un proceso constante de desarticulación y articulación para explicar y comprender las atribuciones de significados sobre la escuela por parte de los jóvenes-estudiantes del bachillerato de la UNAM.

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

Este libro se divide en cuatro capítulos. En el primero se da cuenta de los principales conceptos de la investigación. A continuación, se desarrolla la perspectiva de la doble condición de los sujetos, en donde además de abordarlos como estudiantes que se encuentran en la escuela, se incluye a la condición juvenil como categoría analítica. Para comprender la atribución de significados por parte de los sujetos en situaciones concretas, se parte de la perspectiva de las configuraciones como una exigencia metodológica capaz de identificar e interpretar los códigos culturales presentes entre los sujetos.

INTRODUCCIÓN

En el capítulo 2 se revisa la historia del bachillerato nacional a través de los mandatos legales que lo han constituido, y las principales consignas sociales asociadas a éste en el tiempo. Con el registro histórico del bachillerato como recurso analítico se recuperan las lógicas, tensiones y orientaciones sociales y políticas que han incidido en el presente de esta institución; se explora si alguno de dichos mandatos permanece, para identificar si influye en las significaciones que los jóvenes-estudiantes del bachillerato de la UNAM atribuyen a la escuela y a sus estudios.

En el capítulo 3 se expone la tradición del bachillerato de la UNAM y las diferencias que comportan los dos subsistemas que lo integran. Por medio de los resultados arrojados por la EEBUNAM-2014 y otros datos oficiales; se presentan algunos rasgos y características particulares que dan cuenta de la composición social de sus estudiantes. Derivado del análisis descriptivo de la información estadística; y se sintetizan algunos hallazgos que permiten establecer las semejanzas y diferencias entre los estudiantes.

Finalmente, en el capítulo 4 se analizan las entrevistas realizadas a los estudiantes en los diferentes planteles de este bachillerato, a fin de identificar códigos culturales y comprender las atribuciones de significado que se le brindan a la escuela, al tiempo que se destacan las articulaciones entre estructuras, subjetividades y acciones en los distintos contextos de los entrevistados.

Antes de dar inicio, debo mencionar que este libro se deriva de mi tesis de doctorado, por lo que me gustaría agradecer a quien fuera mi tutora, la doctora María Herlinda Suárez Zozaya, y al comité tutor conformado por las doctoras Susana García Salord y María Elsa Guerrero Salinas, y los doctores Juan Fidel Zorrilla Alcalá y Alejandro Canales Sánchez.

Agradezco, en particular, al Seminario de Investigación en Juventud de la UNAM, quien a través del proyecto “Condiciones de vida, subjetividades, experiencias y expectativas de los estudiantes de Educación Media Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México” hizo posible el desarrollo de esta investigación mediante diversos esfuerzos institucionales. Además, también quiero agradecer al Grupo de investigación “Aspiraciones de jóvenes universitarios en contextos de desigualdad”, coordinado por la doctora Lorenza Villa Lever, en donde he podido conti-

nuar desarrollando mi investigación sobre jóvenes-estudiantes y escuela; al doctor Enrique de la Garza Toledo, por haberme dado la oportunidad de asistir al curso “Metodología Configuracionista para la Investigación en Ciencias Sociales”; y a todas aquellas personas que apoyaron esta investigación desde que inició.

Gracias, también, a los estudiantes, profesores, directivos y padres de familia de los planteles de la ENP y del CCH que me permitieron entrevistarlos, conversar y compartir con ellos un sinfín de experiencias y recuerdos.

1 Precisiones conceptuales y la perspectiva configuracionista





El desarrollo conceptual que expongo a continuación no corresponde propiamente a un marco teórico. Se trata, más bien, de varias reflexiones sobre el objeto de estudio; sobre el tratamiento de los jóvenes-estudiantes en su doble condición; sobre las herramientas analíticas; y sobre el planteamiento y la estrategia metodológica elegidas. Mi propósito es comprender cómo significan la escuela y sus estudios de bachillerato los estudiantes de la UNAM, e identificar sus (des)encuentros.

SOBRE LA NOCIÓN DE (DES)ENCUENTRO

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

Si la noción de encuentro hace referencia a diferentes búsquedas, es preciso preguntarse ¿qué se busca?, ¿cómo se encuentra lo buscado?, ¿desde qué condiciones y espacios de posibilidad se busca?, y ¿qué pasa con aquellos que no encuentran lo buscado? O bien, que sus búsquedas son otras. El desencuentro correspondería, entonces, a las aspiraciones (Appadurai, 2004) no cumplidas y, de la mano de éstas, al riesgo que supone la incertidumbre del futuro y el ubicarse en el no lugar. Por ejemplo, ser un joven de entre 15 y 17 años en la Ciudad de México y no asistir a la escuela, independientemente de la disposición o rechazo del joven por asistir, supone una forma de desencuentro que pone en riesgo sus aspiraciones, debido al conjunto de prescripciones, mandatos y ordenamientos socialmente “convenidos” respecto de qué debe hacer, dónde debe estar y cómo debe comportarse un joven en ese momento de su vida.

La lectura que aquí propongo recupera la noción de *(des)encuentro* como las relaciones dinámicas entre prácticas, significados y diferentes estructuras para sujetos situados sobre determinados aspectos de su vida social, a fin de resolver búsquedas, motivaciones y aspiraciones específi-

cas. “Asistir a la escuela” respondería a por lo menos dos búsquedas distintas, pero no por ello mutuamente excluyentes. Por un lado, asistir a la escuela permite cumplir con la consigna del mundo adulto que dicta *los jóvenes deben ir a la escuela*; y, por el otro, ser estudiante y cursar el bachillerato posibilita coincidir con otros semejantes, y formar parte de una actividad generacionalmente compartida. La primera recupera el significado socialmente construido de escuela para los jóvenes, y la segunda da cuenta del bachillerato como un espacio de “vida juvenil” (Guerrero Salinas, 2000, 2006), en donde los jóvenes son capaces de apropiarlo a manera de *territorio*, movilizándolo recursos materiales y simbólicos desde los cuales entenderlo como un lugar privilegiado para hacer amigos, intercambiar temas de interés entre ellos, definir gustos, estéticas, consumos, expresiones culturales, experiencias y la construcción de sus identidades. En ambos casos, dichas búsquedas son satisfechas al estar incluidos en la escuela.

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

La lógica social que subyace en los propósitos de las búsquedas dista de ser armónica y coherente. Las prescripciones sociales heredadas de la modernidad no responden a la solidez y seguridad planteadas en el pasado: *ir a la escuela para conseguir un futuro mejor* no necesariamente corresponde a un eslabonamiento “seguro” y “eficaz” del que se pueda asir la mayoría. En general, el agotamiento de las instituciones modernas, como la escuela, es consistente con la disolución de los espacios de “acogida” (Duch, 2002) desde los cuales los individuos sean capaces de “arraigar-se” (Bauman, 2003) y, en consecuencia, desarrollar sus trayectorias sobre

marcos regulatorios de acción coherentes y más o menos confiables. En su lugar, diversos autores advierten escenarios de “riesgo” (Beck, 1999), en donde lo que prima es la incertidumbre y el monitoreo constante de las situaciones y los contextos; negociar con el riesgo y hacer apuestas a corto plazo parece expresar “la ineficiencia de las instituciones conformadas durante la era industrial para regular y determinar los comportamientos individuales” (Tiramonti, 2006, p. 369). En este escenario, los (des)encuentros se multiplican frente a la ausencia de marcos regulatorios clásicos.

No es de mi interés detenerme en el declive de las instituciones en el Estado-nación moderno. Sin embargo, al igual que Tiramonti (2006), sí me importa destacar la pérdida simbólica del valor de las instituciones modernas como articuladoras del orden social y proveedoras de sentido al conjunto de las acciones desarrolladas en sociedad. En el fondo, las relaciones entre estructuras, subjetividades y acciones están cruzadas por el debilitamiento o declive institucional, siendo éste una dimensión importante para entender los (des)encuentros entre jóvenes y escuela.

Puedo afirmar, en consecuencia, que los (des)encuentros varían dependiendo de los participantes y los contextos: para muchos jóvenes no asistir a la escuela bien podría ser considerado un desencuentro, pues no forman parte del espacio socialmente planeado para ellos. Sin embargo, para otros el dejar los estudios para trabajar, obtener mejores ingresos, casarse o migrar al norte, entre otros motivos, representa intereses que remiten a otras búsquedas. Los (des)encuentros se mantienen en movimiento, al igual que las diferentes maneras de encararlos por parte de los jóvenes. Ello da cuenta de la necesidad de analizar sus propias formas de percibir, pensar, hacer y atribuir significados.

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

pensamiento en determinados espacios sociales, para entender las interacciones, significaciones y sentidos que atribuyen los estudiantes en las configuraciones específicas en las cuales participan.

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

En suma, los encuentros dependen del sentido de sus búsquedas, de las relaciones que se entablan y de los intereses que los motivan. Desde la mirada prescriptiva, todos los desencuentros en el fondo corresponden a uno solo, dispuesto como la clausura progresiva del acceso a diferentes espacios y posiciones de interés. Este cierre tiende a agravarse dada la ausencia de marcos regulatorios viables que guíen la acción de manera más ordenada y coherente.

Pero los encuentros y desencuentros no representan sólo condiciones normativas de acceso y salida, también mantienen correspondencia con significados y aspiraciones que forman parte de la experiencia de individuos muy distintos. Si bien en el encuentro muchos obtienen lo buscado con anhelo para su desarrollo personal y la consolidación de ciertas aspiraciones o proyectos, el desencuentro no necesariamente representa una aspiración no cumplida y excluyente de manera definitiva, sino que también puede conminar al reacomodo con algo no contemplado, no buscado, o no deseado. El desencuentro puede desembocar en nuevas búsquedas y oportunidades. Se puede constituir, de hecho, en formas de resistencia. Es encarar el peso de las prescripciones sociales, como lo dado, para resignificarlo y dotarlo de nuevo contenido. Este movimiento

toma en cuenta la capacidad de agencia de los sujetos de cara a lo no deseado y al riesgo, y cómo y desde dónde se enfrentan los mandatos y consignas vigentes. En este caso, desde la condición juvenil.

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

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

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

LOS (DES)ENCUENTROS Y LA DOBLE CONDICIÓN DE JOVEN Y DE ESTUDIANTE

La frontera entre joven y estudiante es sutil, a veces inexistente. Los vínculos que se construyen entre compañeros de escuela van más allá de sus intereses estudiantiles —sin que estos últimos desaparezcan—; en sus conversaciones se hacen presentes sus problemas emocionales, gustos, estéticas y preocupaciones de todo tipo, lo que también los relaciona como jóvenes. Por medio de sus interacciones recuperan y apropian formas de expresión juveniles que van integrando a su condición de estudiantes en la escuela. Al mismo tiempo, cada una de estas formas se engarza y entran en tensión con los mandatos y consignas presentes

en la escuela. En consecuencia, las condiciones de joven y de estudiante conviven entre (des)encuentros particulares, atravesados por ciertas normatividades que se definen en situación, a partir de múltiples interacciones que construyen sus identidades, y que les permiten diferenciarse de aquellos jóvenes que no son estudiantes (Levinson, 2002).

Para comprender la atribución de significados sobre la escuela y los estudios, por parte de los jóvenes-estudiantes del bachillerato de la UNAM, es preciso conocer las definiciones de situación de estar en la escuela, en tanto espacio social en donde asumen posiciones y participan desde diversas lógicas de acción; mediadas por la doble condición de ser joven y estudiante a la vez. Estar en la escuela, y ser estudiante, no sólo es la asistencia a un espacio físico, sino también las formas como estos jóvenes recuperan su condición juvenil y hacen frente a su definición social con base en la especificidad de su bachillerato, de su plantel y de todos aquellos contextos y condiciones que den sentido a sus acciones y pensamientos. En cada contexto, “actuar como joven se lleva a cabo a través de formas de participación donde los individuos realizan integraciones diversas de los elementos culturales a los que tienen acceso, entre otros procesos, a través de formas de posicionarse o del manejo de elementos de identidad que los constituyen” (Saucedo, 2006, p. 405).

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

El bachillerato sigue siendo relevante en la vida de los jóvenes más allá de los problemas que describe este nivel escolar. Se trata del lugar de encuentro donde conviven; es donde aprenden de otros(as) y con otros(as); donde están sus amigos(as) y novios(as); donde experimentan muchas de sus primeras veces; donde van construyendo sus identidades y otros re-

ferentes simbólicos importantes generacionalmente. Pero, sobre todo, es donde más se expresa su doble condición. Es debido a la confluencia de estos y otros aspectos propios de la edad por la que atraviesan los jóvenes en la etapa del bachillerato, así como por las experiencias escolares y extraescolares que comparten en su faceta de estudiantes, que éste se torna especialmente significativo y, muchas veces, decisivo en sus vidas.

Algunos ejemplos de lo descrito anteriormente se pueden observar en la Tabla 1, que recupera datos de las tres ediciones de la Encuesta Nacional de Juventud (ENJ).

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

Recuperado de Pérez Islas y Mata (2018).

Al analizar el concepto de juventud, Taguenca (2009) destaca que ésta se construye a sí misma en la búsqueda de libertad por parte de los jóvenes, mediante las interacciones con otros —vistos como “otros significativos”—, y en negación con la cultura dominante del mundo adulto, sus instituciones y agentes. Se corresponde a la estructuración de “un mundo

de la vida cerrado en sí mismo” (p. 177), en cuyas normas, valores y estéticas los jóvenes son capaces de afirmarse a sí mismos y su propia libertad, al tiempo que también la niegan: por un lado, la afirman a través de una amplia gama de dispositivos de apropiación y resistencia que comparten contra la cultura dominante del mundo adulto; y, por otro, la niegan debido a que sus propios contenidos y expectativas también están inscritos en las normatividades y prescripciones del mundo adulto. Es, pues, una paradoja irrenunciable porque a fin de cuentas los jóvenes se convertirán en adultos.

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

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

La definición de una situación, dispuesta por un individuo o grupo, está condicionada por las experiencias acumuladas de éstos, de ahí su carácter reflexivo previo, y la manera en que los individuos o grupos

van atribuyendo significados sobre ordenamientos dinámicos que en el proceso se van constituyendo. Esto se traduce en el análisis situacional propuesto por Thomas de la siguiente forma: “Si los individuos de finen una situación como real, esa situación es real en sus consecuencias” (2005, p. 27), en tanto que la articulación entre prácticas y significados se vincula con ciertos aspectos de la vida social de los individuos, obligando a que la comprensión de sus descripciones sea igualmente situada.

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

LA CONDICIÓN JUVENIL

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

Vista de esta manera, la condición juvenil muestra cómo se construye la relación jóvenes-estudiantes y escuela derivada de las formas culturales desde las cuales los jóvenes, en su heterogeneidad, configuran significaciones en torno al bachillerato de la UNAM. Pensar a la condición juvenil en estos términos permite, además, entender las interacciones entre adultos y jóvenes, y qué construcciones de sentido y códigos culturales relativos a la escuela y al bachillerato se estarían movilizando en estos intercambios.

Se hace necesaria, entonces, una lectura de la condición juvenil como un complejo entramado que incluye la edad de los sujetos, pero que no se agota con este rasgo social. A cambio, el concepto introduce una noción relacional de las definiciones normativas y prescriptivas asociadas con la juventud, incorporando la capacidad de agencia de los jóvenes como posibilidad para resignificar los ordenamientos y discursos provenientes del mundo adulto. En este sentido, la condición juvenil implica la recuperación e interpretación de las formas culturales que involucran tanto a los sujetos individuales como a la red en la que participan, a fin de comprender cómo se configuran las definiciones normativas y prescriptivas en torno a los jóvenes y la escuela, de modo tal que dicho concepto sirva en la reconstrucción articulada de la experiencia subjetiva y social de los estudiantes de la UNAM en este estudio de caso.

Retomo nuevamente a Reguillo (2010) para afirmar que es preciso subrayar a la condición juvenil como conjunto multidimensional de formas culturales particulares, a fin de reconocer y hacer operativa analíticamente a la heterogeneidad de los sujetos jóvenes, para no universalizarlos desde la categoría nominal de “jóvenes”, o bien, la de “estudiantes de la UNAM”, desde las cuales se suelen construir estereotipos y dejar de lado las desigualdades y diferencias que experimentan individual y socialmente.

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

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

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

SER JOVEN Y SU RELACIÓN CON LA ESCUELA

En *Emilio, o de la educación*, de Jean Jacques Rousseau (2005), publicado en 1762, se encuentra la primera referencia moderna al nexo sujeto joven-escuela y, también, la primera división entre niño, adolescente y adulto. En su descripción, la adolescencia es vista como un segundo despertar a la vida, un momento irreversible de transformación interna en el que se deja de ser infante para convertirse en algo más. Es el tiempo de la intensificación de los sentidos, de emociones nuevas, de las primeras veces, de poner a prueba los límites del control y de la libertad.

Sólo en esta ocasión hago uso del término adolescente con el propósito de ser fiel a la división de Rousseau, a partir de las traducciones disponibles de su obra. En este libro más bien opto por la categoría juventud, en tanto que ésta última mantiene una fuerte atadura con las teorías que abordan el desarrollo psíquico y biológico del individuo, desplazando la unión sujeto-entorno social y cultural, misma que resulta fundamental para los fines propuestos en este trabajo.

La influencia de esta obra inaugural para los estudios de la juventud verá su diversificación en tres grandes vertientes¹: la pedagógica, en la cual Rousseau hará reconocimiento formal del derecho del niño y del adolescente a una instrucción integral, proporcionada por el Estado como parte de sus responsabilidades y atribuciones; la psicológica, donde aborda las etapas de vida y lo que refiere como la inevitable crisis que sucede en este momento; y, finalmente, la social, en donde el sujeto es separado del resguardo de su familia para ser colocado en la escuela, siendo la institución considerada como idónea para moldear, formar y agrupar a los jóvenes a fin de superar su inmadurez.

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

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

En ese marco, valdría cuestionar si las transmisiones sociales de la escuela, y específicamente en el bachillerato mexicano, estarían recuperando a la educación como un “bien público” y si se mantiene vigente la idea de jóvenes “de bien” e “integrables” como ciudadanos. Además, es interesante conocer qué significados sobre la escuela construyen los propios jóve-

¹ Para profundizar en el análisis de la influencia de esta obra en los estudios de juventud contemporáneos, está el trabajo de Pérez Islas (2008).

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

En cuanto a la vertiente social, sería preciso registrarla no tanto como moldeadora del sujeto deseable, como lo veía Rousseau, sino más bien tratar de comprender a lo juvenil como una condición en movimiento, resultado de múltiples transformaciones sociales. Esto, a fin de construir un puente que permita profundizar en la estrecha conjunción que mantienen la condición de joven y la de estudiante. Así, pues, el enfoque desde el cual parto es el sociocultural, que comprende “juventud” como una categoría teórica, de carácter relacional y sin contenido si no se la define dentro de su contexto histórico, social y cultural. A saber,

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

Desde esta perspectiva propongo un enfoque capaz de incorporar rasgos, conflictos, agenciamientos y heterogeneidad de los sujetos jóvenes-estudiantes para visibilizar las asimetrías y desigualdades que enfrentan.

En este sentido, comparto con Urteaga (2010, pp. 18-19) la concepción de la juventud como aquello que se disputa por medio de los juegos de reglas que orientan a los sujetos sobre cómo deberían conducirse en so-

ciudad (normas prescriptivas), junto con aquellas otras que los sancionan si sus acciones no encajan con los límites de lo aceptable (normas proscripivas), en el arbitrario que define la normatividad respecto de qué es ser joven en determinado contexto, y qué es la juventud.

Por todo esto, el análisis de lo juvenil, junto con el de las prácticas y las relaciones sociales que entablan, reclama ser estudiada *en sus propios términos*, como también lo consigna Urteaga (2010, *ibid.*). Con ello se subraya la necesidad de concentrar esfuerzos en el análisis de las prácticas y las reflexiones que los sujetos formulan sobre sí, sobre otros sujetos y sobre las estructuras con las cuales interactúan.

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

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

La condición juvenil refrenda, entonces, aspectos inherentes al envejecimiento biológico, pero siempre acompañado de un anverso social que precisa la condición como resultado de las negociaciones, tensiones e imposiciones sociales derivadas de preguntas tales como ¿quiénes son jóvenes?, ¿quiénes no? y ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde? y ¿con quién se puede y conviene serlo? La condición juvenil hace referencia tanto a condicio-

nes objetivas y subjetivas que advierten las dinámicas de inclusión social de sujetos concretos, quienes dan cuenta de los procesos, acontecimientos singulares y ritos que marcan los límites y las posibilidades de determinada sociedad.

No es posible, en otras palabras, hablar de una juventud universal, capaz de otorgar una definición precisa y consensuada, aunque así lo refieran las políticas públicas en materia educativa. Por el contrario, es necesario abordar a los jóvenes *en sus propios términos* para un análisis de ida y vuelta que incluya las condiciones estructurales de las que son objeto, así como la dimensión subjetiva desde la cual perciben y significan, en un proceso de actualización que los constituye como sujetos y agentes sociales; desde donde encarar determinadas búsquedas con resultados distintos.

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

Es cierto que no todas las condiciones objetivas inciden de igual forma en el actuar de los sujetos. En este libro me interesan abordar: la edad (al proporcionar una referencia generacional de los sujetos); el sexo (que establece cómo suceden las relaciones de género); la condición socioeconómica de los sujetos (para conocer su acceso a distintos bienes y servicios, materiales y simbólicos); la escolaridad de sus padres (a fin de reconocer los capitales educativos y simbólicos que se transmiten y reproducen en el hogar); y su lugar de residencia (que genera vínculos e identificaciones espaciales para los sujetos, además de anclarse como un referente cotidiano que indica, por ejemplo, las distancias entre sus hogares y los planteles a los que asisten).

A este encuadre general agrego un nuevo elemento: que la condición juvenil se refiere a posiciones en lucha por definir quién es joven y quién ha dejado de serlo en el marco de un sistema relacional y jerárquico, dividido por el conjunto de capitales² con los que cuenta cada individuo de cara a la estructura social de manera estratégica (Bourdieu, 1990).

Si se mira a la condición juvenil como el resultado de un proceso de estructuración “acordado”, desde donde se fijan límites y posibilidades de acción para los sujetos, la edad social y edad biológica se tornan complejas en la medida que su dinamismo da cabida a la producción social de individuos concretos, cuya correspondencia entre las funciones sociales pensadas para éstos son dispuestas a través de un conjunto de deberes, obligaciones, privilegios y prohibiciones que van más allá de su ubicación en un rango etario compartido, para establecerse a modo de configuraciones socioculturales múltiples, en el marco de dimensiones espaciales y temporales cambiantes.

Aquí se parte, entonces, desde una perspectiva amplia, que mira al joven como un sujeto histórico en conexión con instituciones, códigos, valores, normas, identificaciones, estilos y transmisiones socioculturales que se socializan entre contemporáneos, y también con personas de edades distintas. Ser joven no es una cuestión exclusiva de la edad y de algunos rasgos físicos característicos; ser joven es consecuencia de una condición de orden social y cultural en disputas situadas. La multiplicidad de sus expresiones da cuenta de la propia heterogeneidad del sujeto joven.

SER ESTUDIANTE Y SU RELACIÓN CON EL BACHILLERATO

La edad oficial para cursar los estudios de Educación Media Superior (EMS) en México se ubica entre los 15 y 17 años. La edad media de los estudiantes que asisten al bachillerato de la UNAM es de 16.7 años, con un rango

² El concepto de capital económico es sin duda un elemento de primer orden para entender las prácticas, la formación social y las relaciones que de éste se fundan en tanto posesión o desposesión de riquezas materiales o financieras. Bourdieu describe otros tipos de capital además del económico, que igualmente inciden en las prácticas, formaciones y relaciones sociales, y dan cuenta de contextos desiguales. Entre los principales se encuentran el cultural, el social y el simbólico. Para una revisión a detalle de los diferentes tipos de capital están los propios textos de Bourdieu (1999, 2008) y una muy puntual revisión de Giménez (1997).

que va de los 15 a los 18, sin que se observen demasiadas variaciones entre subsistemas y planteles (EEBUNAM, 2014). Por lo general, después se da paso a la educación superior o a la incorporación de los jóvenes al mercado laboral, o bien, a ambos a la vez. Esto hace de los estudiantes que cursan el tipo educativo Medio Superior un agregado estratégico para la sociedad, en tanto representan un recambio necesario para la conformación de nuevos cuadros profesionales y técnicos.

Como mencioné, ser estudiante corresponde a una forma particular de ser joven, compartida por aquellos que asisten a la escuela; diferente de la que experimentan quienes no lo hacen. Ser estudiante inscribe a los jóvenes en un agregado social peculiar en donde se comparten algunos rasgos, situaciones y problemas comunes. Pese a ello, es importante destacar que la noción nominal de estudiante siempre debe ser pensada desde lo plural, pues se trata de agrupaciones heterogéneas con tránsitos educativos y laborales distintos.

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

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

En suma, ser estudiante —y, serlo como única condición de actividad— puede ser adjetivado como privilegio de sólo algunos, al abrigar la idea de que la educación puede brindar a los jóvenes mayores oportunidades de integración y ascenso social en comparación con quienes no

asisten, o bien, con quienes asisten, pero lo hacen en opciones educativas consideradas de segundo orden, o con quienes no cuentan con las condiciones de dedicación completa a los estudios.

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

Para la presente investigación resultaron de capital importancia las siguientes condiciones: en principio, la división por subsistema del bachillerato de la UNAM, que registra efectos institucionales sobre los sujetos, a partir de las diferencias en los planes y programas de estudio. En segundo lugar, el plantel, pues cada espacio educativo tiene su propio prestigio académico, distintas tradiciones deportivas, artísticas, humanísticas, de activismo político, entre otras; además de considerar la ubicación geográfica de los planteles. Y, finalmente, el año y el turno, fundamentales para comprender valores, atributos, prácticas y ritos asociados que, a su paso, van conformando experiencias distintas.

Dichos aspectos se tomaron en cuenta para teorizar y discutir las condiciones juvenil y estudiantil de los jóvenes que asisten al bachillerato de la UNAM, en tanto aportan una serie de rasgos y datos sociales relevantes para la conceptualización de estos jóvenes-estudiantes, además de las diversas maneras de experimentar la condición social y cultural de ser joven, y de estar estudiando en un bachillerato de la UNAM.

De esta manera, llego a una de las preguntas fundamentales: *¿para qué ir a la escuela hoy?* Al respecto, Emilio Tenti (2011) ofrece una tipología que podría ayudar a comprender algunos sentidos atribuidos a la escuela por parte de los jóvenes:

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

Cabe destacar que dichas disposiciones ideales no son las únicas, ni tampoco se encuentran aleatoriamente distribuidas entre los estudiantes, sino que la articulación de éstas, su mayor o menor presencia en unos y otros jóvenes, responde a los efectos acumulados de procesos específicos y contextos situados que se estructuran en lo relativo a las prácticas y los significados descritos por sujetos heterogéneos. La doble condición de ser, al mismo tiempo, joven y estudiante de bachillerato va más allá de un mero proceso de tránsito común entre algunos jóvenes. Ahora bien, ¿cómo se ha abordado esa doble condición desde la investigación educativa en México y cuáles han sido los principales obstáculos y hallazgos en el desarrollo de esta perspectiva?

LOS ESTUDIANTES COMO JÓVENES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

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

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

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

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

Si bien es cierto que buena parte de la investigación educativa en México sobre los estudiantes no incluye una perspectiva que reconozca su condición juvenil, se ha distinguido una serie de trabajos desde la década de 1990 por seguir una línea cuyo interés está en el conocimiento de la relación que mantienen los estudiantes como jóvenes con las instituciones

educativas, así como con los actores escolares y extraescolares con quienes interactúan. Dicha línea de investigación ha procurado comprender a los jóvenes-estudiantes desde una mirada integral, con lo que ha enriquecido los estudios al respecto “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” (Weiss, 2012a).

En este esfuerzo intelectual destaca el trabajo del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV), con el proyecto “Jóvenes y bachillerato”, que estuvo a cargo de Eduardo Weiss. Son notables, también, el análisis de las prácticas y percepciones de los estudiantes de Guerra Ramírez (2007); las diferentes trayectorias y experiencias que los preparatorianos construyen en la escuela en distintos contextos (Velázquez Reyes, 2007); el vínculo entre la EMS y la incorporación de los jóvenes a los estudios superiores y/o el mercado de trabajo, a partir del estudio de sus trayectorias (Ramírez García, 2012); las concordancias de los jóvenes en el bachillerato como un espacio que divide la socialización y las actividades académicas (Ávalos Romero, 2007); entre otras investigaciones que reflexionan sobre las dimensiones de la doble condición, a través del proceso de subjetivación (Weiss, 2012b).

Guerra Ramírez y Guerrero Salinas (2004, 2012) han revisado con diligencia los sentidos que los estudiantes del CCH y del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios atribuyen al bachillerato. En esta revisión han identificado los siguientes sentidos: como medio para continuar estudios superiores; como medio de movilidad social y económica; como espacio de construcción de la vida juvenil; como espacio formativo y de preparación a la vida adulta; como exigencia social y familiar; como un desafío a la posición o valoración negativa de la familia hacia la escuela; como medio para cuestionar la condición de género, y como medio para construir autoestima.

A estos esfuerzos por vincular la perspectiva juvenil en el análisis de los estudiantes, se suman los trabajos de De Garay y Casillas Alvarado (2002), quienes desde una mirada sociológica profundizan sobre el valor de las prácticas juveniles en la educación superior como un factor sustancial para la comprensión de los procesos educativos; y cómo el

prestigio/desprestigio de universidades públicas y privadas expone la heterogeneidad de la composición social de los estudiantes a partir de situaciones desiguales, halladas en sus condiciones materiales, culturales y espaciales (De Garay, 2001).

En una lectura vinculante se encuentran trabajos como los de Gonzalo Saraví (2009, 2015), quien expone experiencias contrastantes entre jóvenes de sectores populares y de sectores privilegiados. Este análisis revela una creciente fragmentación social, donde las diferencias entre jóvenes en situaciones de vulnerabilidad y jóvenes privilegiados son cada vez más marcadas. Dichas diferencias fomentan contextos de exclusión e inclusión desigual, en los que se establecen mundos aislados —entre ellos, la escuela— donde es imposible la socialización de las experiencias entre quienes son diferentes.

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

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

A esta variedad de trabajos debo agregar aquellos que indagan acerca de los intereses y actividades que realizan los jóvenes en la EMS, y en la Educación Superior, a propósito del “ambiente escolar” como detonante u obstáculo para el desarrollo de aprendizajes significativos, en donde la institución educativa, los planes y programas de estudio, los modelos pe-

dagógicos, entre otros aspectos, resultan preponderantes para un buen aprovechamiento escolar, tomando en cuenta a los estudiantes como jóvenes (Guzmán, 1994; Guzmán y Saucedo, 2005).

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

En paralelo a estos estudios, se encuentran aquellos trabajos que analizan tanto los procesos de vida juvenil como los escolares; y cómo esta relación impacta en la manera de entender y experimentar la escuela (Guerrero Salinas, 2000, 2006; López Garcés, 2011). En esta lógica, los efectos institucionales se expresan en la “experiencia escolar”, y mantienen implicaciones no sólo en las normativas y prescripciones institucionales, sino que permiten conocer las múltiples significaciones que se entablan entre los distintos actores escolares en ese ámbito específico. En efecto, la escuela no se encuentra aislada de su entorno, pero tampoco las prácticas e interacciones que allí ocurren resultan ajenas a lo que sucede afuera.

Como plantea Elsie Rockwell, “conocer esa experiencia implica abordar el proceso escolar como un conjunto de prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo” (1995, p. 14). Es decir, la experiencia escolar se construye entre la normatividad y la interacción cotidiana. Esta línea de investigación muestra que los efectos institucionales son constitutivos de trayectorias educativas diferenciadas que, típicamente, han sido examinadas desde condiciones estructurales como el tipo de financiamiento (pública-privada) —donde destaca el trabajo de Soledad Loaeza (1984)—; las distintas modalidades en las respectivas opciones educativas; y, con mucho menor

énfasis, el año y el turno. Cárdenas Denham (2011) ha ilustrado con pertinencia algunas consideraciones sobre las escuelas de nivel básico de doble turno en México, particularmente sobre la forma en que éstas definen resultados escolares y procesos de socialización.

Los estudios que han incluido la experiencia escolar a manera de procesos de socialización han permitido una mayor comprensión de la relación joven-estudiante y su integración en sociedad. Esta perspectiva entiende a la escuela como un espacio social en el cual los sujetos construyen experiencia. Busca, por tanto, conocer cómo se construyen a ellos mismos. En palabras de Dubet y Martuccelli, la experiencia escolar se define como:

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

De esta última perspectiva me interesa, sobre todo, la noción de “proceso” respecto del problema del acceso y la absorción masificada de la matrícula que observan estos autores en Francia, quienes toman en cuenta diferentes etapas de escolaridad (primaria-secundaria-liceo) y de desarrollo (niñez-adolescencia-juventud) para evidenciar la estructuración de las diferencias entre clases altas y populares, dando cuenta, a su vez, de distintas expresiones de lo que aquí denomino como (des)encuentros. Dicho fenómeno pudiera mantener ciertos paralelismos con el caso de la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM).

Como se puede ver a partir de los estudios presentados, los contrastes en la atribución de significados realizada por los jóvenes-estudiantes son

parte de una red dinámica, en donde confluyen orígenes sociales distintos, formas simbólicas, actores y estructuras diversas que, en interacción, permiten visibilizar algunos rasgos de las poblaciones estudiantiles. En ese sentido, un aspecto relevante por desarrollar comprende la identificación y caracterización de dichos rasgos y atributos en el marco de (des) encuentros particulares.

A pesar de los aportes conseguidos por las investigaciones citadas, aún persisten espacios por explorar desde este enfoque analítico. En México ha sido poco trabajado el tema de los procesos de incorporación a la EMS, en términos de cómo, por ejemplo, el examen de asignación que se desarrolla en la ZMVM estaría incidiendo subjetivamente en las aspiraciones, autopercepciones y trayectorias de los jóvenes. Sobre eso se abunda a continuación.

SEGMENTACIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA EN LA ZMVM Y LA HETEROGENEIDAD COMO REFERENTE ANALÍTICO

El proceso de asignación escolar que, año con año, se lleva a cabo para acceder a la EMS en la ZMVM se deriva de un Concurso de Asignación diseñado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems). Se trata de un examen general de 128 preguntas, que la propia Comipems define como un dispositivo institucional de selección para la asignación de las opciones escolares disponibles, de las cuales los aspirantes pueden seleccionar hasta 20 distintas. El examen se aplica en más de 50 sedes, a las cuales acuden los aspirantes usualmente acompañados de sus familiares.

Los resultados del Concurso muestran que, de manera regular, el acceso a las instituciones públicas de más prestigio se concentra en los jóvenes provenientes de los estratos socioeconómicos altos de la ZMVM. En otras palabras: las ventajas, producto del origen social de ciertos jóvenes, se manifiestan desde antes del examen y se mantienen con cierta regularidad a lo largo de sus trayectorias educativas (Solís, 2014; Solís, Rodríguez Rocha, y Brunet, 2013), lo que a su vez evidencia un esquema sostenido de segmentación de la oferta educativa en la Zona.

En conferencia de prensa Javier Olmedo Badía, vocero de la Comipems, afirmó en 2015 que participaron en el Concurso 317,193 aspirantes. De este total, 174,279 (54.9%) se registraron para ingresar a alguno de los planteles de la UNAM, y apenas 35,469 (20.3%) consiguieron uno de los lugares disponibles para nuevo ingreso ofertados ese año. Hago referencia a los resultados de 2015 para relacionarlos con los obtenidos en la EEBUNAM-2014. Sin embargo, año con año la UNAM es la opción más demandada. En 2020, a pesar de que se trató de un año atípico debido a la contingencia sanitaria producto del Covid19, la Comipems registró una participación de 302,709 aspirantes, de los cuales 165,106 (54.5%) se registraron para ingresar a la UNAM, y sólo fueron aceptados 34,358 (20.8%). En los últimos 10 años, en promedio, sólo 18 por ciento de los aspirantes que se registraron para ingresar al bachillerato de la UNAM consiguieron un lugar (UNAM, 2021).

Al analizar la Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México en 2010 (ETEL, 2010), Patricio Solís:

observa que existe una fuerte asociación entre el estrato socioeconómico de origen y el tipo de IEMS. En la medida en que se incrementa el estrato socioeconómico aumenta la proporción de jóvenes que ingresa a la UNAM y a los bachilleratos privados generales. El porcentaje de quienes asistieron a la UNAM es más del doble en el estrato alto (20.8%) que en el muy bajo (9.6%), y la asistencia a escuelas privadas más del triple (27.3% frente a 8.3%) (Solís, 2014, p. 89).

Como se puede ver, el diseño institucional que promueve la Comipems fomenta una segmentación de la oferta educativa, en tanto que el acceso a las instituciones públicas de mayor prestigio se concentra en mayor proporción en los jóvenes provenientes de los estratos socioeconómicos mejor ubicados. Esto provoca incorporaciones diferenciadas al reproducir las desventajas de base presentes en los orígenes sociales de los jóvenes.

Por tanto, a este proceso de asignación podría vérselo como una forma de inclusión desigual, ya que el derecho a recibir EMS —garantizado por la Constitución desde 2012 (DOF, 2012)— no se ejerce en los mismos

términos para el grueso de los jóvenes. Las desigualdades de base presentes en los sujetos no se distribuyen aleatoriamente en las instituciones educativas, sino que las formas de acceso responden a orígenes sociales diferenciados. Así, los estudiantes con mayores ventajas atienden a un tipo de escuela y los estudiantes con mayores desventajas a otra.

La segmentación educativa en la ZMVM configura una red de relaciones a través del acceso a las instituciones educativas de EMS, correspondiendo con un proceso que contribuye con la estructuración de las posiciones ocupadas por los jóvenes que participan en el Concurso de Asignación. Al hablar aquí de segmentación de la oferta educativa hago referencia a una diferenciación estructural —definida por la Comipems como un “dispositivo institucional de selección” (Concurso de Asignación)— que, como lo ha demostrado la literatura disponible (Blanco, Solís, y Robles, 2014; Solís *et al.*, 2013), reproduce condiciones objetivas —económicas y políticas— de desigualdad. El resultado de la segmentación permite, hasta cierto punto, comparar por grados las asimetrías y distancias en las condiciones objetivas entre los grupos que integran el amplio agregado social de jóvenes que participaron en el Concurso, y que fueron asignados a una opción educativa determinada.

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

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

producción social³ que devela condiciones desiguales en la distribución de las oportunidades, los recursos y las capacidades institucionales en el ámbito educativo.

Como resultado, lo que se tiene es una primera fragmentación social que divide a los jóvenes que continuaron sus estudios en EMS de los que no, para después enfrentar a los que se mantuvieron en el circuito educativo con la segmentación de la oferta educativa en la ZMVM, descrita por el enlace entre opciones educativas diferenciadas por su prestigio y jóvenes-estudiantes provenientes de distintos orígenes sociales. Esto pone de manifiesto diferentes formas de (des)encuentros en la relación jóvenes y escuela.

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

Las investigaciones que han trabajado la composición social de los estudiantes de este bachillerato coinciden en que, en general, son jóvenes provenientes de los sectores medios urbanos de la ZMVM (Acosta, Bartolucci y Rodríguez, 1981; Bartolucci, 1998; Bazán Levy, 1995; Covo, 1990; Guzmán, 1994; Guzmán y Saucedo, 2005; Guzmán y Serrano Sánchez, 2007), lo que

³ Se define como *reproducción social* al proceso de producción constante, e ininterrumpido, de bienes materiales y simbólicos que, al replicarse a través de la conservación, conversión o transformación de posiciones y capitales por parte de los distintos sujetos y grupos, da fe de la presencia de sociedades dinámicas. Dicho proceso no se encuentra exento de disputas. Es decir, en la reproducción los padres no transmiten directamente su nivel educativo y ocupaciones a los hijos. De ser así, estaríamos en presencia de sociedades estáticas; pero, por el contrario, las posiciones sociales y los recursos con los que cuentan los hijos tampoco son totalmente independientes de las de sus padres, de ser así, la estructura social sería totalmente “abierta” (Jorrot, 2005). En consecuencia, la reproducción implica procesos de reconversión social, en los que se dirimen posiciones y condiciones de posibilidad para los sujetos (Bourdieu, 2012).

haría pensar que se trata de sujetos más o menos homogéneos. Sin embargo, al profundizar en esta caracterización, los propios autores destacan sus diferencias:

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

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

Pero la composición social de los estudiantes de bachillerato de la UNAM no se ha mantenido estática en el tiempo. Trabajos como los de Milena Covo (1990) dan cuenta de los cambios producidos y de las coyunturas históricas en que se desarrollaron. Por ejemplo, Covo consignó que

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

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

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

Con base en la EEBUNAM-2014, es posible afirmar que esos atributos se mantienen presentes: 99.1% de los estudiantes dijo ser soltero; y 87.7% tenía entre 15 y 16 años en el primer año de bachillerato, lo cual es indicativo de trayectorias educativas continuas. En lo que respecta a su condición de actividad, 72.2% declaró que sólo se dedica a estudiar,

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

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

En este sentido, se puede observar la heterogeneidad a través de los rasgos comunes y las diferencias en estos jóvenes, pero no sólo pensando desde la diversidad, sino a través de las disputas y negociaciones que dan cuenta de las diferencias entre éstos, vistas como atributos, propiedades, disposiciones y/o estrategias. Analizar el conjunto de relaciones sociales a manera de configuraciones permite construir y reconstruir teórica y analíticamente el bachillerato, los sujetos en su doble condición, las prácticas y la atribución de significados, para de esta manera entender qué tipos de encuentros y desencuentros experimentan los sujetos y cómo los encaran en su vida social.

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

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

Los rasgos comunes y las diferencias que mantienen los estudiantes de bachillerato de la UNAM son efectos acumulados de la configuración de una red de relaciones y procesos específicos en movimiento, comprendidos en el marco de sus trayectorias, prácticas e interacciones cotidianas. En consecuencia, la heterogeneidad no es “la diversidad en sí misma”, vista sólo como rasgos y diferencias, sino que, por el contrario, “la heterogeneidad alude a combinaciones específicas de desigualdad económica, distancia social y geográfica, diversidad ocupacional y residencial, diferencia racial y cultural, discrepancia política, ideológica y religiosa” (García Salord, 2004, pp. 235-236).

Siguiendo las pistas que brinda García Salord, la heterogeneidad corresponde en este estudio de caso a un recurso analítico para profundizar en el conocimiento de un agregado social amplio, constituido por sujetos

que comparten algunos rasgos comunes, diferencias y ciertas desigualdades entre sí; y la manera en que dichas combinaciones pudieran empalmarse con la atribución de significados sobre la escuela y el bachillerato, como resultado de la acumulación de procesos situados que incidirían sobre las maneras de ser, sentir, hacer y significar por parte de los jóvenes-estudiantes de nuestro estudio.

LA PERSPECTIVA CONFIGURACIONISTA. UN USO RECONSTRUCTIVO DE LA TEORÍA PARA PENSAR LA REALIDAD EN MOVIMIENTO

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

Abordar el concepto de realidad me permite ubicarnos en una *epistemología crítica* (De la Garza Toledo, 2001a), desde la cual se pueden recuperar procesos objetivados de larga data, de corte estructural —*lo dado*—, así como procesos coyunturales, en donde es posible visibilizar *lo dándose*. Desde esta epistemología el tiempo presente corresponde a un espacio de posibilidad para el cambio en los ordenamientos estructurales y subjetivos mediante la acción de los sujetos. Se trata de una epistemología que entiende la noción de movimiento desde la articulación entre determinadas estructuras y sujetos sociales, cruzada por redes de relaciones de poder asimétrico que, en su actualización, son susceptibles de ser transformadas tanto en su dimensión estructural como subjetiva.

Cabe destacar que este abordaje epistémico se aleja de un posicionamiento estructuralista o de carácter sistémico, en tanto que las articulaciones entre estructuras, subjetividades y acciones ocurren de manera situada, en contextos específicos y dinámicos. Hablar de una red sin que

ésta remita a un sistema, y sí a una configuración, parte de la flexibilidad presente en las relaciones que se actualizan en la vida cotidiana, en donde no toda articulación mantiene coherencia; existen rupturas en la continuidad estructural y el surgimiento de otras estructuras debido a que las situaciones cambian (De la Garza Toledo, 2018). Las actualizaciones y los cambios ocurren no sólo a nivel estructural, sino también en la constitución de los sujetos y sus acciones en situaciones concretas.

Esto no quiere decir que una configuración no presente partes sistémicas. Sin embargo, la suma no agota la capacidad explicativa y comprensiva en una configuración. La presencia de contradicciones forma parte de los factores que intervienen en la propia realidad estudiada. Trabajos como el de Van Velsen (2007), que reaccionaron frente al funcional-estructuralismo, destacan la necesidad de incluir el “análisis situacional” para abordar el hecho de que, frecuentemente, los individuos tienen que elegir entre normas alternativas dependiendo de sus intereses y posiciones relativas en situaciones particulares. En otras palabras: las conexiones y normas seleccionadas en determinada situación por los individuos pueden variar, a pesar de que sean los mismos individuos frente a situaciones semejantes. Ello obliga a estudiar la manera en que los individuos manejan sus opciones en determinada situación, para describir y analizar lo que realmente hacen en concordancia con las descripciones generalizadas de lo observado. En este sentido, propuestas orientadas hacia el análisis situacional como la de Van Velsen ofrecen mejores oportunidades para integrar “lo accidental y excepcional con lo general”, en comparación con la rigidez del análisis estructural. Desde un punto de vista semejante, la perspectiva configuracionista estudia el movimiento a fin de incluir en su interpretación la presencia de contradicciones y singularidades situadas que escapan a la visión de sistema. Da cuenta, pues, de una realidad en estructuración que enfatiza la posibilidad de transformarse mediante la acción viable de los sujetos vistos como actores.

Bajo esta óptica, si la realidad está en movimiento, el análisis se basará fundamentalmente en el presente (De la Garza Toledo, 2002; Zemelman, 2009). Esta apuesta no implica desconocer el pasado, sino atestiguar que este último persiste, al menos en una parte. *Lo dado-dándose* implica

identificar el carácter reproductivo de las estructuras en las subjetividades de los actores, así como los espacios de posibilidad desde donde las atribuciones de significado cambian. Para ello, se recuperan los contextos, las relaciones y la constitución social de los actores y de sus experiencias, a fin de comprender la construcción de configuraciones subjetivas. En esta lectura las iteraciones corresponden a la estructuración de la realidad social como *lo dado*, además de que remiten al presente como *lo dándose*, en el entendido de que, en el presente, existe tanto la posibilidad de reproducción como de transformación estructural y subjetiva, por medio de la voluntad y las acciones de los agentes.

Desde esta concepción se entiende el pasado/presente no sólo como una acumulación sucesiva de eventos que estructuraron y estructuran el esquema general de las cosas en la actualidad, sino como una articulación entre condiciones objetivadas y la manera particular desde la cual los actores entienden y encaran dichas objetivaciones. De ahí la necesidad de recuperar el concepto ordenador de “condición juvenil”, y hacerlo operativo en esta investigación. La subjetividad remite a las formas específicas de ser, de estar y de hacer en el mundo por parte de los jóvenes-estudiantes. Dicho abordaje asocia la subjetividad tanto con estructuras y acciones, como con “un modo de relacionarse con el tiempo” (Corea, 2010, p. 51) desde una mirada alternativa al enfoque sistémico o estructural.

Entender la realidad en movimiento, desde el carácter reproductivo de las estructuras y la posibilidad de cambio social, nos ubica en una sociología que entiende las conexiones sociales a partir de una óptica de poder y dominación (De la Garza Toledo, 2015; Zemelman, 2012). Así, se recupera al sujeto como actor y a la subjetividad como categoría mediadora entre estructuras y acciones. Con ello es factible comprender cómo se configuran las tensiones y conflictos de la voluntad y las prácticas de los actores en función de los espacios de oportunidad y las presiones que experimentan. De este modo se pueden identificar los (des)encuentros en la vida social de estos jóvenes, además de conocer cómo los interpretan y encaran. Lo que busco, pues, es identificar las configuraciones objetivas y subjetivas en las que participan y construyen significados los jóvenes-estudiantes para conocer su manera de relacionarse con la escuela.

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

Zemelman (2004) también habla de la diferencia entre pensar teórico y pensar epistémico, en donde el primero está cargado de significado y el segundo es original, y se centra en el esfuerzo por comprender el fenómeno mediante una reconstrucción rigurosa de la realidad estudiada, que facilite la articulación entre lo objetivo y lo subjetivo, enriqueciendo a su paso el dato empírico. La dificultad de este procedimiento radica en “colocarse frente a las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas [...], procurando] una relación de conocimiento sin que ésta quede encerrada en un conjunto de atributos; porque eso sería ya una afirmación teórica” (pp. 23-24). La apuesta epistemológica está en vencer la tentación de asignar nombre a los fenómenos estudiados y a sus peculiaridades, sin dar el tiempo de maduración suficiente a que éstos expresen el verdadero significado de sus atributos. Lo cual remite al proceso de especificación constante del fenómeno y de las categorías de estudio en la *reconstrucción articulada*.

Hacer un *uso crítico de la teoría* obliga al investigador a ponerla en discusión, a reinterpretarla, y a hacerla dialogar con su objeto de conocimiento para evitar un *desfase* entre la acumulación teórica disponible y aquello que desea conocer. Además, este planteamiento facilita pensar los significados y sentidos en el entendido de un flujo constante, de una

realidad en movimiento, cuya configuración dispuesta entre estructuras, subjetividades y acciones en tiempos y espacios situados sólo puede ser comprendida desde referentes dinámicos. Eso se realiza a partir del ensayo de conceptos y categorías de análisis que sirvan como puentes para dirigir nuevas miradas y explorar nuevas vetas interpretativas sobre determinados fenómenos, los cuales demandan ser estudiados, al igual que los sujetos, *en sus propios términos*.

De lo que trata la *reconstrucción articulada* es de “desarticular los conceptos y sus dimensiones de las Teorías, para luego rearticularlos para dar cuenta de la situación concreta que estamos estudiando” (Pogliaghi, 2012, p. 56). Bajo este principio, pasado y presente pueden interpretarse y articularse “si de cada cuerpo teórico tomamos sus conceptos o categorías que, a manera de columpios de equilibristas, nos permitan transitar articulando pensar epistémico con pensar teórico, práctica con comprensión teórica de esa práctica” (Quintar, 2009, p. 32). El uso reconstructivo de la teoría no desconoce los esquemas de pensamiento acumulado, sus orígenes y tradiciones, pero sí los pone en cuestionamiento.

Por tanto, la teoría acumulada vale sólo parcialmente, pues en la comprensión de las configuraciones de las estructuras, de las prácticas de los sujetos y de la realidad como flujo constante, también se incluyen formas de razonamiento cotidiano. Asimismo, se incorporan términos del lenguaje común utilizados por los sujetos en el caso de estudio elegido; interacciones cara a cara y aquellas distintas a este esquema; situaciones contingentes producto de alguna coyuntura; y otras tantas que, al objetivarse, resulten pertinentes y coadyuven a dilucidar la “lógica de las prácticas” (Bourdieu, 2007b) del estudio de caso, desde un uso no deductivo de la teoría. Este procedimiento introduce dimensiones y conceptos que no están presentes en las teorías originalmente, sino que provienen de las propias prácticas, razonamientos, emociones y expresiones cotidianas de los sujetos.

Desarticular conceptos de la teoría acumulada conlleva incorporar el pensar teórico para orientar los conceptos, ahora desgajados, al ángulo de análisis propuesto para este problema de investigación, y así dar paso a un primer análisis, hasta donde dichos conceptos sean compatibles con el enfoque utilizado. Esto requiere que la reconstrucción articulada

se efectúe mediante múltiples etapas, en donde las primeras posibiliten la descripción de un proceso de refinamiento conceptual que recupere, con mayor sistematicidad y rigor, las relaciones y posiciones que se estén disputando. Esta perspectiva metodológica, asociada a la reconstrucción articulada, es definida como la *descripción articulada* (De la Garza Toledo, 2012; Zemelman, 2012; Zemelman y Martínez, 2011).

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

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

Otro acercamiento teórico que aborda el concepto de descripción es el de *descripción densa* de Clifford Geertz (1997). En éste se desarrollan análisis profundos, capaces de hacer comprensivos procesos complejos. Sin embargo, en la *descripción articulada* se recuperan conceptos de diferentes reservorios teóricos y no teóricos, a fin de desarticularlos y volverlos a articular, para identificar y comprender diversas configuraciones de códigos provenientes de la cultura. Es decir, configuraciones resultantes de las relaciones entre estructuras, subjetividades y acciones propias de cada articulación entre sujeto y objeto de estudio. Se debe procurar conseguir “comprensiones situadas” (Restrepo, 2016) de los fenómenos estudiados.

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

SOBRE EL CONCEPTO DE CONFIGURACIÓN

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

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

- 4) Pensar la teoría como configuración, desde donde se construya y reconstruya teórica y empíricamente a los sujetos y objeto de estudio.

Este concepto de configuración parte de la línea genética desarrollada en el enfoque configuracionista (De la Garza Toledo, 2018), en el cual se rescatan a varios autores de las ciencias sociales y se ponen en diálogo algunos de sus conceptos. En este apartado no pretendo pormenorizar la discusión de sus obras, pero sí dar cuenta de aquellos aspectos que considero clave para la presente investigación.

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

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

Para Elias, la configuración social es vista como una “figura global” en constante cambio, que subraya el carácter dinámico de la vida social definido por relaciones asimétricas donde las estructuras sociales y psíquicas individuales mantienen interdependencias (Elias, 1990). El interés sociológico de Elias está en el conocimiento del fenómeno de la estructuración

social y psíquica de los individuos e identificar las interdependencias entre éstos y las estructuras, así como con mayores grupos sociales al interior de determinadas configuraciones (Elias, 1970). Elias no impone sus conceptos a manera de teoría para ser incorporada de manera general, sino que presenta una forma de análisis de la realidad social que debe contrastarse siempre con los hechos, a fin de hacer inteligibles determinados procesos estructurales y sus interdependencias (Urteaga, 2013). Desde esta apuesta resulta posible pensar en cambios y actualizaciones sociales que ocurren en el dinamismo de los procesos de estructuración.

Con base en esto, me gustaría enumerar algunos elementos del concepto de configuración de Elias:

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

En contrapunto, al mantenerse en una lectura predominantemente estructuralista, el concepto de configuración social en Elias impide captar la realidad en movimiento e identificar el carácter de los entramados sociales (De la Garza Toledo, 2018). Tampoco contempla la subjetividad desde la dimensión de cambio, como articulación entre estructura y acción viable para la transformación. La idea de cambio social en la configuración de Elias está pensada más en relación con el cambio de las mentalidades a nivel estructural, quedándose en las modificaciones de las estructuras psíquicas de los individuos y no en la experiencia subjetiva del actor en

su situación concreta, desde la cual pueda ser pensado como potencial agente de cambio, capaz de incidir en la transformación estructural y subjetiva de la realidad. Desde la noción de personalidad, enmarcada en las estructuras psíquicas del individuo, se torna difícil identificar los códigos culturales y atribuciones de significado que los sujetos construyen en contextos situados.

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

Al igual que en las nociones de “racimos” y “constelación” de Adorno, las “configuraciones” en De la Garza no ocurren *ex nihilo* ni de manera aislada. Éstas toman en cuenta los significados históricos acumulados para interpretar cómo se estructuran las posiciones, los conflictos y las tensiones que se disputan en el presente. En paralelo, la reconstrucción del objeto estudiado no es meramente empírica, sino también hermenéutica, por lo que la configuración como instrumento teórico-metodológico reclama dos momentos interdependientes para su construcción: el analítico-conceptual y la definición del problema empírico, en donde se presenta la orquestación de determinadas estructuras con actores sociales.

Pensar la teoría como configuración también supone desarticular conceptos de diferentes enfoques teóricos para volver a articularlos, mismo principio de la *descripción articulada* de Zemelman. En suma, el

propósito de abordar la teoría como configuración es una reconstrucción articulada de conceptos que sirvan para pensar, a su vez, la reconstrucción empírica del objeto de conocimiento planteado, la cual también responde a una configuración.

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

Del concepto de configuración de Adorno destaco los siguientes aspectos:

- La idea de teoría como configuración para la construcción analítico-conceptual del fenómeno; y para la construcción del problema empírico estudiado.
- Pensar la configuración en concordancia con la noción de “racimo” permite entender el carácter de las relaciones en la red desde el movimiento dialéctico, y desde la reconstrucción de una totalidad concreta.
- La interpretación de las configuraciones por parte del investigador, en su sentido heurístico, forma parte del uso crítico de la teoría e incluye un enfoque alternativo al de sistema y el estructural.
- Se interpreta para construir el argumento, al tiempo que la reconstrucción de la totalidad estudiada da cabida a la formulación de una nueva configuración, la cual deberá desarticularse y rearticularse, en su dimensión conceptual y empírica, para conseguir una mejor aproximación explicativa y comprensiva.

El concepto de configuración que aquí se plantea también podría mantener paralelismos con los que procuran la atribución de significados: por ejemplo, la relación entre “asimilación” y “acomodación” de Jean

Piaget (1968), que es el proceso de conocer estructuras —asimilarlas—, y su complementario de acomodación, que responde al grado de modificaciones producidas en las estructuras de conocimiento cuando se utilizan para dar sentido a nuevas estructuras y objetos sociales. Sin embargo, la propuesta en Piaget mantiene un corte fundamentalmente estructural.

Ese mismo problema se encuentra en la noción de “estructuras de pensamiento” de Lucien Febvre (1941). Éstas son vistas a manera de objetos de la historia intelectual —creencias, actitudes, lenguajes, percepciones, expresiones sociales, entre otros— que constituyen “herramientas culturales de interpretación con que cuenta un conjunto social en una época específica para dar sentido y significación a su presente y a su historia” (Ruiz Guadalajara, 2003, p. 36). Al igual que en la concepción de configuración planteada por Elias, en la de Febvre se considera la interdependencia e influencia recíproca del individuo con las estructuras en las cuales se encuentra inscrito. En otras palabras: a la mentalidad individual con el “utillaje mental” de su tiempo. De esta manera, el acento en ambas propuestas está puesto en las relaciones sociales, y en el cómo son incorporados y producidos pensamientos, conductas nuevas y heredadas. A diferencia del enfoque configuracionista, en este tipo persiste una marcada lectura estructural que imposibilita captar el movimiento en la realidad.

Otra conceptualización en la cual encuentro vasos comunicantes es la de Bourdieu, (2007b), particularmente en su lectura sobre *habitus* y *campo*, donde el primero es entendido como un conjunto amplio de estructuras mentales que proveen de una fundamentación para que los seres humanos ordenen, ubiquen y construyan su comprensión del mundo social, al mismo tiempo que da cuenta de las lógicas que intervienen en los ordenamientos. Mientras la noción de *campo*, o más precisamente de *campos de interacción*, es la red de relaciones sociales dispuestas en espacios estructurados de posiciones que, en su desarrollo, fincan estructura al *habitus* en un proceso de actualización constante en la práctica. De esta forma, *habitus* y *campo* conforman un binomio que se advierte en el recorrido de ida y vuelta entre estructura y agente, y entre lo objetivo y lo subjetivo.

El *habitus* es garante de la presencia activa de vivencias pasadas cuyo registro termina por interiorizarse e incorporarse en las prácticas bajo la forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción; así, lo social ter-

mina por *hacerse cuerpo*, y la conformidad y constancia de las prácticas en el tiempo, de forma duradera, encuentran mayor respaldo en el *habitus* que en todas las reglas formales y todas las normas explícitas (Bourdieu, 2007a).

Bourdieu reconoce un esquema estructural en la construcción de *habitus* y retoma las interdependencias estructurales entre los grupos sociales como lo hace Elias. Además, incorpora la agencia y la dimensión estratégica como espacio de posibilidad para la transformación. Es también en los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, que se puede advertir una noción de subjetividad no presente en Elias, lo cual resulta más pertinente, hasta cierto punto, para el concepto de configuración que aquí se desarrolla.

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

Con base en lo anterior, para esta investigación concibo a los jóvenes como “sujetos de discurso con capacidad de apropiarse (y movilizar) los objetos sociales, simbólicos y materiales, es decir, como agentes sociales” (Reguillo, 2000, p. 36). Desde este enfoque planteo que los jóvenes-estudiantes de bachillerato son sujetos completos, no subordinados a la mirada adulta que suele considerarlos “en preparación para la vida adulta” y a las responsabilidades que a ésta acompañan.

SOBRE LOS CÓDIGOS CULTURALES

Como ya mencioné, los significados están presentes en la configuración de códigos culturales que se encuentran en el entramado de relaciones sociales. A la cultura se le puede ver como la “acumulación de significados

o mejor dicho como conglomerados de códigos para dar significado” (De la Garza Toledo, 2001, p. 98). Dichos conglomerados de códigos son articulados por los sujetos para dar significado en situación concreta. Pero la configuración de estos códigos no tiene por qué ser siempre regular; a pesar de ser más bien estables, los códigos también se encuentran en juego, en disputa, en movimiento, dispuestos para ser asimilados, reproducidos y legitimados en su regularidad al corresponderse con lo instituido. Igualmente pueden ser rechazados, reformulados, reapropiados y creados en el marco de diversas interacciones.

Los códigos corresponden, entonces, a un conjunto de reglas socialmente instituidas, desde las cuales se construyen prohibiciones, habilitaciones y significaciones compartidas. Es a través del uso de los códigos como podemos comunicarnos y establecer formas de encuentro, relaciones comunes, puntos de acuerdo y consenso. Ir en contra de éstos implica estar en desacuerdo, en conflicto y en posible desencuentro. De ahí que el código sea un dispositivo clave.

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

De esta manera “el código no es un significado, pero sirve para su construcción”; cuando se utiliza, se le otorga un significado concreto a un objeto, una persona, un suceso, una relación (Pogliaghi, 2012). Por lo tanto, los códigos contenidos en la cultura adquieren registros situados que pueden ser disputados, los cuales son susceptibles de ser subjetivados e incorporados en las prácticas, logrando que lo social termine por

hacerse cuerpo, aunque el individuo no necesariamente tenga conciencia de ese proceso. O, como afirma Montarcé: “la idea de que los códigos se articulan de manera no sistémica y con contradicciones entre sus elementos” (2014, p. 34).

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

SOBRE ESTRUCTURA Y ACCIÓN

Si bien no se niega que existan realidades estructurales que escapan a la voluntad de los sujetos, éstas no determinan por completo su hacer o su subjetividad. Las estructuras influyen en los comportamientos presentes y futuros, pero en lugar de pensarlas como determinantes, suscribo aquellas perspectivas que optan por entenderlas como objetivaciones sociales que presionan a los sujetos (Thompson, 1989). Esto no implica que desconozca otro tipo de estructuras, las que existen más allá del pensamiento de los sujetos, de su lenguaje y de su subjetividad. Es decir, aquéllas que existen como fenómenos propios de la naturaleza (De la Garza Toledo, 2018), como es el sexo de cada persona, o la condición de ser joven, en el sentido biológico de la palabra.

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

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

En lo relativo a la concepción de estructura que aquí se recupera, entiendo a la acción como acción social (Weber, 2012), en tanto el sujeto o los sujetos que la producen le dotan de sentido y está orientada por los actos de otros. Éstas pueden ser pasadas, presentes o esperadas como futuras. Es la referencia a “los otros” lo que le da a la acción su carácter social. Por ejemplo, en el bachillerato —en una situación ideal—, los estudiantes esperan de su profesor dominio de los contenidos de su materia, destreza en sus explicaciones e imparcialidad a la hora de calificar; a cambio, el profesor busca de sus estudiantes respeto, atención y participación. En ambos casos, se trata de acciones sociales. La acción social, pues, siempre depende de la conducta de los otros, que pueden ser “individualizados y conocidos o una pluralidad de individuos indeterminados y completamente desconocidos” (p. 18).

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

A esta lectura quisiera agregarle algún nivel de reflexión por parte de los sujetos, porque pensar acción sin reflexión sería como pensar acción sin sujeto. Sin reflexión, a la acción sólo podría pensársele en su

dimensión causa-efecto, como si las acciones fueran producto de meras inercias sociales con alta capacidad de predicción, basadas en lo que “se debe hacer” porque lo hacen o hicieron “los otros”, o porque lo dictan las conductas en un contexto y situación determinada. Por el contrario, al estar mediadas la estructura y la acción por la subjetividad, resulta indispensable incluir como elementos centrales la reflexión, los sentimientos y las emociones. Lo emotivo y el pensar van de la mano: la reflexión no es meramente racional, entran en juego sentimientos y emociones que se corresponden con vivencias singulares, las cuales nutren la experiencia de los sujetos e inciden en sus acciones.

En la Teoría de la Estructuración, Anthony Giddens (2011) describe a los sujetos como actores sociales que tienen la capacidad de identificar y comprender sus acciones en marcos de referencia propios, o *reflexividad*. Dicha noción es central para comprender cómo la conducta se regula, luego de establecer que todos los miembros *competentes* de la sociedad supervisan sus propias prácticas, así como las de los otros, y de esta relación obtienen conocimiento.

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

Giddens desarrolla una perspectiva de la acción en la que existen una consciencia práctica y otra discursiva, que divide entre lo que los actores se atreven a decir, una vez identificadas las reglas o normas de los conjuntos sociales en los que se ubican, y lo que el actor cree saber sobre las condiciones sociales en las que realiza su propia acción. Esto último, empero, no necesariamente salta al nivel de la práctica.

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

En suma, estructura y acción son indisociables desde la perspectiva de Giddens. De ahí que el autor considere que “Las sociedades, comunidades o grupos sólo tendrán ‘estructura’ cuando las personas se comporten de forma regular y bastante predecible... [y que] la ‘acción’ sólo es posible porque cada uno de nosotros, como individuos, posee una enorme cantidad de conocimiento socialmente estructurado” (Giddens, 2009, p. 110). Es en este carácter relacional que Giddens imprime entre estructura y acción lo que denomina *dualidad de la estructura*, es decir, que toda acción social reclame estructura y que toda estructura se sustente, a su vez, en acción social.

Por tanto, a la acción también hay que entenderla como práctica. O sea, como un conjunto de reiteradas “rutinas” (Giddens, 2011) y acciones extraordinarias llevadas a cabo por los sujetos en su vida cotidiana, dotadas de sentido y orientadas desde “los otros” y desde las estructuras, que permiten organizar y reflexionar sobre la esquematización del flujo de los acontecimientos en el día a día.

Con esta aproximación se puede determinar qué tanto conocen los jóvenes-estudiantes sobre las reglas que constituyen su bachillerato. Por ejemplo, qué saben sobre aspectos como “el pase reglamentado” que ofrece la UNAM a sus estudiantes para continuar los estudios universitarios en alguna de sus Facultades o Escuelas Nacionales, conocido también como “pase automático”; cómo acceder a una beca; qué derechos poseen como universitarios; y qué protocolos de seguridad existen al interior de la institución, entre otros aspectos.

También es posible conocer cómo y entre quiénes se socializan estas reglas al hacer énfasis en sus prácticas: ¿cómo significan la conclusión de sus estudios de bachillerato en tres años?, ¿cómo contemplan esto en el plano de sus conversaciones, de sus costumbres y de las reglas no escritas?, ¿qué significan para ellos estas reglas? y, además, ¿qué emociones y sentimientos les causa? Bajo esta misma lógica, se puede reflexionar sobre diversas prácticas asociadas con los varios recursos institucionales con los que cuentan para la acreditación de asignaturas adeudadas: cursos sabatinos de recuperación; exámenes finales y extraordinarios; asesorías remediales; recursamientos o el Programa de Apoyo al Egreso (PAE), que consiste en cursos intensivos, entre otros. Reflexionar sobre la práctica, más allá de lo ya descrito, tiene otra ventaja: atiende en la medida de lo posible los problemas analíticos concernientes a ¿qué hacen?, ¿cómo, con qué frecuencia y desde dónde lo hacen? y, sobre todo, ¿cómo significan? y ¿en qué contextos situados lo hacen?

SOBRE LA DEFINICIÓN DE SUBJETIVIDAD EN ESTE ESTUDIO

Desde la perspectiva configuracionista, la subjetividad es un dispositivo para que los sujetos atribuyan significados y sentidos, y decidan acciones en una situación concreta. Corresponde a una categoría mediadora entre estructura y acción, en donde la creación de significados y sentidos es resultado del juego de diversas estructuras que están más allá del sujeto en lo individual, “o mejor dicho ‘traspasan’ a los individuos sin agotarlos” (De la Garza Toledo, 1992, p. 40). Esto quiere decir que la subjetividad no puede ser la mera suma de estructuras en juego para la atribución de significados; de ser así, las interacciones estarían dominadas por la reproducción estructural de la realidad social como *lo dado*, sin la posibilidad de transformación del presente a través de la voluntad y acción de los agentes involucrados en una situación concreta.

La atribución de significados y sentidos por parte de los sujetos es resultado de las relaciones, los contextos y los códigos culturales para su configuración subjetiva. Es desde aquí que se identifican las tensiones y conflictos expresados a manera de (des)encuentros entre individuos he-

terogéneos con determinadas estructuras, y se comprenden cómo encaran y deciden las situaciones que experimentan. El proceso de atribución de significados es, por tanto, particular y flexible, alternativo a la perspectiva estructuralista o de sistema.

En resumen, la subjetividad es un proceso de construcción de significados para situaciones y decisiones concretas:

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

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

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

Por otro lado, al sostener que la subjetividad da cuenta del proceso de atribución de significados, éste también habilita que los sujetos sean conscientes de la posición ocupada en determinadas situaciones. Forma

parte del acto de designar, de autoperibirse y de ser designado y percibido por la mirada de los otros, desde el amplio conglomerado de códigos provenientes de la cultura y determinadas condiciones y estructuras particulares (clase, escolaridad, etnia, sexo, edad, etcétera). Corresponde, así, a una visión del mundo, individual y compartida, desde la cual se deciden acciones que bien pueden mantener un carácter reproductivo, o generadoras de cambio social.

Esta relación de doble vía habla de cómo el sujeto igualmente efectúa cogniciones y aparece como objeto de conocimiento, y de la conciencia sobre sí respecto de la posición que juega en determinados espacios sociales. Esta condición —donde el sujeto es capaz de *narrar* la situación en que se encuentra— permite conocer el discurso del sujeto y, al mismo tiempo, al sujeto del discurso (Foucault, 1970). Pero la subjetividad no es sólo cognición o discurso; también están presentes aquellas estructuras subjetivas parciales sobre las cuales no se reflexiona y verbaliza, al igual que aquéllas sobre las que sí. La subjetividad transita por el acto de designar y de ser designado en abstracto; dicha elaboración mental también está cruzada por las relaciones sociales y por las interacciones en que participa. De esta manera, la subjetividad se instituye reproduciéndose en lo social, objetivándose de manera intersubjetiva a través de distintos significados y sentidos en contextos situados que van conformando las vivencias humanas.

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

Para el objeto de estudio de este libro es de interés lo planteado por Dubet y Martuccelli (1998), quienes afirman que es a través de un amplio registro de prácticas y de la reflexión sobre ellas que los jóvenes aprenden de sus experiencias y van conformando sus identidades. Así, la subjeti-

vación⁴ corresponde al proceso donde los jóvenes desarrollan intereses particulares, aficiones, gustos, reflexiones propias y toma de decisiones (Weiss, 2012b). El método de la *reconstrucción articulada* permite identificar el proceso en que se instituye la subjetividad en los propios términos de los sujetos, y desde ahí, las configuraciones subjetivas que realizan a partir de diversos códigos.

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

A continuación, presento un ejemplo de subjetividad y subjetivación:

Un estudiante de bachillerato debe exponer en equipo sobre un libro para su materia de Historia de México. El estudiante y sus compañeros, idealmente, deberían leer el libro, identificar y subrayar las ideas principales, reunirse para contrastar lecturas, consensuar un esquema de presentación, articular aquellas ideas que desean exponer, definir qué materiales utilizarán, el orden y los tiempos de su participación. Poste-

⁴ Este concepto puede verse como complemento a los de socialización y sociabilidad. En la subjetivación se enfatiza el desarrollo de la persona, en términos de la construcción de sí mismo ante la sociedad. Aborda, pues, gustos, intereses y habilidades personales en tanto proceso que hace propio, que encarna lo social. La diferencia con socialización y sociabilidad parte de que el primero hace referencia a la transmisión inter e intrageneracional de normas y su interiorización, mientras que el segundo señala el gusto de estar y de aprender con otros, en el aspecto lúdico de estar juntos (Simmel, 2002). El concepto de subjetivación incluye ambas dimensiones, pero plantea que las prácticas, las reflexiones, los sentimientos y las emociones no se incorporan a manera de transmisión, sino en el marco de procesos flexibles y situados que los sujetos llevan a efecto para el desarrollo de sí mismos. Para profundizar sobre este concepto y su vinculación con los de socialización y sociabilidad, desde la lectura de los estudiantes como jóvenes, resulta particularmente útil el trabajo de Eduardo Weiss (2012b).

riormente, realizar la exposición frente al grupo y responder a los planteamientos y preguntas que realicen tanto sus compañeros como el profesor, para, finalmente, ser evaluados. La suma de estas operaciones ideales, al reproducirse, instituye una “subjetividad pedagógica” (Corea, *ibid.*), en tanto proceso social del cual los estudiantes construyen significados y dan sentido a la actividad en conjunto, como parte de una experiencia escolar que se estaría definiendo en situación. Al mismo tiempo, en su hacer, estas operaciones recrean un discurso pedagógico y escolar relativo a *lo que se hace en la escuela* que, hasta cierto punto, guía las acciones y disposiciones de los otros en la escuela.

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

Ahora bien, ante a la instrucción de exponer en equipo un libro, el estudiante necesita mediar la subjetividad pedagógica, enmarcada en las normas y valores objetivados de dicha subjetividad, para entonces poder participar, pero en sus términos. Esto es, necesita interpelar y ubicar los estándares y reglas para incluirlos en la acción situada concreta (Dreier, 1999). Lo anterior provoca nuevas preguntas, entre otras: ¿qué significa hacer una presentación de un libro de historia en bachillerato para este joven y para sus compañeros?, ¿en qué bachillerato se realiza esto?, ¿en qué turno?, ¿cuáles son las condiciones y situaciones específicas de los estudiantes encomendados a realizarla?, ¿quiénes son ellos?, ¿cuáles son

sus interacciones?, ¿cómo han afrontado este tipo de actividades escolares en el pasado? y ¿qué condiciones particulares están presentes en torno a ésta? Es en el desarrollo de estas preguntas que se expresa la flexibilidad asociada al *proceso de subjetivación*, en tanto variedad de contextos y modos de participación que condensan la experiencia escolar y subjetiva como parte de la atribución de significaciones en situación concreta.

El estudio de la subjetividad es fundamental para la reconstrucción del vínculo entre estructura y acción. Y es en la identificación y el análisis de las mediaciones ocurridas entre estas dos dimensiones que se vuelven accesibles las formas en que se van construyendo significados y sentidos.

SOBRE LOS SIGNIFICADOS Y SENTIDOS

Como ya se explicó en los apartados anteriores, entre estructura y acción media la subjetividad. Pero ¿qué son los significados?, ¿qué son los sentidos? y ¿cómo se construyen y orientan a la acción? En principio, hay que considerar que la realidad puede ser pensada desde diferentes ámbitos, y los significados y sentidos corresponden a uno relevante de ésta ya que a partir de ellos los sujetos desarrollan razonamientos sobre sí mismos, sobre la vida cotidiana y sobre el mundo que los rodea. O, como afirma Guerra y Guerrero, el ser humano “no sólo produce significados, sino que se encuentra inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido” (2004, p. 38).

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

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

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

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

Los significados y sentidos explican lo cotidiano: con ellos se razona sobre la vida y el mundo. Los sentidos responden a la necesidad humana de establecer una “razón de ser”. Son la manera de construir motivos que le den razón a aspiraciones y acciones para enfrentar el día a día más allá de los instintos. Esto exige que el humano “tenga que hacerse un mundo propio y, para ello, necesite de otros. El ser abierto, no determinado, libre, está condenado a buscar sentido, dar sentido a su vida. Estamos llamados a realizar la libertad, que es lo mismo que da sentido a la vida” (Mardones, 2006, pp. 530-531). Precisamente por su carácter social y de sentido, esta libertad está en confluencia con determinados contextos, mandatos, consignas y valoraciones instituidas que forman parte de los razonamientos cotidianos.

Por tanto, los sentidos se vuelven la fuente de orientación individual y colectiva en relación con los otros en la vida social. Los sentidos encaminan el actuar en el mundo como seres reflexivos y emotivos; y es a partir de las posiciones, voluntades, presiones y condiciones sociales de cada cual que los sentidos son puestos en juego para orientar acciones. Dar sentido es una capacidad de los seres humanos mediante la cual se crean y recrean las condiciones de posibilidad para hacer y rehacer el mundo.

En síntesis: los significados y sentidos son construcciones objetivadas de la realidad social, que se van estructurando y actualizando de manera procesal en contextos situados. En el caso de los sentidos, estos se encuentran estrechamente ligados a la acción en tanto resultan orientadores de ésta. Los sentidos pueden pensarse como un tipo especial de significados que dotan de razones a la acción.

Para esta investigación, a partir del enfoque analítico, es capital interpretar si se trata de un significado o de un sentido, lo cual depende de la articulación entre los actores y las relaciones concretas que entablan. Para descubrirlo, se debe profundizar en las estructuras —objetivas y subjetivas— que participan en las interacciones a fin de conocer cómo se construyen las atribuciones y qué significaciones en particular están orientando, en mayor medida, razonamientos que encaminen a la acción.

Tal vez los conceptos de “vivencia” y “experiencia” puedan dar algunas pistas. El primero puede caracterizarse, de manera muy sintética, como los momentos que transcurren en una vida, mismos que pueden

ser recuperados por los sujetos a través de la reflexión y las emociones que provocan o provocaron. Mientras, la experiencia implica el acto de aprehender de lo sucedido para obtener conocimiento (Schütz, 1976).

Una vivencia es significativa cuando se la recupera —captura— del flujo del tiempo mediante el acto reflexivo. Esto no quiere decir que el significado resida en la vivencia, sino que las vivencias son significativas porque de alguna manera impactaron en la vida de las personas y es posible llegar a ellas gracias al acto de reflexionar. En consecuencia, el significado es la manera particular en la que los sujetos recuperan sus vivencias (Schütz, 1976), lo cual es consecuente con que el proceso de atribución sea intencional. Al mismo tiempo, empero, dicha intención está cruzada por la intersubjetividad, siendo ésta la vía por la que puede acercarse a la comprensión situada de la atribución de significados, como resultado de la ida y vuelta entre lo individual y lo colectivo.

Así, lo significativo de las vivencias puede variar en el tiempo, ya que no siempre se recupera de la misma forma ni en las mismas condiciones: reprobado por primera vez una materia en el CCH quizá no signifique lo mismo en el primer semestre que acumular más de 10 para el quinto. El significado de una vivencia, como ocurre en determinadas atribuciones, depende del contexto en que se significa y de la reflexión que sobre ello se realiza.

Son estas consideraciones las que cuentan en la elección de códigos culturales por parte de los sujetos para efectuar una configuración subjetiva y, a partir de ella, construir marcos de referencia que orienten sus acciones en situaciones concretas. El sentido sería, por tanto, aquel tipo de significado que orienta las acciones y concuerda con razones basadas en lo aprendido, siendo la experiencia la que nutre los sentidos y la base de todo conocimiento y reflexión.

El estudiante que acumuló más de 10 materias reprobadas en quinto semestre sabe que debe acreditar las asignaturas que adeuda y subir su promedio si desea continuar sus estudios en la universidad y hacer efectivo su derecho al pase reglamentado en la UNAM. Sabe esto no sólo porque haya leído sobre las condiciones del pase, sino porque compañeros suyos han compartido esta misma preocupación con él; porque sus profesores le han recomendado el uso de ciertas estrategias para remediar su situación; o porque tiene algún familiar que ha experimentado

lo mismo, entre otras situaciones que reiteran en él la relevancia de modificar el curso de su trayectoria escolar. Todo ello conforma el contexto de significado en torno al pase reglamentado en la UNAM, un significado construido por el estudiante y la relación de éste con los otros. El contexto de sentido sobre el pase reglamentado brinda una serie de razones al porqué es “importante” seguir siendo estudiante y aspirar a cierto tipo de trabajos que reclaman mayor preparación académica. Asimismo, genera motivos que motoricen su acción a partir de lo que significa, en su contexto, “estar en la escuela” y “ser estudiante”.

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

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

Utilizo este enfoque al resultar pertinente para la comprensión de la vida social de estos jóvenes, en tanto habilita entender las relaciones entre ellos y la escuela como procesos sociales concretos e históricamente situados. Una de sus ventajas parte de la observación de los datos recabados desde sus componentes tanto objetivos como subjetivos, haciendo indispensable pensar y repensar cómo se están construyendo e interpretando en el marco de un proceso constante de articulaciones y desarticulaciones de las dimensiones de análisis, tanto teóricas como empíricas (Feregrino Basurto, 2018). Este proceso de conocimiento inicia con la reconstrucción del objeto de estudio en sus especificidades concretas y de los vínculos que mantiene con los sujetos, a través de las articulaciones

propuestas por el investigador en un camino de ida y vuelta. Justamente lo que pretendo es redefinir las capacidades de los sujetos para atribuir significados al bachillerato y las estructuras que los constriñen en determinados contextos situados, e identificar sus (des)encuentros.

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

Por esa razón retomo las perspectivas de la descripción articulada de Hugo Zemelman (2009; Zemelman y Martínez, 2011) y la configuracionista de De la Garza, ya que ambas no reducen a lo subjetivo la recuperación de los componentes y reconocen que todo significado contiene elementos de objetividad (Montarcé, 2014, p. 88). La comprensión puede ser captada por medio de las relaciones que surgen entre las prácticas y las estructuras presentes en la vida social de sujetos heterogéneos, que pueden atribuir significados múltiples y dinámicos.

Para hacer operativo este planteamiento metodológico la descripción articulada establece que no se debe partir de un hipotético previo. Con ello, el investigador puede definir los que a su juicio son los principales *campos de relaciones sociales* involucrados, para luego precisar *conceptos ordenadores* (recuperados de la teoría acumulada y de los hallazgos parciales) que sirvan al proceso de pensar las posibles estructuras entre los campos y los conceptos del problema de investigación propuesto. El resultado de dicho abordaje habilita la obtención de conocimiento que no necesariamente niega la teoría acumulada, sino que descubre vinculaciones nuevas y específicas del objeto, útiles para futuras investigaciones.

Como afirmé antes, a través de Quintar (2009) y Zemelman (2004, 2009), un *uso crítico de la teoría* obliga al investigador a poner en discusión los supuestos teóricos de los que se parte de cara al objeto que se quiere conocer, pero no para verificar la teoría, sino para repensarla y ponerla

al servicio de la creación de un nuevo conocimiento específico y situado, capaz de guiar la formulación de problematizaciones originales. Se trata, pues, de unir *pensamiento teórico* con *pensamiento epistémico* para la reconstrucción de una práctica con comprensión teórica, producto del estudio situado de la realidad en movimiento. Este enclave metodológico plantea que “la teoría debe ser pensada en términos de *configuración*” (De la Garza, 2003, citado en Montarcé, 2014, p. 89), aceptando con ello que el objeto de conocimiento también se reconstruye en el proceso de investigación debido a sus propias necesidades, luego de interrogarlo de cara a la realidad empírica que se está analizando.

Este libro, entonces, propone que es por medio del estudio de la subjetividad que será posible comprender los significados atribuidos a la escuela y los estudios por parte de los jóvenes-estudiantes del bachillerato de la UNAM, además de identificar sus (des)encuentros con la institución. Al destacar la condición juvenil como categoría analítica relevante, se propone un acercamiento hacia las heterogeneidades, apropiaciones y resistencias desde las cuales los jóvenes-estudiantes enfrentan diversos mandatos y consignas sociales; tensiones y constreñimientos estructurales.

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

Desde luego, el bachillerato de la UNAM no es representativo de lo que sucede en el bachillerato a nivel nacional ni tampoco de los bachilleratos de la ZMVM. Es representativo, más bien, de la diversidad material y simbólica al interior de sí mismo, donde —y a pesar de estadísticamente concentrar a los jóvenes provenientes de los estratos socioeconómicos mejor ubicados en la ZMVM debido a su prestigio institucional— describe grandes diferencias en cuanto a sus poblaciones estudiantiles (Mata y Suárez Ibarra, 2016). Estos aspectos son particularmente relevantes para el problema empírico y teórico que me interesa. Tomar en cuenta las diferencias institucionales por subsistema y plantel también propone un aná-

lisis comparativo entre los casos estudiados. Empero, algunos hallazgos igualmente visibilizan ciertas semejanzas entre planteles y subsistemas, mientras otros hablan de aspectos más generales.

A partir de la metodología propuesta en esta investigación, se definieron los siguientes *campos de relaciones sociales*: escuela, juventud, estudiante y familia. En cada caso se exploran teórica y empíricamente qué aspectos estarían incidiendo en la atribución de significados al bachillerato y los estudios por parte de los actores, además de identificar de qué manera se estarían expresando los (des)encuentros. Para este propósito definí *conceptos ordenadores* para cada *campo* en los que tomé como base aquellos que me permitieran, en principio, identificar las estructuras en disputa o tensión; después, captar los códigos culturales en voz de los jóvenes-estudiantes que recuperen dichas disputas y/o tensiones estructurales desde sus propias valoraciones; y recuperar prácticas cotidianas en la escuela, así como las interacciones en otros ámbitos de la vida social de los jóvenes.

Para trabajar teórica y empíricamente los *campos de relaciones* y los *conceptos ordenadores*, también definí *dimensiones* e *indicadores analíticos*. Esto resultó un trabajo complejo, no sólo porque en varias ocasiones se realizaron modificaciones al encuadre analítico propuesto, sino porque en el proceso de investigación los hallazgos parciales fueron modificando la propuesta de análisis inicial. Fue hasta la revisión final de toda la información, que fue posible diseñar una propuesta de análisis más consistente. En este sentido, la definición de las categorías y los conceptos nunca se mantuvieron inamovibles, ni correspondieron a un esquema hipotético-deductivo base; por el contrario, el desarrollo argumental se fue modificando, repensando y reconstruyendo a lo largo de todo el proceso investigativo, luego de volver a interrogar al objeto de estudio en más de una ocasión. El propósito era conseguir una reconstrucción ordenada de las conexiones entre estructuras, subjetividades y acciones que habilitara la lectura comprensiva del problema de investigación planteado, y no el verificar la teoría acumulada.

En consecuencia, la articulación *campos/conceptos/dimensiones/indicadores* se trata de una propuesta analítica que surgió de los hallazgos en campo, de la mano de los insumos y resultados teóricos y empíricos dispo-

nibles en el estado del arte. La propuesta puede verse ilustrada mediante esquemas y cuadros al final de este libro, en el “Anexo metodológico”. Estos cuadros facilitan identificar y comprender los (des)encuentros con la escuela, así como la atribución de significados por parte de los sujetos estudiados; mientras que en los esquemas se presentan el planteamiento del problema y su recuperación para analizar el estudio de caso propuesto.

La información empírica recuperada tomó en cuenta la de los jóvenes-estudiantes en la escuela y sus inmediaciones, con sus profesores, con sus familiares y con otros actores escolares. La construcción de este dato, sin embargo, no sólo consideró aquellas reconocidas por los propios jóvenes-estudiantes, sino también las narradas por otros actores escolares, como los padres de familia, o las observadas por el investigador.



2

El bachillerato en México: mandatos y consignas



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

El objetivo de este capítulo es dar cuenta de los cambios y tensiones que ha experimentado el bachillerato nacional, con el propósito de determinar si algunos de los mandatos y consignas sociales que impulsaron su construcción permanece hoy día, para identificar luego —en caso de que persistan— su influencia en los significados y sentidos que los jóvenes-estudiantes del bachillerato de la UNAM atribuyen a sus estudios. Además, se observan qué tipo de (des)encuentros han estado asociados a este nivel educativo; y se revisan brevemente los orígenes modernos y las condiciones que enfrenta el bachillerato nacional, así como las reformas realizadas por la UNAM en particular, a fin de conocer, al menos en parte, los contextos y las vinculaciones que han mantenido estas modificaciones para los jóvenes-estudiantes que asisten a este bachillerato.

Cabe precisar que aquí se recurre al uso de los términos “mandato” y “ley o disposición de una autoridad” (Moliner, 2007, p. 1852), junto con el de “consigna” u “orden o instrucción de carácter general que se da, o que se transmiten unas a otras las personas que intervienen en una misión, conjura, etcétera” (p. 764). Estos términos son importantes pues establecen un nexo entre un ordenamiento legalmente establecido por una autoridad —mandato— y la manera en que socialmente una instrucción u orden de carácter general es susceptible de ser o no interpretada e incorporada, en tanto corresponde a procesos de reflexividad y subjetivación acompañados, precisamente, de prácticas y sentidos objetivados que, a manera de consigna, pueden orientar acciones.

EL DISCURSO DE LA MODERNIDAD Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN

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

Sin embargo, no me ocuparé aquí directamente de la discusión sobre la modernidad como proceso histórico y fuerza civilizatoria ni sobre las consecuencias internacionales que ha traído consigo —acumulación de capital, colonialismo europeo, entre otras—. Más bien, considero pertinente identificar algunos aspectos de la modernidad vista como discurso, ya que sus ideas y valoraciones se han difundido e inculcado allende las fronteras hasta establecerse de manera intersubjetiva como un modelo cultural global de referencia que actúa y orienta en los más diversos ámbitos de la vida. Este modelo obliga a los seres humanos a “vivir el tiempo del mundo” (Giddens, 1993). Y las instituciones modernas mexicanas, por ejemplo, el bachillerato nacional, no han estado exentas de este proceso de universalización.

Un aspecto crucial para entender a la modernidad como discurso parte de la ruptura con los paradigmas filosóficos, políticos, artísticos y culturales de la Edad Media. Tras esta ruptura el valor de la lógica y la razón como medios para buscar la verdad, en oposición a la tradición y al pensamiento religioso, fueron inculcadas en la formación del humano moderno. Así, el discurso de la modernidad plantea la configuración de hombres y mujeres nuevas, quienes se ven obligados a renegociar su concepción del mundo y su posición en éste. Este humano nuevo tuvo que

construir el sentido de su existencia a través de su propia voluntad, luego de que el destino trazado para sí había dejado de estar escrito; o bien, dicho por Berman, (1988) recuperando a Marx, luego de que “todo lo sólido se desvanece en el aire”.

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

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

En este nuevo esquema la relación del ser humano con su entorno cambia; los hombres nuevos aspiran a apropiarse del mundo y, con su hacer, a salvarlo. El futuro es una promesa porque representa la posibilidad de un continuo proceso de perfeccionamiento humano. Para hacer frente a ese futuro es que “debemos” *prepararnos, educarnos, civilizarnos*. En el discurso de la primera modernidad el humano es un proyecto en construcción, y es la educación —promovida por la doctrina filosófica

imperante, el positivismo— la que hará posible su progreso individual y colectivo. De ahí la relevancia asociada a la escuela como el espacio social concebido para *la preparación, formación y agrupación* de los jóvenes, quienes enfrentarán al futuro, fundamentalmente, a través de una nueva figura nacida de la idea de Estado-nación: el ciudadano.

Sin embargo, pese a que el discurso de la modernidad inicialmente pareciera desarrollarse como un proyecto integral, éste mantiene contradicciones de base entre la proyección de futuro como una promesa de continuo perfeccionamiento que aspira a la “liberación humana” (Quijano, 2000, p. 214), y la amenaza constante de que destruya a su paso antiguos entornos, lo que acelera el ritmo general de la vida bajo una sensación de vértigo. Esas contradicciones multiplican una amplia gama de posibles (des)encuentros y formulan nuevas búsquedas y respuestas, generando incluso más tensiones y conflictos. Es así que parte de la crítica reciente al discurso de la modernidad se sustenta en las tensiones entre sus ideales y valores, como por ejemplo la exigencia de igualdad ciudadana en el marco de las desigualdades que se multiplican en el sistema capitalista, “tensión que ha sido característica de la identidad, fines y quehaceres de la educación y de los estudiantes” (Suárez Zozaya, 2017).

A final de cuentas, la capacidad creadora de la potencia industrial, tecnológica y científica que promovía la modernidad, en realidad fue motivo de mayores privaciones para buena parte de la población. Estas contradicciones promueven que autores como Berman califiquen a la vida moderna como una vorágine alimentada por muchas fuentes:

los grandes descubrimientos en las ciencias físicas, que han cambiado nuestras imágenes del universo y nuestro lugar en él; la industrialización de la producción, que transforma el conocimiento científico en tecnología, crea nuevos entornos humanos y destruye los antiguos, acelera el ritmo general de la vida, genera nuevas formas de poder colectivo y de lucha de clases; las inmensas alteraciones demográficas, que han separado a millones de personas de su hábitat ancestral, lanzándolas a nuevas vidas a través de medio mundo; el crecimiento urbano, rápido y a menudo caótico;

los sistemas de comunicación de masas, de desarrollo dinámico, que envuelven y unen a las sociedades y pueblos más diversos, los Estados cada vez más poderosos, estructurados y dirigidos burocráticamente, que se esfuerzan constantemente por ampliar sus poderes; los movimientos sociales masivos de personas y pueblos, que desafían a sus dirigentes políticos y económicos y se esfuerzan por conseguir cierto control sobre sus vidas; y finalmente, conduciendo y manteniendo a todas estas personas e instituciones en un mercado capitalista mundial siempre en expansión y drásticamente fluctuante” (1988, p. 2).

A estos procesos sociales en tensión Berman los ha denominado “modernización”, y a la agrupación de valores y visiones objetivadas del mundo moderno a lo largo de siglos pasados, “modernismo”. El estudio dialéctico de modernización y modernismo que desarrolla en su obra hace patente la manera como esta variedad de ideas y visiones ha dotado de poder a los seres humanos, mediante su voluntad creadora para cambiar al mundo, al mismo tiempo que, en su devenir, también han sido transformados en el marco de complejas contradicciones y tensiones definidas como *la vorágine de la vida moderna*. Este devenir igualmente ha incidido en la objetivación de los sentidos y significados atribuidos a la educación, en particular a los estudios medios.

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

La educación en la vida moderna ha estado asociada con la consigna de la generación de riqueza, de movilidad y de reconocimiento social; a su vez, suele estar en tensión con su concepción como bien social que favorece el interés colectivo, el pensamiento crítico, el descubrimiento y el gusto por conocer. Ambas posiciones contrastantes, incluidas en el discurso de

la modernidad, también forman parte de las contradicciones —formas de encuentro y desencuentro— en torno a la formación ciudadana como uno de los deberes fundamentales de la educación.

Cabe recordar que en América las ideas de la modernidad, sus valores e instituciones, se heredaron como un modelo civilizatorio que procuró imponerse en los distintos confines del continente. Sin embargo, en el caso de las colonias de España en América el discurso de la innovación, de la razón y de la lógica, se empalmaron históricamente con el control de la Iglesia y el Estado. Esto significó que la emergencia del discurso de la modernidad en su versión colonial se inscribiera hasta donde los marcos culturales de la tradición lo permitieron. Un ejemplo de ello son las instituciones escolares, con acento en las universidades. Por esa razón es “que el pensamiento de vanguardia gestado en Hispanoamérica durante el siglo XVIII tuvo un carácter eminentemente extrauniversitario” (Suárez Zozaya, 2017).

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

RECuento HISTÓRICO DE LAS CONSIGNAS Y MANDATOS ATRIBUIDOS AL BACHILLERATO NACIONAL

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

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

Es hasta 1867, durante la presidencia de Benito Juárez, con la emisión de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, que se reforma el sistema educativo en el país. Con esta Ley se crea la ENP y la Escuela Secundaria para Señoritas; además de establecerse un plan de estudios para la Instrucción Secundaria, entre otras normas y disposiciones oficiales. Cabe recordar que, en ese momento, la educación oficial se dividía entre Instrucción Secundaria y Profesional. Inicialmente los estudios de la ENP se cursaban en cinco años, y no en tres como ahora se hace. El principal objetivo de la Ley era conseguir las condiciones para que, independientemente de los cambios en la administración política, fuese posible dar continuidad a los planes de estudio (Días Aparecida, 1979). La expedición de la Ley consagraba la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria. La creación de la Nacional Preparatoria demostró que la apuesta de la política educativa del Estado estaba en los estudios preparatorios (Díaz y de Ovando, 1972).

En una carta de 1870 dirigida a Mariano Riva Palacio, gobernador del Estado de México, Gabino Barreda —primer director de la ENP y entonces comisionado para organizar la instrucción pública en el Distrito Federal— explicaba la necesidad de que los planes de estudio del bachillerato estuvieran guiados por las ciencias, sobre todo por las matemáticas. En la visión de Barreda, era a través del pensamiento lógico-matemático que sería posible aprender el método deductivo. Lo esencial era que con los estudios preparatorios se consiguiera la disciplina intelectual que requería la educación positivista como doctrina (Barreda, 1983). No obstante, para Barreda los estudios de bachillerato también debían dotar a los estudiantes de los medios suficientes para asegurarse bienestar e independencia económica de manera honrada (Fuentes Mares, 1973).

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

Esta ciencia y esta ilustración elevada no se requieren únicamente para el que va a seguir una carrera profesional, sino para todos los *que aspiran a cultivar bien su espíritu e ingresar en lo selecto de una sociedad*. No sólo quien va a ejercer la profesión de médico, de abogado, de ingeniero, &c., necesita los conocimientos fundamentales que constituyen la educación secundaria, sino que estos *son utilísimos, casi indispensables para todas las necesidades de la vida civilizada*, y el comerciante, el industrial, el literato, el legislador, el empleado público, el capitalista, el viajero, *en una palabra, todo hombre que quiera valer algo por sí mismo en la sociedad, debe poseer aquellos conocimientos*, y siente a cada paso la necesidad de utilizarlos. Limitar la educación secundaria solamente al corto número de los que han de edificar sobre ella determinada especialidad científica, y conformarse con que la inmensa mayoría de los ciudadanos que son los que forman la fuerza y la actividad social, *tengan sólo el pálido tinte de la instrucción primaria, equivale a construir la más profunda de las escisiones sociales, elevando a una minoría afortunada sobre un desierto de infecundidad y de ignorancia*? (Díaz Covarrubias, 1875, p. CXCVI, CXCVII).

⁵ Las cursivas son mías.

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

Lo anterior era consistente con la política educativa liberal, la cual deseaba ampliar la clase ilustrada en el país y, por medio de los egresados de los estudios preparatorios, formar una nueva clase política liberal que llegara pacíficamente a la administración pública para hacer frente a los opositores al progreso (Días Aparecida, 1979). Es en este contexto histórico —que incluye tanto la promulgación de la Ley de Instrucción Pública en 1867 y, dos años más tarde, la de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal— que se establecen los tres pilares de la educación básica en el país como mandato: obligatoria, laica y gratuita. En México, la educación laica, que se hizo patente en la Constitución de 1857, fue un alto anhelo de la corriente liberal. Esto quedó de manifiesto en las modificaciones realizadas a dicha Ley Orgánica, donde se incluyó al laicismo en la reglamentación de la Nacional Preparatoria, lo que significó un rompimiento con el discurso de la modernidad, contrario a la tradición de la Iglesia.

En la cita de Díaz Covarrubias también está presente uno de los significados atribuidos a la escuela de más larga data y arraigo en México: “todo hombre que quiera valer algo por sí mismo en la sociedad”. Este significado cobra vigencia aun hoy día, cuando los propios estudiantes de bachillerato de la UNAM mencionan que a la escuela se va para “ser alguien”, idea que igual ha sido registrada en otras investigaciones (Guerra Ramírez, 2000; Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, 2004; Guerrero Salinas, 2000, 2008, 2012).

En suma, de la mano de los gobiernos liberales de Juárez y Lerdo de Tejada, la Instrucción Pública tomó por bandera al positivismo, con especial énfasis al enciclopedismo en los planes y programas de los estudios preparatorios. Una de las razones para eso fue que se aspiraba inculcar una “cultura universal”, acorde a los valores del discurso de la modernidad, que diera cuenta del progreso de la civilización en los egresados. Dichos estudios tenían la consigna de preparar a los estudiantes para la vida (Castrejón Diez, 1985), *para ser alguien por sí mismo en sociedad*. Así inició una profunda reforma educativa en México, y con ella la reestructuración del bachillerato nacional a través de la ENP.

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

Cabe recordar lo que significaba ser estudiante en las universidades coloniales. Para ser universitario en México se debía poseer herencia y linaje. En su mayoría, se trataba de jóvenes blancos que habitaban las ciudades, a quienes se les “exigía nobleza y limpieza de sangre” para su ingreso (Suárez Zozaya, 2017). Esto quiere decir que la educación superior y los estudios preparatorios estaban dirigidos a un selecto grupo de jóvenes que debía reproducir los valores y saberes modernos. Esta tensión, que mediaba la exigencia de igualdad ciudadana y la tradición colonial, se sostendrá en la relación entre estudiantes y educación escolar en la historia del país.

En este sentido, el diseño del nuevo bachillerato contemplaba hacer extensivos los estudios preparatorios para diversos sectores de la sociedad mexicana al considerar que esta formación resultaba esencial. No obstante, sus principales impulsores también la veían como el medio idóneo para *“ingresar en lo selecto de una sociedad”*. Ambas expresiones, una de apertura y otra más bien orientada al cierre, se corresponden con formas

de (des)encuentros que contienen significados relevantes, los cuales se seguirán manifestando en el bachillerato nacional en voz de actores tanto escolares como extraescolares.

Para 1910, con la incorporación de la Nacional Preparatoria a la Universidad Nacional de México, quedó plasmada su vocación preuniversitaria, todavía con énfasis en la formación enciclopedista del estudiante para vivir en el grupo ilustrado de la nación (Larroyo, 1967). Y, para inicio de la década de 1920, el bachillerato nacional había definido su finalidad: 1) dar paso a estudios profesionales y, 2) hacer de sus egresados “hombres cultos” (Domínguez Chávez y Carrillo Aguilar, 2007, pp. 97-102).

Fue en el breve gobierno de Adolfo de la Huerta que la Universidad Nacional se reorganizó y amplió funciones:

se hizo depender de ella todas las escuelas de que se encargaba el Gobierno del Distrito. A semejanza de la Universidad Napoleónica, se trató de hacer de la Universidad Nacional una institución que orientara y vigilara toda la vida educativa de la República. Estimando, indicaba el Decreto respectivo (septiembre 1920), que para que la educación nacional sea verdaderamente eficiente es indispensable que la enseñanza de todos los ramos tenga una orientación bien definida y única, y que esta orientación quien mejor puede darla es el Departamento Universitario, se ordena que la Dirección de Educación Pública, la Escuela Nacional Preparatoria, el Internado Nacional, las Escuelas Normales y las de Enseñanza Técnica que actualmente dependen del Gobierno del Distrito, queden adscritas al Departamento Universitario (Larroyo, 1967, p. 447).

La tarea resultó tan vasta y engorrosa que, justo un año después (septiembre de 1921), con José Vasconcelos al frente de la Rectoría de la Universidad Nacional, se redujeron nuevamente las atribuciones de ésta, y se volvió a la estructura que le había sido dada en 1910. Las prerrogativas que le habían querido encomendar se descargaron entonces en la naciente Secretaría de Educación Pública (SEP) (octubre de 1921). Estos cambios de timón dejaron ver la dificultad de orientar y vigilar la diversa vida educativa de la República. Es así que, en 1922, Vicente Lombardo Toledano, director de la Nacional

Preparatoria, convocó al Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias, en donde se concluyó que este nivel de estudios debía por fin capacitar al estudiante para afirmar, por sí mismo, “un valor definido, congruente y sintético sobre el mundo y la vida”, desarrollando en los alumnos el amor al arte y el sentimiento de la “simpatía humana” (Domínguez Chávez y Carrillo Aguilar, *ibid.*). De nueva cuenta, la consigna era que los estudios preparatorios debían *formar para la vida y la cultura*.

Otro momento importante en la definición de la finalidad de los estudios preparatorios fue el replanteamiento del nivel educativo entre 1925 y 1926, cuando se crearon las escuelas secundarias luego de restársele tres años a la ENP (quedaron tres años de secundaria y dos de preparatoria). Esta decisión, afirmó el presidente Plutarco Elías Calles, tenía el propósito de democratizar la enseñanza al abrir las opciones educativas a más jóvenes y ofrecer consigo salidas flexibles a quienes no podían, o no deseaban, continuar con los estudios profesionales (Marsiske, 2012). La división de dos niveles independientes contemplaba que uno sirviera de complemento a la enseñanza primaria, y el otro preparara al estudiante para ingresar a la universidad. La intención nace de “la inquietud de los gobiernos emanados de la Revolución Mexicana por extender la educación escolar y darle un carácter popular” (Loyo, 2008, s/p), permitiendo a los jóvenes alcanzar estudios más allá de la primaria. A la nueva organización los jóvenes respondieron con nuevas búsquedas entre aquellos orientados hacia el mercado de trabajo al término de la secundaria, y aquellos con aspiraciones universitarias.

En 1929, tras la llamada primer autonomía universitaria —que seguía siendo nominal puesto que era el presidente de la República quien designaba los nombramientos de la Universidad—, se intentó reformar el plan de estudios de la Nacional Preparatoria para que su duración se ampliara a tres años, adicionando nuevos contenidos. Se insistió en 1933, luego de proclamarse *la plena autonomía*. Sin embargo, fue hasta 1964, con un nuevo cambio en el plan de estudios de la ENP que, en adelante, quedó instituida la duración de tres años.

Una nueva reconceptualización del bachillerato nacional se llevó a cabo en el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas con la promulgación, en 1934, de la reforma al artículo 3° de la Constitución, que decretó que la

educación impartida por el Estado sería socialista. Esta reforma generó conflicto entre la Universidad y el gobierno federal. En el marco del Primer Congreso de Universitarios, celebrado el 7 de septiembre de 1933, Vicente Lombardo Toledano, destacado universitario, profesor y en aquel entonces director de la ENP, impulsó decididamente la reforma para que la orientación socialista tuviera efecto en la Universidad. Sin embargo, otro grupo de universitarios, entre ellos Antonio Caso, exrector de la Universidad, se opuso a la medida argumentando que ésta afectaba la libertad de cátedra.

Resultan particularmente interesantes las declaraciones que recogió la prensa nacional de la inauguración del Congreso, en donde se dijo que el propósito de éste era reconsiderar la imagen pública de la Universidad ante la sociedad, además de dejar en claro su función. Al respecto, el rector de la Universidad en ese momento, Roberto Medellín Ostos — quien junto con Lombardo Toledano organizó el Congreso—, dijo que “la universidad debe ser el organismo superior de orientación en la posición ideológica que la revolución debe asumir”, para que dejara de ser vista como “semillero de espíritus retrógrados y fábrica de profesionales que se mantienen ajenos a los dolores y a las angustias del pueblo, encasillados en su egoísmo y su conveniencia” (García Bonilla, 2015, p. 263).

Afirmaciones como ésta dejaban ver la impresión de que la Universidad mantenía un carácter clasista e individualista. Mucha gente sostenía la idea de que a la Universidad sólo ingresaba “*lo selecto de una sociedad*”. Esta visión contrastaba con los gobiernos emanados de la Revolución y con no pocos universitarios que querían dar un vuelco al socialismo como parte de una consigna política basada en lo que, a su juicio, debía ser el destino y el papel de la Universidad Nacional en México.

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

Después de reiterados debates y no pocos ajustes discutidos entre universitarios y representantes del gobierno federal, se acentuó el carácter nacionalista de la reforma educativa, procurando consigo la unificación de las distintas fuerzas en el país. La consecuencia es la siguiente redacción del artículo 3° constitucional:

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

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

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

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

EL PROCESO DE MASIFICACIÓN: LA CONSIGNA DE SER ESTUDIANTE

La siguiente etapa en el desarrollo del bachillerato en México atendió el proceso de masificación que se suscitó desde la década de 1940, cuando en el país los estudiantes inscritos en preparatoria y vocacional no superaban los 10,000. Ya con datos oficiales,⁶ la SEP reportó 37,329 estudiantes de Media Superior en 1950 y 106,200 en 1960 (SEP, 2001, p. 58). Dicho crecimiento fue resultado del acelerado proceso de industrialización y urbanización en el país.

La década de 1940 marcó la transición en el discurso oficial: de la educación al servicio del cambio social, en voz de los gobiernos posrevolucionarios a través de la educación popular y luego socialista, hacia la educación al servicio de *la unidad nacional*. De nueva cuenta, ahora bajo el gobierno del presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946), se reforma el artículo 3° constitucional que promovía una educación socialista, “y se formula un nuevo precepto cuya doctrina se halla al servicio de una educación para la paz, para la democracia y para la justicia social (1945)” (Larroyo, 1967, p. 513). Con esta reforma, la política educativa se reorientó hacia la estabilidad política, social y de apoyo al régimen. De la mano de la masificación y la promesa de estabilidad, la asociación entre movilidad social y educación encontró arraigo en la población (Loeza, 1984).

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

Con la masificación en la matrícula, se suscitaron problemas en el aprovechamiento académico en la Nacional Preparatoria. En 1945, la ENP contaba con cerca de cinco mil estudiantes, y se otorgaban anualmente

⁶ De 1936 a 1948 la SEP no rindió resultados a la entonces Dirección General de Estadística (Solana, Cardiel Reyes y Bolaños Martínez, 2001, p. 596). La estimación de menos de 10,000 estudiantes se basa en la investigación de especialistas como Latapí (2007) y Muñoz Izquierdo (1980).

alrededor de dos mil pases, mismos que acreditaban la conclusión de los estudios preparatorios y eran requeridos para continuar con los universitarios. Para 1952, la Escuela contaba con más de 10,000 estudiantes y únicamente se concedieron 1,600 pases (Martínez Domínguez y Estrada Silva, 2013, p. 284).

En 1964, con Ignacio Chávez en la rectoría de la UNAM, se llevó a cabo una nueva reestructuración del plan de estudios. El cambio obedeció a la falta de “calidad” de la enseñanza debido al gran crecimiento de la matrícula; falta de hábitos de estudios en los estudiantes; deficiencias en la preparación de los docentes; carencia de profesores de tiempo completo; limitantes de recursos materiales modernos para la enseñanza; y, por último, la corta duración de los estudios preparatorios. En consecuencia, y como ya se hizo referencia en el apartado anterior, se decretó la ampliación a tres años de la preparatoria.

Se rechazaba que se intentara integrar una escuela secundaria amplificada, estableciéndose una finalidad diferente a sus estudios, haciendo de sus egresados personas “cultivadas”, con disciplina intelectual que los dotara de “un espíritu científico”, con una formación en cultura general que “le dé una escala de valores”, la formación de una “conciencia cívica” que le defina sus deberes familiares y con su país; además de “la preparación especial” para aprender una profesión (Domínguez Chávez y Carrillo Aguilar, 2007, p. 2).

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

Tenemos frente a nosotros problemas capaces de empañar el optimismo (declaró durante la ceremonia de toma de posesión). El mayor de ellos, el que está en la raíz misma de los otros, es el de la sobrepoblación escolar. [...] Ese torrente humano de 600,000 jóvenes que se vierte sobre la Universidad, lo compromete todo, lo ahoga todo (UNAM, 2016a).

En consecuencia, ante el acelerado crecimiento de la matrícula y en camino a la reforma al plan de estudios, las autoridades de la UNAM decidieron aplicar por primera vez un examen de selección en 1962. Así lo defendió el rector: “si no podemos recibir a todos, hay que aceptar cuando menos a los mejores” (Ramírez López y Domínguez Martínez, 2013, p. 336). Volvió a hacerse presente la idea de que la Universidad educa para ingresar en lo selecto de una sociedad, pero, a diferencia de cómo lo veía Díaz Covarrubias, el examen impedía *de facto* que la educación estuviese disponible para todos los que aspiran a cultivar bien su espíritu, al menos en la UNAM. Las inconformidades de los jóvenes rechazados se tradujeron en movilizaciones. Sin embargo, la UNAM sólo logró detener el crecimiento de la ENP en menos de 2,000 estudiantes (Ramírez L. y Domínguez M., 2013, p. 369). Esta situación motivó a que se sumaran dos planteles más en 1964.

El proceso de masificación es un momento relevante en tanto que, como nunca en la historia del país, a la educación escolar se le miró como un medio de desarrollo económico del cual podían participar sectores más amplios de la población. No obstante, con la apertura hacia mayores sectores bajo la promesa de unidad nacional, en una perspectiva distinta a la planteada por la educación socialista, el tipo de educación disponible fue más selectiva e hizo patente que el ingreso a las instituciones de prestigio dependía de los orígenes sociales y culturales de los jóvenes.

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

Ser joven y estudiante se estableció, entonces, como una manera particular de ser y de estar en el mundo para la sociedad mexicana. Se recuperó la misión de *prepararse para el futuro*, pero ahora bajo la promesa de movilidad relativa y desplazando la idea de “formar hombres cultos” a un segundo plano. El objetivo de realizar los estudios preparatorios para

ingresar a los profesionales seguía ahí, sólo que el peso subjetivo de sus motivaciones había dado un giro. Esto incrementó las tensiones históricas sobre cuál debía ser el propósito y la orientación del bachillerato nacional.

LAS REFORMAS DE 1970 Y LA CONSIGNA POR LA BIVALENCIA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

El crecimiento de la matrícula en EMS también fue impulsado en la presidencia de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), como parte del proyecto estatal del *desarrollo compartido* y a manera de interpelación al movimiento estudiantil de 1968 (Zorrilla Alcalá, 1985). En esta ocasión la reforma al bachillerato y a su plan de estudios ya no fue atendida por la SEP, sino por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), encargada igualmente de llevar a cabo una estrategia nacional. Así, en su XIII Asamblea en 1971, recomendó la bivalencia del bachillerato, fungiendo a la vez como terminal y propedéutico hacia los estudios superiores (Latapí, 1980). La industrialización en el país, junto con los avances en la psicología cognitiva y sus aplicaciones en la pedagogía, reorientaron los estudios preparatorios acerca de lo que los estudiantes “debían aprender” y los profesores “debían enseñar” (Domínguez Chávez y Carrillo Aguilar, 2007, p. 3).

La reforma educativa de 1971 modificó la orientación enciclopedista del bachillerato, que había sido tradición desde los liberales, para aplicar nuevas propuestas que no necesariamente empataban con el carácter propedéutico de los estudios preparatorios. Al bachillerato se le adicionó la función de capacitar para el trabajo, en miras a la formación de cuadros técnicos. Ya no se habló más del bachillerato como los estudios preparatorios a la educación superior; en su lugar, la EMS se concibió como una propuesta académica alternativa en la cual tuvieron cabida proyectos académicos varios, muchos de ellos en franca relación con la incorporación de los jóvenes al desarrollo productivo.

La UNAM también promovió en 1971 la creación del CCH, con un plan de estudios innovador y flexible, que procuraba impulsar el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para hacerse por sí mismos de conocimientos

nuevos: “*aprender a aprender*”. Dicha propuesta ponía al centro la capacidad autodidacta de los jóvenes, pensándolos como sujetos actuantes en su propio conocimiento: “*aprender a ser*” y a “*aprender a hacer*”. Conforme a la consigna de la ANUIES sobre la bivalencia del bachillerato —y atendiendo el mandato de la reforma educativa—, el CCH ofreció simultáneamente estudios propedéuticos para la educación superior y estudios terminales. Presentó una carga horaria más reducida, cuatro turnos, que daban la posibilidad de combinar estudio y trabajo.

La década de 1970 vio la creación de nuevas instituciones educativas, entre ellas el Colegio de Bachilleres en 1974, y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) en 1978, ambas descentralizadas del Estado con creciente presencia a lo largo del país. Además, en esa década también se reorganizó la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales (DGETIC), hoy conocida como Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), la cual promovió el desarrollo y la expansión de instituciones como los Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS), y el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS). Dichas instituciones ofrecerían nuevas opciones de educación terminal que se sumarían a la diversa oferta educativa para cursar EMS.

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

La consigna por impulsar la bivalencia del bachillerato terminó por minar la ya de por sí frágil identidad de estos estudios. Como resultado del proceso de masificación, ser estudiante de bachillerato se había vuelto mucho más diverso. Este fenómeno fue denominado por especialistas como *el paradigma de la capacitación* (De Ibarrola, 2001), que se emparejó con el desarrollo de la educación tecnológica, ya que en ésta se incluían las competencias laborales y la noción de emprendedurismo en su estructura curricular a fin de proporcionar salidas laborales alternativas a los jóvenes (Barrón Tirado, 2000).

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

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

Como resultado del Congreso, la SEP rescató las ideas de Barreda para determinar los objetivos y contenidos del nivel de bachillerato. Se reafirmó la idea de que éste debía ser un nivel formativo para la educación superior, e integral para la vida del joven. Sobre la diversidad con la que ya contaba la EMS, la SEP se pronunció por el respeto a los distintos planes y programas, pero consideró preciso que se construyera un tronco común que permitiera normar los objetivos y contenidos fijados en el Congreso. Así quedó asentado en su Acuerdo Secretarial número 71:

ARTÍCULO 1º.- El bachillerato es un ciclo de estudios que tiene como antecedente la educación secundaria. Su finalidad esencial es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo.
[...]

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

De esta manera, la SEP retomó el peso de la tradición liberal en los estudios preparatorios. Al mismo tiempo, no desconoció la función terminal que se les había adicionado con la última reforma; así, reiteró el carácter bivalente del bachillerato. Sin embargo, desde la óptica de no pocos investigadores, ese aspecto instaló un dilema en la identidad del nivel (Velázquez Albo, 2004) mientras que, para otros, representó un franco vaciamiento de sentido (De Ibarrola y Gallart, 1994), pues se duplican sus funciones (como propedéutico y terminal), aunque se mantiene de manera explícita como un espacio de tránsito hacia la educación superior. La situación empobreció la formación de este nivel de estudios, subordinándolo a las exigencias propedéuticas de las licenciaturas, o bien, a las de los perfiles ocupacionales requeridos para ingresar al mercado de trabajo (Guerrero Salinas, 2008; Villa Lever, 1992). Además, dejó de lado las situaciones y decisiones particulares que en ese momento de su vida enfrenta el sujeto joven, como parte de los tránsitos a la adultez.

La crítica sobre la carencia de identidad propia de este nivel educativo, explican especialistas, incide en la percepción de los egresados sobre la relevancia y los propósitos de estos estudios, tanto para los que continuarán con la educación superior como para los que no (Gallart y De Ibarrola, *op*

cit.). Por otro lado, ha erigido divisiones sobre el significado de egresar de determinado tipo de bachillerato. Esto fue documentado: los egresados de bachilleratos generales tuvieron mayor aceptación en el mercado de trabajo que los egresados de opciones técnicas (Muñoz Izquierdo, 1993).

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

LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y LA CONSIGNA POR DOTAR DE IDENTIDAD AL BACHILLERATO

En la presidencia de Felipe Calderón (2006-2012) se llevó a cabo la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que buscaba mejorar la pertinencia, relevancia y calidad⁷ de este nivel educativo. El 26 de septiembre de 2008, por medio de la RIEMS y el Acuerdo Secretarial 442 (ACUERDO 442, 2008), se instauró formalmente el nuevo Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), con el propósito de suplir la estructura conocida como EMS en el Sistema Educativo Nacional (SEN). La Reforma trajo consigo una serie de cambios curriculares y administrativos que, a la fecha, se siguen incorporando y discutiendo en la mayoría de las instituciones que conforman este nivel educativo en el país.

⁷ El término “educación de calidad” se incluyó en Ley General de Educación de la Secretaría de Educación Pública, en la Reforma de 2013. El artículo 8, fracción IV, establece que la educación “será de calidad, entendiéndose por ésta la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad” (DOF, 2013). Dicho término también está presente en la reforma constitucional del artículo 3º, donde se señala la obligación por parte del Estado mexicano de prestar servicios educativos de calidad que garanticen los máximos resultados de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

Uno de los propósitos de la RIEMS (SEP, 2008) ha sido el unificar los objetivos y las orientaciones de la EMS a fin de conseguir dotarla de identidad, toda vez que —como ya mencioné— con su expansión se fueron sumando ofertas educativas distintas en coexistencia. El diagnóstico de la reforma reveló que esta situación ha propiciado la ausencia de criterios comunes que permitan un desarrollo conjunto.

En consecuencia, el marco normativo de la RIEMS define sus compromisos fundamentales en cuatro ejes: 1) Construcción de un Marco Curricular Común (MCC); 2) Definición y regulación de las modalidades de la oferta educativa; 3) Creación de mecanismos de gestión que fijen estándares y procesos comunes que posibiliten la universalidad del bachillerato; y, 4) Definición del modelo de certificación del SNB (SEP, 2008).

A estos ejes puedo agregar los siguientes puntos con base en los párrafos reformados y adicionados a la Ley General de Educación: 5) Reconocimiento de los estudios realizados entre las opciones que ofrece el tipo educativo (portabilidad); y 6) Búsqueda de la *calidad*, la *relevancia* y la *pertinencia* de los estudios realizados, respaldados por el MCC.

Para el desarrollo de estos ejes, la RIEMS procuró la homologación de planes y programas curriculares de todas las ofertas educativas que integran la EMS a través del MCC, como así lo establece el Acuerdo Secretarial 444 (ACUERDO 444, 2008). Para eso utiliza un sistema de competencias básicas que permitan unificar esfuerzos. La reforma buscó no sólo una homologación administrativa, basada en un nuevo modelo de saberes comunes, sino también conseguir un perfil de egreso común que dotase de identidad a este nivel de estudios. El MCC comprendió un conjunto de competencias consideradas como requisito para obtener el título de bachiller, mismas que todos los egresados de cualquier modalidad y opción debían poseer. A decir de la reforma, éstas definirían el perfil de egreso del estudiante de bachillerato, sin dejar de tomar en cuenta las adiciones a la política educativa en términos de pertinencia, relevancia y calidad. A grandes rasgos, las competencias se caracterizan por la capacidad de los estudiantes para identificarse y valorarse a sí mismos; por su habilidad para comprender el mundo e influir en él; por la posibilidad de aprender y seguir aprendiendo por sí mismos a lo largo de la vida;

por la aptitud de reflexionar, expresarse y comunicarse en diferentes contextos; por el establecimiento de relaciones armónicas con quienes les rodean; y por la disposición de contribuir positivamente con el desarrollo de su comunidad (Acuerdo 444, 2008).

En la lectura de los Acuerdos Secretariales se deja ver la concepción de la educación de la RIEMS, particularmente en lo concerniente al MCC, como así lo establece el Acuerdo 442:

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

Si bien el eje central de los acuerdos dice procurar la unificación de los objetivos y las orientaciones de las opciones educativas de la EMS —la cual, desde el punto de vista de los diseñadores de la reforma, es desordenada—, los cambios que impulsó la reforma tampoco fueron menores, y sus alcances van más allá de un cambio específico en alguna modalidad y/o planes y programas de estudio. Estos cambios atañen a la formación común de los estudiantes de bachillerato.

La búsqueda de una formación común de los estudiantes de EMS obedece, entonces, al propósito de dotar de identidad al nivel educativo pues, como se ha reseñado en este recuento histórico, ha estado en tensión desde su surgimiento. Igualmente obedece al interés de vincular la orientación del bachillerato con los valores de la competitividad que demanda el mercado para “obtener ventajas en los mercados mundiales y nacionales”, lo cual guarda relación con un cierto sentido que, desde la mirada oficial, se intentó imponer como consigna.

La iniciativa responde, también, a una tendencia global impulsada por organismos multilaterales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Éstos han recomendado a sus países miembros unificar criterios en las políticas educativas internacionales. En el caso de la educación superior, dichos criterios han obedecido a los procesos de mundialización que se sintetizan en la llamada *sociedad del conocimiento*. Las recomendaciones contienen múltiples coincidencias, todas en torno a las crecientes necesidades del mercado y el Estado (Alcántara, 2006). Naturalmente, estas consignas internacionales se han desplazado a la EMS, sobre todo en lo relativo a la finalidad de los estudios de bachillerato.

Puesto que las consignas internacionales no sólo han estado presentes en el discurso oficial, resulta importante analizar si su transmisión se ha socializado entre los distintos actores escolares, especialmente en el caso de los estudiantes.

LA EMS EN LA ACTUALIDAD

El 9 de febrero de 2012 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la reforma a los artículos Tercero y Trigésimo Primero que convirtió en obligatoria a la EMS en México, con el compromiso de alcanzar su universalización en 2022 (DOF, 2012). Cabe mencionar que, previo a esta reforma, en el año 2000 el estado de Jalisco y el entonces Distrito Federal impulsaron leyes que le otorgaron el carácter de obligatoria a la EMS (Rodríguez Gómez, 2012). Modificaciones de este tipo formaron parte de la modernización educativa iniciada en la década de 1990, tras una serie de reformas que procuraron aumentar progresivamente los años de escolaridad obligatoria en México. El consenso en ese incremento como política de Estado se consolidó en torno a las tesis de la Teoría del Capital Humano⁸ y al

⁸ La Teoría del Capital Humano estudia los efectos que la educación tiene sobre la productividad de las personas y cómo es que esto impacta en el desarrollo económico de los países. Entre sus principales postulados está que, a mayor acumulación de capital educativo, se conseguirá una conversión positiva para el individuo que la adquirió: por ejemplo, mayor eficiencia en su productividad y retribución económica progresiva. Desde esta teoría, la inversión educativa no sólo beneficia al individuo que acumuló educación, sino al desarrollo económico de la sociedad en su conjunto. Para mayor

paradigma de la igualdad de oportunidades que, como tendencia global, fueron igualmente impulsadas por organismos internacionales e instancias gubernamentales en América Latina, sustentando la idea de que la educación es la base para superar la pobreza y la desigualdad.

En consonancia con las recomendaciones internacionales, México extendió progresivamente los años de escolaridad obligatoria. Es el caso de la reforma de 1993, que incorporó la educación secundaria a la educación básica y prolongó la obligatoriedad de seis a nueve años. En 2002 se volvió a modificar la Constitución y se hizo obligatoria la educación preescolar, con lo que se sumaron tres años a la educación formal; y, en 2012, se hizo obligatoria también la EMS. Es decir, de 1993 a 2012 México extendió los años de escolaridad obligatoria de seis a 15, con lo que dejó claro que, en materia educativa, la principal consigna era incrementar tanto la matrícula, como los años promedio de educación obligatoria, aunque dicho acento no se vea reflejado en una mejora sustancial de los resultados educativos (Blanco, 2008, 2011).

Y es que las reformas y la creciente demanda no estuvieron acompañadas por una mejora sustantiva en la calidad de la educación obligatoria en sus diferentes niveles. Esto se tradujo en una parcial democratización cuantitativa de la enseñanza, pues la cantidad de jóvenes que actualmente tiene acceso a la EMS aumentó considerablemente, mas no en una democratización cualitativa, ya que la igualdad de oportunidades en la escuela está lejos de ser una realidad para los distintos públicos (Villa Lever, 2014, p. 39). En otras palabras, aún no es efectiva la democratización del derecho a la educación, en términos de equidad, inclusión y calidad.

Para hacer frente a dicho problema se creó el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SINEMS), como un instrumento de la RIEMS para articular la diversidad y mejorar la calidad del amplio espectro de instituciones, subsistemas y centros escolares que atienden a este tipo educativo. En 2011 inició el proceso de evaluación de múltiples planteles que solicitaron su ingreso al PBC-SINEMS, durante el cual se incorporaron aquellos que implementaron adecuadamente en sus planes y programas de estudio el desarrollo de las competencias genéri-

detalle sobre esta teoría, investigaciones clásicas como las de Mincer (1974) y Becker (1994) suelen ser de referencia común.

cas, disciplinares y profesionales; además de demostrar continuidad en la formación, actualización y evaluación del desempeño tanto de sus directivos como de sus docentes. El propósito es certificar que los servicios educativos brindados por los planteles en el Padrón cumplen con criterios de calidad adecuados.

Uno de los principales retos que enfrentaron ésta y otras líneas de política educativa para la EMS en la administración de Enrique Peña Nieto (2012-2018) tuvo que ver con la puesta en marcha de las políticas. Por el contrario, se mantuvo el carácter punitivo y de presión sobre directivos y docentes luego de ponderar el cumplimiento de metas educativas. Esta implementación ha representado un gran reto, más aún porque la mirada oficial centró su atención en los procesos institucionales de certificación y evaluación educativa, al partir de un criterio homologado de las condiciones de operación, administración e infraestructura de los planteles y de los actores escolares sin tomar en consideración sus grandes diferencias. Después de todo, la EMS cuenta con más de 30 subsistemas, así como con muy distintas formas de enseñanza.

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

De entre los diversos retos que enfrenta el Sistema Nacional de Bachillerato, ahora Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PC-SINEMS), salta a la vista la ausencia de los jóvenes-estudiantes en su heterogeneidad como parte integral del Sistema y de la política educativa: no son vistos como actores esenciales del desarrollo de su

propia formación educativa, sino como usuarios de un servicio educativo. Esto no representa un problema menor, puesto que, sin la integración de los jóvenes en su heterogeneidad, y de la vida juvenil en la vida escolar como parte sustantiva del propio proceso formativo, cualquier intención de mejora además de insuficiente se revela como inoperante.

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

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

Para el actual gobierno se mantiene la bivalencia de la EMS; también, elementos del modelo por competencias; y, de cierta manera, la idea de “formar hombres cultos”, como fue planteado a inicios del siglo XX. Sin embargo, a diferencia de otras administraciones, en la retórica de ésta se subraya un fuerte sentido de comunidad y construcción de una ciudadanía que busque su felicidad y autocuidado mediante la educación como un bien público, del cual podrán beneficiarse amplios sectores de la sociedad.

Como temas centrales para la actual Subsecretaría de Educación Media Superior están el interés en la calidad educativa, en consonancia con las reformas de 2012 y 2013, y, a diferencia de otras líneas de política semejantes que le antecedieron, se incluye la dignificación y revalorización del docente, además del diseño de nuevas formas de evaluación para su ingreso. Sin embargo, siguen ausentes los jóvenes-estudiantes y su nexos con la escuela como tema central para la SEMS. Es justo decir, empero, que al menos en el discurso oficial se reconoce la heterogeneidad de los actores escolares y su vinculación con un sistema educativo complejo, para desde ahí definir el perfil ciudadano que se desea formar, y la orientación que deberá seguir el sistema educativo.

A manera de síntesis de este recorrido histórico, puedo afirmar que algunos mandatos legales terminaron por incorporarse como consignas en los diferentes gobiernos. Tal fue el caso del proyecto intelectual y político de Gabino Barreda y de los liberales que tomaron al positivismo como bandera para el diseño de los planes y programas de estudio del bachillerato nacional, y cuyo proyecto se instauró en la Ley de Instrucción Pública de 1867. En sentido contrario, el mandato de la educación socialista, vía la reforma del 3° constitucional en 1934, no logró modificar *per se* las prácticas y significaciones objetivadas en torno a la educación escolarizada en la población, al grado de poder establecerse como una consigna compartida. A pesar del impulso oficial por democratizar la enseñanza y darle un carácter más popular durante la administración del presidente Cárdenas y de otros gobiernos posrevolucionarios, ésta siguió siendo vista como predominantemente individualista y clasista por buena parte de la población.

Como he reseñado, el diseño de cada reforma educativa ha procurado instalar mandatos que condensan algunos fines y valores asociados con la educación, concebidos y orientados por distintos gobiernos. En algunos casos los mandatos legales han hecho eco y se han objetivado a manera de consignas socialmente compartidas; en otros, han pasado a la historia como impulsos sexenales que no trascendieron gobiernos. No obstante, es posible destacar que las percepciones sobre los estudios preparatorios, pensados para *“ingresar en lo selecto de una sociedad”*, y para *“ingresar a los*

estudios superiores” en los siglos XIX y XX, respectivamente, de alguna manera mantienen presencia en la imaginación colectiva del siglo XXI. Sobre todo, el pensar en el bachillerato como un paso obligado para acceder a los estudios superiores, en particular para los estudiantes de la UNAM.

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

REFORMAS A LOS PLANES DE ESTUDIO DEL BACHILLERATO DE LA UNAM

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

En el Plan de 1964 la ENP marca en sus objetivos ser la encargada del “desarrollo integral” del estudiante, conservando el principio de hacer de éste una persona con una sólida cultura general, con conciencia cívica y con la disciplina intelectual que le prepare para el pensamiento científico, siempre considerando su preparación para una carrera profesional (Guerrero Salinas, 2008, p. 64; Pantoja, 1983, p. 41). En buena medida estos objetivos eran los que originalmente había pensado Gabino Barrera para la Escuela, ahora con el agregado de “desarrollo integral”, que se recuperará posteriormente en el Congreso Nacional del Bachillerato de 1982.

El “desarrollo integral”, o equilibrio entre la formación científica y la humanista, se concibió para llevarse a cabo en los dos primeros años del bachillerato, mientras que en el último los contenidos se orientaron hacia áreas de conocimiento específicas, asociadas con los estudios superiores que seguirían los estudiantes. Pese a las modificaciones curriculares, dicho esquema no ha cambiado demasiado desde entonces a la fecha. Fue con el Plan de Estudios de 1996 cuando en el bachillerato de la UNAM se dio un proceso de reestructuración curricular importante tanto en la ENP como en el CCH.

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

La UNAM secundó parte de los fundamentos de esta perspectiva y realizó aportes propios a través del modelo educativo del CCH, que en su momento representó un esquema innovador. Su filosofía partía de la idea de fomentar estudiantes críticos, capaces de adquirir nuevos conocimientos por su propia cuenta y que su formación fuera integral. Este modelo fue

adoptado muy pronto por varios bachilleratos en todo el país: al menos 46 en la capital y 21 en otras ciudades sólo en el primer año después de su fundación en 1971 (Castrejón Diez, 1985). Este viraje hacia nuevos modelos educativos que colocaban al estudiante como agente de su aprendizaje fue registrado en los reportes de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación (Faure, *et al.*, 1972). Pese a la buena recepción que tuvo inicialmente esta propuesta educativa, fue frecuentemente cuestionada y puesta en revisión al interior de la UNAM, como se verá más adelante.

El modelo educativo que proponía el CCH en su fundación se hizo eco tanto en su Perfil del Egresado, como en su Plan de estudios de 1971 a través de un conjunto de principios pedagógicos, éticos y culturales, en donde se definía su propuesta institucional. Sin embargo, ya desde entonces se señalaba que para su correcta apropiación era necesario el involucramiento y compromiso por parte todos los actores escolares involucrados, en aras de una sociedad más justa y democrática. Además de la definición de su propuesta educativa, se trataba de una declaración de principios respecto de la filosofía que debería seguir el Colegio en los años porvenir.

El Plan de estudios de 1996 del bachillerato de la UNAM derivó de varios estudios que incluyeron los resultados de exámenes diagnóstico de ingreso a estudios superiores; la evaluación de cursos propedéuticos impartidos en la Universidad; y una consulta a los docentes de la institución. El resultado orientó esfuerzos en la ENP y mostró la necesidad de fortalecer y potenciar el perfil de egreso, en función de los requerimientos y competencias para cursar estudios profesionales; además, dirigió el enfoque metodológico hacia nuevos tipos de enseñanza (Domínguez Chávez y Carrillo Aguilar, 2007), menos enciclopedista y más centrada en la actividad del estudiante como agente activo de su propio aprendizaje, tal y como ya lo había expresado la Unesco.

De este cambio también debía participar el cuerpo docente de la ENP, mediante esquemas más horizontales, junto con el acompañamiento de la infraestructura necesaria para el correcto manejo de las nuevas tecnologías. El objetivo no era que los estudiantes acumularan saberes, sino, por el contrario, que hicieran propia la habilidad de adquirir y dis-

criminar información de los grandes bancos de datos ahora disponibles en línea. En la evaluación diagnóstica que la UNAM realizó sobre su bachillerato para sustentar el nuevo plan de estudios, se destacó que:

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

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

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

Esta característica persiste de acuerdo con estudiantes, profesores y las propias autoridades de la Escuela. Un poco en broma, un poco en serio, Gabino Barreda comentaba desde su posición de primer director de la ENP que los estudios preparatorios no capacitaban al estudiante “para la vida social, sino para la vida eterna”, haciendo referencia, desde entonces, al *surmenage*, o una manera de fatiga derivada del estrés prolongado, producto de la tensión en los jóvenes por sacar adelante sus estudios (Bazant, 2012).

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

Es justo decir que no sólo se optó por mayor control en las evaluaciones; también se trabajó en la actualización de contenidos y en una mejor integración metodológica de los mismos, con esquemas pedagógicos y didácticos pensados en resolver los problemas de las relaciones verticales y horizontales en las asignaturas que se venían arrastrando desde el Plan de estudios de 1964 (Maldonado Rodríguez y Herrera Avendaño, 2007). Sin embargo, la preferencia por lo tradicional, con abundante carga de materias y horas de clase, ha sido una constante en la vida académica de la ENP.

Desde sus inicios, el CCH se desmarcó de la tradición pedagógica del bachillerato nacional (Bazán Levy, 2008) y, sobre todo, de la Nacional Preparatoria. Los trabajos para la creación del CCH estuvieron a cargo de aproximadamente 80 destacados universitarios encabezados por Roger Díaz de Cossío, entonces coordinador de Ciencias de la UNAM. El proyecto de creación del Colegio también fue conocido con el nombre de Nueva Universidad. No fue sino hasta que inició el rectorado de Pablo González Casanova que éste vio la luz con la inauguración de sus primeros planteles. La estructura y metodología que proponía el CCH integraba tres niveles: la

educación media superior, la licenciatura y los estudios de posgrado, lo cual correspondía a importantes cambios en la estructura educativa de la UNAM. De esta forma el Colegio se integraba por dos unidades académicas, la del Ciclo de Bachillerato (UACB) y la de los Ciclos Profesional y de Posgrado (UACPP) (Guerrero Salinas, 2008; UNAM, 2016b).

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

el Colegio será el resultado de un esfuerzo de la Universidad como verdadera Universidad, de las facultades, escuelas o institutos como entidades ligadas y coordinadas y de sus profesores, estudiantes y autoridades en un esfuerzo de competencia por educar más y mejor a un mayor número de mexicanos y por enriquecer nuestras posibilidades de investigación en un país que requiere de la investigación científica, tecnológica y humanística si se quiere ser, cada vez más, una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias (UNAM, 1971, p. 7).

Sin embargo, las evaluaciones de diagnóstico previas a la reforma de 1996 —entre ellas, las dos *Aproximaciones a la Revisión del Plan de Estudios* de 1992 y 1993— mostraron que los estudiantes del Colegio manifestaban dificultades para alcanzar autonomía en su aprendizaje; deficiencias en su

desempeño académico, particularmente en su comprensión lectora y en sus conocimientos y habilidades matemáticas; y bajo dominio de idiomas extranjeros y/o en el uso de computadoras (CCH, 1996). Los diagnósticos concluyeron que era necesario el aumento del número de horas de las materias básicas, además de adecuados espacios, condiciones y tiempos para la efectiva labor docente en los talleres, seminarios o laboratorios:

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

Ello significaba que existía un problema de articulación entre el modelo educativo que perseguía el CCH y el perfil real de sus estudiantes, en términos de sus orígenes socioeconómicos y socioculturales. Como resultado, el Plan de Estudios de 1996 se acompañó de una serie de cambios para el Colegio. Tal fue el caso de la disminución —por decreto— de la matrícula de entre 23,000 y 25,000 estudiantes, para finales de la década de 1970, a 18,000 en 1995. Otra modificación fue el incremento en el número de horas de clase y de créditos, lo que significó la adición de materias como cómputo e inglés. Además, se reorganizaron los contenidos de los programas de todas las asignaturas y se renovaron enfoques disciplinarios y didácticos mediante la definición de perspectivas y formas de trabajo para cada área académica, así como nuevas asignaturas optativas en el último año. Finalmente, se pasó de cuatro turnos a sólo dos, matutino y vespertino (Guerrero Salinas, 2008).

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

En el nuevo Plan de estudios se reconoció al bachillerato de la UNAM como propedéutico, dedicado a labores educativas que promovieran el desarrollo integral de estudiantes críticos, educados en una serie de conocimientos fundamentales para el nivel profesional. Además, se agregaron opciones de adiestramiento práctico pensadas para contribuir al ingreso en el mercado laboral de sus egresados, en caso de que así decidieran hacerlo (UNAM, 1997).

Derivado del nuevo Plan, el 2 de diciembre de 1997 se le dio al Colegio el rango de Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. La modificación afectó sus planes y programas y, también, marcó un cambio administrativo y conceptual en la articulación que en principio se planificó para el CCH con los niveles de licenciatura y posgrado.

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

En declaraciones a periódicos, la exdirectora general del CCH de 2010-2014, Lucía Laura Muñoz Corona, afirmó que la reforma de 1996 se justificó en tanto era imposible continuar con los cuatro turnos del Colegio por cuestiones de infraestructura, profesorado y presupuesto. Aseguró que

esta reducción fue beneficiosa, pues elevó considerablemente el egreso y mejoró la formación académica de los estudiantes. Sobre la propuesta original de articular al bachillerato con los estudios superiores y que en el CCH se impartieran clases de licenciatura y de posgrado, Muñoz Corona declaró: “Plantearse licenciaturas y posgrados, ¿para qué? Me parece algo verdaderamente fuera de lógica. Creo que por eso el proceso quedó ahí, en aquel momento histórico” (Goche, 2013). Esto puso de manifiesto la distancia entre el planteamiento original y la concepción que mantienen sus autoridades en años más recientes.

Después de 1996, la UNAM ha reformado sistemáticamente sus dos opciones de bachillerato. Independientemente de la opción de bachillerato elegida y de los cursos tomados, las reformas se orientaron a una formación común, compartida por todos los estudiantes de bachillerato de la UNAM. Con este propósito, la UNAM desarrolló los Núcleos de Conocimiento y Formación Básicos que proporciona este Bachillerato (UNAM, 2001), mismos que estuvieron inspirados en experiencias de otros países como Argentina, Chile y Francia. Los Núcleos se organizan en una serie de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que deben ser adquiridos en las distintas áreas que comprenden los programas de estudio. Algo muy cercano al MCC que propuso la RIEMS.

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

En 2007 la UNAM creó un sistema propio de bachillerato a distancia, conocido como B@chillerato UNAM. Esta nueva opción de educación en línea fue concebida a partir del modelo por competencias y desde una visión multidisciplinaria de las asignaturas. También a finales de la década de 2000 las opciones técnicas en el bachillerato de la UNAM tuvieron un nuevo impulso, aunque aún con una clara diferencia en la carga horaria en comparación con otras opciones de bachillerato.⁹ Sin embargo, estos

⁹ En el CCH se dedican dos semestres (más de 240 horas prácticas) a la formación de Técnico en Administración de Recursos Humanos, mientras que en el Colegio de Bachilleres algo semejante equivale

procesos dejan ver el impacto que tuvo la orientación de la política educativa a nivel nacional en el bachillerato de la UNAM, a pesar de su autonomía.

En 2008, tanto el CCH como la ENP replantearon los contenidos temáticos en sus estructuras curriculares en atención a la modernización educativa en el país y las recomendaciones de la RIEMS a nivel federal, impulsada ese mismo año. Además, se desarrollaron materiales didácticos a través de *Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior. Una propuesta de la UNAM para su bachillerato* (UNAM, 2008). Dicha propuesta no buscó uniformar las estructuras curriculares de los dos subsistemas, pero sí incluyó una organización de los contenidos tendiente al modelo educativo basado en competencias.

A propósito de la RIEMS, es importante subrayar que la UNAM mantuvo distancia con varias propuestas presentadas en los Acuerdos Secretariales de la Reforma, como fue el caso de no suprimir las materias de Humanidades de sus planes y programas de estudio, a pesar de así expresarse en la primera versión del Acuerdo 444.¹⁰ No adherirse a la medida representó una expresión de resistencia cultural y de defensa de la autonomía universitaria. Este hecho fue un factor importante para que la UNAM no se inscribiera formalmente al Sistema Nacional de Bachillerato, situación que se mantiene vigente aún, pese a las rectificaciones realizadas en el Acuerdo 488 en 2009, que reincorporó las materias humanistas a la EMS.

El recuento de algunas de las reformas más relevantes al bachillerato de la UNAM, así como la lectura histórica de las orientaciones, los mandatos y las consignas que han tenido los estudios de bachillerato en México, en voz de diversos actores clave y en distintos momentos de coyuntura, muestran los contextos y voluntades que ha ido construyendo este nivel educativo. En el siguiente capítulo se da cuenta de ello.

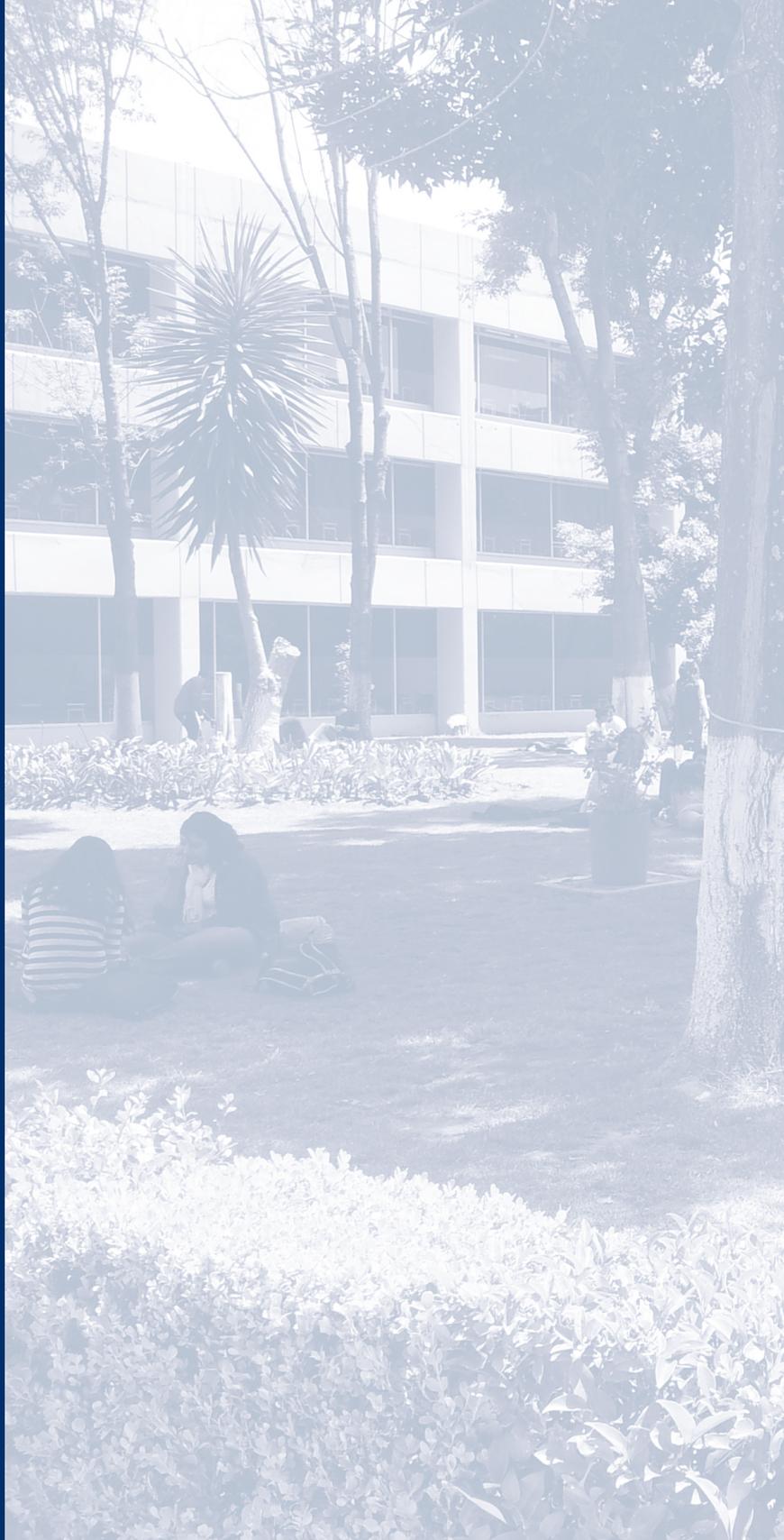
a más del doble de horas (500). En instituciones como el Bachillerato Tecnológico de la SEP y el Conalep la carga es aún mayor: 1200 y 1260 horas, respectivamente (ACUERDO Número 442; SEP, 2008).

¹⁰ En el planteamiento inicial del MCC de la RIEMS, correspondiente a la definición de las competencias básicas, las materias de Humanidades y Filosofía desaparecieron en el diagrama de los planes de estudio. Cientos de académicos manifestaron su inconformidad, igual que diversos integrantes de la comunidad filosófica y otros sectores de la sociedad. Ante la reacción, la SEP rectificó, y el 23 de junio de 2009 publicó el Acuerdo 488, que corrige la decisión anterior y restituye la obligatoriedad de las materias humanísticas en el MCC. Sin embargo, la rectificación encontró una serie de problemas y dilaciones para su cumplimiento (Trueba, 2011). Para una revisión documental de estas reacciones, véase (Avilés, 2011; Mayorga Madrigal, 2011; Ricardo, 2011).

3

El bachillerato de la UNAM y sus estudiantes





A continuación, expongo aspectos particulares del bachillerato de la UNAM y las diferencias entre los dos subsistemas que lo integran. También presento algunos de los resultados obtenidos en la EEBUNAM-2014, además de otros datos oficiales que permitan identificar la composición social de los jóvenes-estudiantes de este bachillerato. Derivado del análisis descriptivo de la información estadística disponible, sintetizo algunos hallazgos que hacen posible establecer semejanzas y diferencias entre los estudiantes.

EL BACHILLERATO DE LA UNAM

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

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

La ENP comprende tres grados de formación que comienzan en cuarto, luego de considerar los tres años de secundaria. Cada grado tiene una carga académica de 12 asignaturas, algunas de las cuales son seriadas, lo que significa que en caso de reprobación los estudiantes no podrán cursar la siguiente materia del plan sin antes haber acreditado la que le antecede. Su plan de estudios se divide en tres ejes: 1) Núcleo básico, 2) Núcleo formativo cultural y 3) Núcleo propedéutico; además de cuatro áreas de conocimiento ubicadas en sexto año, de entre las cuales los estudiantes eligen una de acuerdo con sus intereses profesionales: 1) Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, 2) Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, 3) Ciencias Sociales, y 4) Humanidades y Artes.

Como se puede observar, ambos subsistemas cuentan con planes y programas de estudios que responden a sus propuestas académicas y tradiciones, de las cuales han surgido los principales modelos curriculares

seguidos por otras instituciones de EMS en el país. El bachillerato de la UNAM corresponde, en la estructura de la SEP, a un organismo educativo autónomo descentralizado, cuyo carácter le permite legalmente autogestión. Su tipo de sostenimiento es público y sus recursos provienen del gobierno federal. Si bien ya abordé generalidades de ambos subsistemas, conviene repasar algunos de sus rasgos más representativos, que incluyen su propuesta educativa y los contextos sociales en los que fueron creados, a fin de conocer con mayor precisión qué los distingue y vincula entre sí.

LA ENP, ANTECEDENTE DEL BACHILLERATO EN MÉXICO

La ENP se fundó en 1867 con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal. Es un año decisivo en la historia del país, pues marca el inicio de la República Restaurada, tras el regreso triunfante de Benito Juárez y de los liberales al poder, luego de la derrota de los imperialistas y el fusilamiento de Maximiliano de Habsburgo. No resulta menor la referencia en tanto define un antes y un después en México. Es tiempo del federalismo; de la organización política de la sociedad mexicana contemporánea al constituirse la separación y equilibrio de los tres poderes; de la participación política en la vida pública mediante el voto; del ejercicio de los derechos civiles; pero, sobre todo, del impulso al laicismo y del pensamiento liberal mexicano.

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

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

Para inscribirse, previamente los aspirantes debían certificar el aprendizaje de las primeras letras en alguna escuela nacional o particular. En caso de no contar con el certificado, se podía presentar un examen para mostrar suficiencia en las materias adeudadas, como estaba previsto en el Reglamento de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal de 1867. “Los contenidos educativos de la ENP estuvieron diseñados con una doble finalidad: para la vida y para las profesiones, dilema que marca su historia” (Velázquez Albo, 2004), por lo que a su término era posible continuar con los estudios superiores en alguna de las Escuelas Nacionales de la época, o bien, concluir con la formación escolar.

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

Es en 1929, durante el gobierno del presidente Emilio Portes Gil, cuando la Universidad Nacional consigue su autonomía por decreto presidencial. Pese a que ésta se fue fraguando para las universidades públicas desde los primeros gobiernos revolucionarios, y fue impulsada ampliamente por los universitarios a inicios del siglo xx, en la Cámara de Diputados se discutía su conveniencia si se le entendía como la concesión de libertades a estudiantes muy jóvenes, sobre todo los de la Nacional Preparatoria. Las expresiones del diputado Bautista pueden servir de ejemplo:

Yo pienso para mí que la autonomía universitaria es el producto de la alta cultura de los pueblos más que otra causa que la pueda producir, y *al observar la actitud arrogante y de indisciplina de los señores estudiantes de la metrópoli estoy temeroso de que la libertad puesta en sus manos pueda transformarse en libertinaje*¹¹ (Valadés, 1997, p. 59).

¹¹ Las cursivas son mías.

Además de ilustrar el tono de las disputas por la autonomía universitaria, recupero aquí la cita de Valadés pues ejemplifica diversos posicionamientos de cara a los estudiantes de bachillerato por parte de varias voces adultas, la mayoría de las veces investidas como autoridad, tanto dentro como fuera del bachillerato. Se trata de una constante y tensa relación entre asumir instancias de control o de libertad por parte de los adultos sobre las prácticas de los jóvenes-estudiantes y sus actitudes. Al correr de los años, ésta se ha mantenido en algunos aspectos, y resulta relevante hoy día para entender la lógica del bachillerato de la UNAM.

En 1931, poco después de conseguida la autonomía, se crearon en la Facultad de Filosofía y Letras las divisiones de Ciencias Biológicas, de Filosofía y Letras, de Físico Matemáticas y de Ciencias. En la ENP se aprobaron los bachilleratos especializados en Arquitectura, Jurisprudencia, Medicina y Odontología, Ingeniería y Ciencias Químicas (UNAM, 2016c). Con ello, por un lado, se refrendó la convicción propedéutica atribuida al bachillerato de la Universidad y, por otro, dejó ver la manera constante como el prestigio de la Universidad le ganaba terreno al de la Nacional Preparatoria.

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

Al expandirse rápidamente la matrícula de bachillerato a partir de la década de 1940, la UNAM comenzó un proceso de crecimiento. Fue en esos años que se adquirieron edificios para los nuevos planteles de la ENP. Inicialmente, la mayoría de ellos se ubicarían en calles aledañas a la propia Universidad, la cual en ese entonces seguía concentrada en el Centro

Histórico de la Ciudad de México. Las Nacionales Preparatorias 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 tuvieron como primera sede edificios ubicados en la Zona Centro de la Ciudad. Fue hasta la década de 1960 que, también derivado del crecimiento de la matrícula, se realizó una paulatina reubicación hacia sus actuales sedes.

La reubicación de los planteles no contó con un proceso de planeación que contemplara la creciente expansión de la ciudad, sino que se fue dando a partir de la capacidad de compra o sesión de inmuebles y predios para el uso de la Universidad. Tal fue el caso, por ejemplo, de la ENP 8, Miguel E. Schulz, que se construyó en una parte del predio de lo que antes fue el hospital psiquiátrico “La Castañeda”, demolido en 1968. Quizá la única excepción de este fenómeno sería el plantel 9, Pedro Alba, que se estableció al norte de la Ciudad, con la finalidad de dar un mayor acceso a la población joven asentada en dicha zona y en los municipios aledaños del Estado de México, los cuales, para 1965 —año de la inauguración del plantel—, ya mostraban claros patrones de crecimiento (Unikel, 1971).

Al igual que los primeros planteles de la Nacional Preparatoria, también fue reubicada la Universidad, que se trasladó en 1954 a la emblemática Ciudad Universitaria (CU). La transición duró del 28 de noviembre de 1946, cuando se realizó la ceremonia de entrega de terrenos, al 22 de marzo de 1954, cuando finalmente las autoridades universitarias recibieron las instalaciones. Como señala García Salord (2010), el pacto entre el grupo fundacional de la Universidad Nacional y la clase política gobernante, constituye una alianza política y social que quedó sellada con la construcción de CU. Alianza que, a su vez, se resignificó con un intercambio de recursos materiales y simbólicos:

el 28 de febrero de 1950, el presidente Alemán recibe el doctorado *honoris causa* y el 5 de julio se da el inicio simbólico de las obras, siendo la primera piedra la de la Facultad de Ciencias; [...] El 20 de noviembre de 1952, la inauguración del Estadio Olímpico fue el “Día de la Dedicación” porque en el acto principal, CU se dedicaría al presidente de la república, quien, según sus colaboradores, quiso reunir “en una misma fecha resplandeciente la revolución

política, la revolución industrial y la revolución espiritual de México...”. Mientras, el rector lo reconoce como “gobernante entusiasta y fervoroso de su pueblo... que al final de su mandato dedica a su *alma mater* para bien de la cultura y de la ciencia, para defensa de la libertad y de la dignidad del hombre (García Salord, 2010, p. 75).

EL CCH, UNA PROPUESTA DIFERENTE

El CCH abrió sus puertas el 12 de abril de 1971. Sus primeros tres planteles lo hicieron de manera simultánea: Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo. Cada uno constaba de cuatro unidades de aulas y dos de talleres, tres laboratorios, una unidad administrativa y una biblioteca. Los edificios destinados a los salones de clase fueron construidos en una superficie de 6,786 metros cuadrados, y daban cabida a un total de 6,000 estudiantes. En lo que se refiere a los laboratorios, cada uno de ellos tenía capacidad para 50 estudiantes. Las bibliotecas contaban con 100 asientos para consulta y estudio de material bibliográfico (UNAM, 2016d).

Al año siguiente, el 3 de abril, iniciaron labores los planteles Oriente y Sur, dando atención a 10,000 estudiantes. A diferencia de lo sucedido con la expansión de la Nacional Preparatoria, el Colegio se pensó de manera más ordenada e integral. Aun cuando la ubicación de los planteles no contaba con un razonamiento profundo del proceso de crecimiento de la Ciudad, la ubicación de los primeros tres contaba ya con una lógica de descentralización urbana, modelo que después se fortalecería en otras universidades como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), pensada en satisfacer las demandas de la metrópoli.

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

Otro aspecto innovador del CCH y de la UACB fue la vinculación con una serie de proyectos de enseñanza combinada en los niveles de bachi-

llarato, licenciatura y posgrado, mismos que se desarrollaban con especialistas de diversos centros de investigación. En sus inicios, y hasta el 2 de diciembre de 1997, el Colegio comprendió un sistema universitario integrado por dos unidades académicas, la del Ciclo de Bachillerato y la de los Ciclos Profesional y de Posgrado. La idea de renovación se planeó con antelación, pues el perfil de la planta docente se integró fundamentalmente con estudiantes y profesionistas recién egresados (Guerrero Salinas, 2008, p. 65).

Pero el surgimiento del CCH no sólo respondió a una instancia de recambio en la Universidad producto de la reforma educativa de 1970, sino también a un intento de apertura política. Desde su discurso de toma de posesión, el rector Pablo González Casanova (1970-1972) anunció la democratización de la enseñanza, lo que se tradujo en la posibilidad de entrar a la Universidad para numerosos jóvenes que habían sido excluidos de la educación superior, recogiendo así una de las principales demandas estudiantiles de 1968 (Marsiske, 2006). Asimismo, el proyecto “Nueva Universidad”, planteado en el discurso de la reforma universitaria de González Casanova (1985), procuró la descentralización de los servicios universitarios y la transformación del modelo educativo tradicional, mediante la puesta en marcha tanto del CCH como del Sistema de Universidad Abierta (SUA), pensado inicialmente para incluir a una población de mayor edad o distancia física a las instalaciones universitarias, y/o con trayectorias escolares interrumpidas.

La reforma académica de la Universidad, dispuesta en el Plan de Estudios del bachillerato, propuso un desarrollo integral del estudiante al dotarle de conocimientos básicos en las áreas científica y humanística (Bartolucci y Rodríguez, 1980, p. 43, 1983). También incluyó estudios técnicos y de capacitación, los cuales permitían al graduado recibir un diploma para incorporarse al mercado de trabajo (UNAM, 1971, p. 2). Esta reforma incidió en tres áreas básicas: académica, administrativa y de difusión; y fue sobre estas bases que se fundó el Modelo Educativo del CCH (Casanova Cardiel, 2001).

El propio desarrollo del modelo educativo del CCH fue resultado de la participación de los coordinadores de Ciencias y Humanidades, los directores de las facultades de Filosofía y Letras, Química, Ciencias y Ciencias

Políticas y Sociales, y del director de la ENP, bajo la conducción del rector González Casanova. Estos programas de vinculación fueron permanentes o eventuales, pero refrendaron el compromiso de integrar al estudiante de bachillerato, y a la universidad, en los tres niveles de enseñanza en un marco de desarrollo conjunto:

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

El sentido formativo que pretendía el nuevo modelo educativo de bachillerato consistió en la formación de un estudiante nuevo (UNAM, 2016d). En esta propuesta el foco descansa, justamente, en el estudiante y en los paradigmas “aprender a aprender”, “aprender a hacer” y “aprender a ser”, como se había propuesto en las Comisiones de la Unesco desde la década de 1960 (Delors, 1996; Faure *et al.*, 1972).

Pese a constituirse como un proyecto de vanguardia desde su creación, el Colegio ha enfrentado distintos problemas en la aplicación de su propuesta pedagógica. En muchas de las asignaturas —sobre todo las de matemáticas y lenguas extranjeras— las inercias del pasado terminan imponiéndose en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en los actuales docentes como en sus estudiantes, lo que hace más difícil que estos últimos consigan apropiarse de formas más activas para su aprendizaje, como propone el Colegio. Este tipo de desencuentros con el modelo CCH han sido registrados por la propia institución (CCH, 2012a), y quizá mantienen relación con el alto ausentismo y la sensible reprobación que propician trayectorias escolares más prolongadas. No obstante, el modelo también pudiera estar siendo bien recibido por otros estudiantes, quienes encuentran mayores condiciones de autonomía y flexibilidad.

En este contexto, el Colegio se planteó no sólo enfrentar la difícil tarea de convocar a jóvenes-estudiantes para modificar esquemas de enseñanza-aprendizaje tradicionales, sino también el incluirlos en una propuesta académica para aprender a gestionar sus libertades. Este “estudiante nuevo”, activo, responsable de sus decisiones formativas, deberá surgir en un periodo académico regular de no más de tres años. Lo cual, por obvias razones, resulta una labor titánica que, para muchos, se explica en un abierto cuestionamiento al perfil formativo que fomenta el Colegio.

Sin embargo, es justo mencionar que este tipo de problemas —alto ausentismo, baja eficiencia terminal, elevado porcentaje de reprobación y abandono— no son exclusivos de la institución. Es posible afirmar que todo el sistema de bachillerato en el país está en crisis al brindar una cuestionable “calidad” educativa a sus estudiantes, quienes egresan con rezagos que impiden el debido aprovechamiento de su educación universitaria. Se trata, además, de un nivel educativo calificado como falto de identidad, caracterizado por trayectorias escolares interrumpidas y cuyo sentido es puesto en duda por varios de sus estudiantes. Por ello, una propuesta pedagógica en efecto diferente — al menos en sus postulados— como la del Colegio está a contracorriente no sólo de los modelos tradicionales, sino de la propuesta de reforma educativa de la media superior impulsada en México a inicios del siglo *xxi*, pese a guardar semejanzas con el modelo de competencias.

SEMEJANTES Y DISTINTOS. LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA UNAM

Como ya he señalado, a lo largo del tiempo el bachillerato universitario ha tenido grandes modificaciones. Para realizar un análisis más profundo de este nivel educativo es de utilidad la revisión de algunos datos particulares de la población estudiantil a la que atiende. Por ejemplo, las tendencias de crecimiento de la población escolar han variado en el siglo *xx* (gráfica 1; tabla A, “Anexo de tablas” al final de este libro). Durante la década de los sesenta y hasta principios de los setenta del siglo *xx* (1972), hubo un crecimiento sostenido del número de estudian-

tes, lo que representó un incremento de 121%. Con la creación de los cinco planteles del cch, que en ese momento incluía cuatro turnos, se sucedió una gran expansión de la población escolar. Para 1973, el total de estudiantes ascendió a 104,648 (un incremento de 144%, con respecto al año anterior), hasta alcanzar en 1978 la matrícula más numerosa de la que se tenga registro: 129,296 estudiantes.

No es sino hasta la década de 1990 que la matrícula decrece, debido a la política universitaria de disminuir el número de estudiantes de primer ingreso al bachillerato (Guzmán y Serrano Sánchez, 2007) y a la huelga estudiantil de 1999 que, con su duración de 10 meses, causó la disminución del prestigio. Sin embargo, en 2002 regresó la tendencia creciente. Como se deja ver, esto mantiene un nexo con momentos coyunturales de la institución, vinculados en buena medida con su prestigio y con la oportunidad de estudiar en sus aulas para sectores poblacionales que tradicionalmente habían quedado fuera.

Gráfica 1. Población total de bachillerato de la UNAM de 1973 a 2020



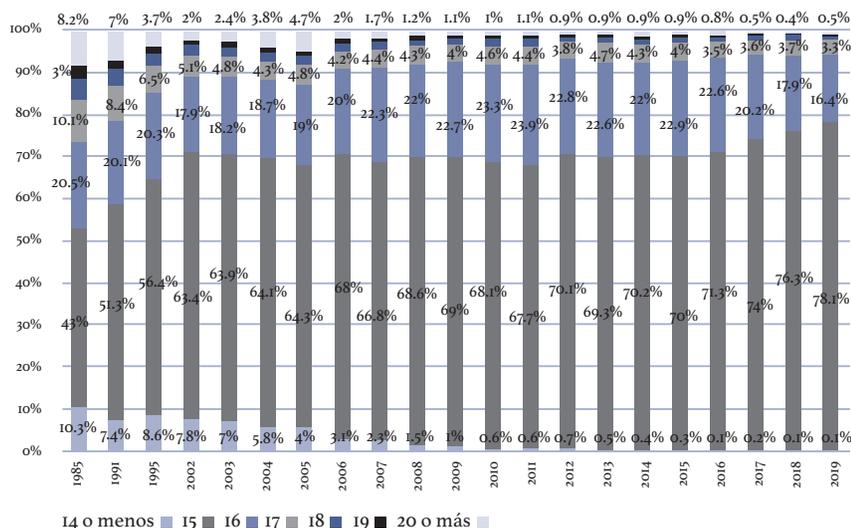
Elaboración propia con datos del Portal de Estadística Universitaria, UNAM

Por otro lado, y más allá de lo que sucede al interior de la UNAM, situaciones extraordinarias como la contingencia sanitaria ocurrida en 2020, han tenido consecuencias tanto en la matrícula como en diversos indicadores educativos al interior de la institución. Aunque es demasiado pronto para

dimensionar su impacto en el país, ya existen registros e investigaciones que dan cuenta de los porcentajes de abandono escolar, disminución en la matrícula y en el logro escolar de los estudiantes; además de un incremento en los indicadores de desigualdad educativa (PNUD, 2020). A través de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (INEGI, 2020) se sabe que a nivel nacional 181 mil estudiantes de EMS en el ciclo 2019-2020 no concluyeron el ciclo escolar. Esto representa 3.4 por ciento de los estudiantes matriculados ese año, quienes a su vez declararon que la principal razón para no concluir fue debido, directa o indirectamente, a la pandemia. En los próximos años será preciso dar seguimiento de su impacto educativo en el bachillerato, así como de las afectaciones generadas en la relación jóvenes-estudiantes y escuela.

Otro aspecto relevante para entender las transformaciones sucedidas en el tiempo tiene que ver con la edad en que los jóvenes-estudiantes ingresan al bachillerato de la UNAM, en tanto describe el tipo de trayectorias escolares de esta población, cuyo rango de edad va de los 15 a los 17 años, considerado oficialmente como el idóneo para cursar el bachillerato. Ingresar a los 15 años significaría que la trayectoria previa se ha mantenido constante, sin interrupciones o reprobaciones. La edad de ingreso también habla indirectamente de las condiciones socioeconómicas y socioculturales alrededor de la vida social de estos jóvenes. En la gráfica 2; tabla B, se muestra cómo se ha desarrollado el ingreso desde la década de 1980 hasta 2019:

Gráfica 2. Población de primer ingreso al bachillerato por edad de 1985 a 2019

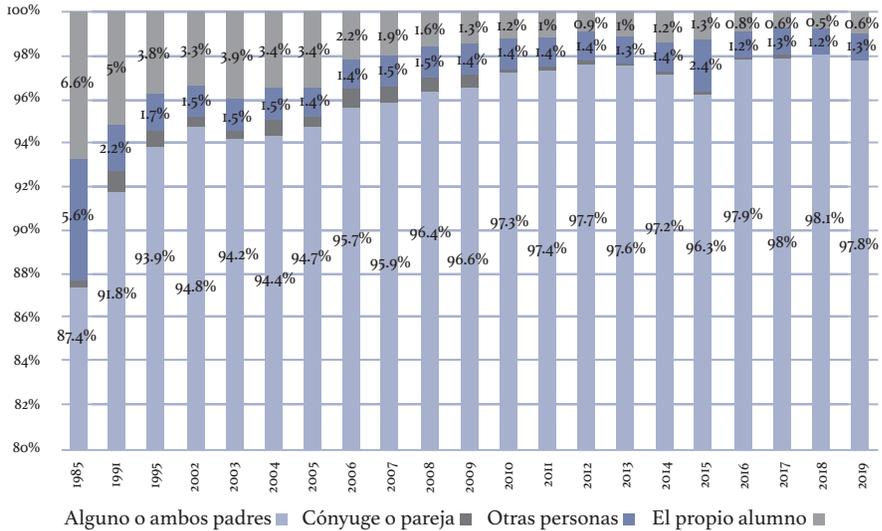


Elaboración propia con datos del Portal de Estadística Universitaria, UNAM.¹²

Como se puede observar en la gráfica, la edad de ingreso al bachillerato de la UNAM se ha ido estandarizando en las últimas décadas, con una tendencia hacia edades cada vez más tempranas. A comparación de 1985, cuando 26.1% de los ingresantes contaba con 17 años o más, actualmente esto representa menos de 6%. Lo anterior refleja, además de trayectorias continuadas, un perfil dispuesto preferentemente para estudiantes de tiempo completo, que cuentan con condiciones materiales propicias para estudiar, y en su mayoría dependientes económicos de sus padres (gráfica 3; tabla C, “Anexo de tablas”) y solteros y solteras (tabla D, “Anexo de tablas”).

¹² Obtuve el registro de 2016 de otros datos oficiales, debido a que detecté un error de captura en el Portal de Estadística Universitaria.

Gráfica 3. Principal sostén económico de 1985-2019



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

El conocimiento de la situación económica de los estudiantes permite identificar que también este aspecto se ha ido uniformando. Al respecto, es posible plantear que cuando el principal sostén económico es alguno o ambos padres, los jóvenes-estudiantes no tienen responsabilidades económicas que enfrentar, especialmente cuando su familia cuenta con las condiciones materiales adecuadas para la dedicación exclusiva de los hijos al estudio. Los actuales estudiantes de este bachillerato cuentan en mayor medida con el apoyo económico de sus familias, lo que hace más favorables sus condiciones en comparación con décadas anteriores.

Los datos que aquí se presentan dan cuenta de que los estudiantes de la UNAM son un grupo privilegiado. Como ya se mencionó, ingresaron mediante el Concurso de Asignación a la opción educativa de carácter público más demandada en la ZMVM dado su prestigio. Además, cuentan con la posibilidad de llevar adelante sus estudios superiores en la UNAM si cumplen las condiciones establecidas por el pase reglamentado. Es

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

De cara a la institución, los estudiantes comparten algunos elementos que los vinculan directamente con la Universidad, tales como un marco jurídico y administrativo que los afecta por igual, además de sentirse orgullosos de su pertenencia institucional. No obstante, la estructura organizativa de los subsistemas es diferente, tanto en sus matrículas, instalaciones y prácticas docentes, como hasta en sus propuestas pedagógicas contrapuestas. Esto se expresa, incluso, en la división por sexo y turno. Las características institucionales en común y las que son muy diferentes entre ambas opciones educativas se corresponden con prácticas distintas entre los estudiantes.

En el ciclo 2013-2014 —que corresponde a la primera etapa del trabajo de campo de esta investigación, así como al levantamiento de la EEBUNAM-2014—, la matrícula del bachillerato en la UNAM fue de 111,229 estudiantes. De éstos, 60,041 pertenecían al CCH y 51,188 a la ENP. Es decir, el CCH absorbe 54% de los estudiantes y la ENP al 46% restante. Recordemos que en el CCH hay cinco planteles: Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente y Sur. Mientras que en la ENP hay nueve: ENP 1, Gabino Barrera; ENP 2, Erasmo Castellanos Quinto; ENP 3, Justo Sierra; ENP 4, Vidal Castañeda y Nájera; ENP 5, José Vasconcelos; ENP 6, Antonio Caso; ENP 7, Ezequiel A. Chávez; ENP 8, Miguel E. Schulz; y ENP 9, Pedro de Alba. En la tabla 2 se presentan los datos:

Tabla 2. Matrícula de Bachillerato del ciclo lectivo 2013-2014

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

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

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

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

Hablar de los estudiantes de bachillerato de la UNAM no sólo implica establecer los contrastes entre sus dos subsistemas, sino también referirse a un agregado social heterogéneo con aspiraciones y expectativas particulares, por ejemplo, en lo relativo a su intención de cursar una carrera universitaria, presente en casi todos ellos (98%). La intención no se ve afectada significativamente por la distribución de planteles ni por su ubicación socioeconómica (EEBUNAM, 2014): en la gran mayoría de los casos, los estudiantes dirigen su mirada a la UNAM, específicamente al campus de CU, como el lugar deseado para continuar con sus estudios superiores.

Gracias al trabajo de campo realizado para esta investigación, es posible afirmar que, en conjunto, este tipo de asociaciones deja ver la presencia de una fuerte construcción simbólica con respecto a la institución, la cual forma parte de las representaciones, valoraciones e identificaciones comunes entre los estudiantes. Pese a que el deseo de estudiar una carrera en la UNAM es compartido, el proceso para materializarlo pasa por diversas prácticas y estrategias que dependen de las condiciones de base de los jóvenes y de sus familias, la escolaridad de sus padres, los lugares de residencia, las aspiraciones, expectativas y opiniones familiares, los aspectos culturales, las aspiraciones laborales, la socialización y sociabilidad, entre otras preferencias. De ahí que el anhelo de convertirse en universitario sea una expresión más de la heterogeneidad en este agregado, pues pasa por una multiplicidad de situaciones y condiciones que se resuelven en los cómo, el dónde hacerlo, los por qué y los para qué. Además, en la mente de los estudiantes y sus familias pervive el registro intergeneracional de que contar con estudios universitarios se traducirá en la promesa de movilidad ascendente; y que de no hacerlo se encontrarán en desventaja en relación con sus compañeros y otros jóvenes que sí ingresarán.

Pese a lo distintos que pueden ser, estos jóvenes comparten su identificación con la UNAM y su deseo de convertirse en estudiantes universitarios. Dicha aspiración, aunque no deja de mantener sus matices,

simbólicamente los articula y les permite sentirse orgullosos de formar parte de una de las universidades públicas más reconocidas y prestigiosas del país. No obstante, el problema de la heterogeneidad vuelve con fuerza si se mira a los estudiantes ante la institución —en lo concerniente a la posición social—, o a partir de la división por subsistema, plantel, ubicación espacial, sexos e, inclusive, el turno en el que están inscritos. Aunque todos sean estudiantes de bachillerato de la UNAM y tengan presente que, en principio, legalmente son iguales, en la práctica algunos terminan por ser más iguales que otros. La suma de las diferencias mantiene conexión con la manera como se vinculan con sus compañeros y comparten, o no, ciertas prácticas, percepciones y significados.

En síntesis, las siguientes son cuestiones medulares para entender algunas de las significaciones del bachillerato para los jóvenes, en particular de la UNAM: cómo construyen sus aspiraciones y motivos para ingresar a la universidad; qué Facultad o Escuela elegir, bajo qué condiciones y criterios; cuál es la relevancia de formar parte o no de determinados grupos; asistir o no a clases y a fiestas; cómo procesan la reprobación de materias y qué hacen al respecto; y de qué manera imaginan sus futuras trayectorias laborales y bajo qué contextos. Es en estos contrastes, articulados a partir de determinados códigos culturales, que se identifica la construcción de la experiencia escolar como la condensación de una configuración subjetiva, desarrollada por los jóvenes en situaciones concretas que ocurren durante su paso por el bachillerato.

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

ALGUNOS RASGOS, CARACTERÍSTICAS Y CONDICIONES DE LOS ESTUDIANTES

A partir de los datos proporcionados por la EEBUNAM-2014, sabemos que la edad media de los estudiantes de bachillerato de la UNAM es de 16.7 años. Casi todos son solteros (99.1%), dicen vivir con su madre, padre y hermanos (85%), afirman contar con un espacio adecuado para estudiar en casa (85.3%), aunque sólo 69.5 por ciento utiliza un escritorio personal para realizar sus tareas. También gracias a otros diagnósticos sobre habilidades digitales más recientes, como el TICómetro 2019 (DGTIC-UNAM, 2020), sabemos que la mayoría de los estudiantes de primer ingreso a este bachillerato cuenta con servicio de Internet en el hogar (95%), que la gran mayoría (99,8%) tiene acceso a, por lo menos, un dispositivo digital en casa para realizar sus tareas o para atender la educación a distancia; en primer lugar cuentan con teléfonos inteligentes, en segundo con laptops, y, en menor medida, con computadoras de escritorio. Otro dato interesante arrojado por este diagnóstico destaca que 72 por ciento cuenta con un plan de datos, de al menos 1GB, para la conectividad de sus teléfonos inteligentes.

Al momento de recuperar la información del trabajo de campo, y tomando en cuenta la información de la EEBUNAM-2014, los estudiantes coincidieron en que la escuela juega un espacio central en sus vidas: es donde aprenden, o el paso obligado para llegar a la educación superior, pero, también, un lugar de socialización y sociabilidad que influye de manera decisiva en la configuración de sus trayectorias, procesos y relaciones sociales. Incluso después de más de un año de confinamiento social, producto de la pandemia, los estudiantes añoran asistir a la escuela, e insisten en que ésta siempre había sido el punto de referencia obligado, y donde se encontraban y compartían con sus amigos(as) con mayor frecuencia (87.1% de las veces). Es ahí donde conocieron a la mayoría de éstos (94.9%) y a sus novios(as) (80.2%), apunte significativo si se considera que es con ellos o ellas con quienes compartían más tiempo a la semana previo al confinamiento. La escuela es, entonces, un lugar que construyen como propio, que les gusta, en el que se sienten seguros y que, en general, valoran de manera

positiva al tratarse de un territorio de la vida juvenil.¹³ Pero, al hacer propia la escuela como territorio, la dimensión que adquiere sustancia y advierten con mayor entusiasmo es la de sus relaciones sociales. Guardan una percepción positiva sobre la institución; sin embargo, ésta cambia al momento de hablar sobre sus clases, estudiar para un examen, hacer tareas y preparar exposiciones.

Debo subrayar la alta valoración que los estudiantes guardan de sus amistades: cuando a través de la EEBUNAM-2014 se les preguntó que mencionaran una palabra clave para describirse, la primer respuesta fue “Amigo(a)”, rasgo distintivo de su autopercepción que los diferencia de otros grupos, como es el caso de los estudiantes de educación superior en la UNAM, para quienes la identidad que más los convoca es la de “Universitario(a)” (Suárez Zozaya, 2012, p. 19). No obstante, a la escuela no van sólo a hacer amigos o a buscar novio(a) o pareja: los estudiantes sostienen que lo que más valoran es conseguir un buen desempeño académico (63,3%); las mujeres aventajan en este sentido, al mantener una distancia de 9.8% con respecto a la opinión de los hombres.

Como ya expuse, la gran mayoría son dependientes económicamente de sus familias. En consecuencia, podría pensarse que son estudiantes de tiempo completo. No obstante, la EEBUNAM-2014 demuestra que sólo 72.1% tiene dedicación exclusiva a la escuela, mientras que 16.3% realiza actividades laborales eventuales (*chambas*); 7.1% combina el trabajo y el estudio y 4.5%, además de estudiar y trabajar, lleva a cabo trabajos eventuales. Esto quiere decir que casi tres de cada 10 de estos jóvenes cuentan con algún tipo de experiencia laboral, o bien, combinan trabajo y estudio. De entre los trabajos que desempeñan se encuentran los de ayudantes generales, dependientes de tiendas, empaques de supermercado, encuestadores, edecanes, meseros y empleados generales en cines, centros de entretenimiento y parques de diversiones. Normalmente, se trata de

¹³ Cabe destacar que para este libro la relación entre jóvenes-estudiantes y escuela que se registra toma en cuenta la investigación realizada previo a 2020. Debido a la emergencia sanitaria, producto del Covid-19, ésta se modificó de manera sustancial desde marzo de ese mismo año; luego de la suspensión de clases presenciales en la UNAM, y a nivel nacional, que obligó distanciamiento social y que las clases se desarrollaran en línea.

trabajos de medio tiempo, sin prestaciones ni contrato escrito, de gran demanda en periodos vacacionales, laterales y de alta rotación.

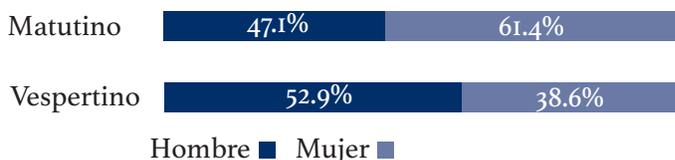
La composición por sexo en ambos subsistemas es equilibrada, pero fluctúa por turnos. En el caso del matutino, 61.4% es mujer. Además, en éste se encuentra 54% del total de la población. En la tabla 3 se muestra la composición por sexo y, en la gráfica 4, la división por turnos.

Tabla 3. Composición de los estudiantes dividida por sexo (%) n = 5,806

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

Elaboración propia con datos de la EEBUNAM-2014.

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



Elaboración propia con datos de la EEBUNAM-2014.

La asimetría podría deberse a ciertas políticas universitarias que han dispuesto una mayor presencia de estudiantes mujeres en el turno matutino al suponer que eso les proporciona más seguridad. La hora de salida en el vespertino es a las 9:00 p.m. y, en pocos casos, a las 10:00 p.m. El tiempo de traslado promedio para regresar a sus casas es de entre 30 y 60 minutos, fundamentalmente, en microbuses y metro.

La mayoría de los estudiantes proviene de escuelas públicas (78.5%) y sólo 1.22% de Iniciación Universitaria,¹⁴ primordialmente concentrado en los planteles de la ENP. Pese a ello, si se analiza la composición de la escuela de procedencia por planteles, se observan importantes diferencias, como así lo precisa la tabla 4:

Tabla 4. Escuela secundaria de procedencia por plantel (%) n = 5,806

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

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

El mayor porcentaje de estudiantes provenientes de escuelas privadas se encuentra en el Plantel 6 (45.3%), seguido del 8 (31.7%). El Plantel Oriente es el de la menor proporción, con apenas 7.7%. La escuela de procedencia impone ciertas condiciones que facilitan o dificultan la vida académica de los estudiantes, al acentuarse en aspectos particulares como, por ejemplo, el conocimiento del idioma inglés, el cual ha demostrado ser sensiblemente mejor en quienes vienen de secundarias privadas.

¹⁴ La ENP 2 cuenta con dos niveles educativos: Iniciación Universitaria, con tres grados, y la preparatoria. Este hecho marca una diferencia con el resto de los planteles, ya que es el único que alberga a estudiantes de hasta 11 años, quienes comparten con jóvenes de 17, 18 y más. Este proyecto académico fue fundado en 1935 como escuela pública, luego de establecer los cursos de Extensión Universitaria, equivalentes a los de secundaria. Actualmente cuenta con un edificio propio al interior del Plantel 2 e instalaciones particulares como 40 espacios académicos, 30 aulas, cuatro laboratorios de ciencias, tres salas de cómputo, dos laboratorios de idiomas, una mediateca, oficinas alternas de gobierno, servicios escolares y médicos, estacionamiento, baños, áreas verdes, e instalaciones deportivas y de recreación, además de una cafetería. Todo esto permite que el desarrollo de sus actividades suceda más o menos al margen de las que practican los jóvenes de preparatoria.

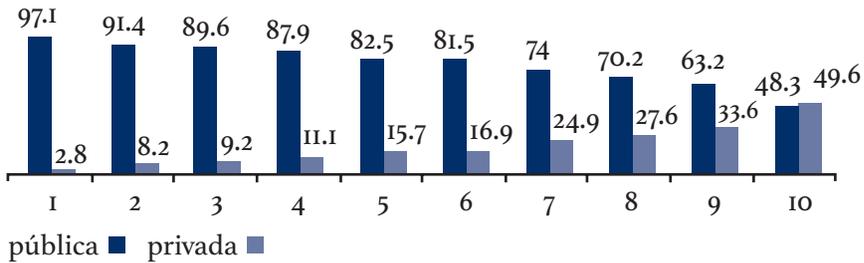
Los estudiantes de la ENP que dijeron hablar otro idioma aventajan en 16.4% a los de CCH: 51.2% para la ENP y 34.8% para el CCH. Los planteles 2, 5 y 6 de la ENP fueron los que obtuvieron los porcentajes de respuesta más altos (63%, 61.2%, y 60.4%, respectivamente). Los planteles con los porcentajes más bajos fueron Naucalpan, ENP 4 y Oriente (con 27.2%, 31% y 31.6%). Debo destacar la diferencia porcentual entre los extremos, planteles 2 y Naucalpan, la cual se ubica en 35.8%.

La suma de estas asimetrías ha fomentado la realización de exámenes diagnóstico al inicio de los estudios de bachillerato en algunos planteles para conseguir una distribución más regular, dependiendo del dominio del idioma. Uno de los resultados no intencionales de este ejercicio es cierta segmentación por grupos que se va delineando desde el primer año, en especial en aquellos planteles con cifras importantes de estudiantes que vienen de escuelas privadas. Por ejemplo, fue posible registrar que, al menos en el Plantel 6, para la asignatura de inglés existe un criterio de selección habitual en el que se divide a los estudiantes de primer año por la secundaria de procedencia. Así, a aquéllos que cursaron sus estudios en una institución privada se les ubica en una asignatura con un nivel de inglés más avanzado. Este aspecto es relevante si se toma en cuenta que casi la mitad de los nuevos ingresantes en este plantel proviene de secundarias privadas.

Además, si se analiza la escuela de procedencia a través de la composición socioeconómica de los estudiantes por deciles,¹⁵ se obtiene que a mayor decil el porcentaje de estudiantes provenientes de escuelas secundarias privadas aumenta; y, en sentido inverso, a menor decil la proporción de estudiantes provenientes de escuelas secundarias públicas es mucho mayor. La gráfica 5 enfatiza dicha relación, y muestra la regularidad.

¹⁵ Dada la dificultad para diferenciar socioeconómicamente a los estudiantes de bachillerato de la UNAM que formaron parte de la EEBUNAM-20014, en el equipo de trabajo de investigación del SIJ-UNAM construimos un índice estadístico que facilita la construcción de grupos homogéneos al interior y heterogéneos entre sí. Dicho índice toma en cuenta la combinación de distintas variables para ubicar socioeconómicamente a los estudiantes por deciles, siendo el decil I el que representa a los grupos con las condiciones combinadas menos favorables, y el decil 10 el de las más afortunadas. Para este libro se tomaron en cuenta dichas consideraciones. Puede revisarse a detalle de la construcción del índice de ubicación socioeconómica en (Pogliaghi, *et al.*, 2015, p. 125-138).

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



Elaboración propia con datos de la EEBUNAM-2014.

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

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

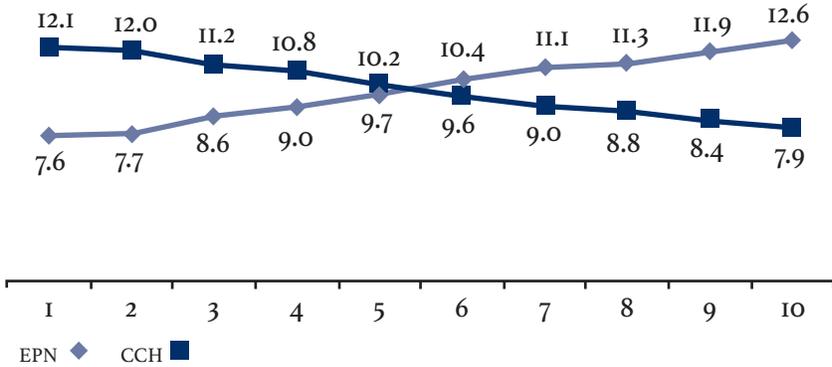
Estado	ENP 1	ENP 2	ENP 3	ENP 4	ENP 5	ENP 6	ENP 7	ENP 8	ENP 9	CCH Azc	CCH Nau	CCH Ori	CCH Val	CCH Sur	Total
Distrito Federal	96.3	75.6	49.0	72.9	97.6	91.6	79.1	95.7	52.0	38.3	7.4	42.9	44.8	96.8	62.1
Estado de México	3.7	24.1	51.0	27.1	2.4	8.4	20.9	4.3	47.7	61.6	92.2	57.1	54.9	3.2	37.7
Otro	0.0	0.3	0.0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

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

Naturalmente, el Plantel Naucalpan es el que cuenta con la mayor asistencia de estudiantes del Estado de México (92.2%), debido a que es el único de ambos subsistemas ubicado fuera de la Ciudad. Otro aspecto importante tiene que ver con los tiempos de traslado entre los hogares de los estudiantes y sus planteles y viceversa, en tanto establece una marcada diferencia por subsistemas: mientras que los estudiantes de la Nacional Preparatoria tardan en promedio entre 30 y 60 minutos, a los del Colegio les toma entre 60 y 90. Este factor impacta en la manera como estructuran su tiempo para llegar a los planteles y su permanencia en los mismos; el tiempo y el espacio destinados para la realización de tareas y otras actividades escolares; diversos aspectos relacionados con la seguridad en las inmediaciones a determinadas horas; y el costo de los transportes, los cuales suelen ser mayores en el Estado de México.

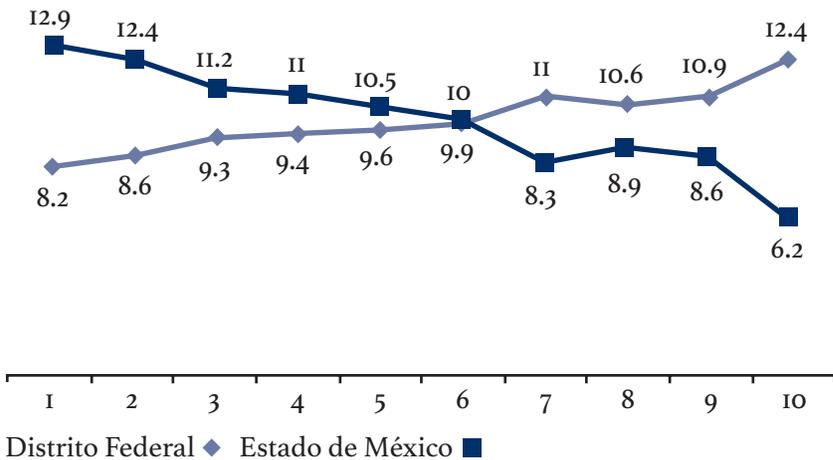
Uno de los contrastes más significativos al analizar a los estudiantes parte de las diferencias socioeconómicas al dividirlos por subsistema: en el CCH predominan los estudiantes ubicados en los deciles más bajos; en la ENP, los deciles más altos. Esto quiere decir, en términos generales, que la situación socioeconómica de los estudiantes de la Nacional Preparatoria es mejor en comparación con la de los estudiantes del Colegio. Esto mismo pasa cuando se hace el cruce entre la ubicación socioeconómica y el estado de residencia: aquellos con los deciles más bajos viven en el Estado de México, y en mayor número asisten a los planteles del CCH; los estudiantes radicados en la Ciudad de México concurren, sobre todo, a los planteles de la ENP y están en los deciles socioeconómicos más altos. Las gráficas 6 y 7 ilustran los porcentajes de estudiantes de cada subsistema que componen los deciles de ubicación socioeconómica, y el cruce de ésta con su lugar de residencia, respectivamente.

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



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

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

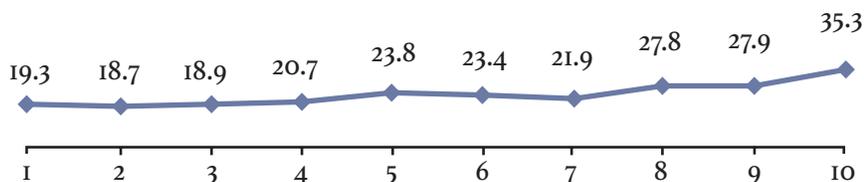


Recuperado de (Pogliaghi, et al., 2015, p. 35).

Otro factor para conocer de mejor modo a los estudiantes obedece a sus motivos para cursar el bachillerato en una escuela o colegio de la UNAM. Las respuestas con mayor frecuencia de respuesta fueron: “Por el presti-

gio de la UNAM” (44.4%) y “Por el pase reglamentado” (20.4%). Esto reitera que los intereses de la gran mayoría de los jóvenes-estudiantes, independientemente del subsistema y de las condiciones socioeconómicas de procedencia, están en dar continuidad a los estudios profesionales y, en concreto, hacerlos en la UNAM. Sin embargo, sobre este último aspecto destaco que 23.8% de los estudiantes dijo estar a favor de estudiar una carrera en una universidad privada, en caso de contar con las posibilidades económicas para hacerlo. Pese a no ser la mayoría, si se descompone este porcentaje por deciles, se observa una tendencia al alza. La gráfica 8 ilustra este punto.

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



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

En consecuencia, se puede afirmar que, si bien todos los estudiantes aspiran a estudiar una carrera universitaria más allá de los deciles en los que se ubican, el dónde hacerlo sí se basa en su distribución socioeconómica.

La posesión de becas o apoyos económicos para estudiar es otra característica particular de esta generación de estudiantes, derivado de esfuerzos gubernamentales por incrementar el número de éstas en la Ciudad de México. En total, 53.1% de los estudiantes consultados en la EEBUNAM-2014 dijo contar con una beca, la cual, en 90.2% de los casos, fue otorgada por el Programa “Prepa Sí” del Gobierno del Distrito Federal, iniciado en 2011. Al examinar la distribución de este porcentaje por subsistemas y planteles se observa que la posesión de becas en el CCH (43%) es menor que en la ENP (65.1%).

De nueva cuenta las diferencias se acentúan por plantel: en los Planteles 6, 5, I y 8 de la ENP, el porcentaje de estudiantes que cuentan con beca supera 70%. Si además se mira este dato por turno, casi 90% de los estudiantes en el matutino en estos planteles cuenta con una. En proporción, los estudiantes de dichos planteles tienen condiciones socioeconómicas más favorables. En otras palabras: aquéllos con mejores condiciones socioeconómicas se encuentran capitalizando de mejor modo y en mayor volumen las oportunidades disponibles, en este caso, la posesión de becas.

El caso del Plantel Naucalpan es distinto: dada su ubicación geográfica, buena parte de sus estudiantes no cuenta con la posibilidad de obtener estos estímulos, debido a que en el Estado de México no existe un programa semejante. Como resultado, Naucalpan ostenta los menores porcentajes de posesión de beca. Con el propósito de paliar esto, la UNAM lleva a cabo un programa especial que otorga becas a dicho plantel; sin embargo, el porcentaje de cobertura es significativamente menor, apenas 20.8% de sus estudiantes recibe este beneficio, ya que presupuestalmente cuenta con menos recursos que “Prepa Sí” y los criterios para su posesión son distintos. En la tabla 6 se presenta la distribución de los porcentajes de posesión de beca. Otra vez, los planteles de CCH describen porcentajes de posesión menores en relación con los de la ENP, con excepción del Plantel Sur.

Tabla 6. Posesión de beca por plantel (%) n = 5,806

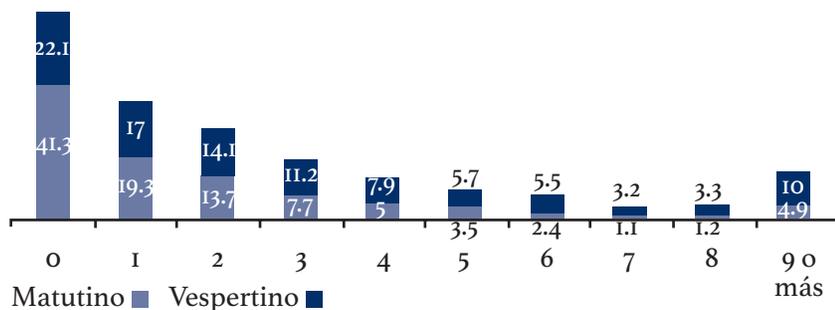
Beca	ENP 1	ENP 2	ENP 3	ENP 4	ENP 5	ENP 6	ENP 7	ENP 8	ENP 9	CCH Azc	CCH Nau	CCH Ori	CCH Val	CCH Sur	Total
SÍ	70.6	64.4	53.7	46.1	71.8	79.5	65.4	70.2	58.9	31.9	20.8	51.5	46.8	62.6	53.1
NO	29.4	35.6	46.3	53.9	28.2	20.5	34.6	29.8	41.1	68.1	79.2	48.5	53.2	37.4	46.9
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100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

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

(DES)ENCUENTROS ENTRE JÓVENES Y ESCUELA

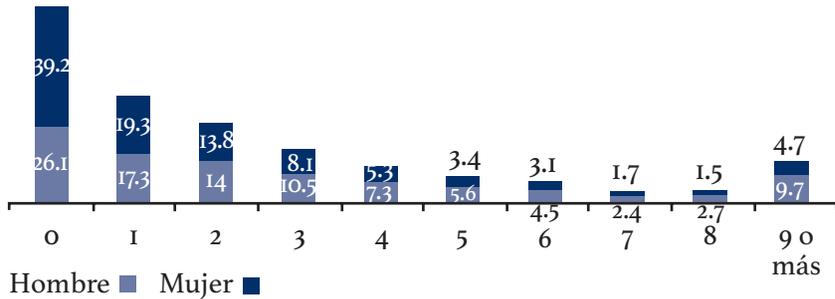
Un tema de recurrente interés para los estudiantes, sobre todo los de tercer año del bachillerato, así como para las autoridades de CCH y ENP, tiene que ver con el número de materias reprobadas. En este renglón se observan notables diferencias en la división por turnos, siendo el vespertino aquél en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

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



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

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



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

Si a estos resultados se les acompaña con otros aspectos que repercuten directamente en el desempeño académico de los estudiantes —interrupción de los estudios por uno o más periodos, la frecuencia de inasistencias a clases, la puntualidad, la atención y el tomar apuntes, el repaso de contenidos y la realización de tareas— de nueva cuenta las mujeres aventajan a los hombres. Tal vez no por un amplio margen, pero sí resulta una constante. Del mismo modo, el turno matutino aventaja al vespertino. O sea, el aprovechamiento académico en el bachillerato de la UNAM está cruzado por la división de turnos y sexos: un porcentaje mayor de mujeres del turno matutino consigue mejor desempeño académico; en sentido opuesto, un porcentaje superior de hombres en el turno vespertino acusa situaciones académicas más adversas.

También se descubrió una importante presencia de indicadores de desempeño académico negativos entre los estudiantes del turno vespertino, lo cual pareciera indicar un mal diseño institucional que divide a los estudiantes desde su ingreso al bachillerato. Y es que la distribución de los estudiantes respetaba el puntaje de aciertos obtenido en el examen de asignación, por lo que ubicaba a los mejores promedios en el turno matutino de la opción escolar elegida.

Esta situación prevaleció hasta la convocatoria de 2013, cuando se informó en los folletos de ingreso dirigidos a los estudiantes que el turno sería asignado de manera aleatoria, procurando equilibrar el número de

alumnos. No obstante, se han documentado varios casos de inconformidad por parte de los estudiantes aceptados, y de sus padres, quienes reclaman un lugar en el turno matutino. Los ingresantes reiteran el número de aciertos obtenido en el examen como criterio académico válido para su asignación al turno deseado. El turno vespertino sigue siendo percibido como una opción menos atractiva para buena parte de los ingresantes a este bachillerato universitario. Percepción que, a su vez, se cruza con diversos indicadores académicos aquí revisados, como los subsistemas y el sexo de los estudiantes.

Más allá del turno en el que cursan sus estudios, los estudiantes dicen sentirse orgullosos de su pertenencia institucional. Entre los aspectos que enfatizan está su identificación con alguno de los dos subsistemas. Sin embargo, siguen las diferencias: los estudiantes de la Nacional Preparatoria valoran positivamente su formación en una proporción más alta que los del CCH. Un apunte interesante a propósito de esto es que, cuando se les consultó sobre la posibilidad de cambiarse de plantel en caso de poder hacerlo, los estudiantes de la ENP a favor de esta opción siempre consideraron otro plantel de la Nacional Preparatoria, recurrentemente el Plantel 6 o el 9, antes que alguno del CCH. Sólo los estudiantes de los planteles Azcapotzalco y Naucalpan optarían por cambiarse a otro plantel del CCH antes que a uno de la ENP. De este análisis se observa que en los extremos se encuentran los Planteles 7 y 6 de la ENP: el 7 tiene el porcentaje más alto (46.7%) en pro de un cambio a otro plantel de la ENP; mientras que el 6 apenas alcanza 13.3%.

De lo anterior se puede afirmar que los estudiantes de la Nacional Preparatoria mantienen una percepción positiva sobre el nivel académico de sus planteles, sin mayor crítica al esquema pedagógico tradicional que ésta les ofrece. Los del CCH, empero, se encuentran más identificados con el plan y los programas de estudio, que recuperan la propuesta pedagógica de la institución, ampliamente conocida por ellos y transmitida por profesores y autoridades como parte de los principios constitutivos de la filosofía del Colegio, y que está basada en el paradigma: “*desarrollo del alumno crítico que aprenda a aprender, a hacer y a ser*”. Este principio, además de estar valorado positivamente por los estudiantes, les brinda la sensación de pertenencia a una propuesta de enseñanza distinta.

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

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

También es cierto que las identificaciones no son estáticas, y que pueden modificarse, exacerbarse o inhibirse en el tiempo dependiendo de momentos y situaciones concretas que impacten en la vida de los planteles. Por ejemplo, con los años se ha incrementado notablemente el prestigio académico de los planteles 9 y 8, situación que está alentando un orgullo renovado en estos espacios. También está el caso del Plantel 2, que recientemente experimentó mayor politización de buena parte de sus estudiantes al participar en diversas manifestaciones. Todos estos planteles también dinamizaron sus mecanismos de organización política desde la desaparición de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa en Iguala, Guerrero, a finales de septiembre de 2014.

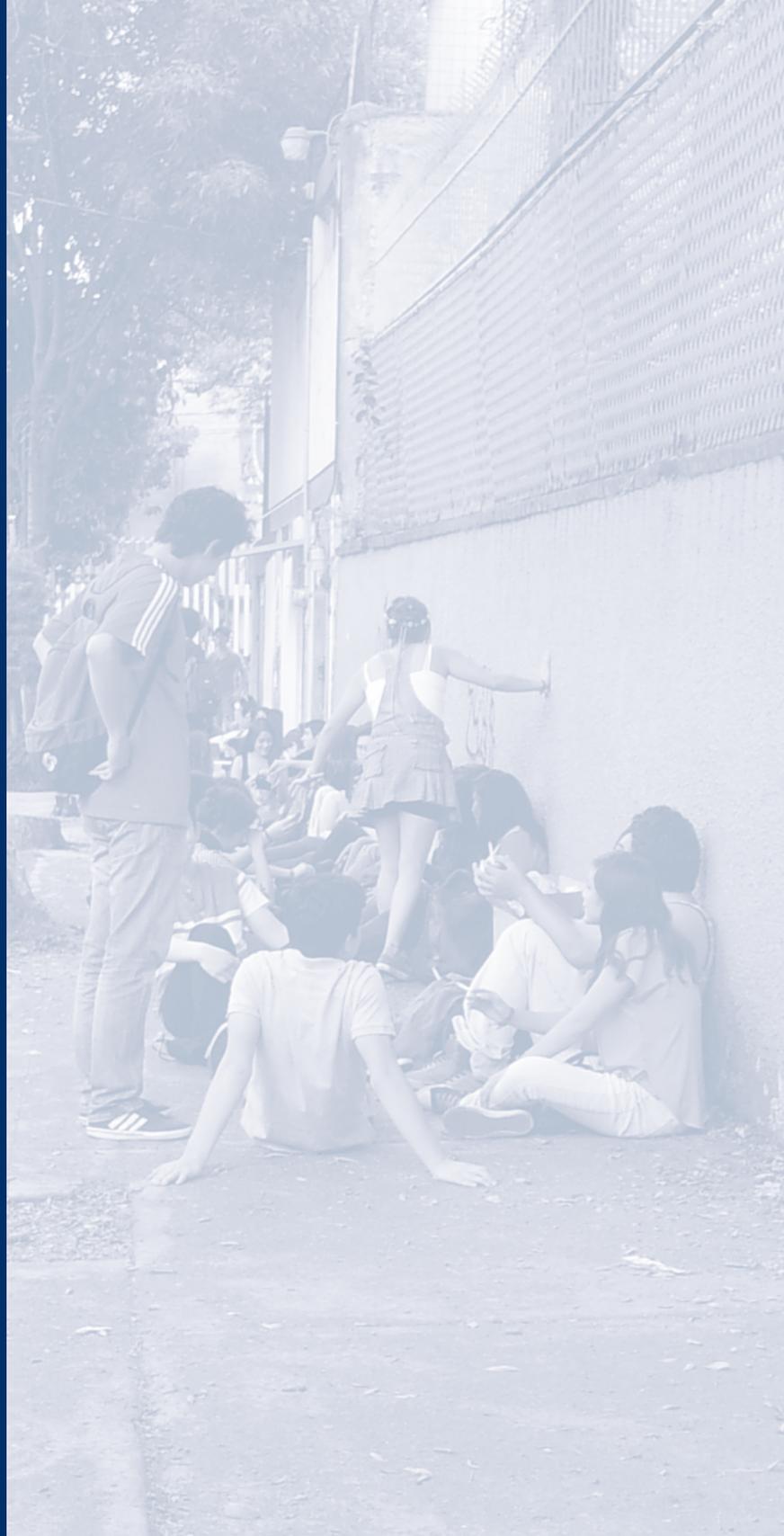
Lo que pone en claro la apropiación de estas y otras identificaciones es otra manifestación de la heterogeneidad en los distintos contextos en que se vive la experiencia escolar por parte de los estudiantes. Al inicio de este capítulo recordé que, en voz de sus fundadores, el bachillerato mexicano estaba dirigido fundamentalmente a la juventud de la clase dirigente del siglo XIX. Incluso, calificué a los actuales estudiantes de bachillerato de la UNAM como privilegiados. Sin embargo, resultaría aventurado afirmar que hoy día éstos representen una élite. Claro, formar parte del bachillerato de la UNAM, dado el peso de su historia y tradición, aún es un privilegio, y no sólo para aquellos aspirantes que consiguieron los mejores resultados en el Concurso de Asignación en la ZMVM (apenas 11% del total), sino también a comparación del resto de estudiantes de EMS en el país. Decir que son los “privilegiados del mundo de las desigualdades” los ubica en relación con grupos mayores, en donde la proporción de las diferencias, las asimetrías y las desigualdades son más profundas.

Asimismo, debo precisar que cuando caracterizo a los estudiantes de bachillerato de la UNAM como un agregado social heterogéneo, al mismo tiempo hago referencia a la articulación de grupos homogéneos al interior, y heterogéneos entre sí, pero todos inscritos en el valor simbólico que implica ser estudiante de la UNAM.

4

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





A partir de la noción de (des)encuentros aquí propuesta, en este capítulo se reconstruyen los significados atribuidos al bachillerato de la UNAM en voz de los jóvenes entrevistados. Procuré acercarme a la relación jóvenes-estudiantes y escuela a través de las articulaciones específicas que suceden en el marco de conexiones sociales en movimiento. Para este propósito requerí de una mirada capaz de captar la red de vínculos dispuestos entre estructuras, subjetividades y acciones que se expresan en diferentes configuraciones. Así se identifica la heterogeneidad de los jóvenes-estudiantes y las formas en que encaran sus búsquedas, tensiones y conflictos en y con la escuela en general, así como con el bachillerato en particular. Doy cuenta, pues, de (des)encuentros compartidos y específicos de los sujetos en sus situaciones concretas.

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

La reconstrucción de las configuraciones que aquí se proponen busca aportar un panorama general sobre los significados atribuidos por parte de los jóvenes entrevistados. En el análisis de las entrevistas algunos significados se presentaron con mayor intensidad que otros. Con frecuencia los estudiantes mezclaron dos o más significados en sus narraciones y, en algunos casos, parecían hasta contradictorios. Esto, además de mostrar las características, alcances y limitaciones propias de la entrevista como forma de conocimiento, habla también de la pertinencia de pensar los significados desde la configuración de distintos códigos culturales en movimiento, planteados desde situaciones concretas sobre las cuales los jóvenes reflexionan sus vivencias.

En consecuencia, los significados identificados corresponden a las configuraciones de códigos culturales encontradas por el investigador. Su exploración permite elaborar una lista de siete significados clave.¹⁶ Este

¹⁶ Para una revisión de los *Significados clave* encontrados, así como de un esquema ejemplo de una *Configuración subjetiva*, véase “Anexo metodológico” de este libro.

ejercicio ilustra algunos de los principales (des)encuentros observados. El orden de exposición que a continuación se presenta no responde una jerarquización de significados, sino una propuesta de desarrollo que tomó en cuenta los hallazgos registrados en investigaciones próximas, como las de Guerra Ramírez (2000) y Guerra Ramírez y Guerrero Salinas (2004). La información empírica analizada incluye a estudiantes de los dos subsistemas, de los 14 planteles de bachillerato de la UNAM.

EL BACHILLERATO COMO MEDIO PARA LLEGAR A LA UNIVERSIDAD

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

Al tratarse de un bachillerato universitario con estos atributos, las aspiraciones de buena parte de sus estudiantes están puestas en continuar sus estudios superiores en la UNAM. Esto se ha traducido en una fuerte asociación entre estudiar el bachillerato en alguno de sus planteles y posteriormente ingresar a alguna de sus Facultades o Escuelas Nacionales. El bachillerato es visto por los estudiantes entrevistados —y en buena medida por sus familias— como un medio para llegar a la Universidad, particularmente por la ventaja de contar con el pase reglamentado.

Hay estudiantes que tienen muy en claro sus aspiraciones universitarias, y ven sus estudios de bachillerato siempre encaminados hacia ese propósito. Es el caso de Érica, estudiante de la ENP 6. Érica tiene 17 años, cursa el último año de bachillerato en el turno vespertino y vive con sus padres y dos hermanos. Es una apasionada del teatro y, desde que ingresó a la preparatoria, ha participado como actriz en las puestas en escena que se han montado en la ENP 6. Recientemente comenzó a trabajar en una pequeña compañía independiente y está segura de querer estudiar actuación en el Colegio de Literatura Dramática y Teatro, que

forma parte de la Facultad de Filosofía y Letras en CU. Considera que el bachillerato es un lugar al que se tiene que asistir, mientras la universidad es el lugar al que se desea asistir. Piensa que varias asignaturas en la prepa las ha tenido que “soportar”, y no les encuentra utilidad práctica para su futuro profesional.

Encuentro un poco negativo de la escuela tener que cursar algunas materias, es que de repente estorban un poquito cuando ya sabes lo que quieres hacer. Por ejemplo, yo que ya sé que quiero estar en Teatro, de repente sí estorba la escuela y muchos de los maestros no entienden. Se supone que la escuela te prepara para lo que quieres hacer en la vida, y cuando ya lo sabes, y lo quieres hacer, te ponen trabas, y eso está muy mal. Por ejemplo, de repente tengo ensayo y quiero estudiar mis líneas [...], realmente me importa más repasar mis diálogos que la clase de algún profesor, porque ensayar sí me va a servir en la vida y, a veces, hay materias muy... no inútiles, pero no las vamos a aplicar mucho. En mi área, área 4 [Humanidades y Artes], nos quieren dar las matemáticas que le dan a los de área 1, que son Físico-Matemáticas, y pues con nosotros nada qué ver, luego esas materias son las que te ponen trabas y sólo te bajan el promedio. A fin de cuentas, lo que necesitamos es el promedio para entrar a la Universidad...

Para Érica el significado de estudiar el bachillerato como medio para ingresar a la Universidad es muy claro en tanto sabe qué desea estudiar, y se ha preparado para ello con clases de actuación, incorporándose a un área de estudio afín, cuidando su promedio, conociendo el medio profesional e incursionando en éste, e informándose sobre dónde se imparte la carrera en la UNAM y cuáles son los requisitos de ingreso. Narra que se siente privilegiada de ser estudiante de la ENP 6 por el prestigio del plantel. Terminar sus estudios en tiempo y forma y con un alto promedio le ha dado mucha seguridad en sí misma, además del reconocimiento de su familia y la paulatina aceptación por parte de sus padres de la carrera que eligió. Aquí un fragmento de la entrevista con los padres de Érica, la familia Fernández:

[Padre de Érica] Es un orgullo muy grande que una hija esté estudiando en la UNAM, pero también una responsabilidad enorme, porque uno tiene que sacar adelante a los hijos. La idea es que terminen la carrera. Después, ya la cosa cambia, y ya veremos... El objetivo principal, darles hasta la universidad, que terminen sus estudios hasta la universidad, es lo menos que pueden hacer ellos también, y la familia trabaja para eso... Cuando [Érica] me dijo Teatro, era mucha la duda... Nos hubiera gustado, no sé, que estudiaran Medicina, que estudiaran pues algo que les redituara económicamente, ¿no? Esta vida es muy difícil [el mundo del teatro]... y yo hubiera querido que estudiara algo con un poquito más de remuneración económica, pero es su pasión, le gusta... y ella me lo dijo: “¿prefieren que sea una doctora fracasada, o una actriz exitosa?”. Y definitivamente preferimos la segunda...

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

En las entrevistas con Érica y su familia el significado de estudiar el bachillerato siempre estuvo dirigido a ingresar a la Universidad Nacional. Sus padres destacaron que, luego de que consiguiera un lugar en su primera opción en un plantel de la UNAM, la apuesta era entrar a CU y conseguir que estudiara una carrera universitaria. El significado de logro a través de los estudios de bachillerato está asociado con el objetivo familiar de que los hijos ingresen a los estudios superiores. En el caso de Érica, luego de conseguir ingresar en un plantel de alto prestigio, las expectativas sobre su futuro universitario también se pensaron altas. La decisión de estudiar Teatro

fue tomada, primero, como un desencuentro, en donde sus padres llegaron a considerar que en esa carrera se iba a “desperdiciar” todo su trabajo y dedicación. Érica narra que se trató de una temporada difícil al principio, pero que sus padres fueron superándola luego de ver su trabajo y determinación. El bachillerato también significó un medio para adquirir autoestima y métodos para defender de sus intereses profesionales, al igual que un espacio de definición y toma de decisiones importantes para su futuro.

Pensar el bachillerato como antesala a los estudios superiores no sólo le sucede a los estudiantes próximos al egreso; muchos de recién ingreso comparten esta idea. Ariadna, estudiante de primer año¹⁷ del CCH Oriente, también aspira a realizar sus estudios superiores en la UNAM.

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

Tanto Ariadna como Érica juzgan su elección de carrera como una vocación. Ambas quieren realizar sus estudios superiores en la UNAM pues la conciben como una gran oportunidad, por lo que para ellas resulta fundamental cuidar sus promedios y ser estudiantes regulares con el propósito de ejercer su derecho al pase reglamentado. Sin embargo, hay una diferencia: Ariadna sabe en qué plantel le gustaría estudiar, pero quizá no es en donde lo podrá hacer:

¹⁷ Debido a que los subsistemas para cursar el bachillerato en la UNAM contemplan la división por semestres en el CCH, y por años en la ENP, con el fin de homologarlos en esta investigación los llamaré de la siguiente forma: primer año (primero y segundo semestres para CCH, cuarto año para ENP); segundo año (tercero y cuarto semestre para CCH, quinto para ENP); y tercer año (quinto y sexto semestre para CCH, sexto año para ENP).

Me gustaría estudiar en CU, pero no sé si voy a lograr el promedio que piden. Mi papá se entusiasmó con la idea y me dijo: “¡inténtalo!”, pero no, la verdad no creo alcanzar ese promedio. Me dijo: “Bueno, ¡esfuérate!”. Yo le dije que sí, pero la verdad es que CU está muy lejos, por más que quisiera, sería muy poco práctico para mí. Yo quisiera estudiar en la FES Zaragoza [Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM], porque me queda hasta más cerca de mi casa que el CCH [Oriente]. La FES me queda a 20 minutos, y el CCH a 40. Llegar a CU me llevaría seguro más de una hora. Para la FES piden 8,5 de promedio y yo me acerco al 8. Para la Facultad de Medicina creo que es arriba de 9, y casi a nadie se la dan.

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

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

De esa forma fue para Lisseth, estudiante de la ENP 7. Ella tiene 18 años y vive con su padre, contador, y su madre, ama de casa. Toda su formación hasta la secundaria fue en escuelas privadas. Al momento de la entrevista, Lisseth se encontraba en el tránsito del bachillerato a la Uni-

versidad, su promedio siempre fue alto, terminó en tiempo y forma sus materias, y ahora estaba a la expectativa de lo que le depararía su futuro universitario. Se encontraba en un dilema: por un lado, se decía muy emocionada de haber alcanzado la meta de ingresar a la Universidad y haber sido aceptada en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en CU; pero, por otro lado, mantenía un conflicto interno respecto de si la carrera elegida era realmente lo que ella quería. Así me platicó cómo fue su ingreso a la ENP 7 y cómo fue construyendo su decisión de estudiar Relaciones Internacionales en la UNAM.

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

era que la universidad era súper diferente, que ahí estudias lo que quieres y que el ambiente era otra cosa... y dije: “bueno, no está de más ¿no?”, o sea, igual si no me gusta, pues me salgo y ya.

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

Ella también explica que, desde un inicio, deseó ingresar a alguno de los planteles del sur de la Ciudad. Esta aspiración es compartida por buena parte de los concursantes a la convocatoria de la Comipems. Estudiar en el sur, para los estudiantes y sus familias, significa hacerlo en una zona que cuenta con mayores atractivos culturales y de esparcimiento en comparación con los planteles de la UNAM ubicados al norte y oriente. Se trata, también, de integrarse a instituciones consideradas de mayor prestigio y más próximas a CU.

En la narrativa de Lisseth se compaginan sus deseos profesionales de ser piloto aviador con la carrera de Relaciones Internacionales, en tanto considera que mantienen alguna afinidad. En el fondo, el código que

se impone es el de “mantenerse estudiando” y aprovechar la oportunidad de hacerlo en la UNAM, como parte de un proyecto que se ha venido trabajando en casa tiempo atrás, y sobre el cual han influido profesores, compañeros y también otros familiares.

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

Para Lisseth, asistir al bachillerato para ingresar a la universidad, aunque cuestionado por ella misma, mantiene un fuerte vínculo con el significado de continuar estudiando como mandato social, y como una forma de adquirir mayor cultura general, pensamiento secundado por sus padres, quienes asocian la permanencia en la escuela con un espacio de seguridad y de acogida frente al mundo del trabajo y otras responsabilidades del mundo adulto.

La normatividad de este bachillerato universitario obliga a que sus estudiantes elijan un área de conocimiento —u optativas de área, en el caso del CCH— para ser cursada en el último año. Esta situación es encarada por los estudiantes de muy diversas formas: hay quienes tienen claras sus aspiraciones universitarias y el proceso de elección suele ser sencillo; pero también están aquellos que no saben qué carrera estudiar o que dudan entre una u otra. Sin embargo, la mayoría dice querer ingresar a la Universidad. Eduardo, estudiante de tercer año de la ENP 3, me contó cómo fue su experiencia y la de sus compañeros de generación:

Yo la verdad ya más o menos sabía qué quería estudiar, pensaba en algo de sociales, pero en algún punto me entró la cosquillita de estudiar Filosofía, entonces [en segundo año] ya tenía que escoger área, y pues sí le dudé... y hasta se me hizo injusto que justo en ese momento tenía que decidir qué iba a hacer el resto de mi vida, pero bueno, me fui por área 3 [Ciencias Sociales] y estoy contento con mi decisión. Lo que pasó con mis compañeros fue distinto, porque tú llegabas y les preguntabas: “oye ¿qué vas a estudiar?”, y te decían: “no sé, pero yo sí quiero entrar a la Universidad”, y terminaban decidiendo: primero voy a entrar a tal área y luego voy viendo a qué carrera me meto. Lo que sí es que nunca conocí a ninguno que dijera: no pues voy a terminar la prepa y ya. Me acuerdo de que varios sí aplicaron la de me voy a meter al área que no tenga matemáticas, o que esté más relax, y se iban por la 4, o por la 3.

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

En esta prepa he tenido buenos maestros, o al menos la mayoría tiene un interés genuino por enseñar a los estudiantes. Realmente hacen lo posible de su parte para que estemos preparados, y se nota más en sexto año, pues todos los maestros nos dicen: “Ustedes ya son preuniversitarios, ya no los vemos como unos chicos de prepa que van entrando”. Y nos dan más conocimientos que nos

CONFIGURACIONES DE BÚSQUEDAS Y (DES)ENCUENTROS

puedan ayudar en la Facultad, o nos dan consejos para cuando ya estemos allá. Pues sí, a mí me gusta que se interesen en nosotros y que te vayan preparando para la Universidad. Sobre todo, ahora, que todos andamos con dudas de ¿qué carrera es mejor?, ¿dónde estudiarla?, ¿qué promedios piden para ingresar? Y esas cosas.

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

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

Para estos jóvenes el bachillerato también significa un espacio crucial para la toma de decisiones en sus trayectorias académico-laborales, que bien puede derivarse en diferentes formas de presión social e institucional. Dichas decisiones adquieren un carácter diferente dependiendo de los su-

jetos y de las situaciones concretas que encaran: la relación entre familia y escuela es clave para entender cómo se desarrolla este significado y en qué condiciones. Para varios, la elección de área de estudios, u opciones de área, además de la de licenciatura, resultan momentos clave para potencialmente ejercer su capacidad de agencia, y encarar desde su condición juvenil determinados discursos u órdenes sociales.

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

Su heterogeneidad da cuenta de cómo procesan los estudiantes el significado del bachillerato y la manera en que han hecho frente a la segmentación de la oferta educativa. En los planteles donde predominan estudiantes con condiciones socioeconómicas más favorables, continuar con los estudios superiores encarna un lugar de llegada esperado; es una aspiración sobre la cual han venido trabajando a través de trayectorias lineales y sin mayores sobresaltos. Una preocupación para estos estudiantes suele ser la de ser aceptados en cu. Mientras, para los que tienen condiciones socioeconómicas más precarias, es común que sus aspiraciones universitarias sean frágiles, lo que da cuenta de situaciones complicadas en su día a día, que hacen lejana la posibilidad de, primero, ingresar a los estudios superiores y, luego, en los planteles y licenciaturas deseadas.

Las distancias, los tiempos y los costos del transporte fueron temas recurrentes en las entrevistas, sobre todo en las de los estudiantes del CCH, quienes mostraron preocupación por hacer frente a esta situación a lo largo de toda la carrera universitaria. La razón: en promedio, viven en zonas más alejadas del sur de la Ciudad y sus recursos económicos son más escasos en comparación con los de la Nacional Preparatoria.

LA ESCUELA COMO MEDIO “PARA SER ALGUIEN EN LA VIDA”

La consigna “los jóvenes deben ir a la escuela” responde a un código cultural de larga data en México, compartido por personas con orígenes sociales distintos y en contextos diferentes. En este libro el código adquiere gran fuerza en voz de los entrevistados. Ser joven y asistir al bachillerato representa “el lugar adecuado para estar” si se es joven en la ZMVM y se tiene entre 15 y 17 años, aproximadamente.

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

Lo antes descrito no ha impedido que algunos significados asociados particularmente al bachillerato hayan superado la prueba del tiempo. Actualmente, como este estudio de caso revela, “asistir a la escuela” aún mantiene un fuerte vínculo con el futuro para los jóvenes, comúnmente asociado con la expresión “ser alguien en la vida”. Además, forma parte de una consigna familiar con gran valor simbólico en las narraciones de los entrevistados, ya sea que cuenten o no con tradición escolar en casa.

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

Yo voy a la escuela porque quiero ser alguien... alguien importante. Todavía no lo defino bien, pero quiero seguir estudiando para desarrollarme. [...] Tengo dos hermanos. Uno está en el poli [Instituto

Politécnico Nacional] estudiando Ingeniería en Computación, y la mayor estudió Enfermería. Yo creo que también voy para ingeniero, pero luego quiero Arquitectura, o ir para industrial [Ingeniería industrial]. Me gusta mucho eso de andar en la obra, pero luego sí me la pienso un montón porque la carrera es bien cara... aunque la estudie en la UNAM, tendría que invertirle en maquetas y planos, y es mucho gasto. Antes yo fui chalán de mi hermano [que era albañil] en una construcción. [...] [Mi hermano] se metió a trabajar porque teníamos necesidad en casa. Mi papá perdió su trabajo, y con lo de mi mamá [comerciante en una pequeña tienda de abarrotes que habilitó en casa] no alcanzaba, así que se metió en una obra con mi tío. A mis papás nunca les gustó que dejara la escuela. Mi papá se sentía muy culpable de que no pudiera darnos educación... estuvo peor cuando yo me metí de ayudante de mi hermano... La verdad es que no estuvo tan mal, y ni fue tanto tiempo. Sí era muy muy pesado, y terminábamos molidos, pero nos la pasábamos bromeando y andábamos para todos lados. [...] Mi papá tuvo que irse a Estados Unidos y de allá nos manda dinero [...]. Siempre nos dice que lo importante es que estemos estudiando. Yo sí pienso que la escuela es importante.

El bachillerato también es considerado por Gustavo como un medio para llegar a la Universidad, pero, a diferencia de otros jóvenes, seguir estudiando le ha representado casi una forma de resistencia frente a circunstancias adversas. Incluso, calcula qué carrera elegir en función de los gastos que ésta le representaría, más que por una posible vocación. En su narración destaca su gusto por asistir a la escuela como algo por lo que ha luchado. Se trata de un logro, de dar continuidad a un camino trazado por sus hermanos mayores, no exento de esfuerzos y sacrificios familiares. Siempre ha cuidado su promedio, procurado obtener y mantener una beca y combinar sus estudios con trabajos eventuales. Cree que seguir estudiando es importante:

Claro que me gustaba ganar dinero. Te vas acostumbrando a que cada semana te pagan y puedes gastar en cosas. Pero luego, ¿de qué vas a vivir? Si no tienes mínimo la prepa nadie te contrata que no sea para obrero... si hasta para cajero de un Oxxo creo que te piden ya prepa. [...] Es mucho el sacrificio que han hecho mis papás como para que no le echemos ganas [a los estudios]. Esas cosas como que te hacen madurar y valorar lo que es importante.

La promesa de un futuro mejor como razón instrumental que motiva la permanencia en el bachillerato se articula con el de asistir a la escuela por gusto, pero también como consigna. Ir a la escuela representa, entonces, un código cultural compartido desde el cual se fincan las esperanzas de mejorar las condiciones de base para devenir en otro, “alguien importante”, como dice Gustavo.

Este significado recuerda en parte al que se le asignó en el siglo XIX, cuando los estudios preparatorios eran para “todo hombre que quiera valer algo por sí mismo en la sociedad”. Igual que en el pasado, concurrir a la escuela es una forma de diferenciación social, pero, ahora, el valor de los estudios medios resulta más relativo. La parte de “ingresar en lo selecto de una sociedad” ha quedado a cargo de los estudios superiores, sin que ello necesariamente garantice mejores condiciones de vida para los jóvenes.

En otras entrevistas, muchos jóvenes mencionan que “asistir a la escuela” representa una consigna impulsada desde el hogar. Y, a diferencia de cómo se veían los estudios de bachillerato en el siglo XIX, los jóvenes de hoy los califican como “indispensables”. Así lo expuso Daniela, estudiante de la ENP 4, quien se encuentra recursando materias y combina sus estudios con trabajos eventuales. Al momento de la entrevista había cumplido 20 años, y se decía preocupada por no saber si finalmente podría salir del bachillerato con su certificado. En varias ocasiones ha considerado dejar la preparatoria porque no le gusta estudiar, “dejarla al menos por un tiempo”, como ella dice, pero siempre termina optando por quedarse para tratar de concluir sus estudios, y pensar luego en la posibilidad de entrar a la Universidad.

Sigo estudiando porque mis padres me han dicho que la mejor herencia es la educación, y yo estoy muy de acuerdo con eso. Creo que, sobre todo, quiero transmitir lo mismo a mis sobrinos, a mis hijos. Siento que la educación es un arma importante. [...] Para mí, la escuela es como una oportunidad para una mejor calidad de vida y, no sé... te permite ser alguien, conseguir tus metas. Por lo pronto, necesito el certificado de prepa... porque te lo piden para todo. Aparte, es la UNAM, siempre te va a dar como un poquito más de prestigio que otras [instituciones educativas]. [...] casi ninguno de mis amigos piensa en quedarse sólo con la prepa. También casi nadie se piensa quedar sólo con la licenciatura. He escuchado que varios piensan hacer la maestría, o hacer especialidad. La cosa es seguirte preparando.

Más allá del mandato oficial que en México hizo obligatoria la EMS desde 2012, Daniela y otros jóvenes destacan la necesidad de contar, al menos, con el certificado de bachillerato, luego de empezar a conocer de primera mano los problemas que supone el ingreso al mercado de trabajo si no se cuenta con estos estudios. Daniela aludió al prestigio del bachillerato de la UNAM: es un código de diferenciación social, compartido entre sus compañeros, y comúnmente asociado con la posibilidad de continuar con los estudios superiores.

Xavier, estudiante de la ENP 3, también me platicó sobre la consigna familiar de seguir estudiando:

Yo creo que estudio por la presión de mis padres, principalmente porque siempre me han dicho que necesito estudiar para ganar dinero y ser alguien en la vida y, pues sí, nada más es por eso. Pero ahora que estoy en la prepa, [...] pues le estoy agarrando como un cariño a la carrera que quiero, y ya no es por la presión de mis padres, sino por mí. [...] Para ellos la escuela es indispensable, porque, o sea, ya el requisito mínimo para un trabajo es la preparatoria, y entre más grado de estudio tengas, pues puedes conseguir un mejor empleo o... trabajar y ahorrar, y poner tu propio negocio.

Al igual que Daniela, Xavier mantiene la consigna de asistir a la escuela por la presión de sus padres. Aunque no disfruten estudiar y acumulen materias reprobadas, sus horizontes se abocan a “seguir estudiando” y “seguirse preparando”. Para Xavier el bachillerato le merece una valoración baja, en tanto es poco relevante para incorporarse laboralmente y requisito mínimo para ingresar a la Universidad. A pesar de abrigar aspiraciones universitarias, los propios jóvenes mantienen cierto escepticismo respecto de que los estudios superiores realmente mejorarán sus condiciones. “Ir a la escuela para ser alguien en la vida” en ocasiones suele estar asociado con la idea de superación personal, más que con la mejora de sus condiciones económicas. Independientemente de las posibles dudas, la permanencia escolar se mantiene como una apuesta importante en sus decisiones y visiones de futuro. Sigue representando la promesa de una vida mejor, y en el presente de estos jóvenes, un espacio de seguridad y continuidad a un importante código transmitido en casa.

“Ser alguien en la vida” como respuesta a la pregunta ¿por qué estudias? fue recurrente en voz de los entrevistados a lo largo de todo el trabajo de campo. Ésta se presentó con mayor intensidad en aquellos jóvenes con condiciones más precarias. Leila, estudiante de primer año del CCH Oriente, lo expresó de esta manera:

¿Por qué estudio la prepa? Bueno, porque quiero superarme. Una de las cosas que he notado mucho es que siempre las personas con, a lo mejor, no mucho dinero, tenemos como única salida a la educación. Entonces, como que sí me gustaría... adquirir un conocimiento mejor y, quizá, no sé, poder escoger bien qué es lo que quiero en la vida. Pero escogerlo yo, y no que lo escojan por mí. Tal vez no para hacerme rica, pero encontrar mi camino, y seguirme preparando...

Para Leila estudiar el bachillerato es un modo de superarse e incorporarse de mejor modo en la estructura social, dándole la oportunidad de “encontrar su lugar”. Para jóvenes como ella, “ser alguien en la vida” a través de los estudios suele describirse como un camino por descubrir. Es también un espacio para ganar autoestima, reconocimiento y autodeterminación para decidir sobre su trayectoria:

A diferencia de mis hermanos, que ya no estudian, yo creo que tengo más posibilidades de ser lo que yo quiera... Bueno, a lo mejor no lo que sea, pero sí para estar mejor y hacer más cosas...

En contraste, para Karla el bachillerato no significa una posibilidad de superación personal ni tampoco un camino para ser alguien en la vida. Karla estudia en tercero en la ENP 5, tiene 17 años y vive con su papá, mamá y hermano menor. Ambos padres son profesionistas, su hermano mayor estudió Derecho y ya no vive con ellos; su hermano menor está por concluir la secundaria en una institución privada. Para Karla, el bachillerato más que una oportunidad es un requisito que desea dar por concluido.

¿Por qué estudio la prepa? Buena pregunta, la verdad es que no lo sé. Te diría que la estudio porque es lo que seguía, principalmente como para cubrir esta etapa, sonará feo, pero la verdad es que no le encuentro como para qué sirve... Sales de aquí y nadie te va a contratar. No tienes experiencia, ni conoces a nadie y como que apenas vas a empezar a estudiar algo bien... Me ha gustado mucho estar con mis amigos y todo, y me la he pasado súper bien, pero luego estar aquí es muy pesado... para mí un buen día de clases es cuando falta un profesor y tengo horas libres, porque si no, es clase tras clase [...]. Mucho de lo que enseñan aquí no creo que me vaya a servir en la universidad. [...] Yo voy para Negocios Internacionales en el Tec [Tecnológico de Monterrey]...

Karla, a diferencia de otros estudiantes entrevistados, se muestra segura respecto de qué desea estudiar y dónde hacerlo. Cuenta con el apoyo económico de sus padres, quienes hace años han venido pagando parcialmente sus estudios superiores mediante un Plan de Inversión Educativa (PIE), programa creado por la institución de educación superior privada en la que desea estudiar.¹⁸ Karla mira positivamente las vivencias con sus

¹⁸ Dicho programa consiste en la adquisición de certificados de colegiatura para su uso futuro, que son reembolsables, transferibles o pueden venderse, y son válidos para todos los campus del Tecnológico de Monterrey. Puesto que el costo de la colegiatura en una institución como ésta es alto, algunos padres consideran la compra de dichos certificados para ir pagando la carrera de los hijos con

compañeros de generación y, a lo largo de la entrevista, terminó por reconocer a los estudios de bachillerato como necesarios para su formación, aunque reiteró que, desde su punto de vista, los contenidos han sido excesivos, y que ello le ha quitado el gusto por estudiar que inicialmente tenía.

A diferencia de cómo se les percibía en el pasado, el valor de los estudios medios ha disminuido, en buena medida, debido a su proceso de masificación que se hizo patente en la década de 1960. Desde entonces, a la educación escolar en México se le comenzó a ver como un medio viable para mejorar las condiciones económicas, lo que se tradujo en la permanencia de los hijos en la escuela como parte de una estrategia familiar.

De la mano de la masificación de los estudios medios vino la segmentación de la oferta educativa. A medida que ha aumentado la cobertura y los años de escolaridad obligatoria, han surgido formas de incorporación selectiva en la educación pública y se han multiplicado las miradas en torno a cómo significar el bachillerato por parte de jóvenes con orígenes sociales distintos.

Resulta interesante que, al interior de un mismo bachillerato universitario, surja tal variedad de escenarios, percepciones y formas de entender, particularmente, lo que significa “asistir a la escuela”. Es posible observar esto cuando algunos pretenden continuar sus estudios a pesar de las dificultades vividas, sin la certeza de poder terminarlos ni de seguir con los superiores. Mientras, otros estudiantes ven desencuentros en su formación académica luego de haber tenido que acreditar ciertos contenidos temáticos que consideran como poco o nada prácticos para sus aspiraciones profesionales. Ahí están quienes dijeron tener que “soportar” los estudios de bachillerato, como “algo que se tiene que hacer” para, finalmente, llegar a la universidad y empezar a construirse una carrera.

Para los estudiantes en condiciones más precarias, que normalmente cuentan con menor tradición escolar en casa, asistir al bachillerato implicó

años de antelación. Es importante destacar que ésta no es una práctica común entre los estudiantes de bachillerato de la UNAM.

la posibilidad de ser mejores, de seguirse preparando con miras a los estudios superiores, y de superar sus condiciones económicas a la larga: una promesa de futuro. Para los estudiantes en contextos de mayor ventaja —los menos—, que en general tienen tradición universitaria en casa, cobró más fuerza la idea del bachillerato como un espacio de tránsito a los estudios superiores, algunos con la plena certeza de que llegarán a la universidad. Para éstos, concluir el bachillerato equivale a cumplir con lo que se espera de ellos y a mantener la tradición escolar en casa: *más de lo mismo y mejor*.

EL BACHILLERATO COMO ESPACIO PARA LA ADQUISICIÓN DE MAYOR AUTONOMÍA Y NUEVAS RESPONSABILIDADES

El bachillerato suele ser un espacio en el que los jóvenes adquieren mayor autonomía y control sobre sus decisiones, lo que también se traduce en nuevas responsabilidades. Esto se asocia con diferentes búsquedas, como la de un creciente proceso de construcción de su individualidad, de la mano de distintas formas de incorporación social que van guiando sus acciones y aspiraciones, tanto en el ámbito escolar como frente a otras instituciones sociales.

No obstante, ese proceso no se sucede necesariamente con el o durante el paso de los jóvenes por el bachillerato. Un amplio conjunto de coyunturas, entre las que se incluyen las situaciones de base de los jóvenes, pueden incidir en que adquieran más o menos autonomía y responsabilidades. La condición de joven frente a las responsabilidades del mundo adulto claramente no se agota por el tránsito de los estudios medio superiores en determinada institución educativa; para los jóvenes entrevistados, empero, sí representa una parte importante del devenir otro.

Al ingresar al bachillerato de la UNAM los estudiantes se encuentran con formas de control y libertad muy distintas. Como ya sabemos, este bachillerato se divide en dos subsistemas, ambos con tradiciones, consignas pedagógicas y maneras de organización diferentes, pero que son parte de una misma institución educativa. Un aspecto que divide a los subsistemas tiene que ver con el desarrollo de la vida escolar al interior de los planteles y cómo la recuperan los estudiantes.

En el caso de la ENP —cuya larga historia y tradición está basada en un modelo educativo más convencional—, las relaciones entre los actores escolares se mantienen verticales, varias de ellas bastante familiares para los estudiantes desde la secundaria. Mientras, en el CCH, la organización de las materias, los vínculos y la lógica desde la cual se mira al estudiante son distintas. A fin de proporcionar una imagen que ayude a sintetizar las diferencias observadas entre los subsistemas —aunque todo ejercicio de este tipo siempre corre el riesgo de caer en reduccionismos—, me arriesgo a decir que, en varios aspectos, los planteles de CCH son más semejantes a un campus universitario, en tanto los planteles de la ENP a escuelas secundarias de buen tamaño.

Trataré de explicar ese punto: una de las primeras situaciones que pueden observarse al ingresar a los planteles tiene que ver con el control a la entrada. En la ENP el acceso es restringido, lo que obliga a que los estudiantes se identifiquen con sus credenciales. En los planteles del CCH esto no es una práctica cotidiana. Otra de las diferencias tiene que ver con la presencia de prefectos en la ENP: se trata de trabajadores de la institución “responsables de mantener el orden y el buen comportamiento en el recinto escolar”, según lo especifican las normas del reglamento de la UNAM. Los prefectos suelen encontrarse en zonas estratégicas de los planteles de la ENP: estacionamientos, canchas, explanadas, etcétera. Para los estudiantes, su función es llamarles la atención, cuestionarlos si no están en clase, vigilar que no incurran en alguna falta al interior del plantel (como fumar, consumir alcohol o algún tipo de droga, besarse y tocarse sin inhibiciones) o, bien, evitar y controlar conatos de violencia entre los estudiantes. Dado que los planteles de la ENP suelen ser bastante más reducidos en comparación con los de CCH, y que desde sus explanadas es posible observar lo que hacen los jóvenes cuando no están en clase, el control es más eficiente.

Esto no quiere decir que los estudiantes de la ENP no fumen, no consuman alcohol o drogas, o que no se besen y realicen toqueteos efusivamente, sino que suelen hacerlo en las inmediaciones de los planteles, lejos de las miradas adultas. La situación es distinta en los CCH, donde los estudiantes llevan a cabo esas actividades tanto dentro como en los

alrededores. Una situación particular sucede los viernes, después del mediodía, cuando los estudiantes comienzan a ingerir alcohol y a fumar marihuana en mayor cantidad, razón por la cual algunos directivos de los CCH han optado por llevar a cabo “operativos” para mantener el control, invitando insistentemente a los estudiantes a retirarse de los planteles “para que no se estén drogando adentro”.

La diferencia entre los dos subsistemas no sólo es patente por lo que pueden, o no, hacer los jóvenes dentro de los planteles, sino también por lo que es posible observar al interior del aula y la manera como los estudiantes recuperan estos códigos. En la ENP, por ejemplo, es más frecuente que para salir al baño los estudiantes pidan permiso a sus profesores, y que el control de la asistencia sea estricto. Esto cambia en los CCH, donde las reglas suelen ser flexibles y la relación es más horizontal, propiciando considerables espacios de diálogo y discusión en comparación con la ENP. A esto pueden sumarse las distintas cargas horarias de materias y tareas: en la ENP hay más horas de clase y sus estudiantes reportan tener más tarea. Todas estas particularidades dan cuenta de ambientes escolares distintos, que posibilitan espacios de mayor o menor autonomía, mismos que son recuperados por los jóvenes.

La entrevista de Laura, estudiante del CCH Azcapotzalco, podría ilustrar de mejor modo la conexión entre control y libertad. Laura tiene 19 años, está recursando materias, y éste es su cuarto año en el bachillerato. Vive con su madre y a veces mantiene contacto con su padre, de quien dice sólo haber recibido parcialmente la pensión alimenticia que le correspondía. Su madre trabaja como administrativo en una dependencia de gobierno y su padre es profesor en un bachillerato privado. Laura nunca ha trabajado y sus preocupaciones al momento de la entrevista eran aprobar las materias adeudadas para poder ingresar a la Universidad. Se decía muy arrepentida de haber faltado tanto a clases y reprobado materias en los años anteriores:

En primer semestre entraba a la mayoría de mis clases, en segundo entraba a tres [las correspondientes eran seis], en tercer semestre entraba a dos y, en cuarto, entraba a una clase. Así fueron mis primeros dos años en el CCH. Lo que pasó fue que yo llegaba

a la escuela y me quedaba con amigos y conocidos en una banca, éramos un montón de personas juntas en un lugar... como veinte [...]. Primero nos empezamos a juntar como cinco personas nada más de mi generación, luego, en segundo [semestre], como que empezaron a llegar personas de grados más grandes, de tercero y de quinto, y en tercer semestre empezó a llegar [a la banca] gente de primero. Entonces se hizo una banda como muy muy grande y con mucha gente de todos los semestres... Al principio nos juntábamos cinco estudiantes en una banca que está a la entrada [del plantel], pero resultó que esa banca era de porros y nos corrieron... llegaron con piedras y nos dijeron que nos fuéramos de ahí. Nosotros no sabíamos que eran porros... entonces vagamos como por una semana, buscando otro lugar donde juntarnos y llegamos a la banca que te digo [...], ya después llegaron un montón de personas que no sé cómo llegaron, amigos de repetidores [estudiantes irregulares que estaban repitiendo materias], amigos de compañeros que no sé cómo se conocían, y ya todos nos empezamos a hablar y nos juntábamos ahí. [...] Pasábamos entre cuatro, seis horas o más ahí, sólo platicando y jugando.

Vale la pena hacer a estas alturas una pequeña alusión a los porros, quienes toman su nombre de los grupos de animación de las porras universitarias. Actualmente se trata de organizaciones de choque que se venden al mejor postor para impulsar distintas agendas políticas. Son grupos altamente violentos con presencia en la UNAM, también relacionados con narcomenudistas que operan al interior de la institución. Para los estudiantes los porros significan un peligro latente, ya sea porque pueden “talonearlos” —quitarles su dinero— o ser golpeados por ellos. Entre los muchos grupos porriles reconocidos en la UNAM está el “Tres de Marzo”, del CCH Vallejo, por el que año tras año se cierra el plantel en esa fecha para evitar conatos de violencia con los estudiantes o que éste sea tomado.

En cuanto a la banca que refiere Laura, ésta se encuentra a un costado del edificio x, en el CCH Azcapotzalco, muy cerca de unas canchas de usos múltiples. Se trata de un espacio relativamente pequeño, en el cual solían reunirse entre 20 y 30 estudiantes de diferentes semestres

todos los días. Laura comenta que pasaban el tiempo ahí porque no tenían muchos lugares a dónde ir —cerca está sólo la plaza Town Center el Rosario, y un Soriana próximo a la estación de metro El Rosario—. En la banca jugaban cartas, *stop*, hablaban sobre otros compañeros y, ocasionalmente, bebían. “La banca” se convirtió en el espacio de reunión habitual para ella, amigos y conocidos, durante sus dos primeros años en el CCH. Cuando le pregunté por qué empezó a dejar de asistir a clase me dijo que fue a causa de dificultades con los profesores, aunque en su narración profundizó sobre otro tipo de situaciones:

[Empecé a faltar] porque el profesor de Historia me corrió, y no me acuerdo cuál otra dejé... ah, sí... Taller de Lectura y Redacción, porque me daba flojera entrar. Nunca le echo la culpa a los profesores, pero el problema fue que yo no le agradaba [al de Historia] y le decía opiniones que no le parecían. Yo no quería entrar [al CCH Azcapotzalco]. Puse Prepa 6 y como segunda opción Prepa 9, y ya como tercera el CCH [Azcapotzalco], porque me quedaba más o menos cerca. En primer semestre estaba mal, estaba sola y pensaba que mi vida era un rotundo fracaso por no haber entrado donde quería... pero ya en segundo semestre conocí más personas, hice amistades, las cosas fueron cambiando... Mis amigos tampoco habían puesto de primera opción el CCH [Azcapotzalco] y al principio tampoco les gustaba, pero ese no creo que haya sido el problema por el que no hayamos querido entrar a clases. Creo, más bien, y después lo fui analizando, que mis compañeros tenían muchas restricciones en casa, en el sentido de que iban a la escuela y se regresaban y ya... jamás en su vida habían probado una cerveza, nunca en su vida habían fumado, y eso... todo eso. Entonces, cuando llegaron al CCH era hacer todo lo que no podías hacer en casa...

En el caso de Laura se pueden distinguir significados que se articulan con diferente intensidad. Desde las opciones elegidas en el examen de asignación, para Laura siempre fue claro su deseo de estudiar en un bachillerato de la UNAM y eventualmente llegar a la Universidad. Este significado

se transformó en desencuentro cuando, a pesar de ser aceptada en un plantel universitario, no lo fue en una de sus primeras opciones. Luego, debía cuidarse de los porros; no estaba habituada a la dinámica en que se imparten clases en el CCH; y la ubicación del plantel tampoco era de su agrado. A pesar de considerar que estos desencuentros no fueron motivo suficiente para dejar de asistir a clases, ella elegía con mayor frecuencia pasar el tiempo en la banca con sus amigos, otros significativos como ella. Esto permite observar dos significados más: “el bachillerato como un espacio para estar con los amigos” y “como un espacio para llevar a cabo experiencias nuevas”, antes restringidas por el control en casa y la escuela. En comparación con la secundaria, aumentó sensiblemente su capacidad para tomar decisiones en el bachillerato, particularmente ante las nuevas condiciones que le presentaba el CCH.

En otro momento de la entrevista, Laura destacó que el CCH se prestaba para estar en la banca, porque “nadie te va a decir nada en el CCH si no entras a clases”. Para ella, y para muchos de sus compañeros, era la primera vez que experimentaban este tipo de libertad en la escuela: “yo creo que, al principio, no supimos qué hacer con tanta libertad”. Este tipo de respuesta es consistente con evaluaciones diagnósticas realizadas al Colegio, en donde se señala que sus estudiantes están “...presumiblemente, ‘menos preparados para asumir responsabilidades de autonomía en el estudio’” (Domínguez Chávez y Carrillo Aguilar, 2007, p. 7). Se trata, pues, de problemas de adaptación o desencuentros que varios jóvenes enfrentan ante una opción educativa distinta, que funda su propuesta en la capacidad autogestiva de sus estudiantes, y ante la necesidad de asumir retos y tomar responsabilidades en una etapa posterior a la secundaria.

Laura narró que con el tiempo fue tomando más en serio sus estudios, teniendo que hacer sus tareas y no saltándose clases, debido a las presiones de acumular materias reprobadas que terminaron prolongando su estancia en el CCH un año más:

Llegué a deber 16 materias. Entonces tuve que hacer sabatinos, extraordinarios, después fueron “últimos esfuerzos” [como también se le conoce al Programa de Apoyo al Egreso (PAE)] pero ya al final.

En cuarto semestre, muchos de mis compañeros recusaron año, o sea, tercero y cuarto [semestres] [...]. Había unos amigos, ya más grandes, como que ya querían salir, porque era su cuarto año. Entonces sí se pusieron a estudiar, ya de plano en tercero y cuarto se fueron alejando de la banca, y ya de plano toda la banda de la banca casi desaparece... Hubo un momento en que mi mamá se obsesionó con que yo saliera. Eso fue cuando ya debía 16 materias, y entonces hizo que me fuera al CCH en la mañana para estar en asesorías con un profesor [aunque Laura estaba inscrita en el turno vespertino]. Ella [su madre] trabajaba como a cinco minutos del CCH y me llevaba a las nueve de la mañana para que yo estudiara, y sí, en verdad sí empecé a estudiar, pero con ayuda de un profesor. Yo era como su adjunta, le ayudaba con las clases que daba de Taller 1 y Taller 2, y aparte de darme asesorías él me conectó con profesores que me daban otras asesorías para que fuera pasando mis materias. Luego me ayudó a meter extraordinarios y sabatinos, porque yo no sabía, nunca había metido un extraordinario. Él fue de gran ayuda en cuarto semestre. Para ese entonces yo ya entraba a las nueve y salía a las cinco de la tarde, que era la hora en que mi mamá salía de trabajar y pasaba por mí. [...] Entonces se pusieron difíciles las cosas en casa, ya me querían meter a la escuela privada en que daba clases mi papá. Yo me aferré al CCH porque mi sueño era estudiar en la UNAM, y sabía que estando en el CCH tenía un lugar asegurado.

Cuando Laura cuenta su cambio de turno, es de suponerse que ella y su madre lo gestionaron de manera oficial; sin embargo, esto no fue así. Lo que pasó fue que Laura había dado por reprobadas las materias que en ese momento se encontraba cursando y dejó de asistir al turno vespertino; consideraba imposible lograr acreditarlas, dado lo avanzado del semestre y la acumulación de sus faltas. Ante esta situación su madre accedió a que Laura asistiera al Colegio por las mañanas, para preparar sus extraordinarios y cursos para acreditar materias, bajo la supervisión del profesor que le ayudó. Además, esta decisión también se apoyó en la percepción que tenía su madre sobre el turno vespertino, luego de considerar

que uno de los principales problemas por los cuales Laura iba tan mal en sus estudios era, precisamente, por estar inscrita en el turno vespertino y conservar las amistades que había hecho en la banca.

Estudiar en el turno vespertino es muy distinto que hacerlo por las mañanas. En principio, la población y el ambiente escolar son diferentes. Usualmente, en la tarde hay jóvenes de mayor edad que, en general, combinan los estudios con el trabajo; los índices de reprobación aumentan; también hay más presencia de drogas y alcohol. La tarde presenta un panorama extraño, particularmente para aquellos estudiantes de nuevo ingreso.

Ese problema lo afrontó Gary, estudiante de primer año del turno vespertino de la ENP I. Gary es un joven de 15 años que, aunque dice nunca haber trabajado, ayuda desde la secundaria a su madre en el pequeño negocio familiar de abarrotes. Cree que siendo aplicado en la escuela logrará entrar a la Universidad y cursar una carrera para ayudar económicamente en casa, si bien por el momento aún desconoce cuál puede ser esa carrera. Gary dice sentirse preocupado porque su rendimiento escolar ha bajado y teme reprobar. Confiesa que no ha podido adaptarse al ritmo del turno vespertino porque no ha sabido organizar su tiempo. Cuando le pregunté cómo es un día en su vida cotidiana, comentó que siempre es muy desorganizado y nunca tiene tiempo para nada:

En las mañanas me despierto tarde [entre las 10 u 11 a.m.], normalmente juego videojuegos para desestresarme un poco y me baño. Arreglo mis cosas y me voy en bici... llego a la escuela [a la 1:30 p.m.], y pues todo el día en la escuela, que es un poco pesado a veces. Regreso a mi casa que está por San Pedro Mártir [entre 9 y 10 p.m.], ceno con mi mamá y me distraigo un poco en internet, o jugando videojuegos y ya me acuesto tarde... [entre 2 y 3 a.m.]. El problema es que soy desorganizado, luego se me juntan las tareas... tengo que estudiar para exámenes, o cosas así, y se me juntan mucho; seguido me tengo que desvelar para acabar una tarea atrasada... cumplo, pero siempre lo dejo todo para el último [...]. Me preocupa que ando bajo de calificaciones, ya reprobé un parcial, y ya no puedo faltar a clase de Física... El profesor me amenazó que, si faltó una vez más, ya no voy a tener derecho a examen.

Los problemas de Gary para organizar su tiempo de estudio y hacer su tarea son compartidos por otros de sus compañeros de generación, quienes como él han cursado toda su formación previa en las mañanas. Frente a esto, han decidido que comenzarán a verse más temprano en la biblioteca de la preparatoria “para hacer la tarea juntos”, y *obligarse a trabajar*, porque solos en casa dicen no poder concentrarse.

En el caso de Gary también se puede distinguir la articulación de varios significados asociados con el bachillerato. La escuela significa para él “un medio para ser alguien en la vida”; “superación personal”; y el reto de “asumir nuevas responsabilidades” e ir madurando, para, eventualmente, darle a su madre la satisfacción de ser el primero en su familia que logra “llegar a la Universidad”. Este último guarda una relación recíproca con el de “asistir a la escuela para ganar dinero”, mismo que para Gary está en paralelo con el de “ser alguien en la vida”. Al igual que él, muchos estudiantes dicen experimentar la sensación de nuevas libertades al iniciar los estudios de bachillerato, pero, a diferencia de Laura, Gary considera riesgoso “dejarse llevar” y no “obligarse a ser responsable” desde el inicio de la preparatoria.

“El bachillerato como espacio para la adquisición de mayor autonomía y nuevas responsabilidades” recupera de los subsistemas del bachillerato de la UNAM un conjunto de estructuras, códigos y mecanismos que reproducen formas de mayor o menor libertad y control al interior de los planteles. Dichas formas se vinculan con la manera en que ambos subsistemas conciben a sus estudiantes, en términos de la capacidad de los jóvenes para aprender por sí mismos, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

El CCH y la ENP presentan escenarios diferenciados, producto de tradiciones y filosofías distintas, que están siendo adquiridas y procesadas por los jóvenes en su paso por el bachillerato. En los dos casos que describí en este apartado es posible observar varias formas en que los jóvenes significan la libertad y el control en la escuela mediante sus propias vivencias, en contextos y condiciones particulares. Mientras que para Gary están latentes las obligaciones escolares para conseguir “llegar a

la universidad” y “ser alguien en la vida” desde su primer año, y en consecuencia trata de administrar mejor su tiempo, para Laura su paso por el bachillerato está dividido en dos momentos: el primero, en donde éste significaba “un espacio para estar con los amigos” y “tener nuevas experiencias” lejos de la mirada adulta; y, el segundo, cuando significó el reto de finalmente tener que asumir sus responsabilidades escolares. En el ejemplo de Laura destaca la intervención adulta para cambiar el rumbo de su trayectoria académica, personificada por su madre y el profesor del turno matutino que le brindó asesoría.

La libertad que se vive en el CCH está ampliamente reconocida por los estudiantes. El espacio escolar es el lugar para ejercerla de una manera distinta a la que podrían hacerlo en casa, la calle o el trabajo. En algunas entrevistas con estudiantes de CCH, éstos enfatizaron como una de las características del subsistema la “mayor libertad”, y que eran ellos quienes decidían qué hacer con esa libertad: si valorarla para ya no ser tratados como “niños”, o “malinterpretarla como libertinaje”.

En varias ocasiones, los estudiantes destacaron positivamente el ser tratados como adultos y que el cambio de una secundaria tradicional a un CCH no significó un problema de adaptación mayor, puesto que continuaron esforzándose en sus estudios como lo venían haciendo antes. Algunos jóvenes de los primeros semestres vivieron esta libertad en la escuela como algo nuevo, una que los obligaba a decidir por sí mismos sin la vigilancia de un adulto. Calificaron esta nueva experiencia como “jugar a ser grandes”. Entre tanto, el paso de la secundaria a la preparatoria para los estudiantes de la Nacional Preparatoria fue menos complejo, más apegado a las formas institucionales que conocían: se dejó para más adelante la toma de decisiones y de responsabilidades importantes, como la elección de área de conocimiento y, sobre todo, de carrera.

LA ESCUELA COMO ESPACIO PARA LA VIDA JUVENIL

Los estudiantes asisten al bachillerato no sólo para recibir formación. También son jóvenes que producen significados y realizan búsquedas de sentido sobre la escuela, las relaciones que construyen dentro y fuera de ésta, y la vida social en general. Ser joven y estar en la escuela corres-

ponde a un doble proceso: el de la “experiencia escolar” (Dubet y Martuccelli, 1998), o “socialización escolar” (Weiss, 2012b), y el de la sociabilidad juvenil. Dicho proceso, descrito en el marco de diferentes (des)encuentros, delinea el desarrollo de las subjetividades de los jóvenes-estudiantes. En este sentido es que abordo el significado de “la escuela como espacio para la vida juvenil”, uno distinto al que supone el formalismo curricular de las aulas, talleres, laboratorios, etcétera. La vida juvenil en la escuela tiene que ver:

con procesos que ocurren fundamentalmente en el ámbito extracurricular. Procesos que en buena medida se encuentran marcados por el peso de la situación social, económica y cultural de los sujetos, así como por las características de las instituciones escolares a las que asisten. Las cualidades que asume la forma en que se vive ese espacio tendrá mucho que ver con la organización y uso del tiempo escolar, con las oportunidades de participación propuestas desde canales formales e informales en la escuela, así como con los recursos, en general, de los que disponen los alumnos para su expresión, formación y desarrollo (Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, 2004, p. 181-182).

Pensar a la escuela como un espacio para la vida juvenil permite examinar las formas de sociabilidad de los jóvenes, entendiendo por sociabilidad (Simmel, 2002) el gusto de estar juntos por el gusto de estar, destacando el sentido lúdico de la relación sin un fin en sí mismo. Esto resulta relevante cuando a la escuela se le suele pensar sólo desde la socialización —o la manera en la que los sujetos se relacionan entre sí debido a múltiples intereses y determinados fines—, en tanto institución formadora de estudiantes o de ciudadanos, y no de jóvenes heterogéneos que comparten vivencias significativas.

En la escuela los jóvenes se encuentran, construyen amistades, se hacen novios, apropian el espacio escolar como territorio, van definiendo estilos e identidades juveniles. Pero esos jóvenes no son iguales, ni significan la experiencia escolar del mismo modo. A pesar de pertenecer a una

misma institución educativa, llevan consigo orígenes sociales distintos, intereses, aspiraciones, gustos, valores y rasgos sociales que los diferencian. La posibilidad de *estar juntos* da cuerpo a sus vivencias, distinguiéndolos del mundo adulto, a partir de códigos y discursos que ellos mismos construyen por medio de su condición juvenil, y desde la cual orientan formas particulares de ser, estar y de hacer en el mundo.

Gracias al trabajo de campo fue posible comprobar que la escuela representa un espacio importante en la vida de los jóvenes entrevistados. Son especialmente significativas las experiencias vividas con sus compañeros; varias de ellas, sus primeras veces: sus primeras borracheras, la primera vez que fumaron marihuana, sus primeras relaciones de noviazgos y amistades realmente importantes, sus primeras relaciones sexuales, así como otras tantas experiencias que los hicieron “vibrar juntos” (Weiss, 2009) y encontrarse con *otros significativos* con quienes comparten prácticas, códigos y formas de comunicación.

Dada la multiplicidad de códigos registrados en esta investigación asociados con el significado “la escuela como espacio de vida juvenil”, resultó difícil elegir configuraciones particulares entre los entrevistados. No obstante, opté por presentar tres expresiones que considero hallazgos relevantes para enfatizar el doble proceso dispuesto entre la socialización escolar y la sociabilidad juvenil, para la construcción de subjetividades en los jóvenes-estudiantes: a) El espacio escolar como territorio de la vida juvenil; b) *Aquí todos somos iguales, pero unos somos más iguales que otros*. La escuela como espacio de diferenciación; y c) La escuela como espacio de acogida.

a) El espacio escolar como territorio de la vida juvenil

El bachillerato se convierte en territorio de la vida juvenil cuando los jóvenes movilizan diferentes recursos materiales y simbólicos para apropiarse de la escuela más allá de la dimensión formativa y curricular, privilegiando sociabilidades juveniles como el gusto de encontrarse para conversar, jugar, coquetear y experimentar cosas nuevas con los amigos y compañeros, entre varias formas más de intercambio con otros significativos.

Ya sea para platicar en una banca del plantel, asistir a un evento cultural, besarse, jugar fútbol o básquet en las canchas, organizarse para salir a comer o tomar, ir de fiesta o hacer un paro estudiantil, los planteles de las prepas y CCH son espacios de encuentro para la vida juvenil. En los planteles los estudiantes se conocen; ahí está la mayoría de sus amigos. Sin embargo, llevan sus relaciones más allá de la escuela al encontrarse fuera de los planteles o en las redes sociales digitales. Además de ser un punto de llegada o de partida, la escuela encarna un espacio de encuentro para jóvenes con diversas formas de pensar, aspiraciones y orígenes sociales que, a pesar de su heterogeneidad, comparten códigos culturales, rasgos sociales y edades, factores que los diferencian del mundo adulto y propician formas de convivencia y comunicación especiales. Éstas igualmente se distinguen de otras maneras de socialización, como las que se construyen con jóvenes en la calle, el trabajo, la iglesia y demás espacios sociales.

Cabe subrayar que todas estas interacciones son situadas, es decir, se enmarcan en el flujo de condiciones concretas que deben ser abordadas en sus propios términos. Las sociabilidades varían en función de múltiples situaciones, incluso aquellas que pudieran pensarse como regulares. Las diferentes formas de *pensar* y de *hacer* en la escuela van instituyendo subjetividades y recuperan la diversidad de los contextos y las posiciones particulares de los sujetos. Tomar clase, jugar en las canchas, beber y drogarse no es lo mismo en una prepa que en un CCH, como tampoco lo es hacerlo en la ENP 6 que en la ENP 7, o bien, en el CCH Sur que en el CCH Naucalpan. Las condiciones también cambian en función del año y del turno en que se encuentren inscritos los estudiantes, así como de otros factores coyunturales.

Las oportunidades de participación juvenil en la escuela dependen, en buena medida, de las propuestas institucionales disponibles y de la organización escolar vigente en cada plantel, así como del uso de los canales formales e informales que los estudiantes hacen propios en el espacio escolar. Por ejemplo, a pesar de que los planteles de la Nacional Preparatoria cuentan con canchas, gimnasios y albercas que muchas instituciones privadas y sus estudiantes envidiarían, lo común es que éstas sean de acceso restringido; se privilegia su uso para los entrenamientos y competencias de los equipos representativos o para el desarrollo de las clases

de la materia curricular de Educación Física de cuarto y quinto año. Esto no impide, sin embargo, que los estudiantes practiquen algún deporte en cualquier espacio posible del plantel: basta con que coloquen dos mochilas como portería y que lleven un balón para hacerlo. También hay explanadas con tableros de básquetbol que igualmente sirven para practicar otros deportes como voleibol o tochito. Además, los estudiantes juegan en los estacionamientos haki, cartas o hacen malabares en las explanadas centrales, tocan la guitarra, e incluso realizan parkour en los espacios más insospechados de los planteles. Más allá de los fines curriculares que procura la institución, los estudiantes se apropian del espacio escolar como territorio para divertirse.

Pero los estudiantes no sólo se apropian del espacio escolar para hacer deporte, sino también para desarrollar un performance, hacer una tocada, poner un templete y organizar una asamblea estudiantil; utilizan salones o cubículos tomados para ejercer diferentes maneras de organización política; usan algunos jardines, conocidos por los estudiantes como “los *fajorrales*”, para besarse o hasta tener relaciones sexuales. Como ya he señalado, la vida juvenil en los planteles no concluye en sus cuatro paredes, las intermediaciones igual forman parte de estas actividades. Destaca, por ejemplo, la apropiación de un módulo deportivo público, que está a un costado de la ENP 5, ubicado entre calzada del Hueso y División del Norte, en donde —en condiciones normales— se puede ver todo el día a los estudiantes llevando a cabo, en muchas ocasiones, prácticas prohibidas dentro de la escuela. También puedo mencionar el vínculo que mantiene el Centro de Coyoacán con los estudiantes de la ENP 6, o CU y el centro comercial Perisur con los de CCH Sur, por referir otros casos.

Una forma de apropiación del espacio escolar corresponde a las bancas situadas dentro de los planteles, en especial en los del CCH, aunque no sean exclusivas de este subsistema. Las bancas son lugares en los que los estudiantes pasan gran parte del tiempo escolar para acompañarse, estar juntos, platicar y pasarla bien; son espacios simbólicos utilizados para definirse como parte de un grupo y diferenciarse de otros que ocupan otras bancas. Recupero el caso de Miguel, estudiante de segundo año del CCH Oriente quien, como Laura, se reúne con sus amigos en una banca de su plantel y cada vez asiste menos a clases:

Aquí se maneja eso de las bancas, ¿no? Ciertos grupos van, ven una banca y todos, todos se juntan ahí, y la proclaman de ellos. [Entrevistador: ¿La proclaman?] Sí, como su banca. Si tú llegas a veces te ven feo o te empiezan a molestar para que te vayas. Porque no perteneces a ese grupo social. Hay diferentes grupos, están los que se las dan de populares, aunque nadie los conozca, según ellos son los populares. Si me siento cerca de ellos, por lo mismo de ser... de verme así [Miguel señala su playera rota de un costado y los tenis desgastados que lleva], me empiezan como que, a excluir. Empiezan a ponerse algo pesados, a hacer comentarios o indirectas, o llegan y dejan su mochila junto a mí, o mueven mis cosas ligeramente. ¡Sí hay ese desprecio! También hay una banca de metaleros, había una de raperos, las mesas de ajedrez, ¡ahí están los que juegan Yu-Gi-Oh!, Magic Card, todo ese tipo de cartas. Detrás del edificio S igual está otro grupo de frikis. Hay unos que por el edificio D se adueñaron de la banca, pero no sólo de la banca sino del pasillo, y a veces tienes hasta que rodear para pasar. No te dejan pasar entre escaleras y banca. Es algo molesto, porque no se mueven.

Cuando le pregunté qué hacía en la banca normalmente y cuánto tiempo permanecía, destacó que ya llevaba un rato formando parte del grupo que ahí se reúne y que para él era donde mejor se la pasaba en el CCH porque puede practicar malabares con sus amigos. En la banca nadie lo cuestiona, nadie lo regaña, y nadie se mete con él. Insistió en que no hace nada “malo”, puesto que no se droga y casi nunca bebe:

Todos mis amigos son de la banca, a todos los conocí en el CCH [...]. Nosotros hacemos malabares, se organizan torneos en el plantel, o algunos amigos ya se salen y *semaforean*. [Entrevistador: ¿Hacen malabares todo el día?] Sí, o platicamos, jugamos cartas, contamos historias, cantamos... Aunque no todos los días son como lo mismo, cada uno tiene diferente dinámica. Por ejemplo, unos amigos tienen una bandita, entonces iban a tocar, ese día dijimos ¿quién va? Y nos lanzamos... Íbamos jugando en el metro, y ya llegamos ahí, empe-

zamos a cantar y a bailar, fue muy padre. Otras veces, nos vamos a tomar... a veces lo hacemos aquí, atrás del [edificio] L. Hay tres lugares para tomar, “El K”, “El L”, o canchas. Obviamente puedes tomar en otro lado, pero corres el riesgo de que te tuerzan.¹⁹ También puedes fumar o drogarte. Aparte de eso, que está mal [risas], vamos a... no sé, Parque Tezontle a comprar cosas, comida, o a dar el roll... No hay como una rutina para salir con los amigos, lo que surja en el momento [...]. Aquí todos nos llevamos bien. Puedes llegar con cualquiera y hablar de tus cosas y todos te van a escuchar, aquí te vamos a aceptar y te vamos a apoyar. No como algunos de mis compañeros de clase o profesores, que me dicen: “Es que ya aplícate”, “Ya entra a tus clases, ya no fumes, ya no, ya no...”.

Para Miguel estar en la banca significa sentirse acompañado por sus compañeros, identificado con otros más que, como él, tampoco quieren entrar a clase o hacer tareas. Saben que no asistir a clases y acumular materias reprobadas “está mal”, pero confían en que en algún punto podrán remediar su situación. “¿Qué prisa tienen de que acabemos en tres años?” Con esas palabras interrumpió la entrevista, entre risas, otro integrante de la banca, amigo de Miguel. La banca es para estos jóvenes aceptación y empatía, identidad y pertenencia.

En conversación con *los de la banca* las materias y los contenidos curriculares prácticamente desaparecen, se vuelven algo de lo que no se habla o de lo que no se quiere hablar, porque les aburre o les molesta; pero, también, porque les apena y lo evaden, a pesar de formar parte de sus preocupaciones. Rememoran, en cambio, situaciones en las que algún profesor los sacó del salón porque se la pasaban platicando o nunca llevaban la tarea, o bien, cuando prefirieron dejar de entrar a una clase al no entender los contenidos, subrayando por lo general que era el profesor quien no sabía enseñar. A pesar de los sentimientos negativos asociados

¹⁹ “Que te tuerzan” hace referencia a ser descubiertos por personal de la UNAM, conocido entre los estudiantes como “jurídico”, “jurásico”, “tus tíos”, “los puercos”, entre otras expresiones. Son empleados que podrían solicitar a los estudiantes su credencial e iniciar un expediente en su contra, que bien puede merecer desde un llamado de atención, una sanción administrativa o, incluso, su expulsión. A pesar de ello, muchos estudiantes prefieren “jugársela”, como dicen, luego de considerar que “realmente tienes que hacer algo muy grave para que te expulsen”.

con su situación académica, algunos manifiestan una alta valoración de sí mismos y sus capacidades; destacan que sus desencuentros con las materias y los profesores se deben a su falta de voluntad por entrar a clase. Así lo refrendó Leonel, estudiante de segundo semestre del CCH Oriente, e integrante de uno de los cubos tomados en el plantel:

Yo creo que [los profesores] me ven como una persona muy floja, pero muy capaz. Suelo saltarme mucho las clases, y por lo regular no hago tareas ni nada de eso, pero, sí, yo soy de esas personas que pueden pasar la materia en las últimas dos semanas. Ahora sí que salvar el semestre. Porque, o sea, soy como te digo, más que nada flojo, pero soy una persona que cuando entra a las clases se da a notar, los maestros me piden que participe y doy mi opinión. Soy de los primeros que participan, los primeros que saben los temas, pero yo creo que me ven como la persona de: “Si entrara a sus clases sería uno de los mejores alumnos de la escuela”, yo creo que así me ven.

“Salvar el semestre” es una expresión recurrente entre los estudiantes del CCH, lo que da cuenta de la multiplicidad de estrategias que éste permite para remediar la situación académica. La aparente “confianza” de los estudiantes de poder regularizar materias reprobadas al final de un ciclo no es del todo infundada, puesto que cuentan con la posibilidad de rendir exámenes extraordinarios, acreditar por cursos sabatinos, recurrir a materias (pueden inscribir hasta dos asignaturas por semestre), o bien, el PAE, el cual consiste en la presentación y acreditación de cursos intensivos que comprenden 40 horas de instrucción divididas en 10 sesiones cada una. Estos cursos, con tres periodos en el ciclo escolar, están pensados para estudiantes de quinto y sexto semestres que adeudan entre una y seis asignaturas —o más—, con el propósito de apoyar a su egreso.

La amplia gama de posibilidades para regularizarse habla del alto nivel de reprobación que se vive en la institución. Por lo general, los estudiantes de los últimos semestres de *las bancas* son quienes echan mano de estas opciones, y quienes conocen mejor su funcionamiento. El día a día de lo que ocurre en *las bancas* habla del desencuentro de varios estudiantes con el bachillerato en su dimensión curricular: aunque estén todo el

día en los planteles bien pueden no entrar a ninguna de sus clases; mejor desarrollan otras actividades que califican como placenteras en la compañía de sus amigos(as) y/o novio(a). Desde la perspectiva de varios jóvenes, la vida juvenil es contraria e incompatible con la vida escolar. La primera representa espacios de libertad y de encuentro; en cambio, la vida escolar responde al deber ser que se les propone desde el mundo adulto. Ambas dimensiones se muestran como contrapuestas pero mezcladas. En la escuela las normas y los códigos que orientan las acciones de los estudiantes igualmente se entrelazan por canales formales e informales que los jóvenes encaran desde diferentes discursos y estrategias.

b) *Aquí todos somos iguales, pero unos somos más iguales que otros.* La escuela como espacio de diferenciación

La escuela es percibida por los estudiantes tanto como un espacio de socialización como de sociabilidad. Sus relaciones están marcadas por el desarrollo de fuertes vínculos con sus compañeros, quienes terminan por convertirse en amigos entrañables dada la convivencia diaria, además de que varios comparten intereses y aspiraciones similares, muchos de éstos orientados por la socialización escolar. Ello contribuye a que los planteles sean percibidos por los estudiantes como espacios seguros al interior, en donde disfrutan estar y compartir.²⁰ Sin embargo, entre los estudiantes se estructuran criterios de clasificación que operan como mecanismos para diferenciar, basados en orígenes sociales, formas de pensar y consumos culturales y de esparcimiento distintos. “Estar juntos en la escuela” no implica necesariamente que “convivan en la escuela”, también está la posibilidad de que “cohabiten” aunque sus biografías y experiencias escolares sean muy distintas.

Buena parte de la identidad de los jóvenes que asisten a la escuela se nutre de la experiencia escolar concreta en su cotidiano, al hacer comunes ciertos valores y códigos culturales con sus amigos. Durante el trabajo de

²⁰ Debo destacar que esta percepción data de las observaciones en campo realizadas entre 2016 y 2017, sustentada, además, por los datos estadísticos obtenidos en la EEBUNAM-2014. Es decir, antes de la serie de hechos violentos sucedidos al interior de los planteles de bachillerato y en la Rectoría de CU desde el 3 de septiembre de 2018.

campo observé que lo usual era que estos intercambios sucedieran entre estudiantes con rasgos sociales más semejantes entre sí. Para ejemplificar, recupero el caso de Lisseth, de la ENP 7. Para Lisseth es muy importante el grupo de amigas que hizo en la preparatoria, las conoce desde el primer día que ingresaron al plantel y su paso por el bachillerato siempre lo han hecho juntas. Así lo destacó en su entrevista:

En cuarto [año] conozco a mis amigas desde el primer día, o sea, mis mejores amigas de la prepa que estuvieron conmigo en cuarto y quinto. Ya en sexto nos separamos porque entramos a áreas distintas, o por los salones y horarios. *[Entrevistador: ¿No te llevabas con el resto de tus compañeros?]* Pues la verdad no, sí tenía muchos compañeros, pero amigos, amigos, no. Sí nos invitaban de que “ay, vamos acá y allá”, pero como que me encontré con niñas iguales a mí, o sea, que tampoco tenían a la Prepa 7 como su primera opción, que no les gustaban los alrededores, también así medio miedosas como yo, entonces como que ninguna era de decir: “ay, ¡sí! Vamos a tal fiesta...” A la única fiesta que fui fue a la de mi graduación. *[Entrevistador: ¿No fuiste a ninguna fiesta en toda la prepa?]* No, bueno, con los de la prepa no. Luego entre mis amigas nos decían tengo una fiesta de mis amigos de por mi casa, y entonces ya iba a fiestas, pero con ellas... y mis papás también estaban más tranquilos de que fuéramos a fiestas como más de nuestro círculo. Ya en sexto fue diferente porque no estábamos juntas, entonces cada una tuvo que hacerse de otras amigas, o compañeras [...]. No se me hace difícil hacer amistades, pero como que de repente no me siento muy cómoda, porque no tengo mucho en común con los de acá [estudiantes de la ENP 7].

La ENP 7 es un espacio de encuentro en diferentes aspectos para Lisseth y sus amigas. Sin embargo, optan por salir poco de la prepa dado que consideran inseguras sus intermediaciones. Para ellas la calle no forma parte de sus espacios de sociabilidad: si se reúnen fuera lo suelen hacer en casa de sus padres, o en reuniones con amigos que no son de su plan-

tel. Lo usual es que sus padres las lleven o recojan en automóvil de la prepa, o que las acompañen o queden de verse en el metro; mantienen un itinerario regular que va de sus casas a la prepa y de la prepa a sus casas. Son jóvenes de clase media que comparten gustos y aficiones semejantes; asisten a un plantel y a un turno no deseados, pero van regularmente y comparten la aspiración de estudiar en CU.

Para Lisseth y sus amigas estar juntas en la escuela les permite convivir y acompañarse en un espacio en el cual, aunque no fue del todo deseado por ellas, han aprendido a estar. Mención aparte les merecen sus profesores, a quienes en su mayoría califican como buenos y con un alto nivel académico. Lisseth y sus amigas siempre realizan sus trabajos en equipo, estudian juntas para los exámenes finales, conversan sobre chicos, grupos musicales y marcas de ropa que les gustan.

No le caemos bien a unas en la prepa... Nos dicen: “las divinas”, porque sólo nos juntamos entre nosotras y casi no hablamos con nadie. Dicen que somos unas mamonas y unas fresas y que nos creemos la gran cosa... no falta la que nos inventa que le bajamos el novio y hasta nos amenazan... Un día una tipa horrible hasta se me paró en frente, en medio del patio, diciéndome que dejara a su novio en paz... Él es mi amigo y juega americano, platicamos luego por Facebook y de repente lo veo entrenar y platicamos... la cosa es que la tipita ésta se puso celosa y ya me quería golpear... Por esas cosas mejor sólo nos juntamos entre nosotras.

A pesar de estar juntos en la escuela, surgen rivalidades entre grupos debido a mecanismos de diferenciación que hacen patentes las desigualdades sociales entre los estudiantes. Esto crea tensiones y conflictos en el espacio escolar que redundan en desencuentros y distancia social con compañeros en particular y, en ocasiones, con la escuela en general.

Sin embargo, las fiestas suelen ser un tema de conversación que circula de boca en boca por los pasillos de las prepas y los CCH. Las fiestas son importantes en el bachillerato. Para muchos jóvenes ser invitado implica aceptación e inclusión a un grupo. Pero no todas las fiestas son

iguales, hay algunas que son calificadas por los estudiantes como “muy destructivas”. Se trata de reuniones con un gran número de jóvenes, normalmente organizadas por estudiantes egresados o irregulares que han aprendido a hacer de esto un *modus vivendi*. Se realizan aproximadamente cada mes y son muy comentadas por buena parte de los estudiantes. Así lo narró Ana, estudiante de tercer año de la ENP 6:

Cuando entras a la prepa estás en esa búsqueda de no sé quién soy; ni qué quiero, ni qué voy a estudiar. Necesito gente de mi edad que me comprenda, porque estoy pasando por un momento muy difícil de mi vida, y mis papás dicen que estoy loca, pero no lo estoy. Eso en cuarto y quinto... bueno, tal vez no tan así, pero ves que tus compañeros ya van a fiestas y ya toman en serio..., y que ya es distinto a la secundaria. Y entonces empiezas a escuchar de la fiesta destructiva que organizan los de sexto [año], la fiesta de “La narco fosa”. Decían que era una fiesta súper destructiva que organizan los egresados de prepa en un salón, sin nada, o sea, alquilan el puro salón y entonces venden boletos. Empieza la preventa de boletos en 60 pesos, luego pasan tres días y la suben a 70, luego a 80; llega el momento en que los boletos de narco costaban 100 pesos, y pues cada quien lleva su alcohol y se ponen muy mal... Llegas y todo mundo va con ánimos de destrucción, compran 1000 botellas, 1000 cajetillas de cigarros, llegan con la mota... Empieza como a las 4 o 5 [p.m.], los de la tarde obviamente no van a la escuela y van a la narco fosa. El lugar se llena y llega el momento en que ya no puedes ni moverte, porque aparte no éramos sólo de prepa 6, o sea, iban de prepa 2, los del CCH, de la Salle, del Tec... pero ni la música está padre, porque ponen como reguetón, *punchis-punchis*, o sea, como en un antro. Todo el mundo se besa con todo el mundo, toman fotos besándose, hay gente que termina muerta, bueno no muerta, pero en calidad de bulto, y obviamente eso es el tema de toda la semana, pero fiestas y alcohol hay todas las semanas, y muchos se la viven en el desmadre.

Los estudiantes no dejan de ser jóvenes al concluir las clases. Las sociabilidades que ahí construyen se prolongan en otros espacios, y los intercambios sucedidos fuera son retomados en la escuela. Sea a través de lo que publican en sus redes sociales digitales, o lo que sucede en la escuela, las intermediaciones y las fiestas, la vida juvenil tiende a subordinar la vida escolar; se entremezclan códigos que identifican a los estudiantes de una misma institución educativa. En las fiestas los jóvenes se reconocen por ser de la misma prepa o del mismo CCH, incluso mantienen su adscripción de *estudiantes de la UNAM* frente a los de otras instituciones; ahí suelen mirarse más como iguales que cuando están dentro de sus planteles. En las fiestas también se desinhiben, experimentan con el alcohol y las drogas para ganarse el reconocimiento de sus amigos y como una manera de diferenciarse de aquellos que prefieren “pedir perdón” en vez de “pedir permiso”. Todas estas experiencias, aunque sucedan fuera de la escuela, no dejan de formar parte de la experiencia escolar. Y, en el caso de Ana, las fiestas de este tipo representan un espacio de experimentación, algo por hacer y conocer de lo que se comenta en la escuela. Para Ana no es una actividad recurrente, al contrario, fue algo que la sacó de la rutina de las clases, y a la que quiso asistir porque también iban a estar amigos suyos de las escuelas privadas cercanas.

Otro tipo de fiestas son las que organizan los porros. Al igual que en las anteriores, circulan el alcohol y las drogas. La entrada es más bien por invitación, una parte de los boletos se reparte entre los miembros de los grupos porriles. Angélica es estudiante del CCH Vallejo y novia de un miembro del grupo porril “Tres de Marzo”. Así narró su experiencia en una de estas fiestas, llevada a cabo al norte de la Ciudad:

[La fiesta] fue en una bodega enorme, había un montón de grupos [de porros], pero que yo conociera sólo eran los de la FEN [Federación Estudiantil Naucalpan] y los del “Tres de Marzo”. [...] [Entrevistador: *¿Cuánta gente calculas que había en el lugar?*] Uy, pues no sé... ¿quinientos? ¿mil? No sé... pero era un lugar enorme, y se veía lleno por todos lados. La verdad es que sí se veía bien chido que todos trajeran sus jerséis... y que empezaran a cantar las porras.

[...] es más o menos una fiesta normal, sólo que sí se siente un ambiente más rudo... Afuera había un montón de patrullas y yo le decía a [mi novio]: “oye, ¡aquí nos van a abaratar estos puercos!”. Él nomás se rio y me dijo: “no te preocupes, ellos nos tienen más miedo a nosotros que nosotros a ellos” [...]. La música sí está chida, ponen reguetón o luego cumbia... la cosa es que se pueda bailar y pasarla bien. [...] Lo que no me gusta es cuando se ponen pesados con el alcohol, o de intensos, y empiezan con el *slam*, porque no falta el que sí se emputa y empiezan durísimo los madrazos [...], en las fiestas las pláticas muchas veces van sobre cómo estuvo la iniciación²¹ de alguien, qué tanto lo madrearon. O de si alguien del grupo está bien conectado con [algún político de] la delegación, o de cómo se ponen estúpidos con las drogas y el chupe que se meten... Ya después de la fiesta, en la escuela me preguntan que cómo estuvo..., y hasta hay chavas y chavos que me tienen miedo... que porque dicen que soy porro [risas de Angélica].

Angélica está recursando materias. Tiene 19 años y es el quinto año que permanece en el CCH. Vive en un barrio popular, colindante con el Estado de México, con su madre, dos hermanos, sus tíos y un primo. Conoció a su novio hace poco más de dos años, cuando él, junto con otros miembros del grupo porril al que pertenece, estaban *taloneando* —una forma de robo cuya función es más bien intimidatoria— a unos estudiantes de nuevo ingreso. Angélica no está muy de acuerdo con las actividades que realiza su novio, y no ha querido formar parte del grupo, pero dice que en él se siente segura e incluida. A diferencia de su novio y de sus amigos, ella sigue estudiando y procura aprobar las materias que adeuda. Para ella el bachillerato significa la posibilidad de “mejorar como persona” y de “entrar a la Universidad”. Sin embargo, contrario a la gran mayoría de los entrevistados, considera esto particularmente difícil:

²¹ Una “iniciación” representa un rito de paso para formar parte de los grupos porriles. Existen distintas formas, una de ellas puede darse cuando los miembros del grupo golpean al unísono al que está por iniciar. Otra consiste en asaltar y/o golpear a un desconocido en la calle. Las iniciaciones siempre están ligadas con alguna forma de violencia.

Claro que quiero estar en la universidad y todo eso... tener mi título y ser una chingona, pero la neta es que quién sabe... a veces pienso que vengo acá más por costumbre que por otra cosa.

A pesar de que sus aspiraciones académicas son bajas, desea terminar sus estudios de bachillerato para contar con el título, lo mínimo “para salir adelante”. A Angélica no le gusta estar en su casa porque “allá siempre son problemas” con su familia, por eso prefiere asistir al CCH Vallejo desde temprano, aunque no tenga clases, y regresar a su casa hasta tarde. En ocasiones, opta por entrar al taller de Fotografía, “por gusto y para distraerme”, y en otras prefiere estar con sus compañeros y amigos del plantel “pasando el rato”. Para Angélica, la vida juvenil en la escuela representa un motivo importante para seguir asistiendo al bachillerato. Está presente su deseo de acreditar materias y conseguir su título, pero, opuesto a otros estudiantes irregulares entrevistados, en ella no existe la premura por continuar con los estudios superiores. En su discurso está presente esta aspiración, pero no modifica demasiado sus prácticas para que suceda.

En las entrevistas pude registrar que, como Angélica, varios jóvenes pasaban largas horas en los planteles antes o después de sus horarios de clase para no tener que estar en casa con sus familias. Recurrentemente hicieron referencia a familias desestructuradas, carenciadas y con poca comunicación entre sus miembros. Enfatizaron la ausencia del padre, figura gris al que en caso de conocer suelen reprocharle su incapacidad para asumir el papel de proveedor y jefe de familia. Estos jóvenes buscan refugio en la escuela, en sus amigos y compañeros.

c) La escuela como espacio de acogida

La escuela acoge en tanto cuenta con la potencialidad de atemperar las contingencias y situaciones de crisis que surgen en la vida cotidiana. Para hacer esto requiere de una serie de condiciones materiales y transmisiones culturales que contribuyan a la inserción y el reconocimiento social de los jóvenes. Duch (2002) afirma que la calidad de la relación que se construya en determinadas estructuras como la familia, la sociedad, la religión y

la escuela resulta determinante para la capacidad de agregación de los sujetos ante su presente y su futuro. En este sentido, la escuela puede ser pensada como una forma de encuentro cuando ésta significa un espacio de acogida que permite el desarrollo operativo de las aspiraciones de los jóvenes, donde la oferta de la institución escolar no concluya en lo curricular, sino que incluya espacios de participación para el desarrollo de actividades deportivas, recreativas, culturales y de ocio. Por el contrario, cuando los estudiantes asisten a una institución educativa, plantel y/o turno no deseados, pueden experimentar sentimientos de rechazo, desconfianza e incertidumbre (formas de desencuentro).

Pero la escuela no puede ser un espacio de acogida por sí sola, la vida juvenil resulta fundamental para entender este significado. Podría decirse que los compañeros(as) forman parte de las condiciones dadas en la institución educativa. No se pueden elegir, así como tampoco se pueden elegir las instalaciones y la disposición de los edificios en el plantel. Lo que sí se puede elegir —hasta cierto punto— son los amigos(as) y los novios(as). La convivencia que construyen los jóvenes en el bachillerato responde a un complejo entramado de relaciones donde encuentran la comunicación, solidaridad y apoyo que muchas veces no consiguen en el seno familiar. La escuela es para ellos, recurrentemente, un espacio en el que prefieren estar en vez de la casa o la calle. La escuela cumple una función socializadora que va más allá de lo curricular, al acompañarse de actividades conciertos, obras de teatro, exposiciones, competencias, entre otras actividades vistas de manera positiva por los estudiantes.

Los lazos de amistad y de noviazgo que ahí suceden nutren la dimensión subjetiva desde la cual los jóvenes comparten y se orientan por valores, normatividades y aspiraciones semejantes, de la mano de determinados códigos, identificaciones y experiencias que los cohesionan y dotan de sentido a su hacer en la escuela, en tanto estructura de acogida que posibilita su integración social. Las situaciones que ocurren entre amigos(as) y novios(as) en la escuela se configuran culturalmente, desarrollándose en un tiempo y espacio concretos; estructurando aprendizajes y valoraciones que van modificando u orientando su forma de pensar.

Por ejemplo, Roy, estudiante de la ENP 7. Tiene 18 años y combina sus estudios con el trabajo desde los 15 para mantenerse económicamente, luego de salir de la casa de sus padres. Fue una edad complicada para él, llena de cambios e incertidumbres, lo que contribuyó a su decisión de interrumpir sus estudios de secundaria por dos años. Pasado ese tiempo, los terminó en la modalidad abierta e ingresó a la ENP 7. Para Roy entrar a un bachillerato de la UNAM fue un gran logro, que recupera con orgullo:

entré a la UNAM yo solito, hice mi examen y me gané mi lugar... [Desde el inicio] esta prepa me llamó bastante porque todo lo puedes hacer aquí. Por ejemplo, soy alguien que le encanta hacer ejercicio, entonces aquí puedes estar en lucha; puedes estar en taekwondo; puedes estar en básquetbol... en el anexo hay atletismo, fútbol. Entonces me da muchas alternativas [...]. Cuando tengo horas libres me voy a las canchas, ahorita está el torneo de futbol de la prepa y he estado viniendo... En la prepa puedo hacer ejercicio, estudiar y leer bajo un árbol y eso me gusta bastante. En la prepa como que me enseñé a leer como hábito, y siempre ando con un libro en la mochila. Nada en particular, agarro lo que me encuentro y lo leo [...]. Acá mis compañeros me miran como raro, como señor... porque tengo 18 y soy el más grande de la clase, y en el trabajo es al revés, ahí estoy con gente mayor que yo. Allá no puedo ni leer, ni tengo amigos de verdad. Acá tengo amigos con los que todavía puedo ser inmaduro y hacer tonterías [...]. Es muy pesado estar trabajando y estudiando, pero, aunque venga todo desvelado, me gusta venir [...], echo la reta con mis amigos, voy a clase... y, aunque me siento medio agüitado porque voy a tener que quedarme otro año, mis compas me echan la mano y me cuentan cómo son las facultades y sus carreras, me dan ánimos, y presión al mismo tiempo para querer alcanzarlos.

La socialización y sociabilidad en la escuela con el grupo de amigos, en buena medida, son posibles gracias a que ésta es concebida por los estudiantes como un espacio de acogida y centro de relaciones y experiencias

significativas. En el caso de Roy significa la posibilidad de dar continuidad a un proyecto de vida que pensó truncado cuando interrumpió sus estudios en la secundaria. Corresponde, además, a un espacio diferente al del mundo adulto que enfrenta en el trabajo. A pesar de los problemas que vive en su cotidiano al combinar estudios y trabajo, la escuela le permite reconciliarse con su juventud y aspirar a estudiar en la universidad con sus amigos que recién egresaron, quienes lo animan. Por medio de la convivencia con sus amigos en la escuela, logró establecer vínculos afectivos desde los cuales construir arraigo y “ponerse metas” para tratar de imponerse sobre el flujo de la vida.

Para varios de estos jóvenes la escuela es un remanso de la vida social, uno en el que se construyen vínculos comunicativos más eficientes que los de la casa, la calle o el trabajo. En la escuela, las relaciones entre los amigos orientan situaciones de aprendizaje que estructuran trayectorias, sea a través de lo compartido en *la banca*, o bien, apoyándose para mejorar su rendimiento escolar. Para muchos de ellos la prepa o el CCH fue el primer lugar en el que escucharon un cuarteto de cuerdas tocar en vivo, la declamación de una poesía, o en el que aprendieron a nadar y a formar parte de una experiencia colectiva que, en ocasiones, logró suspender por un momento las desigualdades en sus biografías.

EL BACHILLERATO COMO ESPACIO DE FORMACIÓN

Los estudiantes no sólo hacen del espacio escolar un territorio para la vida juvenil; la función formativa sigue siendo parte fundamental de la experiencia. La socialización es particular de cada institución. En el caso del bachillerato de la UNAM, buena parte de la socialización escolar es vista por los estudiantes como un tipo de instrucción que les permitirá incorporarse a los estudios superiores. Sin embargo, también la valoran como un modo de adquirir cultura general, como una formación para la vida y como un tipo de instrucción que los distingue frente a los estudiantes de otros bachilleratos.

En este apartado se analiza, precisamente, la configuración de códigos culturales asociados con la función formativa, o de instrucción en la escuela, presentes en los entrevistados, con énfasis en los significados atri-

buidos a su formación escolar. Reviso cuatro aspectos que me resultaron relevantes: a) La formación escolar en la UNAM; b) El gusto por estudiar; c) La relación con los profesores; y d) Contar con una cultura general.

a) La formación escolar en la UNAM

Ya en el primer apartado de este capítulo hablé sobre el significado “el bachillerato como medio para llegar a la Universidad”. Dicho significado no sólo se sustenta en la vinculación institucional que mantiene este bachillerato con la Universidad Nacional, sino también en ventajas como el pase reglamentado. Los contenidos curriculares, el prestigio de la institución y la orientación formativa que ofrece igual favorecen una formación preuniversitaria. Tanto en el CCH como en la ENP, la mayoría de los estudiantes mantiene una alta valoración de la formación escolar recibida, así como de la orientación universitaria que la acompaña.

Si bien es cierto que el plan de estudios del bachillerato de la UNAM posee una orientación propedéutica, también forma para la incorporación al mercado laboral. Sin embargo, en ninguna de las entrevistas los jóvenes ponderaron alguna opción de adiestramiento práctico y técnico por encima de los estudios profesionales. Sin importar su condición económica, la tradición escolar en casa, la condición de actividad o el sexo, los estudiantes de bachillerato de la UNAM mantienen aspiraciones universitarias e, incluso, en algunos casos menosprecian los Estudios Técnicos Especializados que ofrece la institución (antes, opciones técnicas), al describirlos como “una opción muy mediocre... si ya estás en la UNAM, nadie se quiere quedar sólo con la prepa” (Grupo 6²², estudiantes de segundo año, ENP 9), o como un rescate “para quien ya de plano tiene que trabajar” (Grupo 2, estudiantes de segundo año, CCH Naucalpan).

No obstante, en las entrevistas también hubo algunas percepciones y comentarios positivos respecto de los Estudios Técnicos Especializados: “por lo menos al salir ya cuentas con algo para entrar a trabajar” (Gustavo, CCH Azcapotzalco); “yo digo que están bien, porque sales y puedes decir

²² Las referencias a “Grupos” en este capítulo aluden a la información de campo recuperada de los grupos focales. Para mayor detalle, consultar el Cuadro 4 del Anexo Metodológico de este libro.

que sabes hacer algo... no que en cambio con el puro certificado [de bachillerato] nadie te contrata porque prácticamente no sabes hacer nada” (Laura, CCH Azcapotzalco). Pero, en ambos casos —y en otras opiniones semejantes—, las percepciones sobre los estudios técnicos se mantuvieron como un adicional a la formación recibida, y por debajo de los estudios universitarios. Este tipo de narraciones deja ver la lectura que la mayoría de los estudiantes entrevistados de este bachillerato universitario realiza sobre su formación, así como ciertos códigos compartidos para percibir y valorar una formación distinta a la propedéutica.

b) El gusto por estudiar

Más allá de una lectura instrumental, para algunos estudiantes existe un honesto gusto por aprender y desarrollar nuevos conocimientos en la escuela. Desde el punto de vista de estos jóvenes, la formación recibida en el bachillerato de la UNAM usualmente está ligada a la formación superior, pero no sólo lo consideran como “algo por lo que hay que pasar para llegar a la Universidad”, sino que también valoran positivamente su actual formación. En ese sentido lo comentó Alfredo, estudiante de 21 años del turno vespertino en el CCH Vallejo:

Me gustan mis clases. Para mí un día ideal en la escuela es cuando aprendo más, cuando tengo mis clases completas y los profesores no faltan. No es por nada, pero soy muy bueno en Cálculo y Física. [...] También me gusta venir, la escuela es en sí agradable y los maestros son muy buenos, la mayoría. Los que me han tocado son buenos, excelentes; algunos aburridos, pero en general puedo decir que he aprendido mucho y que la escuela es buena [...]. Sí he reprobado materias, pero no reprobé porque quisiera, sino porque he tenido problemas [personales] que no me han dejado venir, o terminar los cursos. [...] Estudiar aquí fue mi segunda opción, yo había puesto la Preparatoria 2 porque tengo amigos en la Facultad [de Ciencias] que decían que estas dos escuelas [la 2 o el CCH Vallejo], la que sea..., me iban a ayudar para prepararme bien y entrar

a la Facultad de Ciencias y estudiar Física. *[Entrevistador: ¿tus amigos estudian Física?]* No, ellos estudian Actuaría. Básicamente por ellos sigo estudiando. Ellos me dijeron que hiciera el examen para entrar a la prepa, porque saben que a mí me gusta estudiar y no querían que lo dejara; me ayudaron a estudiar para el examen de ingreso y me dijeron qué opciones meter. *[Entrevistador: ¿tu familia no te apoya con tus estudios?]* Ahora ya han cambiado... digamos que ni me apoyan ni me lo impiden... y mis hermanos dicen que es una pérdida de tiempo, que seguir estudiando y estar acá es una pérdida de tiempo... la verdad estoy mejor aquí que en mi casa. Yo quiero estudiar Física, primero porque me gusta mucho y, también, porque quiero alcanzar a mis amigos en la Facultad. [...] A mí me gustaría seguir estudiando y pienso que lo que me enseñan aquí es bueno y me va a ayudar...

Alfredo no cuenta con una trayectoria educativa regular. Ingresó al CCH a los 18 años, luego de sortear distintos problemas familiares que influyeron en que interrumpiera sus estudios. Uno de ellos era que en casa valoraban más que trabajara. Su padre es zapatero y su madre se dedica al hogar; tiene dos hermanos más jóvenes que él, pero ya no viven en casa con sus padres. Ambos dejaron la escuela desde la secundaria, y cuando Alfredo habla con ellos frecuentemente le reprochan que siga estudiando, más aún su deseo por cursar Física, carrera que desconocen pero que no dudan en calificar como una pérdida de tiempo todavía mayor que el bachillerato. Alfredo reinició sus estudios, en buena medida, porque sus padres no desean que siga los pasos de sus hermanos menores, quienes realizan actividades ilegales. En este sentido, para sus padres la escuela aparece como un lugar capaz de alejarlo de los riesgos de la calle y de las malas compañías.

Para Alfredo la escuela significa un espacio de formación, actividad que disfruta y le permite aspirar entrar a la Universidad. Optar por Física significa, también, “estudiar lo más difícil”, lo que para él representa una forma de reconocimiento social y una manera de diferenciarse de su familia y de algunos de sus compañeros, a quienes califica de “vagos”. El gusto por estudiar responde a su necesidad de saber; de responderse preguntas

y conocer más. Para Alfredo, así como para otros jóvenes entrevistados, el placer de resolver una ecuación, luego de haber fallado en varios intentos, o de entender un contenido, brinda una sensación de logro difícil de obtener en otros espacios. En su caso, refugiarse en la identidad de ser un buen estudiante le permite fortalecer su autoestima, luego de haberse rezagado de sus compañeros de generación y haber pasado por problemas emocionales, en donde la constante fue la carencia económica y la urgencia por conseguir trabajo y llevar dinero a casa. En su entrevista dejó ver a la escuela como un espacio de acogida, en la cual depositar las esperanzas de superar su condición social. La experiencia universitaria de sus amigos impulsa sus aspiraciones; representan para él un camino a seguir y con quienes se puede “hablar de cosas serias, de cosas importantes”, que aprenden en la Universidad y comparten con Alfredo.

c) La relación con los profesores

Los profesores son para los estudiantes, sin duda, el rostro cotidiano de la institución. A lo largo del trabajo de campo se observó que, en todas las referencias asociadas con la vida escolar en los planteles, los profesores estuvieron presentes en las narraciones de los entrevistados. Para bien cuando, por ejemplo, los estudiantes lograron comprender algún contenido difícil gracias a un profesor “que sí enseña”; o, para mal, cuando los calificaron de “faltistas”, “barcos”, “arrogantes” o “autoritarios”. En cualquier caso, la figura del profesor estuvo vinculada con su trabajo en el aula, la impartición de contenidos curriculares, las tareas, los exámenes y las calificaciones; pero, también, con los consejos para elegir carrera, la orientación sobre alguna guía temática para presentar un extraordinario e, incluso, la conversación acerca de diversos temas extracurriculares y de apoyo. Es en el intercambio diario de los estudiantes con los profesores y compañeros que se crean y reproducen buena parte de las normatividades, valores y reglas no escritas de la formación escolar.

Lo usual es que la relación entre profesores y estudiantes en el bachillerato de la UNAM sea más bien horizontal, sobre todo en el CCH, debido quizá a su filosofía pedagógica menos rígida y tradicional, que fomenta la

participación del estudiante y propicia experiencias de enseñanza-aprendizaje más próximas entre los actores. En general, la percepción sobre los profesores por parte de los estudiantes es buena. Destacan la adecuada preparación académica de la mayoría, la vocación de servicio y la posibilidad de acercarse a ellos para hablar sobre algún problema. No obstante, esto no impide que en lo particular existan percepciones negativas sobre algunos profesores.

En opinión de los entrevistados, los buenos profesores son aquellos que “saben poner límites” a los estudiantes, pero sin ser autoritarios; entienden cómo desarrollar “clases amenas y entretenidas sin dejar demasiadas tareas o lecturas”; al mismo tiempo, son “exigentes” con su grupo, aunque siempre están dispuestos a prestar atención y asesoría personalizada; son cercanos y receptivos a los problemas de sus estudiantes. Un buen profesor es, para los jóvenes entrevistados, fundamentalmente el “que sabe enseñar” siendo “entretenido” y no el “que dice que sabe mucho, pero no sabe enseñar”.

Del lado de los malos profesores, o los que “no saben enseñar”, están aquellos que “no explican más de una vez ni resuelven dudas en clase”. Son los que llegan al salón y “le dan su clase al pizarrón y tapan los ejercicios con su cuerpo”. Los estudiantes suelen ubicar ahí a algunos profesores de Matemáticas, Física y Química. A este tipo se le percibe como distante, pues no se preocupa por las dudas y opiniones, o por si los estudiantes entendieron o no. A juicio de buena parte de los entrevistados, esos son los profesores con quienes más reprueban, no tanto por su desempeño como estudiantes, sino porque los profesores “no saben enseñar”. Entonces algunos optan por salirse, abandonar la clase, y esperar mejor suerte en los finales, extraordinarios, y otras formas de “recursamiento”, o bien, a otro profesor “que sí sea bueno”. Los malos profesores son aquellos que “no tienen ganas de dar clases”; que “sólo van por el dinero”; y, además, “faltan mucho”. Sobre todo, son los autoritarios, los “que sólo ellos saben cómo califican”.

Buena parte de los atributos y las falencias que los jóvenes identifican en sus profesores corresponden al estilo particular de éstos para llevar la clase, y qué tanto conectan con las emociones y los temas de interés de los jóvenes. En las entrevistas, la autocrítica como estudiantes fue menor en

comparación con las críticas a sus profesores. Un aspecto recurrente en sus conversaciones, eso sí, fue la culpa ante las malas decisiones escolares, en especial durante los últimos semestres, o año del bachillerato, cuando se afrontan la suma de materias reprobadas y la expectativa de egresar en tres años.

En las percepciones en torno a los profesores hubo diferencias entre subsistemas. Para los del CCH, un buen profesor no sólo fue aquel que sabía instruir, sino el que también los “enseña a pensar y a analizar”. Se mostraron más críticos hacia una formación de corte enciclopedista, así como hacia modelos tradicionales de evaluación como los exámenes, en donde lo usual es que memoricen contenidos. En el caso de los estudiantes de la ENP, acostumbrados a una educación más tradicional, las críticas estuvieron encaminadas a que sus profesores fueran claros respecto de la forma de evaluar desde el inicio del curso; a que les dejaran menos tarea; y a poder contar con un poco más de tiempo entre clase y clase para relajarse, socializar, comer algo y distraerse un poco.

Cabe señalar que, si bien los estudiantes comparten un conjunto de percepciones sobre lo que para ellos es o no un buen profesor, poco o nada conocen de la realidad de sus docentes. Temas como la carga laboral que rinden día a día, las condiciones de trabajo en las que se encuentran o sus problemas específicos no estuvieron presentes. Para la mayoría de los entrevistados, sus profesores deben esforzarse en motivarlos, ser próximos, receptivos y preocuparse por su desarrollo académico.

A pesar de que en las narraciones de los estudiantes del CCH se hacen frecuentes señalamientos en favor de una educación activa, pocas veces coincidieron —en este sentido, tanto los del CCH como los de la ENP— en que el proceso de enseñanza-aprendizaje se trata de una responsabilidad compartida entre profesores y estudiantes. Por el contrario, recargaron buena parte de dicha responsabilidad en el docente. Para los estudiantes, una clase adecuada es aquella en la que el profesor desarrolla prácticas pedagógicas efectivas, capaces de fomentar el aprendizaje y la retención de los contenidos, vinculando lo visto en clase con situaciones y problemas prácticos para la vida de los jóvenes. Esto se puede ilustrar a través de entrevistas como la de Evelyn, estudiante de tercer año del turno matutino en el CCH Naucalpan:

Más que nada, [quisiera que el profesor] nos platicara la clase... pero con sus conocimientos, lo que él sabe... o sea, que no se apoyara tanto en un libro o que no nos empezara a hablar de otros temas y de otros autores, porque luego se van... [haciendo alusión a que los profesores divagan en sus explicaciones en clase al recuperar otros autores], que nos hable de lo que es de la materia... pero cosas que él haya estudiado, que sepa de memoria y que nos lo platique, para que realmente nos interese y queramos saber más [...]. Me gusta cuando un profesor da la clase y empieza a relacionarla con cosas que nos pasan, o que nos interesan, pero que lo sepa hacer bien. [...] Sin que nos dejara lecturas o esas cosas. Pero, sobre todo, que te enganche. ¿De qué sirve que sepa mucho si aburre?

Tener una clase aburrida es un claro motivo de desencuentro escolar para los entrevistados. Cuando las clases son aburridas, y los profesores faltan, improvisan o muestran desinterés, estudiantes como Evelyn dicen perder interés en la escuela:

Yo antes era del cuadro de honor en la secundaria, pero acá bajó mi promedio a siete [...]. A mí me tocaron puros [profesores] que parecía que no sabían nada, a mis otros compañeros y amigos sí les enseñaron muchas cosas, pero a mí no, por ejemplo, el profesor de Historia nos ponía puras películas de Chaplin; puras películas todo el curso y nosotros firmábamos nuestra asistencia para ver películas... No nos enseñaba nada... nos pidió un libro y nunca vimos ese libro y cuando hacía exposiciones de algún tema se quedaba dormido... [al final de la materia] la calificación la dio contando [las firmas de] asistencia. Acá los profesores faltan mucho, como que les vale... hay unos que no, y que sí son buenos, pero a mí me han tocado unos muy malos...

Evelyn adeuda varias materias y hace lo posible por acreditarlas a tiempo con el propósito de entrar a estudiar Pedagogía en la FES Acatlán. Su mayor preocupación escolar es mantener un promedio mínimo de 7,5, para

asegurar su lugar. Desde su punto de vista, los estudios en el bachillerato significan, como para la mayoría de sus compañeros, la posibilidad de seguir estudiando en la Universidad. Pero, a diferencia de otros estudiantes, Evelyn desea continuar estudiando para no tener que “buscar un trabajo”. En caso de no ingresar a Pedagogía, optaría por la carrera de Comunicación o cualquiera a la que pueda ingresar con su actual promedio. Así ha resuelto su situación debido a que sus padres le dijeron que, en caso de no continuar con los estudios, debería buscar un trabajo. Frente a esta situación, ella prefiere seguir, pues los trabajos a los que pudiera incorporarse no le agradan, además de asociarlos con una remuneración baja: “para eso, mejor sigo estudiando”.

Busca profesores que la motiven a entrar a clase, que sean entretenidos, puesto que como el de Historia ha tenido más de uno, y en varias ocasiones decidió no seguir ingresando a clases porque “de por sí no aprendía nada”. Evelyn demuestra un franco desencuentro con la escuela debido a que no le gustan las asignaturas ni varios profesores. Tampoco suele dedicar mucho tiempo al estudio y se ha ido acostumbrando a aprender y a pasar exámenes *de oídas*, de ahí su gusto por profesores amenos, que le sepan “platicar la clase”.

En el trabajo de campo corroboré que casos como el de Evelyn no son aislados, en donde la falta de disciplina y dedicación a los estudios suelen estar asociados con asignaturas y contenidos considerados por los estudiantes como poco prácticos, impartidos por profesores “aburridos”. Sin embargo, algunos entrevistados insisten en acudir a la escuela no tanto por su deseo de aprender, o de continuar con los estudios superiores, sino porque se sienten bien ahí; mejor que en sus casas, mejor que en la calle. Además, consideran que sin certificados académicos su incorporación laboral será aún más difícil.

Tampoco faltaron estudiantes que destacaron la labor de sus profesores por inculcar en ellos el hábito de la lectura; la capacidad de debatir con mejores argumentos, haciendo un mejor uso de la información luego de discriminarla y analizarla; la participación en clase y el aprender a escuchar; el construirse opiniones mejor informadas; y la capacidad de resolver problemas desde diferentes posibilidades. Este tipo de hábitos y habilidades aparecieron referidas tanto en los estudiantes del CCH como

en los de la ENP, aunque los del CCH tuvieron mayor registro de técnicas y métodos pedagógicos orientados a fomentar una participación más activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dijeron que éstas los hacen sentirse parte de una formación escolar diferente a la oferta de otro tipo de bachilleratos.

De las técnicas y métodos pedagógicos utilizados por los profesores, los estudiantes —en mayor medida los del CCH— destacaron la sensación de logro experimentado luego de, por ejemplo, conseguir resolver una ecuación complicada a través de alguna solución distinta a la inicialmente mostrada en clase. Dicho sentimiento de logro fue también lo que permitió a algunos estudiantes entrevistados una mejora sustancial en sus calificaciones, fomentando en ellos la idea de compromiso con sus estudios. Los hizo sentirse capaces de mejorar y conseguir sus metas escolares.

d) Contar con una cultura general

Contar con una mayor cultura general en comparación con estudiantes de otros bachilleratos fue un código compartido por los estudiantes de la UNAM. En su percepción, asistir a este bachillerato los hacía portadores de una formación escolar y tradición distintas, a diferencia de hermanos, amigos y otros familiares que habían cursado o que en ese momento cursaban este nivel educativo.

A lo largo de las entrevistas se registraron distintas valoraciones respecto de la formación educativa recibida en el bachillerato de la UNAM. Buena parte de los jóvenes destacó la relevancia de contar con una formación integral, capaz de compaginar la escolar con la artística y cultural; otros enfatizaron su solidez formativa al haber cursado materias y contenidos temáticos de carácter teórico que, dijeron, no se impartían en la misma proporción a estudiantes de los demás bachilleratos. Los estudiantes del CCH subrayaron aspectos particulares de la filosofía pedagógica de este subsistema, considerándolos positivamente. En conjunto, para la mayoría de los entrevistados, el común denominador que hacía su formación distinta estaba en la posibilidad de adquirir una cultura general, considerada por ellos mismos como necesaria para los estudios superiores. Así lo describió Sandra, estudiante de tercer año del turno vespertino de la ENP 9:

[...] En comparación con los estudios que yo tengo y los de mi hermana, que estaba en una escuela diferente [...]. La verdad es que veo un poco mejor la educación que yo tengo. Sí, porque a ella le faltaron varias cosas importantes de aprender. [En clase] nosotros también vemos lo que pasa en México con la política, con la economía, problemas sociales y, pues, creo que eso es muy importante, ¿no? Saber lo que pasa a tu alrededor, en tu país... pero pues ni mi hermana ni otros amigos en otras escuelas vieron ese tipo de cosas. Siento que aquí nos dan una cultura general que en otros lugares no, además de prepararnos para la carrera.

Los estudiantes entrevistados son conscientes de la orientación propedéutica de su bachillerato y confían en que la formación recibida será la adecuada para su futuro desarrollo académico. En sus planteamientos, la adquisición de mayor cultura general aparece como una diferencia en la que subyace la aspiración de convertirse en profesionistas, colocando en segundo orden la posibilidad de la especialización técnica como opción formativa.

Como se señaló muy al principio de este libro, la idea de inculcar una “cultura universal” en los estudiantes de la ENP surgió desde los gobiernos liberales de Juárez y Lerdo de Tejada. Educar en la “cultura universal” correspondía a la consigna de “preparar a los estudiantes para la vida” y “para ser alguien por sí mismo en sociedad”. Resulta interesante que esta creencia se mantenga presente actualmente bajo el nombre de “cultura general”, la cual es vista por los estudiantes como un sello distintivo del bachillerato de la UNAM y como la oportunidad para conocer diferentes áreas de conocimiento. Un ejemplo de esto puede observarse en un fragmento de la entrevista con Mónica, estudiante de primer año de la ENP 9 del turno vespertino:

[Yo espero de] la escuela, los profesores y todo, que me eduquen, que me enseñen muchas cosas que yo no sepa, que me orienten a lo que quiero estudiar, o sea, como carrera. Que logren decirme, entre todas las materias que llevo, cuál es la que más me gusta, para saber qué quiero hacer cuando sea grande.

En algunos estudiantes la confianza en que la formación escolar les descubrirá su vocación profesional se acompaña de la percepción de que deben “aprender mucho de todo” en el bachillerato y, luego, en la universidad “estudiar lo que tú quieras, y aprender a lo que sí te vas a dedicar”. Esto se hizo más recurrente en las entrevistas de los jóvenes de primer año, quienes miran al futuro como más lejano, uno en el que tendrán que asumir nuevas responsabilidades y formas de autonomía.

La predilección por un esquema tradicional, basado en una abundante carga de materias y horas de clase para educar en la “cultura universal”, se ha mantenido vigente en la vida académica de la ENP, aunque con un enfoque distinto, basado en la necesidad de “educar para la vida, en la vida y para la convivencia con los otros”. Para los estudiantes del CCH, la formación escolar también incluye la adquisición de cultura general en miras a los estudios superiores. Se trata, pues, de un código común y distintivo de este bachillerato universitario.

En el significado clave “El bachillerato como espacio de formación”, tanto los jóvenes-estudiantes del CCH como los de la ENP articularon códigos comunes como la “valoración positiva de su formación educativa” y el “alto nivel académico de la mayoría de sus profesores”, ambos usualmente asociados con el “prestigio de la institución” y la “identidad de pertenencia” en los entrevistados.

Los estudiantes consideran que los conocimientos y las habilidades escolares obtenidos en su paso por la escuela les serán útiles para incorporarse a los estudios superiores. Además, contarán con una cultura general que los distinga de otros estudiantes de bachillerato. En general, la consigna *ir a la escuela para ser alguien en la vida* —de origen decimonónico— persiste en los entrevistados, quienes esperan que su formación les permita superar su condición social, obtener reconocimiento social y familiar y desarrollar autoestima y confianza en sí mismos.

Otro elemento relevante para entender al bachillerato como espacio de formación tiene que ver con la necesidad por parte de los entrevistados de diferenciarse de sus padres al apostar por su educación y superar

con ello las condiciones de base observadas en sus familias de origen. Si bien es cierto que buena parte de los estudiantes cree firmemente en que una mayor formación escolar corresponderá a mejores formas de incorporación social y laboral, algunos de ellos son conscientes de que tampoco es garantía de nada, aunque reiteran la permanencia en la escuela como la mejor estrategia dados los pocos canales —formales e informales— de incorporación a los que podrían aspirar en su presente.

Muchos de los entrevistados creen que es fundamental continuar con los estudios superiores en la UNAM, principalmente los de menores recursos. Piensan que gracias a su formación en el bachillerato han obtenido habilidades integrales para la vida —nadar, otros idiomas, tocar un instrumento musical, expresarse mejor en público, entre otros—. Asimismo, subrayan que en la UNAM lograron expandir sus horizontes y desarrollar capacidades nuevas, como la de contar con una mejor apreciación artística, la generación de gustos estéticos más complejos o la formación de una visión crítica del mundo que los rodea.

Los estudiantes de ambos subsistemas señalaron que es en el bachillerato donde adquirieron autonomía para decidir sobre su formación, y se les permitió libertad para ir orientando sus trayectorias académicas y hacerse responsables de su proceso formativo. Aprecian a los profesores que fomentaron su autonomía, que los trataron como jóvenes preuniversitarios y realizaron labores de acompañamiento y asesoría. Las valoraciones fueron negativas para los profesores que los trataron y calificaron como “niños”. Éstos fueron clasificados como “autoritarios” y “arrogantes”, lo que nos recuerda que los jóvenes se encuentran en conflicto generacional con los adultos y la imposición de juicios, normas y criterios por el simple hecho de que son mayores que ellos.

Cuando la conexión de poder entre profesores y estudiantes se describía como tensa y conflictiva, se hicieron patentes diversos desencuentros donde era común que los estudiantes se refugiaran en actividades extracurriculares con otros jóvenes. Al mismo tiempo, en entrevista con algunos profesores, se hizo evidente la división que hacían entre los “buenos estudiantes” y “los que no asisten”, o “los que se la pasan en las canchas y los pastos”, sin autocrítica respecto de su práctica docente. En este tipo de

desencuentros entre profesores y estudiantes pareciera que cada uno ve por sus intereses y necesidades sin pensar y considerar al otro. Eso, y el abierto desconocimiento por parte de los jóvenes-estudiantes de las autoridades en los planteles, hace patente la existencia de un sentimiento débil de comunidad escolar, el cual promueve el desarrollo de conflictos. Dicho desencuentro va en detrimento de los valores promovidos al interior de la institución y genera desconfianza entre actores, principalmente en la relación jóvenes-adultos, aunque termine formando parte del conjunto de normatividades, valoraciones y reglas de la socialización escolar.

EL BACHILLERATO COMO ESPACIO DE INCLUSIÓN QUE RECONOCE LA DIVERSIDAD

Durante el trabajo de campo se observaron diferentes expresiones de inclusión entre los estudiantes. Para este libro entiendo como inclusión la capacidad por parte de los jóvenes en la escuela para incorporar la diversidad. Ello corresponde a una lectura donde la escuela posibilita un marco cultural de significado en el cual los individuos pueden expresar sus ideas, identidades, preferencias y formas de expresión con un margen más o menos amplio de libertad.

Ese ejercicio de libertad es lo que Charles Taylor (2006) concibe como la posibilidad de autorrealización de sí mismo, al desarrollar la vida que uno desea vivir, en consonancia con un determinado espacio sociocultural capaz de dar soporte a la diferencia. Para Taylor, la vida de las personas se trata de una “narración social” creada de manera conjunta con los otros, mediante el flujo de interacciones que van construyendo el mundo en el que vivimos, a manera de un “entorno negociado”. El resultado es concebido por Taylor como reconocimiento. El reconocimiento, al provenir de los otros, es un generador de identidad y contribuye a la imagen que tenemos de nosotros mismos y a que ésta siga siendo reconocida por los demás. En consecuencia, existe una interdependencia entre la formación de la identidad y el reconocimiento como una negociación que se edifica en la vida social.

El reconocimiento de la diversidad responde a una formación extracurricular compartida en la UNAM, producto de interacciones cotidianas

entre los actores y proclive a la construcción de un contexto en donde se aceptan las diferencias y se fomentan espacios escolares participativos, más democráticos, plurales y socialmente enriquecidos, haciendo patente la heterogeneidad de los estudiantes y el resto de los actores que integran la escuela. Si bien es cierto que dentro y fuera de las aulas persisten manifestaciones de discriminación y prejuicio —sobre todo asociadas con los orígenes sociales—, se puede afirmar que el reconocimiento a la diferencia goza de mayor aceptación en este bachillerato universitario que en otros espacios sociales.

Una de las formas de encuentro más afortunada que se registró tiene que ver con la libertad de los estudiantes de expresar abiertamente su orientación sexual en la escuela, sin ser objeto de discriminación o reprobación. A decir de los estudiantes, dicha libertad les ha permitido desplegar un sentimiento de inclusión y autorrealización en el espacio escolar que, incluso, han tratado de llevar a otros ámbitos, en ocasiones con mayor fortuna que otras. Se observaron, con cierta frecuencia, demostraciones de afecto entre jóvenes del mismo sexo, tales como besos, caricias e ir tomados de la mano por los pasillos, explanadas y jardines de los planteles. Los estudiantes de último año están habituados a esas manifestaciones; para los jóvenes de primer ingreso, empero, supuso un cambio cultural en comparación con las costumbres de la secundaria donde, a juicio de los entrevistados, hubieran supuesto diferentes formas de reprobación, burla y/o sanción, tanto por parte de las autoridades como de los mismos compañeros.

También en más de una ocasión se registró que cesaron en intensidad y frecuencia las manifestaciones de afecto a las afueras de los planteles, “porque afuera ya es otra cosa...”, particularmente cuando se encuentran próximos a, por ejemplo, una iglesia o a una primaria, en donde se suscitan miradas, murmullos y hasta expresiones abiertas de reprobación. Igualmente, la escuela significa un territorio de mayor libertad que reconoce la diversidad si se le confronta con el trabajo e, inclusive, la familia. José, estudiante de primer año del turno vespertino de la ENP 5, distinguió este significado:

Mi novio estudia [su licenciatura] en la UVM [Universidad del Valle de México], hace poco más de un mes que estoy saliendo con él... vive cerca de mi casa y luego vamos juntos a su escuela, y de ahí nos vamos con sus amigos; o luego viene por mí aquí [a la ENP 5]. Me gusta cuando estamos juntos, me hace sentir bien y me hace reír mucho. Me gusta cuando estamos en la escuela porque nadie se nos queda viendo, ni nos dicen nada. Fuera de la escuela hay lugares en los que te hacen sentir más incómodo [...]. En mi casa no saben que tengo novio. Mi papá es muy estricto conmigo, no sé qué me diría si supiera que tengo novio. La verdad es que no tengo ni la confianza ni ganas de contarle...

Para José, la escuela es un espacio de libertad donde puede expresar su afecto por su novio, lo que, a su vez, se articula con los significados “la escuela como un espacio de acogida”, pues ahí se siente seguro de demostrar su preferencia sexual; y la escuela como “territorio de la vida juvenil”, ya que fue en ese lugar donde experimentó por primera vez su sexualidad con otro joven del mismo sexo y compartió la experiencia con sus amigos. Cuando le pregunté ¿cómo te ves en 20 años?, su respuesta fue:

Me veo ya con una carrera formal, o sea, haber estudiado algo... quisiera tener un negocio propio. También me gustaría tener una familia, pero no con un hombre, o sea, ahora estoy saliendo con uno, pero siento que esto es como una etapa de mi vida... ahorita estar con este chico, estar en el desmadre y pasarla bien, está bien. Pero no quiero estar así siempre... Yo sí quisiera estar con una mujer y, ¿por qué no?, hasta tener hijos. [...] Me gusta que este tipo de cosas las puedo hablar con mis amigos... Antes yo no me sentía en la libertad de hablar así, pero ya estando aquí se me fueron quitando como que muchas telarañas, muchos tabúes...

José tiene 17 años y entró a la ENP 5 luego de haber cursado un año en una preparatoria privada. Decidió salir de la escuela privada debido a problemas con sus profesores y compañeros, decía no encajar en aquella

escuela, y optó por presentar el examen para ingresar a una preparatoria pública, ya que su padre se negó a pagar otro bachillerato privado. El significado “el bachillerato como espacio para la adquisición de mayor autonomía” es preciso para José, quien encontró en la ENP 5 libertad para la toma de sus decisiones, así como autonomía, confianza en sí mismo y una comunicación más abierta y efectiva con sus amigos.

En su entrevista también se deja ver un esquema más tradicional para su futuro, en el que recupera normatividades y valoraciones propias del discurso adulto, con el cual, sin embargo, mantiene un desencuentro representado principalmente por su padre, figura de autoridad con valores igualmente tradicionales. Parece contradictoria, pero esta lectura de su futuro le resulta importante ahora, cuando se encuentra negociando la construcción de su identidad personal, al tiempo que trata de empatarla con esquemas sociales que, al momento de la entrevista, consideraba como “más aceptables”.

José ejemplifica la forma en que algunos estudiantes significan la escuela como un espacio de inclusión que reconoce la diversidad. Su experiencia en este bachillerato se corresponde a un espacio de libertad “para ser” que no había conocido antes, donde sus preferencias sexuales son reconocidas sin tener que guardar las apariencias o mentir, donde puede recrear la búsqueda de sí mismo desde una nueva perspectiva.

“El bachillerato como espacio de inclusión que reconoce la diversidad” aplica a diferentes expresiones de reconocimiento en la escuela. En este apartado sólo se ha caracterizado por medio del tema de la diversidad de orientación sexual. Este mismo criterio, sin embargo, puede encontrarse en otras expresiones de diversidad como la cultural, la religiosa, la de género o de alguna discapacidad, entre otras. En buena medida, tales expresiones procuran ser canalizadas por este bachillerato desde una mirada institucional de inclusión, que sus estudiantes suelen incorporar como parte de su formación y trasladar a otros ámbitos.

En este aspecto en particular, los actores que integran el bachillerato de la UNAM desarrollan un sentido de comunidad escolar proclive a espacios sociales constructores de libertad y pertenencia, donde el reconocimiento de la diferencia se define como un código cultural aceptado y socializado. La escuela es, entonces, un lugar capaz de ofrecer a los jóvenes un contexto en el cual encontrar arraigo y una experiencia de acogida, que fortalezca su autoestima y la capacidad de autorrealización.

Es preciso señalar que aquí se eligió la diversidad de orientación sexual como ejemplo pues fue el que obtuvo mayor notoriedad en las entrevistas y observaciones realizadas. Esto no significa que otro tipo de expresiones de la diversidad no se hayan hecho presentes en las interacciones cotidianas y narraciones de los jóvenes-estudiantes. Cuando así lo hicieron, el común denominador fue el reconocimiento y el respeto, aunque las interacciones entre jóvenes y adultos en la escuela no estén exentas de intolerancia, discriminación y violencia frente a la diferencia.

EL BACHILLERATO COMO ESPACIO DE ENCUENTRO PARA LA FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA

De entre las diversas formas de encuentro registradas en esta investigación, se destaca la formación y participación política pues es en los distintos planteles del bachillerato de la UNAM que los jóvenes-estudiantes convergen y reconocen en sus diferencias, entre una multiplicidad de ideas, valores, intereses y posiciones políticas semejantes y distintas.

Además de ser un espacio de encuentro para la búsqueda y construcción de la identidad propia en ese momento de la vida, el bachillerato es propicio para la formación del pensamiento político y la toma de posiciones respecto de diversos temas de interés en su presente. En el caso del bachillerato de la UNAM, la formación y participación política adquieren un carácter especial, producto de su larga historia de tensiones y conflictos al interior de la propia institución y en su relación con el Estado. Momentos como la reapertura de la Universidad en 1910, el movimiento de autonomía universitaria de 1929 o los múltiples levantamientos estudiantiles y manifestaciones políticas que en esta universidad han sucedido a

lo largo del tiempo dan cuenta de su relevancia como espacio político, en el que prevalece la diversidad de pensamiento y concepciones por parte de los actores que la integran.

Las características de este bachillerato universitario colocan a sus estudiantes en la posibilidad de acceder a un alto grado de politización. Es común que la lectura política proporcionada por sus profesores sea materia de discusión en sus clases y que entre los propios estudiantes se abra el debate más allá del aula. Esto no quiere decir que todos los estudiantes mantengan un alto interés en la política ni que en todos los planteles los estudiantes se organicen y participen de la misma forma. Hay planteles donde la participación es notable, como en los CCH de Oriente y Azcapotzalco, en los que las organizaciones estudiantiles cuentan con alta presencia y la vida política al interior ha sido intensa en los últimos años.

Es común que en las explanadas y otros espacios al interior de los diferentes Colegios y Escuelas las organizaciones estudiantiles lleven a cabo círculos de discusión política; que realicen cine-debates para abordar una determinada temática, así como actividades artísticas con un alto contenido político. Además, en el marco de una coyuntura, es relativamente frecuente que los estudiantes desarrollen asambleas en las cuales los jóvenes ahí reunidos decidan, entre otros aspectos, sobre el paro o no de las actividades escolares.

Distingo diferentes formas de participación política entre los jóvenes-estudiantes: están aquellos que deciden formar parte de la votación, pero también los que mantienen un compromiso mayor y cuidan el cumplimiento del paro presentándose al día siguiente y asegurando las instalaciones; están quienes se integran a las distintas comisiones que suelen formarse en torno a las asambleas; y quienes se convierten en los interlocutores de los estudiantes frente a las autoridades universitarias.

Producto de dichas interacciones, los estudiantes pueden desenvolver ciertas subjetividades políticas como parte de su formación en este bachillerato. Reitero: ello no supone que el grueso de estos jóvenes mantenga un alto interés en temas políticos ni que se refleje en una mayor participación. Sin embargo, es justo decir que, a diferencia de otro tipo de bachilleratos, el de la UNAM es un espacio de formación y participación política distinto.

En investigaciones como las de Guerra Ramírez y Guerrero Salinas (2004), se ha registrado que las formas de participación —en un sentido amplio— a las que tienen acceso los estudiantes de bachillerato muestran diferencias importantes en relación con la institución educativa en la que están inscritos y su uso del tiempo. Guerra y Guerrero identifican propuestas de participación formales e informales. En el caso del CCH, consideran como formales aquellas organizadas y auspiciadas por la institución —talleres, clubes, concursos y eventos deportivos, entre otros—. Mientras, las propuestas informales son de carácter artístico y político, están organizadas por los estudiantes y no son reconocidas por la institución.

Asimismo, la formación y participación política de los estudiantes del bachillerato de la UNAM se efectúa por canales tanto formales como informales. Este bachillerato ha mantenido históricamente una orientación política hacia la formación ciudadana, como ya se ha revisado en este libro, la cual se ha visto reflejada en las últimas actualizaciones de sus planes y programas de estudio (CCH, 2012b). Recientemente la SEP ha promovido la modificación y actualización de contenidos temáticos en el bachillerato, buscando con ello que el estudiante consiga una mejor comprensión y valoración de su entorno a través del enfoque por competencias (SEP, 2012). Esto, con el propósito de promover la educación en valores de la vida democrática. En este sentido, tanto la perspectiva oficial como la del bachillerato de la UNAM apuntan hacia la formación ciudadana en democracia.

Desde un enfoque transversal, el CCH procura, de manera oficial, el fomento de valores democráticos como el pluralismo, la tolerancia y el respeto a la diversidad, entre otros, como parte de una formación integral que redefina el perfil de egreso de sus estudiantes (CCH, 2012b). Tanto en el Colegio como en la Nacional Preparatoria, la construcción de ciudadanía es parte de las actividades curriculares cotidianas al interior de las aulas. El ejercicio de apertura al diálogo, el debate, la toma de posiciones y el reconocimiento de las diferencias corresponde, en buena medida, con la instrucción escolar recibida en este bachillerato, la cual busca la participación política de los estudiantes desde el desarrollo de un pensamiento crítico.

El problema de la formación política desde su cauce formal radica en que los contenidos curriculares pueden mantenerse en los confines del aula, sin que necesariamente transiten a otros ámbitos de práctica en el cotidiano de los estudiantes. De esta manera se genera un desencuentro entre la formación ciudadana promovida en la escuela y cómo es que ésta se vive y desarrolla en la vida de los jóvenes, tanto al interior como al exterior de sus planteles. Lo que se enseña en la escuela suele contrastar con los modos de participación informales que algunos estudiantes desarrollan en la misma.

En la mayoría de los planteles de bachillerato de la UNAM es posible identificar salones y cubículos ocupados por diversas organizaciones estudiantiles que no son reconocidas por la institución, pero cuya presencia es asumida y normalizada por la comunidad luego de años de permanencia, al grado que algunos directivos llaman a sus integrantes “nuestros activistas”. Las áreas ocupadas se distinguen fácilmente por los murales, las pintas y los carteles que estampan símbolos políticos de izquierda y consignas sociales que estas organizaciones consideran legítimas.

Si bien dichos espacios tomados no están reconocidos por la institución, algunas organizaciones estudiantiles llevan a cabo en ellos proyectos que son entregados a las autoridades de los planteles, buscando su reconocimiento y la legitimación de la toma. Los jóvenes que se reúnen en estos lugares suelen ser estudiantes irregulares, que acumulan materias reprobadas y años en la institución, aunque también los hay regulares y con buen desempeño académico. Las actividades que ahí realizan son diversas: círculos de estudio o de discusión política; o prácticas culturales como performances, talleres de teatro y de artes circenses, entre otras, cuyos fines son artísticos y culturales, pero pueden incluir contenidos políticos.

Un integrante de estas organizaciones es Leonel, estudiante del CCH Oriente, de quien ya había recuperado parte de su narración (La escuela como espacio para la vida juvenil, inciso a)). Leonel adeuda varias materias y, en general, dice que no le gustan las clases, aunque asiste a diario al plantel. Frecuentemente se le puede encontrar en uno de los cubos estudiantiles participando en sus distintas actividades, o colaborando con asociaciones estudiantiles de otros planteles o de la sociedad civil. Aquí un fragmento de su entrevista:

[Entrevistador: Cuéntame, ¿por qué estudias?] Estudio para subsistir, pero lo que me interesa es un cambio social. A mí en lo personal casi no me gusta el estudio [...], me gusta llevar lo que es una vida tranquila, no me gusta estar con la presión del trabajo o el estudio. Me gusta estar más tranquilo. Estudio porque pues es el medio para subsistir, pero también me enfoco en las cosas que me gusta hacer, por ejemplo, estar aquí [en el cubo] y apoyar a los compañeros con sus proyectos.

En el CCH encuentras una forma de trabajo muy distinta, porque al estar en la secundaria es todo muy cerrado, y aquí ya te empiezas a codear con distintas personas que tienen tu misma ideología, tu misma manera de ver las cosas; lo que en la secundaria no veías, o por la poca madurez no se podía... [...], a la hora de entrar aquí al CCH conocí a personas que pensaban como yo, pero ahora también conozco a más personas de [la Facultad de Estudios Superiores] Aragón, de la Prepa 2, Prepa 5, y se va haciendo una forma de trabajo más conjunta. Por ejemplo, aquí en el CCH Oriente también están compañeros de las prepas, hay de Prepa 2, que vienen y nos ayudan con nuestros proyectos y nosotros con los suyos. Entonces se hace una forma de trabajo más colectiva, y se van aprendiendo muchas cosas con los compañeros.

Para Leonel, su participación en la organización estudiantil se cruza con su experiencia escolar. Buena parte de su tiempo en el CCH lo dedica a la creación de actividades que promueve su grupo. Dice disfrutar trabajar con estudiantes de otros planteles que también pertenecen a asociaciones e impulsa proyectos con éstos. Así ha sido casi desde su ingreso al CCH. Al principio, dijo sentir curiosidad por el trabajo que se realiza en los cubos. Esto lo llevó a acercarse a los compañeros y, finalmente, a involucrarse cada vez más, al tiempo que disminuyeron sus asistencias a clases y se acumularon las materias reprobadas.

Quiero estudiar en la UNAM, en la ENES de Morelia [Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia], la carrera de Ingeniería en Ecología. Esa carrera me interesa porque no me gustan los

trabajos encerrados, o sea, un trabajo de oficina, estar todo el día metido en un lugar, no me gusta. Me gustaría estudiar esa carrera porque ayuda a la gente [...]. Porque me gusta el cuidado del medio ambiente y quisiera dedicarme a eso. Además de que, quizá ahorita no se note, pero en unos años será de las carreras más demandadas y mejor pagadas; quisiera dedicarme a algo en lo que pueda ayudar a más personas, por eso me interesa [...]. Me interesa mucho esa carrera porque es algo que de verdad quiero estudiar.

La de Leonel es una decisión informada, acorde a sus intereses y a algunas de las actividades en las que participa, tales como el desarrollo de talleres de reciclaje y los círculos de estudio y discusión sobre temas de ecología. A esto él lo denomina como “trabajo comunitario”, en tanto considera que logra generar conciencia social con sus compañeros del plantel respecto de la importancia del cuidado de la tierra y del medio ambiente. En consecuencia, estudiar Ingeniería en Ecología, su manera de pensar sobre diversos temas y su deseo de colaborar profesionalmente con organizaciones sociales que compartan sus intereses, forman parte de la experiencia que ha vivido en su paso por el bachillerato. Para Leonel, el bachillerato ha significado una manera de encuentro con la participación y organización política que se gesta desde estos grupos. Al igual que para un importante número de los estudiantes entrevistados, en su narración el bachillerato sigue siendo un medio para llegar a la Universidad, a pesar de no contar con un buen promedio y de que no le gusta entrar a clases.

Para Leonel, la propuesta de formación y participación política que ofrece la escuela en su dimensión formal mantiene un desencuentro con la de las organizaciones estudiantiles, dado que en éstas la experiencia política se vive en el día a día, reclama el involucramiento de los jóvenes y hace de las actividades un código compartido que da sentido a su hacer en la escuela. “El cambio no lo vas a conseguir en las clases sacando dieces”, afirma.

El nexa que mantienen las asociaciones estudiantiles entre sí y con otras de la sociedad civil, propicia un espacio para la formación política en la escuela e impulsa modos de organización y acción, sobre todo, al interior de los planteles, aunque también, en menor medida, en apoyo a di-

versas causas sociales. Por ejemplo, fue posible registrar la participación de estudiantes de bachillerato de la UNAM, pertenecientes a organizaciones estudiantiles, apoyando en labores de acopio para los damnificados del temblor del 19 de septiembre de 2017 en la Ciudad de México. Activistas de los planteles, junto con estudiantes voluntarios que no formaban parte de los grupos, se sumaron a los esfuerzos sindicales, y llevaron víveres y artículos de primera necesidad a las comunidades afectadas.

Uno de los principales motivos para participar en las organizaciones estudiantiles fue el descontento frente a la inacción o falta de respuesta adecuada por parte de las autoridades, tanto universitarias como de otro tipo. Por ejemplo, está el hartazgo individual y/o colectivo que manifestaron varias jóvenes ante situaciones de acoso y violencia por parte de sus compañeros y algunos profesores, lo que motivó que se organizaran como colectivas feministas, o que se incluyeran en agrupaciones de este tipo. Éstas exigen el reconocimiento y la revalorización de los derechos de las mujeres, y que se garantice su seguridad personal al interior y en las inmediaciones de las Escuelas y Colegios. Han mantenido relevancia por medios alternativos de denuncia como redes sociales, multiplicando acciones y actitudes políticas reconocidas por la comunidad escolar.

Además de salir a marchar para denunciar las injusticias de las cuales son objeto y apoyar causas que consideran legítimas, las asociaciones feministas han presentado diversas formas de denuncia, y señalado a profesores y estudiantes como acosadores o agresores sexuales en los periódicos murales o a través de carteles y tendedores instalados en las explanadas o a la entrada de los Colegios y Escuelas Nacionales. También han llevado a cabo escraches virtuales en redes sociales y, en menor medida, en los salones de clase, los cuales realizan las jóvenes, normalmente encapuchadas, con cánticos y consignas en contra de algún profesor o estudiante identificado como agresor.

Más allá de la polémica que puedan suponer este tipo de formas de denuncia, lo cierto es que corresponden a medios alternativos de participación y acción política que, previo a la pandemia que motivó la suspensión de clases presenciales, correspondió a formas de activismo desarrolladas en los planteles de la UNAM, luego de que sus participantes consideraran que las autoridades no están respondiendo adecuadamente

a sus demandas, o bien, que han sido rebasadas. Como resultado, se ha motivado la creación de protocolos institucionales de prevención, atención y respuesta frente a casos de violencia contra las mujeres, así como la destitución de profesores y la denuncia pública de varios estudiantes y otros actores escolares. Estas formas de participación política dan cuenta de la falta de confianza e identificación con las instituciones tradicionales. En consecuencia, la socialización de formas alternativas de participar en la escuela revela lógicas particulares de organización y acción política para algunas jóvenes de este bachillerato.

“El bachillerato como espacio de encuentro para la formación y participación política” revela que la decisión de involucrarse políticamente es un código cultural compartido para quienes participan en las organizaciones estudiantiles. Otro código que lo detonó fue el descontento, tras ser objeto de algún tipo de agravio o agresión, tanto al interior como en las intermediaciones de los planteles.

Sea en el cara a cara en la escuela, o echando mano de las redes sociales digitales, los estudiantes de este bachillerato han impulsado diferentes formas de acción y participación sobre diversos temas que trascienden el aula, como son: los derechos de las mujeres y de la diversidad sexual, la defensa del medio ambiente, los derechos de los animales, el derecho a no ser objeto de violencia en la escuela, la lucha contra las lógicas capitalistas y sus formas de explotación, además de expresar su descontento con las autoridades de sus planteles.

De esta manera se identificaron varios desencuentros en la relación jóvenes-estudiantes y adultos-autoridades, sobre todo aquellos que los primeros describieron como autoritarios. Esto se presentó, por ejemplo, cuando los directivos se negaron a permitir que los estudiantes realizaran algún concierto o torneo deportivo e intervinieran un muro o algún otro espacio escolar con grafiti, entre otro tipo de demandas y manifestaciones realizadas por los jóvenes. El común denominador fue el choque entre jóvenes y adultos a través de la descalificación mutua.

En mayor o menor medida, la relación de los jóvenes-estudiantes con la formación y participación política en este bachillerato corresponde a un elemento de identificación y diferenciación. Además, les da entrada a temas y formas de expresión política desde las cuales marcar distancia con el mundo adulto y el de las instituciones tradicionales, sobre las cuales mantienen una alta desconfianza. Para estos jóvenes la participación pasa tanto por canales formales como informales, desde los cuales van construyendo un nexo con lo político en el marco de sus interacciones cotidianas en la escuela.

Si bien es cierto que los casos de jóvenes como Leonel y las estudiantes feministas ilustran cómo la escuela se trata de un espacio de encuentro con la organización y acción política, en realidad la participación para el grueso de los estudiantes se mantiene baja: tan sólo 2.5% de los estudiantes encuestados en la EEBUNAM-2014 dijo formar parte de grupos políticos, y 8.8% participa en alguna organización o grupo estudiantil. Pese a las estadísticas, y con base en la evidencia observada en campo, es posible afirmar que los estudiantes han desarrollado actitudes, acciones y formas de participación que demuestran una honesta preocupación por su entorno.

Conclusiones





En este libro nos propusimos responder las preguntas: ¿qué significados atribuyen a la escuela las y los estudiantes de bachillerato de la UNAM? Y ¿cómo se configuran dichos significados? Para este propósito se realizó una amplia indagación desde la cual se identificaron distintas construcciones de significado para diferentes jóvenes-estudiantes. En este recorrido se revelaron códigos culturales desde los cuales jóvenes heterogéneos construyen significados sobre el bachillerato y sus estudios desde condiciones y situaciones concretas. Esta labor procuró una reconstrucción articulada de la información empírica recabada, a la luz de una evaluación constante que permitiera conjeturar sobre dimensiones comunes de significado, así como para dar cuenta de las situaciones particulares que experimentan los jóvenes en este bachillerato, y la manera en que esto repercute en sus subjetividades y acciones. Las conclusiones entonces corresponden a una doble lectura: reflexionar sobre los distintos significados registrados para tener un mejor conocimiento de la relación jóvenes-estudiantes y escuela y, a la vez, sobre el vínculo jóvenes y escuela dada la necesidad de pensar y recuperar las interacciones entre vida juvenil y vida escolar a través de los (des)encuentros aquí observados. Esto permitió profundizar sobre la experiencia escolar para los jóvenes, y la manera en que esta influye en todas las acciones educativas.

Al enfatizar el reconocimiento de los jóvenes-estudiantes como actores escolares fundamentales permite analizar la escuela no sólo como institución educativa, sino también como territorio juvenil. Desde un encuadre general, teniendo en cuenta que los significados se construyen en situación concreta, además de que una forma de encuentro para algunos jóvenes puede significar un posible desencuentro para otros, y viceversa, dependiendo de sus contextos de posibilidad y situaciones particulares, a continuación, se presentan algunas de las principales formas de encuentros y desencuentros registradas en esta investigación.

ALGUNAS FORMAS DE ENCUENTRO

Ser estudiante de la UNAM corresponde a una forma de encuentro desde la cual los estudiantes de este bachillerato se dicen privilegiados. Este privilegio se acompaña del prestigio de la institución y de la posibilidad de

incorporarse a una de sus licenciaturas gracias al pase reglamentado. A decir de los entrevistados, estudiar en la UNAM suele despertar en sus estudiantes un fuerte sentimiento de pertenencia institucional que los distingue de otros en el Valle de México. Sin embargo, el prestigio no es igual al interior de este bachillerato universitario entre sus subsistemas, planteles, turnos y ubicaciones geográficas.

Una forma de encuentro que respondió mejor a las búsquedas de los jóvenes se observó entre aquellos inscritos en las opciones educativas de mayor reputación, ubicadas al sur de la Ciudad, y que cursaron sus materias en el turno matutino. La ENP 6 resultó ser una opción altamente deseada debido a que se encuentra en el Centro de Coyoacán, una zona atractiva por su amplia oferta cultural, tradicional y turística, cercana por si fuera poco a CU. El efecto combinado de estas características explica, en parte, que sea el único plantel de la UNAM al que asistan jóvenes provenientes de la totalidad de las alcaldías de la Ciudad de México, e incluso de algunos municipios del Estado de México, como pudo registrarla la EEBUNAM-2014.

Una situación semejante se pudo observar en el plantel 9 de la ENP, que es otro polo de atracción para los aspirantes de la zona norte de la Ciudad, debido fundamentalmente a su prestigio y a que es la opción más deseada para estudiar el bachillerato si se reside cerca del límite norte de la Ciudad. Estas preferencias educativas también se pueden corroborar con los resultados del examen en la última década en donde se revela que, en promedio, sólo logró entrar 5% del total de los aspirantes a la ENP 6 y poco más de 6% a la ENP 9. A la luz de estos datos, y de otras evidencias aquí consignadas, es posible afirmar que este bachillerato describe dos polos de atracción divididos entre los planteles ubicados al norte y sur de la ZMVM, siendo el sur de la Ciudad la zona en la que la mayoría de los jóvenes desean realizar sus estudios, y aspiran continuar con los superiores en Ciudad Universitaria.

Diferencias como ésta han contribuido históricamente con la segmentación de la oferta educativa al interior de este bachillerato universitario, y se han hecho eco a través de asimetrías cruzadas por condiciones socioeconómicas, socioculturales y socioespaciales que, a su vez, se han

CONCLUSIONES

traducido en circuitos de experiencia y significados distintos entre los estudiantes. Sin embargo, y a pesar de las diferencias, entre los estudiantes prevalece el orgullo de pertenecer a la UNAM como un medio para construir aspiraciones altas que los alejen de destinos sociales no deseados.

En consecuencia, otra forma de encuentro resultó de la posibilidad que tienen los estudiantes de *continuar sus estudios superiores*. *Asistir a la escuela para ser alguien en la vida* se traduce en una forma de encuentro que, potencialmente, ampliará sus horizontes de posibilidad gracias a la educación superior. La idea de devenir otro mediante la educación universitaria formó parte de la mayoría de las entrevistas realizadas. Mediante esta investigación se constató que este significado, de larga data en México, mantiene vigencia en el presente de los estudiantes, como parte de una transmisión cultural intergeneracional.

Si bien es cierto que en voz de algunos especialistas como Gentili (2009) y Tenti (2005), la educación media a nivel internacional cruza por un “malestar” dada su cada vez más limitada capacidad para brindarle a los jóvenes una visión optimista de futuro, en el caso mexicano existe evidencia de que aún se valora positivamente la educación en general (Muñoz García, 1993) y el bachillerato en particular, en el cual se fincan “esperanzas escolares” por parte de los jóvenes-estudiantes y sus familias (Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, 2004). Como destaca Muñoz, “vale la pena insistir en que el valor de la educación no es homogéneo [... y que] en la valoración interviene la experiencia propia en el sistema educativo, la trayectoria y duración en el mismo” (p. 180). Sin embargo, y pese a las diferencias e incertidumbres de su presente, los estudiantes de este bachillerato siguen apostando por asistir a la escuela como un medio válido de movilidad ascendente y de reconocimiento. *Asistir a la escuela para ser alguien en la vida* respondió entonces a una forma de encuentro relevante para mejorar su condición social y para disociarse de aquellos que no asisten a la escuela, normalmente representados como personas de baja escolaridad, escasos recursos y poca cultura.

Pese a que los jóvenes incluidos en este estudio descansan buena parte de sus estrategias en la escuela, no creen que el certificado de bachillerato signifique un medio para conseguir movilidad social y económica; de

hecho, valoran muy poco este logro educativo. Prevalece entre ellos la idea de que continuar estudiando, y hacerlo en la UNAM, atiende una forma de encuentro que los ubica socialmente en *el lugar adecuado para estar*, particularmente si se es un joven de sectores medios o populares en la ZMVM.

Por otro lado, el bachillerato para los jóvenes entrevistados también significó un espacio de encuentro para la construcción de identidades juveniles; de inclusión y de reconocimiento de la diferencia y la diversidad; de formación y participación política; y, en general, *un espacio de acogida* frente a la ausencia de espacios de socialización, recreación y expresión e, incluso, ante los problemas que encuentran en sus hogares y en el trabajo. Lo consideran, además, un lugar seguro y agradable.

En correspondencia con las investigaciones de Guerra Ramírez y Guerrero Salinas (2004), aquí se parte del bachillerato como *espacio de vida juvenil*. Al constituirse en un lugar de encuentro propicio para las relaciones entre jóvenes, la vida juvenil en la escuela resulta indisoluble de la experiencia escolar. La libertad que acompaña a la vida juvenil en la escuela se expresa mediante mayores formas de autonomía en la toma de decisiones y riesgos: con quiénes juntarse y con quiénes no; qué música escuchar; cómo vestir y de qué manera hablar; qué hacer con su cuerpo y su sexualidad; asistir o no a clase; ir o no de fiesta y qué hacer en ella, entre otras muchas decisiones formativas no escolares, pero igualmente relevantes respecto de *lo que se vive* en el bachillerato.

Otra forma de encuentro en este bachillerato radica en su amplia oferta cultural y deportiva. Estas posibilidades resultaron tan trascendentes para los jóvenes que orientaron nuevas aficiones y también les permitieron identificar sus talentos, capacidades e, incluso, vocaciones.

Más allá de los problemas que describe este nivel educativo, y a pesar de lo distantes que puedan ser las experiencias escolares entre los jóvenes-estudiantes con orígenes y condiciones distintas, fue posible verificar que el bachillerato significa un espacio de encuentro importante para los jóvenes. Es el lugar donde compartieron momentos que definieron sus primeras veces —informadas o no—, y tomaron decisiones importantes para su futuro. De particular relevancia son las relaciones de amistad que desarrollan en la escuela. La intensidad de los

CONCLUSIONES

vínculos afectivos que se van construyendo en el espacio escolar, y que continúan fuera de éste de manera presencial o virtual, dan cuenta de lazos emocionales fuertes que se descubren a través de diversas formas de socialización y sociabilidad.

Es en la relación con los amigos donde ensayan sus identidades y definen formas de autoafirmación. Y es que afirmarse como “matado”, “ñoño”, “flojo”, “popular”, “otaku” o “deportista”, entre otras, es también una identidad y un sentido de ser, estar y hacer que se desarrolla en la convivencia con los amigos, con quienes comparten intereses, gustos, estilos, aficiones y preocupaciones. Los amigos son un grupo de referencia desde el cual construyen autopercepciones y distintas estrategias para orientar sus aspiraciones y decisiones futuras. Puedo decir, de hecho, que tal vez la forma más relevante de encuentro que experimentan los jóvenes en el bachillerato sean sus relaciones de amistad y de noviazgo. En muchas ocasiones, incluso, éstas resultaron fundamentales para entender la lógica de sus determinaciones sobre diferentes situaciones y decisiones que igualmente construyeron la experiencia escolar en su conjunto.

ALGUNAS FORMAS DE DESENCUENTRO

En esta investigación también pude registrar variadas formas de desencuentro al interior de los subsistemas y planteles del bachillerato de la UNAM, que en síntesis consistieron en: a) no haber sido aceptados en la opción educativa de su preferencia; b) ser estudiantes de un plantel que no cuenta con el mismo prestigio, instalaciones o ubicación que otros de la UNAM; y c) estudiar en un turno no deseado. El último es recurrente entre muchos jóvenes, sobre todo los de primer año/semestre, quienes subrayaron sus problemas de adaptación al horario. Esto resultó aún más complicado para los de nuevo ingreso al CCH, dada la conjunción modelo pedagógico nuevo-turno distinto.

La combinación de no haber ingresado al plantel y turno deseados fue el primer desencuentro que diversos jóvenes dijeron haber experimentado en el bachillerato de la UNAM. En particular, haber sido asignados al turno vespertino les trajo incertidumbre y desánimo. Registré

incluso casos en donde los padres de familia lo consideraron, en un inicio, una medida injusta, dado el alto número de aciertos²³ que sus hijos obtuvieron en el examen de ingreso.

Estudiar en el turno vespertino no resulta un tema menor para aquellos que han desarrollado toda su vida escolar en el matutino. En muchos casos, se tradujo en problemas para organizar su tiempo y en la necesidad de construir y mantener una rutina nueva. Con todo, la mayoría consiguió una adecuada adaptación tanto al turno como al plantel, aunque el proceso fue más sencillo, por lo regular, para el plantel. Lo cierto es que debido a este cambio no pocos estudiantes reportaron una notable disminución en su rendimiento académico y reprobación de materias en comparación a su desempeño en la secundaria. Expresiones del tipo “no supe qué hacer con tanta libertad” o “nunca me da tiempo para hacer las tareas”, comúnmente acompañaron las narraciones de los estudiantes del vespertino. El turno no sólo implica un cambio en las rutinas diarias, sino también un espacio simbólico distinto, lo que le ha generado cierta estigmatización.

En suma, los problemas reportados en el turno vespertino revelan una forma de desencuentro que pone en claro dos necesidades: primero, la de entender a los estudiantes como jóvenes; y, luego, la de una mayor comunicación por parte de la institución con los nuevos ingresantes, una que contribuya al mejor entendimiento del turno y las nuevas condiciones, pues buena parte de los problemas académicos responden a situaciones coyunturales y de adaptación al ingreso.

Otro desencuentro aquí observado tiene que ver con la disociación entre presente y futuro en el bachillerato, respecto de la posición que ocupan los jóvenes-estudiantes en ese momento de sus vidas. Al ser considerados *para el futuro*, los jóvenes en este estudio de caso reflexionaron e interpelaron poco sobre su devenir, así como sobre las condiciones y retos que éste les presentará. Después de todo, el tutelaje adulto les ha enseñado a pensarlo como distante, como algo sobre lo cual preocuparse para después, “cuando sean adultos”. Es verdad: el bachillerato y el futuro se han pensado para los jóvenes, pero se han pensado sin ellos; sin el interés

²³ En la Tabla E del Anexo metodológico de este libro se puede consultar el número de aciertos requerido por las opciones educativas del bachillerato de la UNAM de 2009 a 2020.

CONCLUSIONES

de que aprendan a pensar y discutir sobre su educación en su presente y el peso de sus decisiones y autonomía en ese momento de sus vidas. Ante preguntas del tipo ¿para ti qué significa ser joven?, o ¿cómo te ves en cinco o 20 años?, las respuestas de los estudiantes estuvieron más próximas a *lo que se espera de ellos cuando sean adultos*. Es decir, un “deber ser” que empatiza normativamente con futuros idealizados impulsados por los adultos, pero que en menor medida se acompaña de las anticipaciones y acciones emprendidas por los jóvenes en su presente.

Por un lado, a los jóvenes se les dice que deben prepararse académicamente y como personas para la vida adulta; pero, por otro, se les insiste en que deben disfrutar su juventud. Este desencuentro entre presente y futuro resulta contradictorio para los jóvenes. Para algunos, se tradujo en la postergación de decisiones y formas de autonomía al no haberlas anticipado; para otros, en una tensión que suelen resolver mediante la improvisación de sus decisiones; y para los menos, en una mejor asimilación de sus condiciones. Para varios de estos últimos, el contar con experiencia laboral y más responsabilidades contribuyó positivamente.

El bachillerato se mantiene como una estructura rígida, apegada al esquema normativo de transiciones regulares y lineales, pero distante de los problemas y decisiones de los estudiantes como jóvenes. Si bien es cierto que existen esfuerzos institucionales para alimentar las anticipaciones de los estudiantes y dar mejor cauce a sus decisiones de manera informada —asesorías académicas, conferencias con especialistas, distribución de preservativos, campañas en contra de las adicciones, etcétera—, fue recurrente que en las entrevistas con directivos y padres de familia alguno de estos temas, sobre todo el de la sexualidad y consumo de drogas, se considerara propio del ámbito privado de los jóvenes y de sus familias. Mientras, en las entrevistas con los estudiantes, prevaleció la opinión de que dichos asuntos son abordados tan institucionalmente que les resultan acartonados y distantes. Asimismo, en los jóvenes persisten visiones de futuros idealizados dentro de esquemas normativos adultos, difícilmente asequibles para la mayoría, y sobre los cuales se habla y reflexiona poco en la escuela.

Aunque el uso de la palabra *libertad* fue una constante en voz de los estudiantes, la verdad es que en este bachillerato lo común son las prácticas prescriptivas y de *control* por parte de las autoridades, una forma más de desencuentro para los estudiantes, en particular de la ENP. Este desencuentro es muy importante: si los estudiantes no relacionan lo que aprenden en la escuela con su utilidad y pertinencia tanto académica, productiva o de otro tipo, el sentido de su formación se pierde. Al respecto, llama la atención en las narraciones de los estudiantes de la UNAM la poca presencia de discurso sobre lo aprendido curricularmente y cómo priorizan otro tipo de experiencias y modos de convivencia que sí cobraron significado en su experiencia escolar.

Los estudiantes de primer y segundo año de la ENP piensan que muchos de los contenidos curriculares de su bachillerato son repasos de lo ya visto en secundaria. Tanto los estudiantes de la ENP como del CCH creen que buena parte de lo aprendido en el bachillerato no responde a los conocimientos y las habilidades que necesitarán al egresar. Saben que de incorporarse al mercado de trabajo tendrán que *aprender a trabajar*. La mayoría considera que ser un buen estudiante en el bachillerato no tiene relevancia para la incorporación laboral, lo cual puede ser desalentador. Además, quienes continuarán con su educación superior desconocen el vínculo entre los contenidos curriculares y las orientaciones vocacionales. Son este tipo de desencuentros los que resultan especialmente negativos en su aprovechamiento y logros escolares.

El desinterés y/o desconocimiento del sentido formativo de los contenidos escolares se trata de un desencuentro vinculado, en general, con la alta reprobación de materias y la estadía prolongada en el bachillerato como “estudiante irregular”. Este desencuentro fue recuperado por los jóvenes entrevistados, quienes señalaron su desinterés y desánimo por varias de sus clases, descritas como poco creativas, repetitivas, con exceso de tareas y sin relación clara con su propósito formativo. Los problemas apuntados por los estudiantes son consecuencia de un modelo educativo poco flexible, que opta por diversos mecanismos de “recuperación” para remediar los altos índices de reprobados, en vez de priorizar la modernización de sus contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIONES

A pesar de la innovadora propuesta educativa del CCH, o de la búsqueda de rigor académico más tradicional en la que insiste la ENP, los bajos rendimientos académicos terminan por desmotivar a los estudiantes y generar desencuentros con la escuela que se reflejan en alta reprobación, abandonos e interrupciones de las trayectorias escolares en ambos subsistemas. En defensa de este bachillerato, los estudiantes destacan las múltiples posibilidades de asesoría y apoyo extracurricular con los que cuentan, además de la proximidad que tienen con sus profesores. Sin embargo, tal vez el enfoque debiera estar más en trabajar en los aprendizajes que los estudiantes consigan en el aula y en que los contenidos resulten atractivos y próximos para éstos, y menos en remediar la alta reprobación.

En lo que toca a la evaluación que los estudiantes hacen de sus materias y contenidos curriculares, ésta suele estar asociada con la idea de “cultura general”. Es decir, con un conjunto de saberes que los hace más cultos en comparación con estudiantes de otras opciones educativas, particularmente con los de las opciones técnicas. Sin embargo, en esta lectura pervive en los estudiantes el desencuentro de desconocer cómo la “cultura general» puede ser operativa y útil en otros ámbitos más allá de la escuela.

En suma, es posible afirmar que prevalece una falta de identidad curricular en los estudios medios con la cual diferenciarse de otros niveles educativos. Buena parte del diseño de sus contenidos está pensado para la transición a la educación superior, aunque los estudiantes no tengan claro su conexión ni propósitos. El resultado es un desencuentro entre los jóvenes y lo que aprenden en la escuela, basado en diferentes formas de simulación y estrategias escolares en las que impera la acreditación de materias y no su sentido formativo.

Reflexionar sobre la relación jóvenes-estudiantes y escuela reclama un abordaje situacional que problematice desde sus diferencias, que cuestione los significados históricamente concedidos a este tipo educativo. Es justo mencionar que los distintos gobiernos se han cuestionado cuál debiera ser la orientación educativa de estos estudios y su vínculo con los

jóvenes y la sociedad. No obstante, la escuela ha jugado un papel social y político relevante para el poder en turno, al reproducir una serie de narrativas y códigos culturales asociados con la incorporación de los jóvenes a la vida adulta, al apoyar al régimen y al inculcar el amor a la patria como parte de la identidad nacional. La permanencia de algunas de estas narrativas y códigos ha derivado en la socialización de una concepción homogénea de escuela impuesta sobre agregados sociales amplios y heterogéneos, con condiciones y necesidades distintas, que han sido invisibilizados y uniformados a través de la noción genérica de “matrícula”.

Este desencuentro se enfatiza con una política educativa que reproduce las desigualdades mediante la segmentación en la oferta. Si bien es cierto que el aumento de la cobertura de la EMS en México ha conducido al incremento de oportunidades educativas para jóvenes provenientes de sectores sociales que, históricamente, habían sido marginados de este nivel de estudios, esto no se ha acompañado de una educación “de calidad” para todos. Frente a las desigualdades entre los estudiantes, la actual política educativa ha implementado un Programa de Beca Universal que, en sus primeros resultados, no ha contribuido significativamente a la mejora de los indicadores educativos (Coneval, 2020), debido a que prevalece una mirada homogénea sobre los estudiantes y las instituciones educativas. El reto de esta y futuras administraciones estará en dialogar y no imponer un criterio y sentido formativo en los estudios medios, para trabajar desde su complejidad. El esfuerzo debe iniciar, eso sí, con pensar a los estudiantes como jóvenes.

Antes de finalizar, me parece importante destacar algunos aspectos que valdría la pena tomar en cuenta para construir líneas de investigación a futuro. En primer lugar, es necesario seguir analizando y señalando los problemas del diseño institucional que promueve la Comipems para acceder a las opciones educativas de EMS en la ZMVM, en tanto fomenta una segmentación de la oferta educativa pública —al promover la incorporación de los jóvenes de los estratos socioeconómicos mejor ubicados a las instituciones públicas de mayor prestigio—, y reproduce y multiplica las desventajas de base presentes en los aspirantes.

CONCLUSIONES

En segundo lugar, se debe discutir qué otros aspectos de tipo cultural, social y personales estarían influyendo en los significados de la educación, así como el interés en lo escolar por parte de los estudiantes de bachillerato.

En tercer lugar, se deben abordar con mayor detalle las diferencias y asimetrías que se generan a partir de la división por turnos. Se trata de un área de conocimiento por explorar que abre nuevas e interesantes interrogantes asociadas con las percepciones de los estudiantes, el uso del espacio y del tiempo, los contrastes en la composición social, las diferencias entre las formas de socialización, etcétera.

En cuarto lugar, llama la atención que en este estudio no encontré en los entrevistados mayores diferencias por su condición de género o sexo al valorar o significar la escuela. Esto podría indicar condiciones y situaciones más paritarias entre hombres y mujeres para construir sus aspiraciones y expectativas profesionales y laborales en este bachillerato. Lamentablemente, no puedo decir lo mismo del entorno de violencia y acoso que día a día se vive en los planteles, en donde las mujeres siguen siendo en mayor medida el blanco de distintas formas de agresión y discriminación. Éste es un tema pendiente y de primera importancia para la agenda universitaria.

He propuesto pensar el vínculo jóvenes-estudiantes y escuela a partir de la atribución de significados y de los (des)encuentros que se configuran en una red dinámica e interdependiente, de la cual participan los jóvenes en su día a día. A diferencia de visiones oficiales y otros enfoques que subordinan a los estudiantes como matrícula, aquí se recupera su condición juvenil como elemento clave. De este modo se establece que los estudiantes van a la escuela no sólo para formarse académicamente, junto con otros que comparten su edad, sino también para moldearse como individuos en el marco de una experiencia colectiva, en algunos aspectos decisiva en sus vidas. La variedad de configuraciones de significado atribuidas a la escuela mantiene un carácter relacional y situado, y son utilizadas por los jóvenes-estudiantes para ubicarse en el mundo y conectarse entre sí. Desde ellas, también, producen nuevos significados que inciden en sus pensamientos y determinaciones.

Espero, pues, que los resultados aquí obtenidos contribuyan al conocimiento de los estudiantes como jóvenes y su relación con la escuela, así como con el bachillerato en particular, y que este conocimiento permita un puente para discutir qué nuevas relaciones y problemáticas se están y estarán construyendo entre jóvenes-estudiantes y escuela en el contexto de pandemia que actualmente sufrimos tanto en lo individual y como actores escolares que, a pesar de la distancia y el confinamiento, seguimos construyendo experiencias y significados sobre la escuela incluso en lo inédito de este momento histórico.



Referencias generales



- Acosta, M., Bartolucci, J., y Rodríguez, R. (1981). *Perfil del alumno de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades*. UNAM.
- Adorno, T. W. (2005). 6: Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad. En *Obra Completa*. Akal.
- Alcántara, A. (2006). Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. *Revista Inter Ação*, 31(1), 11–33. <https://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1490/1474>
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: culture and the terms of recognition. En *Culture and Public Action* (pp. 59–84). Standford University Press.
- Arcila Mendoza, P. A., Mendoza Ramos, Y. L., Jaramillo, J. M., y Cañón Ortiz, Ó. E. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Diversitas: Perspectivas En Psicología*, Enero-Juni, 37–49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261004>
- Ávalos Romero, J. (2007). *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica*. Instituto Politécnico Nacional.
- Ávila Galinzoga, J., y Calvillo Velazco, M. (2011). *La educación técnica en México desde la Independencia, 1810 - 2010. De la enseñanza de artes y oficios a la educación técnica, 1810-1909*. Instituto Politécnico Nacional.
- Avilés, K. (2011, 9 de agosto). Para no tocar las mafias, la SEP sacó las materias humanísticas. *La Jornada*, 40. <http://www.jornada.unam.mx/2011/08/09/sociedad/0401s0c>
- Barahona Arriaza, E. (2006). Categorías y modelos en la Dialéctica negativa de Th. W. Adorno: crítica al pensamiento idéntico. *Logos. Anales Del Seminario de Metafísica*, 39, 203–233.
- Barreda, G. (1983). *La escuela preparatoria: carta dirigida al C. Mariano Riva Palacio, Gobernador del Estado de México en la cual se tocan varios puntos relativos a la instrucción preparatoria*.
- Barrón Tirado, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 17–45). UNAM-CESU.

- Bartolucci, J. (1998). Posición social, trayectoria escolar y elección de carrera. Seguimiento de una generación de estudiantes de la UNAM, 1976-1985. En *Los estudiantes, trabajos de historia y sociología* (pp. 291–360). UNAM-CESU.
- Bartolucci, J., y Rodríguez, R. (1980). *El Colegio de Ciencias y Humanidades. Problemática institucional de una estrategia de adecuación universitaria*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bartolucci, J., y Rodríguez, R. (1983). *El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bazán Levy, J. de J. (1995). Los estudiantes de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. En *Seminario: Los temas de la agenda estudiantil*. UNAM.
- Bazán Levy, J. de J. (2008). El proceso de construcción del Colegio: recapitulaciones. *Eutopía*, 2(7), 20–25.
- Bazant, M. (2012). La educación moderna, 1867-1911. En *Historia de la educación en la Ciudad de México* (pp. 245–311). El Colegio de México.
- Beck, U. (1999). *Hijos de la libertad*. Fondo de Cultura Económica.
- Becker, G. S. (1994). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (Third Edit). The University of Chicago Press.
- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desparece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Siglo XXI editores.
- Blanco, E. (2008). Factores asociados al aprendizaje en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 6(1). <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160105.pdf>
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizaje en México*. México. El Colegio de México. https://ces.colmex.mx/pdfs/emilio/los_lim_esc.pdf
- Blanco, E., Solís, P., y Robles, H. (2014). *Caminos desiguales Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. https://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/mesapublica/Caminos_desiguales.pdf

REFERENCIAS GENERALES

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. CONACULTA-Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007a). *COSAS DICHAS*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (2007b). *El sentido práctico de la acción*. Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción*. Taurus.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2005). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Cárdenas Denham, S. (2011). Escuelas de doble turno en México. Una estimación de diferencias asociadas con su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 801–827. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019000007>
- Casanova Cardiel, H. (2001). La UNAM entre 1970 y 2000. En *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*. UNAM-Plaza y Valdés.
- Castrejón Diez, J. (1982). CONGRESO NACIONAL DEL BACHILLERATO *. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista77_S3A2ES.pdf
- Castrejón Diez, J. (1985). *Estudiantes, Bachillerato y Sociedad*. Colegio de Bachilleres.
- CCH. (1996). Cuadernillos. En *Gaceta CCH, suplementos especiales, 1991-1996*. UNAM-CCH.
- CCH. (2009). El proyecto curricular del Colegio. En *Cuadernillo núm. 7*. UNAM. <http://virtual.chapingo.mx/prope/lecturas/cch/7.pdf>
- CCH. (2012a). *Comisiones Especiales para la Actualización de los Programas de Estudio de las Materias. Material de lectura*.
- CCH. (2012b). *Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar*. https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Docuemento_base.pdf
- CONEVAL. (2020). *Evaluación de Diseño con Trabajo de Campo del Programa Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior 2019-2020*. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Paginas/Evaluaciones_Disenio_Desarrollo_Social.aspx
- Corea, C. (2010). La destitución de la interpelación pedagógica. En *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (pp. 83–93). Paidós.

- Covo, M. (1990). La composición social de la población estudiantil en la UNAM: 1960-1985. En *Universidad Nacional y Sociedad* (pp. 29–136). UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. ANUIES.
- De Garay, A., y Casillas Alvarado, M. Á. (2002). Los estudiantes como jóvenes. Una reflexión sociológica. En *Jóvenes, culturas e identidades urbanas* (pp. 245–262). UAM-Porrúa.
- DGTIC-UNAM. (2020). *TICómetro 2019. Resultados de la octava aplicación del cuestionario diagnóstico sobre habilidades digitales a estudiantes de primer ingreso al Bachillerato de la UNAM. Generación 2020*. <https://educatic.unam.mx/publicaciones/ticometro/Ticometro-Bachillerato-2019.pdf>
- De Ibarrola, M. (2001). Los cambios estructurales y las políticas de capacitación y formación para el trabajo en México. Un análisis de la expresión local de políticas nacionales. En *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social* (pp. 221–249). CINTERFOR-OIT. <http://www.uia.mx/campus/publicaciones/jovenes/pdf/epieck7.pdf>
- De Ibarrola, M., Gallart, M. A. (Coords.). (1994). *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. UNESCO-CID-CENEP. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150248so.pdf>
- De la Garza Toledo, E. (1992). Los sujetos sociales en el debate teórico. En *Crisis y sujetos sociales en México* (pp. 15–52). Miguel Ángel Porrúa.
- De la Garza Toledo, E. (1997). Trabajo y mundos de vida. En *Subjetividad: umbrales del Pensamiento Social* (pp. 75–91). Anthropos.
- De la Garza Toledo, E. (1998). *Hacia una metodología de la reconstrucción. Fundamentos, crítica y alternativas a la metodología y técnicas de investigación social*. Porrúa/UNAM. <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/libros/Hacia/1.htm>
- De la Garza Toledo, E. (2001a). La Epistemología Crítica y el Concepto de Configuración: Alternativas a la estructura y función estándar de la Teoría. *Revista Mexicana de Sociología*, LXIII(1), 109–127. <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/articulos/configuraciones.pdf>
- De la Garza Toledo, E. (2001b). Subjetividad, Cultura y Estructura. *Iztapalapa*, 21, 83–104. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/dcsh-uam-i/20100518064934/garza.pdf>

REFERENCIAS GENERALES

- De la Garza Toledo, E. (2002). La configuración como alternativa al concepto estándar de la teoría. En *Epistemología y sujetos* (pp. 17–37). UNAM/Plaza y Valdés.
- De la Garza Toledo, E. (2012). La Metodología Marxista y el Configuracionismo Latinoamericano. En *Tratado de metodología de las ciencias sociales. Perspectivas actuales* (pp. 229–255). Fondo de Cultura Económica. <https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/05/tratado-de-metodologia-de-las-ciencias-sociales-de-la-garza-toledo.pdf>
- De la Garza Toledo, E. (2015). *Los Retos del Marxismo en el Siglo XXI*. <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt>
- De la Garza Toledo, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación social*. UAM Iztapalapa-Gedisa. http://www2.izt.uam.mx/sotraem/NovedadesEditoriales/MetodologiaConfig_SD.pdf
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*.
- Días Aparecida, G. (1979). *Conformación social y política de la Escuela Nacional Preparatoria*. El Colegio de México.
- Díaz Covarrubias, J. (1875). *La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la república. Progresos realizados. Mejoras que deben introducirse*. Imprenta Del Gobierno, En Palacio. <https://archive.org/details/instruccionpublicaoodiaz/page/n5>
- Díaz y de Ovando, C. (1972). *La Escuela Nacional Preparatoria. Los Afanes y Los Días 1867-1910*. UNAM-Instituto de Investigaciones Estéticas.
- Domínguez Chávez, H., y Carrillo Aguilar, R. A. (2007). Una aproximación a los paradigmas educativos en las reformas de los planes de estudio de los bachilleratos de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(4).
- Dreier, O. (1999). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines. Critical Practice Studies*, 1(1), 5–32. <https://doi.org/1399-5510>
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.

- Duch, L. (2002). *Antropología de la vida cotidiana*. Trotta.
- EEBUNAM. (2014). *Encuesta a Estudiantes de Bachillerato de la UNAM*. UNAM-Seminario de Investigación en Juventud.
- Elias, N. (1970). *Sociología fundamental*. Gedisa.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Península.
- Elias, N. (2011). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes H., Petrovsky, A. V, Rahnama, M., y Champion Ward, F. (1972). *Learning to be The world of education today and tomorrow*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>
- Febvre, L. (1941). La société féodale: une synthèse critique. *Annales d'histoire Sociale*, 3(3), 125–130. <https://doi.org/10.3406/ahess.1941.3055>
- Feregrino Basurto, M. A. (2018). *Trabajo no clásico en los trabajadores performáticos botargas y “estatuas humanas” de la calle de Madero de la Ciudad de México* (Estancia Posdoctoral 2017-2018).
- Foucault, M. (1970). *Arqueología del Saber*. Siglo XXI editores.
- Fragoso Ruíz, V. (2009). *La construcción de la formación docente a partir del discurso de los profesores formadores del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fuentes Mares, J. (1973). Prólogo. En *Estudios, Biblioteca del Estudiante Universitario*. UNAM.
- García Bonilla, E. (2015). El conflicto universitario de 1933 en la prensa mexicana. En *La fuente hemerográfica en la diacronía: variedad de enfoques*. UAM, Azcapotzalco. http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/4264/La_Fuente_hemerografica_en_la_diacronia_variedad_de_enfoques.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- García Salord, S. (2001). Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001103>
- García Salord, S. (2004). Aportes de Pierre Bourdieu en uso práctico. Las clases medias: lugares de indeterminación. *Acta Sociológica*, 40, 215–255.
- García Salord, S. (2010, 5 de junio). La razón de ser de las universidades públicas. *Educación. Suplemento de La Universidad Autónoma de La Ciudad de México*. <http://www.jornada.unam.mx/2010/06/05/razon.html>

REFERENCIAS GENERALES

- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gentili, P. (2009). Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América latina. *Debate* 7. www.iipe-buenosaires.org.ar
- Giddens, A. (1993). *Las consecuencias de la modernidad*. Alianza.
- Giddens, A. (2009). *Sociología*. Alianza editorial.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración* (2da ed.). Amorrortu.
- Giddens, A. (2012). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas* (3era ed.). Amorrortu.
- Giménez, G. (1997). *La Sociología de Pierre Bourdieu*. UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales.
- Goche, F. (2013, mayo). Colegios de Ciencias y Humanidades, desmantelados. *Contralínea*. <https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2013/05/30/colegios-de-ciencias-humanidades-desmantelados/>
- González Casanova, P. (1985). "...Creemos que la razón y el derecho deben y pueden ser la norma del gobierno universitario..." En *Siete discursos de toma de posesión* (pp. 33-43). UNAM-CESU. <http://www.ses.unam.mx/docencia/2006I/Lectura22.pdf>
- Guerra Ramírez, M. I. (1998). *Los jóvenes frente a la desigualdad en las oportunidades de educación media superior en el contexto de un bachillerato universitario y uno tecnológico*. Instituto Politécnico Nacional.
- Guerra Ramírez, M. I. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5, 243-272.
- Guerra Ramírez, M. I. (2007). ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. En *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 71-98). UNAM-Pomares.
- Guerra Ramírez, M. I., y Guerrero Salinas, M. E. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Guerrero Salinas, M. E. (1998). *Más allá de la formación propedéutica y terminal: el bachillerato visto por los jóvenes*. Instituto Politécnico Nacional.

- Guerrero Salinas, M. E. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 205–242. <http://sss.redalyc.org/articulo.oa?id=14001003>
- Guerrero Salinas, M. E. (2006). El punto de retorno: una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 483–507. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002908>
- Guerrero Salinas, M. E. (2008). *Los estudios de bachillerato: Un acercamiento a la perspectiva juvenil*. Instituto Politécnico Nacional.
- Guerrero Salinas, M. E. (2012). Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato. En *Jóvenes y bachillerato* (pp. 125–150). ANUIES.
- Guzmán, C. (1994). *Entre el deseo y la oportunidad: los estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Guzmán, C., y Saucedo, C. (2005). La Investigación sobre alumnos en México. Recuento de una década: 1992-2002. En *Sujetos, actores y procesos de formación* (pp. 641–832). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Guzmán, C., y Serrano Sánchez, O. V. (2007). ¿A quiénes atiende el bachillerato de la UNAM? Un análisis de los cambios en la composición social de los estudiantes de 1985 a 2003. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, xxxvii(3–4). <http://www.redalyc.org/html/270/27011410006/>
- Hernández Romo, M. (2018). Estrategias globales y para México de las grandes corporaciones automotrices: divergiendo las convergencias. En E. De la Garza Toledo y M. Hernández Romo (Eds.), *Configuraciones productivas y laborales en la tercera generación de la industria automotriz terminal en México* (pp. 11–56). UAM Iztapalapa-Miguel Ángel Porrúa. http://www2.izt.uam.mx/sotraem/Documentos/CP_final_Automotriz.pdf
- INEGI. (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED)*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf

REFERENCIAS GENERALES

- Jorrat, J. R. (2005). Aspectos descriptivos de la movilidad intergeneracional de clase en Argentina: 2003-2004. *Revista Lavboratorio*, 6(17-18), 5-10. http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/lavbo/textos/lavbo_17-18.pdf
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado*. Paidós.
- Larroyo, F. (1967). *Historia comparada de la educación en México*. Porrúa. <https://archive.org/details/historiacomparadoolarr>
- Latapí, P. (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. Nueva Imagen.
- Latapí, P. (2007). Hacia dónde va la educación. Conferencia presentada en *Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación*.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*. Aula XXI-Santillana.
- Lewkowicz, I. (2010a). ¿Existe el pensamiento infantil? En C. Corea e I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (pp. 125-132). Paidós.
- Lewkowicz, I. (2010b). Escuela y ciudadanía. En *Escuela y ciudadanía*, En C. Corea e I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destruidas familias perplejas* (pp. 19-40). Paidós.
- Loaeza, S. (1984). La educación nacional entre 1940 y 1970. En *Ideología educativa de la Revolución mexicana* (pp. 97-III). UAM Xochimilco.
- López Garcés, M. (2011). *Ser estudiante de secundaria. Un estudio de la dinámica cultural en la construcción de la vida escolar*. Palibrio.
- Loyo, E. (2008). *De la desmoralización a la concientización La escuela secundaria en México 1925-1940*. El Colegio de México. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/html/articulos/sec_7.htm
- Maldonado Rodríguez, E., y Herrera Avendaño, R. (2007). Experiencia en la evaluación del plan de estudios 1996 de la Escuela Nacional Preparatoria. En *Coloquio: Tendencias y Experiencias de Reforma del Bachillerato* (Serie Trav, pp. 151-158). UNAM-Consejo Académico de Bachillerato.
- Mancera Cardós, E. (2013). Características socioeconómicas, familiares y laborales de los estudiantes. En *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates. 2002-2011*. ANUIES-COMIE.

- Mardones, J. M. (2006). Sentido. En *Diccionario de la existencia: Asuntos relevantes de la vida humana* (pp. 530–536). Anthropos-UNAM/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Marsiske, R. (2006). La universidad de México: Historia y Desarrollo. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 8, 11–34. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900802>
- Marsiske, R. (2012). La Universidad Nacional de México: 1921-1929. En *Historia general de la Universidad Nacional siglo xx. De los antecedentes a la Ley Orgánica de 1945* (pp. 195–327). UNAM.
- Martínez Domínguez, R. J., y Estrada Silva, Y. K. (2013). Las reformas académicas en la gestión de Nabor Carrillo. En *Historia general de la Universidad Nacional siglo xx: Un nuevo modelo de Universidad, la UNAM entre 1945 y 1972* (pp. 275–304). UNAM.
- Mata Zúñiga, L. A., y Suárez Ibarra, J. J. (2016). Semejantes y diferentes. Selección social en el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Universidades*, 68(68), 9–22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37346303004>
- Mayorga Madrigal, C. (2011, marzo). 488, un acuerdo incumplido. *La Gaceta*, 7. http://ofmx.com.mx/images/noticias/gacetaudgmx_G650_O2_7.pdf
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience, and Earnings*. Columbia University Press.
- Moliner, M. (2007). *Diccionario del uso del español*. Gredos.
- Montarcé, I. (2014). *Trabajo y Acción Colectiva en la Maquila Informativa de los Call Centers*, Tesis de doctorado en Estudios Laborales Universidad Autónoma Metropolitana. <http://www2.izt.uam.mx/sotraem/NovedadesEditoriales/tesisinesfinal.pdf>
- Muñoz García, H. (1993). Los valores educativos en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 38, No. 15, 159–184. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/50677>
- Muñoz Izquierdo, C. (1980). *Educación, Estado Y Sociedad en México (1930-1976)*. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista34_SIAIES.pdf
- Muñoz Izquierdo, C. (1993). Tendencias observadas en las investigaciones y en las políticas relacionadas con el financiamiento de la educación técnica y vocacional en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23(1), 9–42.

REFERENCIAS GENERALES

- Palacios Abreu, R. (2007). Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de los alumnos a una escuela no deseada. En *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 127–148). UNAM-Pomares.
- Pantoja, D. (1983). *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato*. UNAM-CCH.
- Pérez Islas, J. A. (2008). Juventud: un concepto en disputa. En *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos* (pp. 9–33). UNAM-Porrúa.
- Pérez Islas, J. A., y Mata Zúñiga, L. A. (2018). La experiencia juvenil subjetiva de la EMS. Conferencia presentada en *La Educación Media Superior: Sentidos y desafíos*. Seminario de Investigación en Juventud/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Piaget, J. (1968). *El estructuralismo*. Proteo.
- PNUD. (2020). *Desarrollo Humano y COVID-19 en México. Desafíos para una recuperación sostenible*. <https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/poverty/desarrollo-humano-y-covid-19-en-mexico-.html>
- Pogliaghi, L. (2012). *Entre el control y la libertad: configuraciones de trabajo, identidad y acción colectiva de los taxistas de la Ciudad de México*. Tesis de doctorado en Estudios Laborales, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pogliaghi, L., Mata Zúñiga, L. A., y Pérez Islas, J. A. (2015). *La experiencia estudiantil: Situaciones y percepciones de los estudiantes de bachillerato de la UNAM*. UNAM/Seminario de Investigación en Juventud. <http://www.sij.unam.mx/images/publicaciones/publicacion1.pdf>
- Quijano, A. (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Sociedad y Política. <https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/quijano-anibal-modernidad-identidad-y-utopia-en-america-latina-1988.pdf>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–245). Clacso.
- Quintar, E. B. (2009). ¿Qué sujeto se quiere formar? En *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad* (pp. 29–32). Instituto Politécnico Nacional.

- Ramírez García, R. G. (2012). *Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. ANUIES.
- Ramírez López, C., y Domínguez Martínez, R. (2013). Entre la utopía y la realidad, el rectorado de Ignacio Chávez. En *Historia general de la Universidad Nacional Siglo xx: Un nuevo modelo de Universidad, la UNAM entre 1945 y 1972* (pp. 323–414). UNAM.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbre y lugares. En *Los jóvenes en México* (pp. 395–429). FCE–Conaculta.
- Restrepo, E. (2016). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. En *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envió editores.
- Ricardo, J. (2011, 9 de agosto). Acusan ‘burla’ de SEP. *Reforma*. http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/nota_reforma_09082011.pdf
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas. En *La escuela cotidiana* (pp. 13–57). Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Gómez, R. (2012, 27 de septiembre). *La obligatoriedad de la educación media superior en México*. Campus Milenio. <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1669>
- Rousseau, J. J. (2005). *Emilio, o de la educación*. Alianza.
- Ruíz Guadalajara, J. C. (2003). Representaciones colectivas, mentalidades e historial cultural: A propósito de Chartier y el mundo como representación. *Relaciones*, 24(93), 18–49. [http://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/093/pdf/originales/Relaciones 2.pdf](http://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/093/pdf/originales/Relaciones%202.pdf)
- Sánchez Vázquez, R. (2002). Síntesis sobre la Real y Pontificia Universidad de México. *Anuario Mexicano de Historia Del Derecho*, 1(14), 265–342. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/anuario-mexicano-historia-der/article/view/29639/26762>
- Sandoval García, C. (2009). Género y religión: sospechas y aportes para la reflexión. En *Género y religión: sospechas y aportes para la reflexión* (pp. 177–191). Sebila. <http://investiga.uned.ac.cr/cicde/images/contacto.pdf>
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables: Juventud, desigualdad y exclusión en México*. CIESAS.

REFERENCIAS GENERALES

- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso-México, CIESAS.
- Saucedo, C. (2013). Múltiples sentidos sobre la escuela en estudiantes de primaria, secundaria y nivel medio superior. En *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011* (pp. 131-155). ANUIES-COMIE.
- Saucedo, C. L. (2006). Estudiantes de Secundaria: Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 403-429. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n29/pdf/rmiev11n29scBo2no3es.pdf>
- Schütz, A. (1976). *Fenomenología del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.
- SEP-SEMS. (2019). *Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior*. https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/lineas_poli_publi.pdf
- SEP. (1982). *Congreso Nacional del Bachillerato*.
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.
- SEP. (2008). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior. Resumen Ejecutivo*. http://www.semsver.gob.mx/Reforma_EMS/Resumen_Ejecutivo_Reforma_Integral_SNB_enero_2008.pdf
- SEP. (2012). *Formación ciudadana, Plan de Estudios en EMS, 2012*. https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepree/formacion_ciudadana_lepree.pdf
- SEP. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (2da ed.).
- Simmel, G. (2002). *Cuestiones Fundamentales de Sociología*. Gedisa. <https://es.scribd.com/doc/30520966/Cuestiones-Fundamentales-de-Sociologia-G-Simmel>
- Solana, F., Cardiel Reyes, R., y Bolaños Martínez, R. (2001). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. FCE.
- Solís, P. (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En *Caminos Desiguales* (pp. 71-106). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación/ El Colegio de México.

- Solís, P., Rodríguez Rocha, E., y Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. El caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1103–1136. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Suárez Zozaya, M. H. (2005). *Jóvenes mexicanos en la “feria” del mercado de trabajo. Conveniencia e Inconveniencias de tener educación superior.* UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Suárez Zozaya, M. H. (2008). La disputa por la representación contemporánea de los universitarios en México; ... o de cómo y para qué forma la universidad pública a los jóvenes. En *Jóvenes Universitarios en Latinoamérica, hoy.* UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Suárez Zozaya, M. H. (2010). Desafíos de una relación en crisis. Educación y jóvenes mexicanos. En *Los jóvenes en México* (pp. 90–123). Fondo de Cultura Económica/ Conaculta.
- Suárez Zozaya, M. H. (2012). *Encuesta de estudiantes de la UNAM, ENEUNAM 2011.* UNAM.
- Suárez Zozaya, M. H. (2017). Juventud de los estudiantes universitarios. *Revista de La Educación Superior*, XLVI(4). <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.12.001>
- Taguenca, J. A. (2009). El concepto de juventud. *Revista Mexicana de Sociología*, 71, 159–190.
- Tanck, D. (2012). La ciudad durante tres regímenes: 1768-1838. En *Historia de la educación en la Ciudad de México* (pp. 117–151). Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal-El Colegio de México.
- Taylor, C. (2006). *Las fuentes del yo.* Paidós.
- Tenti, E. (2005). Crisis de la enseñanza media Transformar el mundo... de la escuela. *Encrucijadas*, 32. <http://repositorioubu.sisbi.uba.ar>
- Tenti, E. (2011). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación.* Manantial.
- Thomas, W. I. (2005). *La definición de la situación.* <https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/viewFile/CIYC0505110027A/7291>

REFERENCIAS GENERALES

- Thompson, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Crítica.
- Tiramonti, G. (2006). Procesos de individualización en jóvenes escolarizados. Secotes medios y altos en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 367–380.
- Trueba, C. (2011). *Respuesta de Carmen Trueba a La Jornada*. Observatorio Filosófico de México. http://www.ofmx.com.mx/comunicados/nacionales_2011.html#Respuestas_de_Carmen_Trueba_a_La_Jornada
- UNAM. (1971, febrero). Se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades. En *Gaceta UNAM*, Tercera época(2). <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>
- UNAM. (1997). *Plan de Estudios 1996*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNAM. (2001). *Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM*, Documento de trabajo. <http://www.cab.unam.mx/Documentos/NCFBa/presentacion/presentacion.pdf>
- UNAM. (2008). *Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior. Una propuesta de la UNAM para su bachillerato*. http://www.cab.unam.mx/nucleo_con/con_fun_2008/completa.pdf
- UNAM. (2016a). *Compendio de Legislación Universitaria*. <http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/cmp/leguniv/rectores/r33.pdf>
- UNAM. (2016b). *Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. UNAM-CCH. <http://www.cch.unam.mx/historia>
- UNAM. (2016c). *Portal UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/unam-en-el-tiempo/cronologia-historica-de-la-unam/1930>
- UNAM. (2016d, abril). La vida fructífera del CCH en 45 años de historia. *Gaceta UNAM*, 4–5.
- UNAM. (2020). *¿Cómo ingreso a la UNAM? 2020-2021*. Dirección General de Administración Escolar de La UNAM. http://escolar1.unam.mx/pdfs/mitos_ingreso.pdf
- UNAM. (2021, 10 de febrero). *Portal de Estadísticas Universitarias*. Demanda e Ingreso Al Bachillerato. http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php
- Unikel, L. (1971). *La dinámica del crecimiento de la ciudad de México*. Bancomext. <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/751/7/RCE7.pdf>

- Urteaga, E. (2013). El pensamiento de Norbert Elias: Proceso de civilización y configuración social. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 16, 15–31. <https://www.redalyc.org/pdf/3221/322128810001.pdf>
- Urteaga, M. (2010). Género, clase y étnia. Los modos de ser joven. En *Los jóvenes en México* (pp. 15–51). Fondo de Cultura Económica-Conaculta.
- Valadés, D. (1997). La Universidad Nacional Autónoma de México. En *Panorama del derecho mexicano. Derecho de la educación* (pp. 59–79). UNAM-McGraw-Hill.
- Van Velsen, J. (2007, 1 de agosto). *El método del Caso-Ampliado y el Análisis Situacional*. Bricolage. <https://revistabricolage.wordpress.com/2007/08/01/el-metodo-del-caso-ampliado-y-el-analisis-situacional/>
- Velázquez Albo, M. de L. (2004). Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario. *Perfiles Educativos*, 26(104), 79–92. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000300005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Velázquez Reyes, L. M. (2007). Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela. En *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 44–68). UNAM-CRIM/Pomares.
- Villa Lever, L. (1992). El bachillerato: En busca de la identidad perdida. Entrevista con María de Ibarrola. *Encrucijada*, 1, 42–51.
- Villa Lever, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*, 64(14), 33–45.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto.
- Weber, M. (2012). *Economía y sociedad: esbozo de la sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica.
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, 32(1995–7785), 83–94. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041704011>
- Weiss, E. (2012a). *Jóvenes y bachillerato*. ANUIES.
- Weiss, E. (2012b). Los estudiantes como jóvenes: El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*.

REFERENCIAS GENERALES

- Zemelman, H. (2004). Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social. En *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico* (pp. 21–33). Siglo XXI editores/UNAM-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Zemelman, H. (2009). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México. Instituto Politécnico Nacional.
- Zemelman, H. (2012). *Horizontes de la razón, vol. I. Dialéctica y apropiación del presente* (3era ed.). Anthropos.
- Zemelman, H., y Martínez, A. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Oxfam/ Instituto de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (1985). El proyecto educativo del CCH y los maestros. En *Los universitarios: la élite y la masa* (pp. 79–90). UNAM-CESU.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2008). *El bachillerato mexicano un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

LEYES, ACUERDOS Y DECRETOS CONSULTADOS

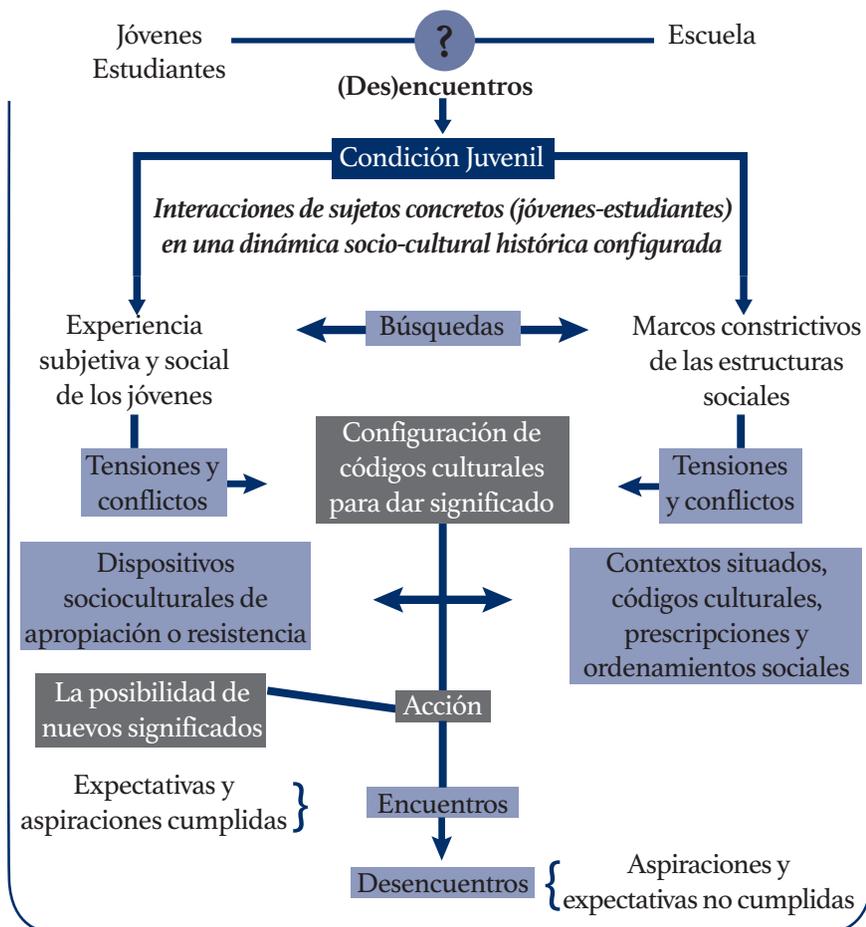
- Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal. Secretaría de Educación Pública, (1867). https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-obb4884af388/ley_02121867.pdf.
- ACUERDO No. 71 por el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de Bachillerato, (1982). <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/d3c9731a-2b58-4778-a9c9-ec1a7021eb34/a71.pdf>.
- ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Secretaría de Educación Pública. (2008). <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49doai108a/a442.pdf>.
- ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. (2008). http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf.

- ACUERDO número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, (2009). http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5095415&fecha=23/06/2009.
- DOF. (2012). DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 30., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (2012). http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012
- DOF. (2013). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. (2013). http://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=253901&pagina=2&seccion=2.

Anexo metodológico



Esquema I. Planteamiento del problema visto desde la perspectiva configuracionista²⁴

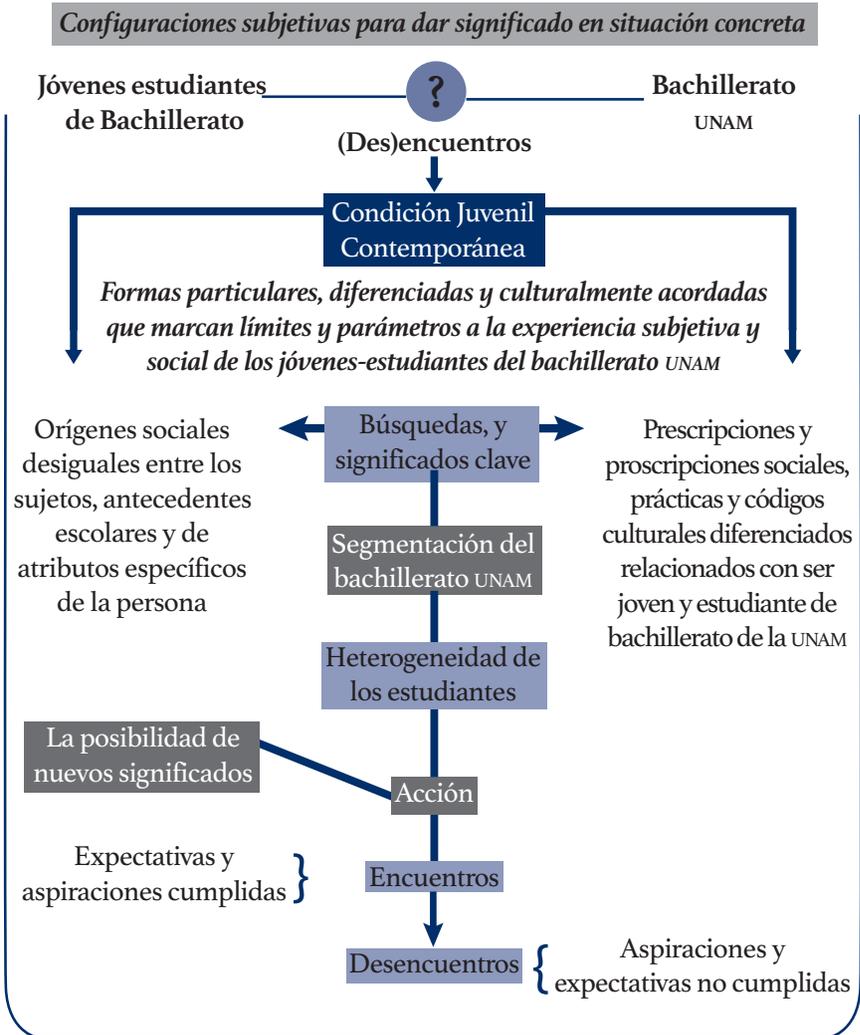


Metodología Configuracionista

Sujetos concretos, contextos situados y red de relaciones en movimiento

²⁴ Agradezco en particular a María Herlinda Suárez Zozaya por la elaboración final de los Esquemas I y 2 en este libro; los cuales consiguen sintetizar el abordaje metodológico general aquí propuesto.

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



RELACIONES ENTRE CAMPOS, CONCEPTOS ORDENADORES, DIMENSIONES E INDICADORES

Campo	Conceptos	Dimensiones	
Escuela	Fragmentación social (estar o no en la escuela)	Control y libertad en la relación jóvenes-estudiantes y bachillerato	
	Segmentación de la oferta educativa de EMS en la ZMVM	Usos y apropiaciones de espacios y tiempo en contextos escolares diferenciados	
	La condición juvenil	Sentidos del bachillerato para los jóvenes-estudiantes	
	Aspiraciones	Relaciones entre actores escolares	
	Reglamento del bachillerato	Formas de diversión, recreación, ocio y su relación con el bachillerato	
	Significados de la escuela para los jóvenes-estudiantes	Prestigio institucional	
	La experiencia escolar	Regulaciones formales e informales en el bachillerato	
	Espacios escolares diferenciados	Discursos y prácticas institucionales (CCH y ENP)	
			Formas de consenso, resistencia y negociación en la relación jóvenes y bachillerato
			Construcción de identidades, estilos y culturas escolares

Indicadores

- Perfiles de las poblaciones escolares del bachillerato de la UNAM
- El bachillerato como un espacio de tránsito a los estudios universitarios
- Asistir a clase o saltársela
- Hacer o no tareas
- Ser estudiante de tiempo completo o combinar la escuela con el trabajo
- Regulaciones escolares divididas por subsistema, plantel y turno
- Relaciones entre actores escolares
- Cultura y prácticas escolares
- Construcciones simbólicas sobre los subsistemas, planteles, turnos e intermediaciones
- Procesos de adaptación al bachillerato en comparación con la secundaria
- Elección de área y carrera
- Estudiar en un plantel deseado y en uno no deseado (proceso de asignación derivado del examen de la Comipems)
- Conocimientos y aspiraciones construidas de la experiencia escolar
- Regulaciones y procedimientos respecto del ingreso, la asistencia, el uso de las instalaciones y servicios escolares, la reprobación de materias, el pase reglamentado, asambleas, paros y tomas, consumo de cigarros, drogas y alcohol
- Formas y mecanismos para aprobar las materias (finales, extraordinarios, recursamientos, sabatinos, cursos remediales PAE, regularizaciones)
- Estar en la escuela y en sus intermediaciones (salones de clase, bancas, canchas, pastos, explanadas, parques, plazas, billares, trajineras, pulquerías, cantinas)
- Concepciones del bachillerato para los jóvenes-estudiantes (ir a la universidad, ser alguien en la vida; un lugar para hacer amigos y pasarla bien; estudiar para ganar dinero; estudiar por gusto o por obligación; para conseguir un mejor trabajo; para cumplir con el deseo de los padres; aspiraciones de cambio o de continuidad en la tradición familiar; seguir estudiando para no trabajar)
- Percepciones sobre los actores escolares
- Percepciones de los actores escolares sobre los estudiantes
- Estudiar en la UNAM prestigio/obligación/orgullo y pertenencia
- Diferencias por subsistema, plantel, año y turno
- Ubicación espacial de los planteles
- Orden y vigilancia al interior de los planteles

RELACIONES ENTRE CAMPOS, CONCEPTOS ORDENADORES, DIMENSIONES E INDICADORES

Campo	Conceptos	Dimensiones
Juventud		Asistir a la escuela: transmisiones y legados culturales para los jóvenes
		Amistades y afectos en el bachillerato
	La condición juvenil	Construcción social de las aspiraciones para los jóvenes-estudiantes
	La vida juvenil en la escuela	Sentidos del bachillerato
	Significados atribuidos a la escuela	Sentido de ser un joven que estudia el bachillerato
	Significados atribuidos al presente y futuro sobre ser joven y estudiar el bachillerato	Conflictos y tensiones en la relación entre jóvenes y adultos en el bachillerato
	Heterogeneidad	El bachillerato como un espacio de tránsito a la vida adulta
	Identidades, identificaciones y estilos culturales	Concepciones sobre presente y futuro para los jóvenes en el bachillerato
	Diferencias intergeneracionales e intrageneracionales	Usos y apropiaciones de espacios escolares
		Aproximaciones y definiciones de las identidades juveniles

Indicadores

- Códigos asociados con la relación jóvenes y escuela
- Códigos asociados con las amistades y los afectos en el bachillerato
- Conflictos y tensiones en la relación jóvenes y escuela
- El mandato: los jóvenes deben asistir a la escuela como preparación para la vida adulta y para la formación ciudadana
- Concepciones sobre ser un joven que estudia el bachillerato en la UNAM
- Concepciones sobre ser joven por parte de los jóvenes que asisten al bachillerato
- Concepciones sobre la vida social desde la mirada de los jóvenes-estudiantes de la UNAM
- Primeras veces y experiencias significativas en la vida de los jóvenes
- Apropiación del espacio escolar como territorio de la vida juvenil
- Gustos y aficiones fuera de la escuela
- ¿Cuándo y por qué trabajar? Relación jóvenes y trabajo en el bachillerato
- Conformidad/disgusto con las regulaciones escolares
- Satisfacción/insatisfacción con la escuela y con las relaciones escolares
- Aspiraciones generacionales
- Privilegios de ser un/a joven que estudia
- La presión de terminar el bachillerato y continuar estudiando
- Ser una joven en el bachillerato y participar políticamente
- Formación y participación política en el bachillerato de la UNAM
- Asistir a fiestas, reunirse con los amigos de la prepa/CCH
- Formas de recreación y entretenimiento juveniles en la prepa/CCH
- Derechos y obligaciones de los jóvenes en el bachillerato
- Toma de decisiones importantes en un momento de coyuntura
- Vivir el presente y, al mismo tiempo, prepararse para el futuro
- Experimentar y ensayar diversas identidades. Usos, expresiones, estilos y formas culturales particulares
- Nuevas necesidades materiales y simbólicas (trabajo, reconocimiento, formas de inclusión)
- Amigos(as) y novios(as) en el bachillerato
- Diversas formas de amistades y de afectos entre jóvenes-estudiantes
- Relaciones entre jóvenes y adultos en el bachillerato
- Actividades fuera de la escuela (no escolares)
- Heterogeneidad y diversidad en la relación jóvenes y escuela

RELACIONES ENTRE CAMPOS, CONCEPTOS ORDENADORES, DIMENSIONES E INDICADORES

Campo	Conceptos	Dimensiones
Estudiante	La condición de estudiante	Ser estudiante de bachillerato de la UNAM (ENP/CCH)
	Composición social de los estudiantes	Sentido de ser estudiante
	Significados atribuidos a ser estudiante	Aprender y obtener conocimientos en la escuela
	Significados atribuidos a los estudios de bachillerato	Conflictos y tensiones entre estudiantes y actores escolares en el bachillerato
	Construcción social de las aspiraciones académicas	Modos de ser estudiante en el bachillerato
		Trayectorias escolares
		Estudiar y trabajar
		Estrategias escolares en el bachillerato
		Usos y apropiaciones de espacios escolares
		Uso y organización del tiempo para la realización de actividades escolares

Indicadores

- Perfiles de los estudiantes del bachillerato de la UNAM
- Convertirse en estudiante universitario
- Diferencias en la composición social de los estudiantes por subsistema, plantel, año y turno
- Concepciones sobre ser estudiante por parte de los y las jóvenes
- Ser estudiante de tiempo completo
- Ser un estudiante que trabaja o un trabajador que estudia
- Ser un repetidor (superar los tres años para cursar el bachillerato y tener más edad que los compañeros)
- Asistir a clase o saltársela
- Hacer o no tareas
- Conformidad/disgusto con las regulaciones escolares
- Satisfacción/insatisfacción con la escuela, los estudios y las relaciones escolares
- Las instalaciones de los planteles (infraestructura y espacio)
- Aspiraciones educativas
- Ser un estudiante aplicado/sobresaliente
- Deber materias (ser un estudiante irregular)
- Cargas escolares diferentes (“ser matado” o “llevársela relajado”)
- La presión de terminar el bachillerato y continuar con los estudios universitarios
- Diferencias entre ser estudiante de secundaria y ser estudiante de bachillerato
- Salir del bachillerato en tres años
- El pase reglamentado
- Percepciones de los estudiantes sobre los actores escolares
- Percepciones de los estudiantes sobre los subsistemas, planteles, turnos e inmediateces
- Percepciones de los estudiantes sobre el bachillerato, por año escolar
- Percepciones sobre las materias y los conocimientos en la escuela
- Percepciones sobre sí mismos como estudiantes
- Percepciones de los estudiantes sobre las diferencias entre áreas de estudio
- Formación de grupos, identificaciones y estilos en el bachillerato (ñoños, activistas, porros, populares, deportistas, marihuanos, etcétera)
- Prepa Sí (Programa de becas a estudiantes de bachillerato en la Ciudad de México)
- Logro escolar. Problemas y dificultades de aprendizaje
- Reprobación de materias y recursamientos desde la perspectiva de los estudiantes

(DES)ENCUENTROS ENTRE JÓVENES Y ESCUELA

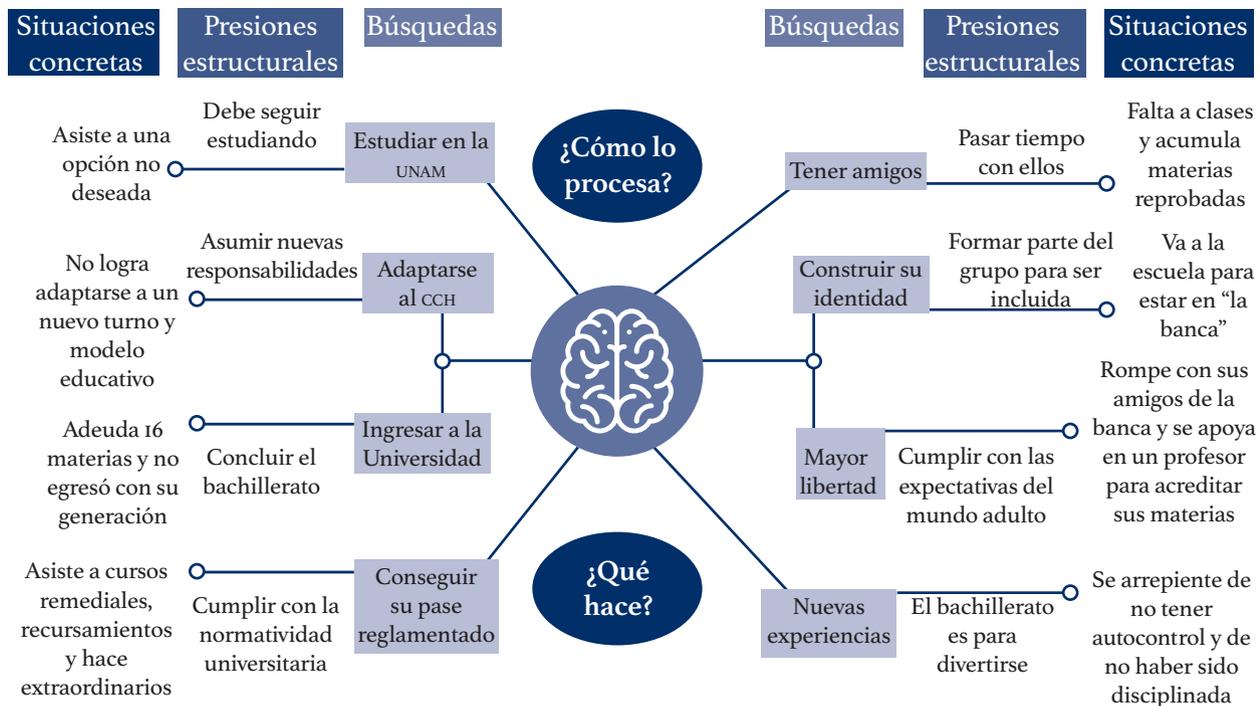
RELACIONES ENTRE CAMPOS, CONCEPTOS ORDENADORES, DIMENSIONES E INDICADORES

Campo	Conceptos	Dimensiones
Familia	La condición juvenil	Condiciones socioeconómicas y culturales en la familia de origen
	Significados de la escuela para la familia	Sentido de la escuela para la familia
	Construcción social de las aspiraciones familiares sobre los jóvenes-estudiantes	Condiciones de estudio en el hogar Conflictos y tensiones familiares y su relación con la escuela
	Economía de los afectos en el hogar	Aspiraciones familiares respecto de los estudios de los hijos(as)
	Relaciones entre escuela y familia	Percepciones sobre la escuela por parte de la familia (subsistema, plantel y turno). Experiencias y construcciones de sentido al interior de la familia
	Estrategias familiares de supervivencia	Estudiar y trabajar

Indicadores

- Escolaridad de los padres
- Ingreso familiar
- Condición de actividad de los padres
- Seguir con la tradición de los estudios universitarios en la familia
- Ser el primero en la familia en llegar a la universidad
- Tener un hijo(a) estudiando en la UNAM
- Percepciones familiares sobre los hijos(as) estudiando en una ENP o en un CCH
- Percepciones sobre los planteles
- Aspiraciones educativo-laborales construidas desde la familia para los hijos(as)
- Percepciones, conflictos y tensiones derivadas de la elección de carrera de los hijos(as)
- Problemas familiares y su relación con la escuela
- Relaciones entre jóvenes-estudiantes y familia
- Diferencias escolares entre hermanos
- Integrantes del grupo familia
- Espacio adecuado y disponibilidad de diferentes recursos para estudiar en casa
- Invertir en los estudios como una estrategia familiar para mejorar el futuro de los hijos(as)
- Combinar estudios y trabajo para apoyar a la familia
- Traslados del hogar a la escuela y de la escuela al hogar
- Pensar en la escuela como un lugar para no estar en casa
- La escuela como un espacio de acceso al conocimiento y la cultura que se desconoce en el hogar

Esquema 3: El bachillerato como medio para llegar a la universidad y ser alguien en la vida



(DES)ENCUENTROS ENTRE JÓVENES Y ESCUELA

La escuela como territorio de la vida juvenil

- Un lugar de encuentro para estar con los amigos/as
- Un momento para tener nuevas experiencias

Ejemplo de una Configuración Subjetiva. Laura, 19 años CCH AZCAPOTZALCO

ANEXO METODOLÓGICO

Significados clave
<ul style="list-style-type: none">• El bachillerato como medio para llegar a la Universidad
<ul style="list-style-type: none">• La escuela como medio “<i>para ser alguien en la vida</i>”
<ul style="list-style-type: none">• El bachillerato como espacio para la adquisición de mayor autonomía y nuevas responsabilidades
<ul style="list-style-type: none">• La escuela como espacio para la vida juvenil<ul style="list-style-type: none">a) El espacio escolar como territorio de la vida juvenilb) <i>Aquí todos somos iguales, pero unos somos más iguales que otros.</i> La escuela como espacio de diferenciaciónc) La escuela como espacio de acogida
<p>El bachillerato como espacio de formación</p> <ul style="list-style-type: none">• a) La formación escolar en la UNAMb) El gusto por estudiarc) La relación con los profesoresd) Contar con una cultura general
<ul style="list-style-type: none">• El bachillerato como espacio de inclusión que reconoce la diversidad
<ul style="list-style-type: none">• El bachillerato como espacio de encuentro para la formación y participación política

RESEÑA DEL TRABAJO DE CAMPO

Encuesta a Estudiantes de Bachillerato de la UNAM 2014

El diseño de la encuesta lo llevamos a cabo investigadores del SIJ de agosto a noviembre de 2013 y, en abril de 2014, se aplicó la Encuesta a Estudiantes de Bachillerato de la UNAM (EEBUNAM-2014). En paralelo, se llevaron a cabo las primeras observaciones exploratorias en los planteles y sus inmediaciones en marzo 2014.

Los objetivos de la EEBUNAM-2014 fueron los siguientes:

- Conocer las prácticas, percepciones y relaciones sociales de los sujetos a partir de su doble condición de estudiantes y de jóvenes.
- Recabar información sobre los intereses, expectativas y problemáticas de los estudiantes y su relación con la experiencia escolar.
- Identificar las percepciones de los estudiantes sobre el bachillerato de la UNAM (infraestructura, programas de estudio, procesos de enseñanza-aprendizaje, profesores, directivos y lugar que ocupa la institución en su vida y en la sociedad).

Las características de la EEBUNAM-2014 se describen en el siguiente cuadro:

Cuadro I. Características de la EEBUNAM-2014	
Características del instrumento	Cuestionario de 146 preguntas (142 de respuesta cerrada y 4 de respuesta abierta).
Método de recogida de información	Entrevista cara a cara con estudiantes seleccionados aleatoriamente de los 9 planteles de la ENP y los 5 del CCH, de ambos turnos y ambos sexos.
Tamaño de la muestra	5,806 casos
Selección	<ul style="list-style-type: none">• Por sistema, plantel y semestre/año proporcional al tamaño de la población de cada plantel.• El muestreo fue estratificado en una primera etapa por plantel y, en una segunda, por semestre/año, con selección aleatoria sistemática de estudiantes.• Los ponderadores fueron calculados por semestre/año, plantel y subsistema.
Error de estimación	95% de confiabilidad.

La estructura del cuestionario contempló 13 bloques temáticos:

Cuadro 2. Módulos de la encuesta

I. Identificación del alumno (6 preguntas)
II. Procedencia (10 preguntas)
III. Experiencia escolar (18 preguntas)
IV. Ambiente, instalaciones y servicios escolares (12 preguntas)
V. Valoración de la institución y la educación (13 preguntas)
VI. UNAM (9 preguntas)
VII. Trabajo (15 preguntas)
VIII. Valoración personal y problemáticas sociales (5 preguntas)
IX. Participación política, religiosa y social (3 preguntas)
X. Familia y hogar (17 preguntas)
XI. Relaciones amicales y de pareja (10 preguntas)
XII. Tiempo libre y consumo (14 preguntas)
XIII. Socioeconómico (14 preguntas)

La EEBUNAM-2014 fue aplicada por un encuestador de manera individual a estudiantes de los 14 planteles, de ambos turnos y sexos, correspondientes al ciclo lectivo 2013-2014. El acercamiento se realizó por intercepción en las instalaciones del plantel, pero no dentro de los salones de clase. En general, los encuestadores se presentaban con los estudiantes y les pedían su participación voluntaria y anónima. La aplicación fue de entre 30 y 40 minutos. Los encuestadores contaban con un cuestionario completo y otro con las mismas preguntas, pero sin la mayor parte de las opciones de respuesta; éste último era el que se entregaba al estudiante. El propósito de dicho procedimiento era fomentar la respuesta espontánea.

Se procuró que los encuestadores fueran jóvenes, de edad y características similares a los encuestados, o mujeres de mediana edad, para generar mayor confianza. Tanto la aplicación del cuestionario, captura, validación, codificación y procesamiento de la información fue realizada por Covarrubias y Asociados, A.C., entre abril y junio de 2014. El diseño del instrumento y el análisis de la información quedó a cargo del equipo del Seminario de Investigación en Juventud de la UNAM.

REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS

A lo largo del trabajo de campo se llevaron cabo un total de 77 entrevistas (57 individuales y seis colectivas a estudiantes de los 14 planteles de bachillerato de la UNAM; seis a profesores; cuatro a directivos; y cuatro a padres de familia).

En una primera etapa, de marzo a mayo de 2014, se recolectaron entrevistas exploratorias a estudiantes en los diversos planteles. De agosto de 2014 a marzo de 2015, se realizaron entrevistas a profundidad a los estudiantes, la mayoría de las cuales fueron al interior de los planteles y, en un número menor de ocasiones, en algún café, parque o restaurante cercano a sus planteles. También entrevisté a algunos profesores, directivos y padres de familia, luego de considerar relevante el conocer otros puntos de vista sobre la relación de los jóvenes-estudiantes y la escuela.

La última etapa de recolección de entrevistas la hice entre agosto y octubre de 2016. Esto, a fin de profundizar en algunos aspectos que en el proceso de la investigación resultaron importantes. Sobre todo, en torno a ciertos significados y códigos culturales detectados en entrevistas. La transcripción final y codificación de las entrevistas consideró la segunda y tercera etapa (77 entrevistas analizadas).

Las entrevistas fueron cara a cara. Las realicé con la mayor horizontalidad posible para propiciar un diálogo efectivo, a través de encuentros conversacionales en las explanadas centrales; al término de alguna clase; después de un juego de fútbol o actividad artística o extracurricular como un concierto o la presentación de una obra de teatro; y en cafeterías, restaurantes, billares y parques próximos a los planteles.

La información, producto de las entrevistas, fue organizada en los siguientes ejes temáticos: 1) Los estudios de bachillerato; 2) Experiencias en el bachillerato y actores escolares; 3) Los estudios superiores; 4) Familia; 5) Relaciones de amistad; 6) Relaciones de noviazgo o de pareja; 7) Trabajo; 8) Esparcimiento y escuela; 9) La doble condición de ser joven y estudiante; 10) Aspiraciones de los jóvenes. Los ejes se corresponden con las preguntas dispuestas en el *Guion de entrevista a estudiantes*.

Procuré que las entrevistas recuperaran información tanto del turno matutino como del vespertino, así como de los tres años —o más— en los que se cursa este nivel. Además, tuve cuidado de que ambos sexos estuvieran representados de forma equitativa. Algunos entrevistados contaban con *extra-edad*, esto es, una edad superior al rango etario concebido institucionalmente para cursar el bachillerato (entre los 15 y 17 años). En ocasiones, dijeron combinar el trabajo con el estudio, o bien, participar en actividades laborales de manera ocasional. La suma de estos elementos permitió la construcción de un universo de estudio extenso y variado, capaz de expresar las heterogeneidades de los sujetos.

En los siguientes cuadros se precisa sobre las entrevistas realizadas. A fin de cumplir con la confidencialidad de la información recibida, los nombres de pila son ficticios. Este fue el criterio de privacidad utilizado para mantener el anonimato de los entrevistados.

(DES)ENCUENTROS ENTRE JÓVENES Y ESCUELA

Cuadro 3. Entrevistas a los jóvenes-estudiantes (individuales)

No.	Nombre	Plantel	Año/Sem.	Turno	Sexo	Edad	Condición de actividad ²⁵	Situación escolar ²⁶
1	Daniel	ENP 1	1 ^{er} año	Vespertino	M	15	Estudiante T/C	Adeuda
2	Gary	ENP 1	1 ^{er} año	Vespertino	M	15	Estudiante T/C	Regular
3	Quetzali	ENP 1	3 ^{er} año	Matutino	F	17	Estudiante T/E	Regular
4	Sara	ENP 1	2 ^{do} año	Matutino	F	16	Estudiante T/C	Regular
5	Carlos	ENP 2	3er año	Matutino	M	17	Estudiante T/C	Regular
6	Omar	ENP 2	4to año	Vespertino	M	19	Estudiante T/E	Irregular
7	Diana	ENP 2	1er año	Matutino	F	15	Estudiante T/C	Regular
8	Xavier	ENP 3	4to año	Vespertino	M	18	Estudiante T/C	Adeuda
9	Arturo	ENP 3	3er año	Matutino	M	18	Estudiante T/C	Regular
10	Eduardo	ENP 3	3er año	Vespertino	M	18	Estudiante T/C	Regular
11	Rocío	ENP 3	3er año	Vespertino	F	16	Estudiante T/E	Regular
12	Sofía	ENP 3	2do año	Vespertino	F	17	Estudiante T/C	Regular
13	Paola	ENP 4	1er año	Matutino	F	15	Estudiante T/C	Regular
14	David	ENP 4	3er año	Matutino	M	19	Estudiante T/E	Irregular
15	Daniela	ENP 4	4to año	Vespertino	F	20	Estudiante T/E	Irregular
16	Priscila	ENP 4	3er año	Matutino	F	17	Estudiante T/C	Regular
17	Janeth	ENP 5	2do año	Vespertino	F	18	Estudiante T/C	Adeuda
18	José	ENP 5	1er año	Vespertino	M	17	Estudiante T/C	Adeuda
19	Juan Carlos	ENP 5	2do año	Vespertino	M	17	Estudiante T/C	Regular
20	Karla	ENP 5	3er año	Matutino	F	17	Estudiante T/C	Regular
21	Érica	ENP 6	3er año	Vespertino	F	17	Estudiante T/C	Regular
22	Ana	ENP 6	3er año	Matutino	F	17	Estudiante T/C	Regular
23	Clara	ENP 6	1er año	Matutino	F	15	Estudiante T/C	Regular
24	Ernesto	ENP 6	2do año	Vespertino	M	17	Estudiante T/C	Adeuda
25	Lisseth	ENP 7	3er año	Matutino	F	18	Estudiante T/C	Regular
26	Jaime	ENP 7	1er año	Vespertino	M	15	Estudiante T/C	Regular
27	Carmen	ENP 7	3er año	Vespertino	F	19	Estudiante/Trabajador	Adeuda
28	Roy	ENP 7	4to año	Vespertino	M	18	Estudiante/Trabajador	Adeuda
29	Armando	ENP 8	4to año	Vespertino	M	21	Estudiante T/C	Adeuda
30	Jazmín	ENP 8	1er año	Matutino	F	15	Estudiante T/C	Regular

²⁵ Para la condición de actividad de los sujetos distingo estudiantes de tiempo completo (**Estudiante T/C**), estudiantes con trabajo eventual (**Estudiante T/E**) y estudiantes que trabajan (**Estudiante/trabajador**). No se distingue a los jóvenes que trabajan en vacaciones dada la gran cantidad que así lo realiza.

²⁶ En lo que respecta a la "situación escolar", aquí se define como **Regular** a los que no han interrumpido sus trayectorias escolares en el bachillerato y no adeudan materias; **Irregular**, a los que sí la han interrumpido y adeudan; y **Adeuda**, en el caso de que acumulen materias reprobadas, pero no hayan interrumpido.

ANEXO METODOLÓGICO

No.	Nombre	Plantel	Año/Sem.	Turno	Sexo	Edad	Condición de actividad	Situación escolar
31	Jorge	ENP 8	2do año	Matutino	M	16	Estudiante T/E	Regular
32	Mónica	ENP 9	1er año	Vespertino	F	15	Estudiante T/C	Regular
33	Sandra	ENP 9	3er año	Vespertino	F	18	Estudiante T/E	Adeuda
34	Rodrigo	ENP 9	3er año	Matutino	M	18	Estudiante T/C	Regular
35	Laura	CCH	4to año	Vespertino	F	19	Estudiante T/C	Adeuda
AZCAPOTZALCO								
36	Tomás	CCH	1er año	Matutino	M	15	Estudiante T/C	Regular
AZCAPOTZALCO								
37	Karen	CCH	2do año	Matutino	F	17	Estudiante T/C	Adeuda
AZCAPOTZALCO								
38	Gustavo	CCH	3er año	Vespertino	M	19	Estudiante T/E	Adeuda
AZCAPOTZALCO								
39	Enrique	CCH	2do año	Vespertino	M	16	Estudiante T/C	Regular
NAUCALPAN								
40	Israel	CCH	1er año	Matutino	M	/	Estudiante T/C	Regular
NAUCALPAN								
41	Maritza	CCH	3er año	Vespertino	F	17	Estudiante T/C	Regular
NAUCALPAN								
42	Claudia	CCH	3er año	Matutino	F	18	Estudiante T/E	Adeuda
NAUCALPAN								
43	Darío	CCH	3er año	Vespertino	M	18	Estudiante/Trabajador	Adeuda
NAUCALPAN								
44	Evelyn	CCH	3er año	Matutino	F	18	Estudiante T/C	Irregular
NAUCALPAN								
45	Alfredo	CCH	4to año	Vespertino	M	21	Estudiante/Trabajador	Irregular
VALLEJO								
46	Angélica	CCH	4to año	Vespertino	F	19	Estudiante T/E	Irregular
VALLEJO								
47	Alondra	CCH	3er año	Vespertino	F	17	Estudiante T/C	Regular
VALLEJO								
48	Gaby	CCH	1er año	Matutino	F	15	Estudiante T/C	Regular
VALLEJO								
49	Jacobo	CCH	1er año	Matutino	M	15	Estudiante T/C	Regular
ORIENTE								
50	Leonel	CCH	2do año	Matutino	M	17	Estudiante T/C	Adeuda
ORIENTE								
51	Leila	CCH	1er año	Matutino	F	16	Estudiante T/C	Regular
ORIENTE								
52	Olivia	CCH	2do año	Matutino	F	16	Estudiante T/C	Adeuda
ORIENTE								
53	Miguel	CCH	2do año	Vespertino	M	17	Estudiante T/C	Adeuda
ORIENTE								

(DES)ENCUENTROS ENTRE JÓVENES Y ESCUELA

No.	Nombre	Plantel	Año/Sem.	Turno	Sexo	Edad	Condición de actividad	Situación escolar
54	Ariadna	CCH ORIENTE	1er año	Vespertino	F	16	Estudiante T/E	Regular
55	Aldo	CCH SUR	1er año	Vespertino	M	15	Estudiante T/C	Regular
56	Pablo	CCH SUR	4to año	Vespertino	M	19	Estudiante/Trabajador	Irregular
57	Verónica	CCH SUR	3er año	Matutino	F	17	Estudiante T/C	Regular

Cuadro 4. Entrevistas a jóvenes-estudiantes (colectivas)

No.	Nombre	Plantel	Participantes	Turno	Sexos	Edades	Año/Sem.	Sitio de la entrevista	Duración de la entrevista
1	Grupo 1	CCH NAUCALPAN	2	Mat.	F y M	18, 17	3er año	Fuera del plantel (café)	1 h. 53 min.
2	Grupo 2	CCH NAUCALPAN	3	Ambos	F, F	17, 16	2do año	Jardineras del plantel	55 min.
3	Grupo 3	CCH ORIENTE	2	Ves.	M, M	17, 17	3er año	Bancas del plantel	35 min.
4	Grupo 4	ENP 1	2	Ves.	F, F	15, 15	1er año	Fuera de la Biblioteca	37 min.
5	Grupo 5	ENP 3	3	Mat.	M, M, F	16, 17, 17	3er año	Explanada del Plantel	1 h. 10 min.
6	Grupo 6	ENP 9	4	Ves.	M (4)	16, 17, 17, 18	2do año	Canchas	53 min.

Cuadro 5. Entrevistas a profesores y autoridades

No.	Nombre	Puesto	Plantel.	Antig. (años)	Turno	Sexo	Edad	Nombra- miento	Duración de la entrevista
1	Araceli	Profa. de Historia	CCH SUR	9	Matutino	F	34	Prof. de asignatura	1 h. 15 min.
2	Emiliano	Prof. de Psicología	CCH SUR	7	Ambos	M	38	Prof. de asignatura	45 min.
3	Jerónimo	Prof. de Matemáticas	CCH VALLEJO	18	Ambos	M	56	Prof. definitivo	50 min.
4	Nidia	Profa. de Inglés	ENP 1	20	Ambos	F	40	Prof. de asignatura	1 h. 37 min.
5	Bernabé	Prof. de Física	ENP 1	22	Ambos	M	52	Profesor definitivo	1 h. 20 min.
6	María	Profa. Literatura	ENP 2	5	Matutino	F	36	Prof. de asignatura	1 h. 05 min.
7	Saraí	Sec. académica	ENP	21	Ambos	F	44	Administrativo	40 min.
8	Federico	Sec. de Servicios y Apoyo a la Comunidad	ENP	16	Ambos	M	46	Administrativo	42 min.
9	Mónica	Sec. de Asuntos Estudiantiles	CCH	23	Ambos	F	46	Administrativo	32 min.
10	Azucena	Sec. académica	CCH	15	Ambos	F	38	Administrativo	40 min.

Se realizaron observaciones directas al interior de los planteles y en las intermediaciones de éstos en 102 ocasiones, con el objetivo de conocer prácticas e interacciones de los estudiantes, tanto en el aula, como durante eventos institucionales, deportivos y artísticos. En ocasiones llevé a cabo observaciones participantes, entre las que se cuentan reuniones de estudiantes y acompañamiento en distintos medios de transporte, mientras mantenía conversaciones informales con ellos. Este trabajo me proporcionó información muy valiosa a la hora de identificar semejanzas y diferencias en las prácticas realizadas por los estudiantes en función del subsistema, plantel, año escolar, turno y sexo.

Dado que se fue produciendo conocimiento nuevo conforme avanzaba el trabajo de campo, algunas preguntas de investigación se modificaron, al igual que la percepción original que tenía de los estudiantes. Tras dedicar varios meses a conocer las distintas realidades de los jóvenes y escuchar sus narraciones, también se enriqueció mi reflexión.

Es importante destacar que los apuntes de observación, contenidos en el diario de campo, se incluyeron en la *Unidad Hermenéutica de Análisis* mediante el programa de cómputo ATLAS.ti. Entre las ventajas que este

programa ofrece está la creación de diferentes *entidades de análisis*, a través de ellas fue posible incluir *memos*, *códigos* y *redes*. Con estos instrumentos se ensayaron las primeras relaciones entre códigos y citas, que posteriormente dieron paso a las configuraciones subjetivas resultantes; así como a la operacionalización de las notas de observación. Gracias a estos instrumentos se realizó el procesamiento de las entrevistas, teniendo un mejor control de la información empírica recabada.

GUIONES DE ENTREVISTA

Guion de entrevista a estudiantes

PRESENTACIÓN: Hola, soy Luis Mata. Soy estudiante de posgrado de la UNAM y estoy haciendo mi tesis de doctorado en Sociología. Me gustaría hacerte una entrevista, ¿podríamos conversar un rato? Te garantizo que la información que me proporciones será confidencial, tu nombre no aparecerá en mi investigación y toda la información que me brindes tendrá fines académicos.	
FECHA:	
LUGAR:	
NOMBRE DEL ENTREVISTADO:	EDAD:
PLANTEL:	TURNO:
AÑOS/ SEMESTRES:	
PREGUNTA DE APERTURA	
¿Me podrías contar cómo es un día típico de tu semana? (Identificar actividades que realiza, uso de transporte para acceder al plantel, usos y distribución de su tiempo para actividades escolares y no escolares, su condición de actividad, y con qué personas interactúa.)	
LOS ESTUDIOS DE BACHILLERATO	
Dime, ¿por qué estudias el bachillerato? (Identificar significados otorgados al bachillerato; si le gusta o no; qué relación mantiene con la escuela y sus estudios.)	
¿Por qué estudias en este plantel?	
¿Este plantel fue tu primera opción? <i>Si no</i> , ¿cuál era?	
¿Qué cambió de la secundaria a la prepa?, ¿te costó adaptarte?, ¿estudiabas en el mismo turno?	

ANEXO METODOLÓGICO

¿Qué esperas de tus estudios de bachillerato?

- Si mencionó que estudiará en la Universidad, profundizar en su respuesta. Si no, preguntar si piensa seguir estudiando y en qué universidad. Si responde que en una privada o en otra institución pública que no sea la UNAM, preguntar ¿por qué?
- Si no seguirá estudiando, ¿por qué no seguir con los estudios universitarios?

EXPERIENCIAS EN EL BACHILLERATO Y ACTORES ESCOLARES

¿Qué cosas positivas le encuentras a la escuela? ¿Por qué son buenas?

¿Qué cosas negativas le ves a la escuela? ¿Por qué son malas?

¿Cómo son tus profesores? ¿Y los directivos? ¿Y los estudiantes de esta escuela?

¿Cómo es para ti un buen profesor? ¿Y uno malo?

¿Qué te gusta hacer en la escuela? (*Uso del espacio escolar y distribución del tiempo en la escuela.*)

¿Podrías mencionarme algún contenido, algo en particular que te hayan enseñado en clase y que te haya llamado mucho la atención, o gustado mucho?

Para ti, ¿cómo sería una escuela ideal? ¿Por qué?

¿Cómo crees que te ven tus profesores? ¿Y tus compañeros?

LOS ESTUDIOS SUPERIORES

Si manifestaron que querían realizar una carrera universitaria, preguntar:

¿Qué has pensado estudiar? ¿Por qué? ¿Dónde?

¿Sabes si la carrera que quieres estudiar es de alta demanda? ¿Cómo va tu promedio? (*Identificar su rendimiento académico y su trayectoria escolar.*)

¿Qué harías si no consigues entrar a esa carrera?

¿Tus papás te apoyan para que sigas estudiando?

FAMILIA

¿Qué piensan de la escuela tus papás? (*Indagar el nivel de estudios de los padres, dónde los hicieron, y qué estudiaron si llegaron a la universidad.*)

¿Tienes hermanos? ¿Actualmente están estudiando? (*Si tiene hermano/a(s) ver si estudian o estudiaron el bachillerato, y dónde.*)

¿Qué similitudes y diferencias encuentras entre los estudios de bachillerato de tus hermanos y los tuyos? (*Exigencia, prestigio, actividades dentro y fuera del bachillerato, compañeros/amigos.*)

(DES)ENCUENTROS ENTRE JÓVENES Y ESCUELA

¿Y, en general, crees que son mejores o peores? ¿Preferirías lo que él/ellos viven/vivieron? ¿Por qué?
¿En que trabajan tu padre, madre, hermano/s, u otras personas con quien vives?
¿Cómo te llevas con tu/s padre/s?
¿Qué es lo que más te gusta de tu familia?
¿Qué es lo que menos te gusta de ella?
¿Tu familia te apoya en tus estudios? ¿Cómo lo hacen?

RELACIONES DE AMISTAD

¿De dónde son tus amigos?
En caso de que sus amigos sean de la escuela:
- ¿Qué hacen en la escuela? (*Dentro, pero también si sus prácticas son fuera de ella.*)
- ¿Cómo ven la escuela? (*Identificar significados otorgados al bachillerato; si les gusta o no; detectar qué relación mantienen con la escuela y sus estudios.*)
¿Qué te gusta hacer con ellos?
¿Me podrías describir una salida típica con tus amigos?
¿Qué es lo que más te gusta de tus amigos?
¿Qué es lo que menos te gusta de ellos?

RELACIONES DE NOVIAZGO O DE PAREJA

¿Tienes novio/a, pareja o algo?
¿De dónde es tu novio/a o pareja?
En caso de que su novio/a, pareja sea del bachillerato:
- ¿Qué hacen en la escuela?
- ¿Cómo ven la escuela? (*Identificar significados otorgados al bachillerato; si les gusta o no; detectar qué relación mantienen con la escuela y sus estudios.*)
¿Me podrías describir una salida típica con tu novio(a)/pareja?
¿Qué es lo que más te gusta de tu novio/a, pareja?
¿Qué es lo que menos te gusta de él/ella?

TRABAJO

¿Trabajas actualmente?
¿Trabajaste alguna vez? *Incluye “chambas”, trabajo ocasional, trabajo en vacaciones.*
¿En qué trabajas/te?

ANEXO METODOLÓGICO

¿Por qué trabajas/te? ¿Te gusta/ó trabajar? ¿Qué ventajas o desventajas crees que tienes respecto de tus compañeros que no trabajan?
ESPARCIMIENTO Y ESCUELA
¿Qué haces cuando no estás en la escuela o haciendo las tareas? ¿Por qué haces esas actividades? ¿Con quién? ¿Dónde? ¿Cada cuánto? ¿Cómo divides tu tiempo para divertirte y para cumplir con la escuela? ¿Te dejan mucha tarea y trabajos escolares?
LA DOBLE CONDICIÓN DE JOVEN Y ESTUDIANTE
En términos generales, ¿Qué es para ti ser estudiante? ¿Qué es para ti ser joven?
ASPIRACIONES DE LOS JÓVENES
¿Cómo te ves de aquí a 5 años? ¿Y dentro de 20?
Observaciones:

Guion de entrevista a profesores

FECHA:	
LUGAR:	
NOMBRE DEL ENTREVISTADO:	EDAD:
PLANTEL:	TURNO:
MATERIA QUE IMPARTE:	
AÑOS/ SEMESTRES:	
¿Cómo es un día en su vida cotidiana?	
Pregunta de apertura que busca orientar la entrevista. Tiempos de trabajo en el plantel y fuera de éste, y actividades en ambos ámbitos.	

(DES)ENCUENTROS ENTRE JÓVENES Y ESCUELA

Actividades extralaborales. Espacio de trabajo (descripción del plantel; trabajar en un plantel de la UNAM).
¿Cómo y por qué llega a ser profesor?
Razones y formas de ingreso a la actividad; historia laboral; historia formativa.
¿Qué significa el plantel para usted? ¿Y qué es para sus estudiantes?
Caracterización del espacio escolar; si ve al plantel en términos institucionales o también de socialización.
¿Por qué trabaja de profesor?
Ventajas y desventajas de trabajar como profesor comparado con otra ocupación (ingresos, montos, estabilidad, organización del trabajo); qué es el trabajo en general y el del profesor en particular. Por qué trabajar de profesor, qué es ser un buen profesor. Vocación, rol del profesor en la sociedad.
Durante un día en el plantel, tiene relación con muchas personas, como otros profesores, estudiantes, directivos, tal vez padres de familia. ¿Cómo es su relación con estas personas?
Cómo es la relación/ interacción; cómo son los otros y cómo lo tratan los otros sujetos; cómo él/ ella trata a los otros; cómo los otros profesores ven y tratan a los estudiantes; cómo participan los padres en el plantel y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
¿Cómo describiría a los estudiantes de este plantel?
Características de los estudiantes; manera de relacionarse con ellos; actitud hacia ellos; qué piensan los estudiantes del entrevistado y de otros profesores; influencia de experiencias personales, contexto familiar, trayectoria académica, expectativas de los estudiantes.
¿Qué cree que es la escuela para los estudiantes?
Significado del estudio; de la escuela; de estudiar en un plantel de la UNAM; importancia de estudiar
¿Qué estrategias despliega para comunicarse con sus estudiantes?
Medios materiales; estrategias discursivas (verbales o no verbales); cómo responden los estudiantes a estas formas.

ANEXO METODOLÓGICO

<p>¿Qué opina sobre el modelo educativo de... (<i>la Escuela Nacional Preparatoria/ el Colegio de Ciencias y Humanidades</i>)? ¿Y de... (<i>la Escuela Nacional Preparatoria/ el Colegio de Ciencias y Humanidades</i>)? <i>Comenzar por el subsistema al que pertenece el profesor.</i></p>
<p>Virtudes y deficiencias; actualidad o no; gusto o no por el mismo.</p>
<p>¿Qué tiene que hacer un profesor para tener el “control” de la clase?</p>
<p>Manera de relacionarse; rol del profesor; opinión del profesor de los estudiantes; por qué algunos estudiantes acatan las reglas y son respetuosos de la autoridad de los profesores y otros las desafían; para qué sirven las sanciones y las recompensas (en conducta, calificaciones, etc.); qué pasaría si no hubiera sanciones y recompensas</p>
<p>¿Con qué problemas y/ o conflictos se enfrenta en su trabajo?</p>
<p>Tipo de problema o conflicto; cómo ve el conflicto; entre quiénes; formas de resolución; importancia de resolución.</p>
<p>¿Me podría definir en una frase cada una de las siguientes palabras tal como las ve en el contexto educativo? Participación, orden, silencio, diálogo, interacción, asistencia.</p>
<p>Mencionar las palabras de a una para que el profesor las vaya definiendo.</p>
<p>Una última pregunta, en términos generales, más allá de los jóvenes del plantel, ¿cómo ve a los jóvenes de hoy?</p>
<p>Características de los jóvenes (físicas, actitudinales, formas de relación con otros, de gustos); comparación con jóvenes en otras épocas; <i>énfasis en verlos en general, no sólo a los que asisten al plantel en que trabaja.</i></p>
<p>Observaciones:</p>

(DES)ENCUENTROS ENTRE JÓVENES Y ESCUELA

Guion de entrevista a directivos

FECHA:	
LUGAR:	
NOMBRE DEL ENTREVISTADO:	EDAD:
PLANTEL:	TURNO:
PUESTO:	
ANTIGÜEDAD EN EL CARGO:	
¿Cómo es un día en su vida cotidiana?	
Pregunta de apertura que busca orientar la entrevista. Tiempos de trabajo en la escuela y fuera de la escuela, y actividades en ambos ámbitos. Actividades extralaborales. Espacio de trabajo (descripción de la escuela; trabajar en un plantel de la UNAM).	
¿Cómo y por qué llega a ser... (<i>puesto de trabajo</i>)?	
Razones y formas de ingreso a la actividad; historia laboral; historia formativa; indagar si fue profesor/ si lo sigue siendo.	
¿Qué es la escuela para usted? ¿Y qué cree que es para los estudiantes?	
Caracterización del espacio escolar; si ve a la escuela en términos institucionales o también de socialización.	
¿Por qué trabaja de... (<i>puesto de trabajo</i>)?	
Ventajas y desventajas de este trabajo comparado con otra ocupación (ingresos, montos, estabilidad, organización del trabajo). Vocación, rol de educador en la sociedad.	
Durante un día en el plantel, tiene relación con muchas personas, como profesores, estudiantes, otros directivos, trabajadores, padres de familia. ¿Cómo es su relación con cada uno de ellos?	
Cómo es la relación/ interacción; cómo son los otros y cómo lo tratan los otros sujetos; cómo él trata a los otros; cómo participan los padres en la escuela y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	

ANEXO METODOLÓGICO

¿Cómo describiría a los estudiantes del plantel?
Características de los estudiantes; manera de relacionarse con ellos; actitud hacia ellos; qué piensan los estudiantes del entrevistado y de los profesores; influencia de experiencias personales, contexto familiar, trayectoria académica, expectativas de los estudiantes.
¿Qué cree que es la escuela para los estudiantes?
Significado del estudio; de la escuela; de estudiar en una escuela de la UNAM; importancia de estudiar.
¿Cómo se comunica con los estudiantes?
Medios materiales; estrategias discursivas (verbales o no verbales); cómo responden los estudiantes a estas formas.
¿Qué opina sobre el modelo educativo de... <i>(la Escuela Nacional Preparatoria/ el Colegio de Ciencias y Humanidades)</i> ? ¿Y de... <i>(la Escuela Nacional Preparatoria/ el Colegio de Ciencias y Humanidades)</i> ? <i>Comenzar por el subsistema al que pertenece el directivo.</i>
Virtudes y deficiencias; actualidad o no; gusto o no por el mismo.
¿Con qué problemas y conflictos se enfrenta en su trabajo?
Tipo de problema o conflicto; cómo ve el conflicto; entre quiénes; formas de resolución; importancia de resolución.
¿Me podría definir en una frase cada una de las siguientes palabras tal como las ve en el contexto educativo? Participación, orden, silencio, diálogo, interacción.
Mencionar las palabras de a una para que el directivo las vaya definiendo.
Una última pregunta, en términos generales, más allá de los estudiantes del plantel, ¿cómo ve a los jóvenes de hoy?
Características de los jóvenes (físicas, actitudinales, formas de relación con otros, de gustos); comparación con jóvenes en otras épocas; <i>énfasis en verlos en general, no sólo a los que asisten a la escuela en que trabaja.</i>
Observaciones:

(DES)ENCUENTROS ENTRE JÓVENES Y ESCUELA

Guion de entrevista a padres de familia

FECHA:
LUGAR:
NOMBRE DE LA FAMILIA ENTREVISTADA:
PARTICIPANTES DE LA FAMILIA ENTREVISTADA:
EDAD DE LOS PADRES:
ESCOLARIDAD DE LOS PADRES:
ACTIVIDADES ECONÓMICAS DE LOS PADRES:
¿Cómo es un día en su vida cotidiana?
Pregunta de apertura que busca orientar la entrevista. Uso del tiempo (distribución entre actividades económicas de los padres, relación con el tiempo de los hijos).
¿Sus hijos están estudiando?
Percepciones sobre los estudios de sus hijos, ubicación de las semejanzas y diferencias entre los estudios, los planteles y la formación escolar de los hijos.
¿Qué diferencias encuentra fundamentalmente?
Caracterización de las diferencias educativas; los espacios escolares; los estudios, el tiempo y las formas de estudio de los hijos; los turnos —si es el caso—; acceso a los planteles y recorridos entre el hogar y la escuela.
¿Qué opina de que su(s) hijo(s) estudie(n) en la UNAM?
Ventajas y desventajas de estudiar en la UNAM; recuperar el proceso del examen de asignación de la Comipems: ¿cómo lo relacionan con el prestigio institucional?, ¿el pase automático?, ¿los estudios universitarios?
¿Piensa que su(s) hijo(s) estudiará(n) en la Universidad?
Cómo es la relación/ interacción con los hijos respecto del tema; cómo los ven otros familiares, y cómo lo tratan sus hijos; cómo él/ ella mira los estudios universitarios; ¿lo apoyarían económicamente?
¿Sabe si su hijo(s) ya decidió sobre alguna carrera?
Conocer si los padres están conscientes de las aspiraciones universitarias de sus hijos; de las características de la carrera planeada; saber si tiene o no relación con la tradición familiar y cómo está siendo recuperada esta aspiración por parte de los padres.

ANEXO METODOLÓGICO

¿Qué significa la escuela para su(s) hijo(s)?
Significado del estudio; de la escuela; de estudiar en un plantel de la UNAM; importancia de estudiar; recuperar la relación jóvenes y escuela desde la perspectiva de los padres.
¿Hace tarea en casa, lo ve con mucho trabajo escolar?
Recuperar estrategias de estudio de los estudiantes; observar si los padres están al tanto de las labores escolares de los hijos, así como sobre posibles problemas de aprendizaje, o de si las condiciones para estudiar en casa son adecuadas; preguntar por el promedio escolar.
Cuando no está en la escuela o en casa haciendo tarea, ¿qué hace(n) su hijo(s)?
Identificar las actividades extracurriculares que realizan los estudiantes y el involucramiento y conocimiento de éstas por parte de los padres.
¿Cómo es una salida típica en familia?
Identificar las actividades que realizan en grupo, integrantes, qué tipo de limitantes y/u oportunidades enfrentan para salir juntos (económicas, de tiempo, de interés, etc.). Diferenciar de lo que hacen entre semana y fines de semana, o vacaciones —si las tienen.
¿Con qué problemas y/ o conflictos se enfrentan con su(s) hijo(s)?
Tipo de problema o conflicto; cómo ven el conflicto; entre quiénes; formas de resolución; importancia de resolución; cómo abordan la relación entre otorgar o no permisos a los hijos para diferentes tipos de actividades; salidas con amigos, pareja, tatuarse, etc. Estrategias y vigilancia y control para con los hijos, y cómo interpretan la libertad de su(s) hijo(s).
¿Me podría definir en una frase cada una de las siguientes palabras tal como las ve en el contexto educativo? Participación, orden, silencio, diálogo, interacción, asistencia.
Mencionar las palabras de a una para que el padre o madre las vaya definiendo
¿Cómo son los amigos de su(s) hijo(s) en la prepa (o CCH)? ¿Y sus compañeros?
Características de los jóvenes (físicas, actitudinales, formas de relación con otros, de gustos); comparación con jóvenes en otras épocas; <i>recuperar también la visión general de los jóvenes, no sólo de los que asisten al plantel con su(s) hijo(s).</i>
¿Su(s) hijo(s) trabaja(n)? ¿Cuándo considera que es el tiempo adecuado para que trabaje(n)?

(DES)ENCUENTROS ENTRE JÓVENES Y ESCUELA

Identificar percepciones sobre la relación jóvenes y trabajo; estudiantes y trabajo; y sobre la pertinencia de que el/la hijo(s) desarrollen actividades laborales; ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿dónde? Si ha laborado, ¿en qué condiciones lo ha hecho? ¿Con qué propósito? ¿Tuvo contrato?
¿Qué diferencias y problemáticas encuentra entre su generación y la generación de su(s) hijo(s)?
Identificar diferencias estructurales, percepciones de los padres, aspiraciones y acciones que realizan, o que debieran realizar, padres e hijos para mediar las diferencias y/o problemáticas
Observaciones:

Guion de observación en los planteles

1) Datos de identificación

Nombre del plantel:

Dirección:

Fecha de la observación:

Horario de observación:

Duración:

Tipo de observación (participante/ no participante):

2) Características de la zona:

- Descripción de la colonia (tipo de colonia, condiciones y aspectos generales de las calles donde se encuentra la escuela y de comercios circundantes).
- Uso del espacio circundante por los estudiantes (cantidad de estudiantes, tipo de utilización, actividades realizadas, tiempo de uso).
- Identificación de otros sujetos extraescolares (descripción de los sujetos, de las actividades realizadas y de su interacción con los estudiantes).

- 3) Características del espacio escolar:
 - Descripción de los diferentes espacios y características de las instalaciones (condiciones y aspecto general de, por ejemplo, edificios, salones, patios, lugares de comida, baños, canchas, bibliotecas, laboratorios, dirección, prefectura).
 - Uso de los diferentes espacios utilizados por los estudiantes (cantidad de estudiantes, tipo de utilización, actividades realizadas, tiempo de uso para cada uno de los espacios; identificación de grafitis, láminas, mantas, textos en pizarrones y paredes).
 - Identificación de flujos de estudiantes por horarios, zonas, etcétera.

- 4) Los jóvenes:
 - Descripción de los estudiantes (edad, apariencia física, vestimenta, accesorios, formas de moverse, actitudes).
 - Descripción de actividades realizadas en los diferentes espacios (especificación con quién, por cuánto tiempo, acciones y actitudes demostradas).
 - Descripción de las formas de hablar, lenguaje verbal y no verbal hacia pares (amigos, compañeros y estudiantes desconocidos), profesores, administrativos, directivos.
 - Registro de conversaciones (tema de conversación, forma de expresión). En lo posible, transcribir el diálogo o parte del que resulte importante.

Importante: identificar características similares o disímiles por sexo y edad

- 5) Los adultos:
 - Descripción de los adultos (identificación de la actividad que realiza, edad, apariencia física, vestimenta, actitudes).
 - Descripción de actividades realizadas en los diferentes espacios (especificación con quién, por cuánto tiempo, acciones y actitudes demostradas).
 - Descripción de las formas de hablar, lenguaje verbal y no verbal hacia pares, jóvenes y otros adultos.

6) En el salón de clases:

- Descripción del espacio (distribución, mobiliario, recursos didácticos, materiales y objetos de los estudiantes, uso por los estudiantes).
- Descripción de la clase (dinámica, temas abordados).
- Descripción de actividades realizadas en los diferentes espacios (especificación con quién, por cuánto tiempo, acciones y actitudes demostradas).
- Identificación de grupos (descripción, acciones y actitudes inter e intragrupos).
- Descripción de las formas de hablar, lenguaje verbal y no verbal de los estudiantes hacia pares (amigos, compañeros y estudiantes desconocidos) y el profesor, formas de aceptación/resistencia hacia la autoridad; uso de fórmulas de cortesía; trato de tú o de usted; grado de atención, interés y comentarios de los estudiantes.
- Descripción del profesor (aparición física, postura, forma de hablar, lenguaje verbal y no verbal, recursos utilizados, forma de ejercicio de autoridad).
- Identificación de temas y/o actividades que generan interés y desinterés (descripción del tema y/o actividad; a quién genera interés/desinterés; actitudes y acciones desplegadas).
- Identificación de preferencias y rechazos del docente hacia algún/os estudiante/s, propuesta/s, tema/s, actividad/es; receptividad de inquietudes de los estudiantes.

Anexo de tablas





ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA
PLANTEL N°1 GABINO BARRERA

ANEXO DE TABLAS

Tabla A. Población total de bachillerato de la UNAM de 1960 a 2020

Año	Población	Año	Población	Año	Población
1960	19,328	1982	120,284	2004	104,554
1961	23,101	1983	120,112	2005	105,972
1962	24,139	1984	120,286	2006	106,913
1963	26,731	1985	120,825	2007	106,298
1964	25,643	1986	120,243	2008	107,447
1965	25,383	1987	117,845	2009	107,848
1966	20,737	1988	120,600	2010	108,699
1967	35,832	1989	119,314	2011	109,530
1968	41,110	1990	121,812	2012	110,119
1969	40,114	1991	121,892	2013	111,982
1970	39,943	1992	119,350	2014	113,179
1971	43,958	1993	115,316	2015	112,576
1972	42,777	1994	108,050	2016	112,229
1973	104,648	1995	108,892	2017	112,624
1974	105,971	1996	106,559	2018	114,116
1975	111,350	1997	104,414	2019	112,588
1976	113,547	1998	102,498	2020	111,569
1977	124,403	1999	101,062		
1978	129,296	2000	99,521		
1979	124,246	2001	94,265		
1980	120,354	2002	95,722		
1981	120,130	2003	98,804		

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

(DES)ENCUENTROS ENTRE JÓVENES Y ESCUELA

Tabla B. Población de primer ingreso al bachillerato de la UNAM por edad de 1985 a 2019

Año	14 o menos	15	16	17	18	19	20 o más	Total
1985	10.3%	43.0%	20.5%	10.1%	4.8%	3.0%	8.2%	100%
1991	7.4%	51.3%	20.1%	8.4%	3.8%	2.1%	7.0%	100%
1995	8.6%	56.4%	20.3%	6.5%	2.9%	1.7%	3.7%	100%
2002	7.8%	63.4%	17.9%	5.1%	2.5%	1.2%	2.0%	100%
2003	7.0%	63.9%	18.2%	4.8%	2.4%	1.3%	2.4%	100%
2004	5.8%	64.1%	18.7%	4.3%	2.1%	1.2%	3.8%	100%
2005	4.0%	64.3%	19.0%	4.8%	2.0%	1.2%	4.7%	100%
2006	3.1%	68.0%	20.0%	4.2%	1.8%	1.0%	2.0%	100%
2007	2.3%	66.8%	22.3%	4.4%	1.7%	0.8%	1.7%	100%
2008	1.5%	68.6%	22.0%	4.3%	1.5%	0.9%	1.2%	100%
2009	1.0%	69.0%	22.7%	4.0%	1.5%	0.7%	1.1%	100%
2010	0.6%	68.1%	23.3%	4.6%	1.6%	0.8%	1.0%	100%
2011	0.6%	67.7%	23.9%	4.4%	1.5%	0.8%	1.1%	100%
2012	0.7%	70.1%	22.8%	3.8%	1.2%	0.6%	0.9%	100%
2013	0.5%	69.3%	22.6%	4.7%	1.4%	0.7%	0.9%	100%
2014	0.4%	70.2%	22.0%	4.3%	1.4%	0.7%	0.9%	100%
2015	0.3%	70.0%	22.9%	4.0%	1.3%	0.6%	0.9%	100%
2016	0.1%	71.3%	22.6%	3.5%	1.0%	0.5%	0.8%	100%
2017	0.2%	74.0%	20.2%	3.6%	1.0%	0.5%	0.5%	100%
2018	0.1%	76.3%	17.9%	3.7%	1.1%	0.4%	0.4%	100%
2019	0.1%	78.1%	16.4%	3.3%	0.9%	0.4%	0.5%	100%

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

ANEXO DE TABLAS

Tabla C. Principal sostén económico de los estudiantes de bachillerato de la UNAM de 1985-2019

Principal sostén económico	Alguno o ambos padres	Cónyuge o pareja	Otras personas	El propio alumno	Total	%
1985	87.4%	0.4%	5.6%	6.6%	38,184	100%
1991	91.8%	0.9%	2.2%	5.0%	38,476	100%
1995	93.9%	0.7%	1.7%	3.8%	28,866	100%
2002	94.8%	0.4%	1.5%	3.3%	29,911	100%
2003	94.2%	0.4%	1.5%	3.9%	29,387	100%
2004	94.4%	0.7%	1.5%	3.4%	29,353	100%
2005	94.7%	0.5%	1.4%	3.4%	29,977	100%
2006	95.7%	0.8%	1.4%	2.2%	16,681	100%
2007	95.9%	0.7%	1.5%	1.9%	31,486	100%
2008	96.4%	0.6%	1.5%	1.6%	32,305	100%
2009	96.6%	0.6%	1.4%	1.3%	33,413	100%
2010	97.3%	0.1%	1.4%	1.2%	33,234	100%
2011	97.4%	0.1%	1.4%	1.0%	30,949	100%
2012	97.7%	0.1%	1.4%	0.9%	26,684	100%
2013	97.6%	0.1%	1.3%	1.0%	30,776	100%
2014	97.2%	0.1%	1.4%	1.2%	29,960	100%
2015	96.3%	0.1%	2.4%	1.3%	29,248	100%
2016	97.9%	0.1%	1.2%	0.8%	35,001	100%
2017	98.0%	0.1%	1.3%	0.6%	35,249	100%
2018	98.1%	0.0%	1.2%	0.5%	36,132	100%
2019	97.8%	0.0%	1.3%	0.6%	33,661	100%

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

(DES)ENCUENTROS ENTRE JÓVENES Y ESCUELA

Tabla D. Población de primer ingreso al bachillerato de la UNAM por estado civil de 1985-2019

Estado civil	Casado	Soltero	Otro	Total	%
1985	1.4%	98.0%	0.6%	38,147	100%
1991	0.4%	99.2%	0.4%	38,857	100%
1995	0.9%	98.6%	0.5%	29,211	100%
2002	0.3%	99.0%	0.6%	29,986	100%
2003	0.3%	99.1%	0.6%	29,514	100%
2004	0.3%	98.9%	0.8%	29,419	100%
2005	0.3%	98.7%	1.0%	30,160	100%
2006	0.3%	98.5%	1.3%	16,866	100%
2007	0.2%	98.5%	1.2%	31,502	100%
2008	0.2%	98.3%	1.5%	32,305	100%
2009	0.2%	98.4%	1.4%	33,422	100%
2010	0.2%	98.4%	1.3%	33,248	100%
2011	0.2%	98.3%	1.4%	30,963	100%
2012	0.2%	97.3%	2.5%	27,086	100%
2013	0.2%	98.5%	1.3%	30,781	100%
2014	0.3%	97.1%	2.6%	30,033	100%
2015	0.1%	99.3%	0.6%	29,347	100%
2016	0.1%	99.4%	0.5%	34,992	100%
2017	0.1%	99.5%	0.4%	35,241	100%
2018	0.1%	99.5%	0.3%	36,132	100%
2019	0.2%	99.2%	0.4%	33,661	100%

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

ANEXO DE TABLAS

Tabla E. Número de aciertos para ingresar al bachillerato de la UNAM por planteles (años) de 2010 a 2020

Año	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Prom.
ENP 1	91	95	98	100	99	100	103	103	101	104	103	99
ENP 2	98	102	104	107	106	106	109	109	107	110	110	105.5
ENP 3	92	96	99	101	100	102	105	104	103	106	106	100.5
ENP 4	83	86	89	93	91	93	97	96	95	98	97	91.7
ENP 5	92	97	100	103	102	103	106	106	104	107	106	101.5
ENP 6	101	107	109	111	111	111	113	113	111	114	114	109.6
ENP 7	85	89	93	97	95	97	100	99	99	102	101	95.1
ENP 8	85	89	92	96	95	96	100	100	99	102	101	95
ENP 9	97	101	103	106	105	106	109	108	107	111	111	105
CCH AZCAPOTZALCO	78	81	85	90	88	90	94	92	92	94	93	87.9
CCH NAUCALPAN	74	77	81	86	84	85	89	87	87	88	88	83.3
CCH ORIENTE	83	86	89	93	91	91	96	95	94	97	96	91.1
CCH VALLEJO	81	84	88	92	90	92	95	94	93	96	99	90.4
CCH SUR	85	88	91	94	92	94	98	97	96	99	98	93

Elaboración propia con datos de la Dirección General de Administración Escolar de la UNAM (UNAM, 2020).

Colección Juventud

(Des) Encuentros entre jóvenes y escuela

Los jóvenes-estudiantes de bachillerato de la UNAM

Editado por la Secretaría de Desarrollo Institucional y
por el Seminario Investigación en Juventud de la Universidad Nacional Autónoma de
México (UNAM). Se terminó de imprimir el día 30 de septiembre de 2021.
Impresión a cargo de Lito Roda, S.A. de C.V. Escondida No. 2 Col. Volcanes,
alcaldía de Tlalpan, C. P. 14640, Ciudad de México.
La impresión de interiores se realizó en papel Cultural de 90 gramos y
forros en cartulina Couché de 300 gramos.
Su tiraje consta de 500 ejemplares.
El cuidado de la edición estuvo al cuidado de Adriana Núñez Macías.

